

# Ponencias

## Saberes y Aprendizajes en la Universidad:

### UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

Conferencia, Neiva 7 de noviembre de 2002  
Universidad Surcolombiana

Armando Zambrano Leal\*

#### Acercamiento

Las nuevas reglas de juego en la Educación Superior hacen que las instituciones universitarias tomen en cuenta los saberes y los aprendizajes como un punto de partida muy serio para la organización de los programas académicos. Si las prácticas pedagógicas fueron orientadas desde la organización de las disciplinas y sus lecturas históricas dominadas por rejillas de análisis donde, la Pedagogía y la Didáctica, aparecían como enunciados instrumentales y no como conceptos operantes en los procesos de formación, hoy, la normatividad les exige a dichas instituciones mirar con detenimiento dichas prácticas en tanto lugar máximo de producción de saber, para lo cual los aportes históricos y culturales de la Pedagogía y la Didáctica son fundamentales. Esto último exige preguntarse por la naturaleza de los saberes y los aprendizajes, las dimensiones y representaciones que provoca en los imaginarios colectivos, establecer distancias y aproximaciones con el conocer y, en general, provocar lecturas interdisciplinarias que puedan dar cuenta del lugar y dimensionalidad que ocupan respecto de la Pedagogía y la Didáctica. Como se sabe, la Pedagogía en las tres tradiciones paradigmáticas mejor desarrolladas en Occidente,<sup>1</sup> se presenta como un concepto a la manera de Deleuze.<sup>2</sup> Éste, como lo veremos en el desarrollo del texto, se entenderá como un concepto operante del educar



\*Realizó estudios de Licenciatura, Maestría, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Doctorado en Sciences de l'Education en la Université Louis Lumière Lyon 2 Francia. Es miembro del Grupo de Investigación Historia de la Educación y la Práctica Pedagógica en Colombia. Se desempeña como profesor del Doctorado en Educación de la Universidad del Valle. Actualmente es el Director de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Santiago de Cali.

y del formar. Por su parte, la Didáctica que ha alcanzado, igualmente, unos desarrollos supremos en el paradigma de las Ciencias de la Educación en Francia, tiene por objeto la organización de los saberes desde la perspectiva de su producción, circulación y apropiación en términos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que la Pedagogía, ésta aparece como uno de los conceptos operantes en el paradigma referido. Desde estos dos conceptos, intentaremos preguntarnos por la emergencia y naturaleza de los saberes que circulan en los núcleos de las disciplinas. En general, frente a las realidades sociales cambiantes, la actividad formativa se ve confrontada a múltiples exigencias, nuevos símbolos, valores generacionales distintos, mecanismos y formas de apropiación de los saberes que logran sobrepasar las concepciones y metodologías existentes aun en los espacios universitarios (escolares); símbolos de cultura y prácticas de vida que rebasan las concepciones pedagógicas universitarias; procesos de conocimientos a través de la Internet y circulación de saberes que en poco o en nada guardan una coherencia con la cultura universitaria tradicional.<sup>3</sup>

Son múltiples las demandas que obligan, en el presente, a educadores y formadores a reorganizar los discursos y las prácticas pedagógicas. El centro de los procesos, lo sabemos desde las teorías del sujeto<sup>4</sup>, infieren una revolución copernicana en la Universidad. El centro de los aprendizajes está en el aprendizaje mismo, y por ello el valor de la disciplina pierde su contemporaneidad frente a la interdisciplinariedad.

Ninguna disciplina detenta el discurso hegemónico frente a los discursos holísticos, a la complejidad y los nuevos paradigmas reguladores del conocer. En general, consideramos que la realidad de los procesos de formación es, ante todo, multidisciplinar. En esta medida, buscaremos interrogar la relación que los saberes y los aprendizajes mantienen en la universidad y la relación que forjan con la Pedagogía y la Didáctica. Para resolver esta cuestión, nos ubicaremos, en un primer momento, en la naturaleza semántica del saber, luego abordaremos el aprendizaje y sus principios de contradicción, para finalmente ver las posibilidades institucionales tanto de la Pedagogía como de la Didáctica con miras a la comprensión de las prácticas pedagógicas universitarias.

#### *A propósito del saber*

¿Qué significa saber? Si pensamos por un momento en esta noción, encontraremos que ésta se refiere al arte del dominio. Saber es dominar y conocer. Solamente se domina conociendo, sin conocimiento no hay dominio. Pero el dominio se refiere a la capacidad de entendimiento y no a la sujeción arbitraria sobre los otros. Entender es comprender que las capacidades internas son fuente de saber. El saber es, entonces, la forma de dominio sobre uno mismo y a la vez, la manera más inteligente de encontrar un lugar en el mundo. El saber es trascendental en cuanto busca la perfectibilidad interior de lo humano, y es instrumental por cuanto permite tener dominio sobre aquellas zonas oscuras del mundo, sus predicados y signos.

No obstante lo anterior, creíamos haber desarrollado esta cuestión en otras oportunidades,<sup>5</sup> pero no sospechábamos que si uno se refiere al saber como conocer termina por admitir la pérdida de sentido. Saber es distinto de conocer;<sup>6</sup> ello implica que, siendo el conocer el acto a través del cual lo humano crea espacios de verdad, para desde ellos instalarse y poder protegerse de las adversidades del mundo, el saber en cambio pareciera ser una forma de reconstruir los hilos de dicha verdad sin haber pasado por el conocer. Se dice: alguien conoce sobre alguna materia cuando, luego de escucharlo hablar, quedamos convencidos de sus predicados. Pero, si uno escudriña los propósitos que desencadena el discurso, uno encontrará que el único motivo que lo anima es el presentar lo dicho como una verdad sobre la cual no se puede debatir. En otros términos, cuando una ciencia crea una ley o construye una teoría para explicar un fenómeno determinado, ésta lo único que está mostrando es un lugar al cual se le denomina verdad. Pues, al presentarse ante los ojos del común de los sujetos, las relaciones entre las coordenadas de la teoría se muestran de una manera lógica al extremo que se hace difícil poner en duda sus evidencias. El saber, en cambio, es la percepción más aguda que todo sujeto produce desde sus prácticas e historia. Percibir significa poder *oler* antes de entender, o entendiendo sin saber que requerimos procesos complejos para lograr conocer.

Así, pues, el saber se refiere, en este texto, a la capacidad de percepción que un sujeto logra desarrollar a lo largo de su historia. Dicha capacidad de

percepción no es *aprensible* bajo fórmulas mágicas. El desarrollo del olfato es inherente a la estructura del sistema orgánico propio de lo humano-mamífero, pero la percepción es algo que se alcanza sólo en la trascendencia del S y como producto de sus búsquedas y formas de ver. Así, cuando se dice que un S sabe, es porque el tiene una capacidad de percepción tal, que le permite referirse a objetos sin pasar por procesos organizados de conocer. Luego, el saber es la forma suprema de organizar las sospechas del mundo. Él no habla de verdades deducibles de operaciones lógicas, sino de grandes lenguajes a los cuales el ser apunta para poder mostrarse como alguien en un lugar. El saber, entonces, constituye un gran lenguaje, una gramática sobre el conocer. Esto es, que el saber habla del conocer explicándolo, diciendo cómo actúa, en qué momentos opera, cuáles son sus valores y dónde se encuentran sus puntos débiles. Por ello, el saber explica el conocer de manera sugestiva, bajo formas de predicados que en conjunto ofrecen la sensación del conocer *como si...*

El saber se nutre de múltiples objetos y circunstancias, de experiencias, fracasos, dolores, angustias y victorias, de largos momentos de búsqueda; en general, el saber se alimenta del intercambio con los gestos, los cuerpos y los deseos. El S logra saber por qué está en el mundo, ocupa un lugar en él, genera gestos que delimitan sus aproximaciones con los otros, y desea. Entre los tres vértices, el saber se confunde con aquella gran fuerza que es el decir del lenguaje. Esto significa que quien sabe puede hablar y se habla

en la medida en que se sabe. Un S logra saber cuando puede, desde sus composiciones gramaticales, dejar trascender su cuerpo, sus gestos y sus deseos. Dicho de otra manera, el S logra saber cuando dice con gestos lo que su yo percibe en el mundo. Para alcanzar dicho propósito, lo humano ha trenzado el lenguaje a través de las palabras y sus oraciones indican hasta dónde ha llegado el S que dice y habla. Por eso, saber comienza en el lenguaje y en sus formas de escritura. Sin lenguaje no hay saber, sin escritura y habla no se puede decir lo que se percibe. Es así como la relación entre saber y sujeto sólo puede ser posible a través del lenguaje, del habla y del pensamiento.

El saber se establece de distintas formas. Algunas veces se impone bajo modos de conocer escolar. En este caso hablamos de imposición del conocer. Otras formas son aquellas que se derivan de la experiencia y para lo cual no existe una fórmula mágica. En general, el surgimiento del saber plantea un tipo de relación entre éste y el sujeto; esto es, la relación con el saber es compleja, a través de la cual el S busca significarse en el mundo gracias a los gestos y deseos. Cuando los adultos no leen, queda claro que su saber es extremadamente limitado, es decir, logran producir pocos signos, quedando sus gestos atrapados en lo inmediato de la cotidianidad.

La relación con el saber tiene su génesis en la familia. Allí, el niño va introyectando los primeros influjos que el medio familiar crea. Al nacer el niño, éste ya tiene un espacio de lenguaje cuya función será siempre la de facilitarle el

desprendimiento de su condición inmediata, introduciéndolo en los patrones de cultura ambiente.<sup>7</sup> Otros espacios como lo escolar, coadyuvan en la formación del yo en el niño. Sus experiencias vividas con los pares, las relaciones con el conjunto de signos y símbolos que la escuela genera, le permitirán abrirse hacia el mundo. Él toma conciencia del saber gracias a la interacción con otros saberes y otros cuerpos. Él deseará paulatinamente hasta llegar a consolidar el conjunto de experiencias reunidas en lo que se ha denominado la personalidad. Es decir, la percepción le brindará ser consciente en un mundo donde sólo podrá adquirir un lugar, su lugar. Junto al mundo escolar y de manera inconsciente, el niño estará expuesto al influjo permanente de mensajes codificados en el espacio social. Los canales de acceso siempre serán los medios de comunicación y otros. En la era del saber y del conocer, el mundo gira en torno a canales sutiles de información, los cuales generan, en los sujetos, mundos posibles y sistemas complejos de percepción. La competencia que se establece entre el mundo mediático y el escolar es, sin lugar a dudas, dramática.<sup>8</sup> Particularmente, la sociedad de la comunicación contribuye a estructurar la personalidad en los sujetos, y éstos se sentirán reconocidos si el mundo de la exterioridad logra mover sus intereses hacia estados de deseo absoluto. Así, el consumir y el actuar devienen formas organizadas con capacidad de propiciar adhesiones a modelos y estereotipos sociales. Si la escuela tiene por objeto la socialización finalizada, en la sociedad de la comunicación, los *mass media* desarticulan dicho objeto y se apoderan

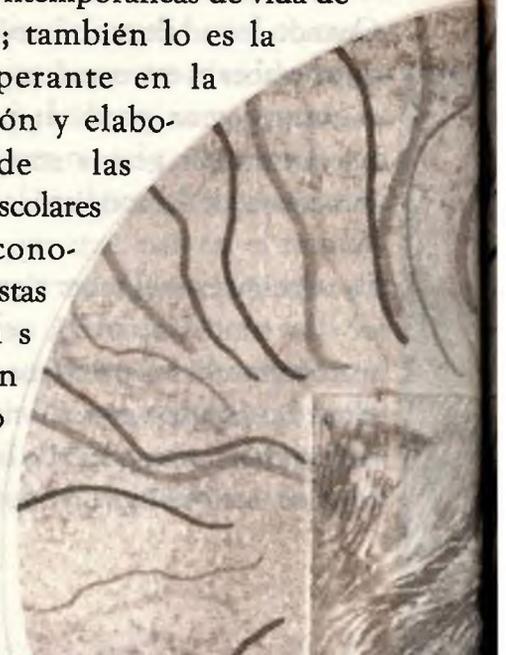
de él de manera sutil. Por ello, las generaciones jóvenes buscan la prontitud en la información, aun si no se detienen, de manera consciente, a descodificar sus mensajes. De la escuela esperan que ella les ofrezca algo que los ayude a escapar de la soledad en la que pueden quedar atrapados. El reto de las instituciones educativas y formativas hoy, consiste en permitir, desde el lenguaje, que los sujetos se apropien de lo mejor de la cultura, pues no hay lenguaje sin pensamiento, ni capacidad de gesto y deseo. Hablar y escribir son dos universos que se logran en el sujeto cuando éste entra en la capacidad de deseo sobre el mundo, deseo que es ante todo la confianza para maravillarse de lo que nos rodea, deseo que se logra cuando el sufrimiento de los otros nos aterroriza y no podemos aceptarlo, tal como nos lo enseña, desde hace más de dos siglos, Pestalozzi.

### *La pregunta por los aprendizajes*

No obstante estas demandas, la lógica escolar deja ver que los conocimientos, promovidos por ella, se organizan desde las disciplinas. Han sido éstos los lugares desde los cuales se orienta el proceso de formación y de educación. Ello, como se sabe, corresponde con formas occidentales de organizar el mundo. Las características de dicho ordenamiento son, entre muchas otras, un orden secuencial, procesos de acceso a la inteligencia desde lo singular para llegar a lo complejo, formas de explicación sobre la base del desconocimiento de la historia de los sujetos hasta llegar a procesos de vaciamiento de éstos. Formas organizadas de acercamiento al

mundo a través de conocimientos elaborados en la ciencia, eliminando cualquier asomo de los saberes particulares; desconocimiento total de otras fuentes del conocer, gestación de la idea de emancipación a través del conocer, instalación de la idea de autonomía desde el conocer por disciplinas, entendimiento del mundo por segmentos de acción cognitiva, parcelación de éstos y generación de gramáticas de poder y de sumisión, ritmos ordenados de escucha y memorización, apalancamiento de sistemas estructurados de orden y disciplina, decorticación de los insumos del conocer excluidos de una lógica integradora y compleja, ausencia de diálogos disciplinares y construcción de identidades del conocer, entre muchas otras. En general, el conocimiento escolar se ha preocupado por presentar y defender una lógica por segmentos de acción, separando así los lenguajes comunes e instalando las gramáticas individuales de la ciencia.

Si bien es cierto, como afirma Vattimo, que en la posmodernidad la esperanza de la ciencia no es consustancial con las prácticas contemporáneas de vida de los sujetos; también lo es la lógica imperante en la presentación y elaboración de las gramáticas escolares sobre el conocimiento. Estas lógicas impiden un diálogo eficaz en la inserción



de los sujetos a la vida. Los actos de cultura hoy circulan por canales de un tiempo distinto, bajo miradas y prácticas diversas. La fe en la ciencia ha sido desplazada por otros órdenes, símbolos y caracterizaciones que logran amparar a los sujetos dentro de lógicas del desarraigo.<sup>9</sup>

Frente a los comportamientos posmodernos de las nuevas generaciones, aparece una discursividad sobre los aprendizajes, que busca escindir las teorías mentalistas y desarrollar aquellas forjadas desde la cultura. Se podría decir que la tradición escolar es, a pesar de todo, piagetiana. Las coordenadas de la inteligencia se deducen con frecuencia, en sus prácticas institucionales, desde los presupuestos categóricos de lo simple a lo complejo, a través de categorías como la acomodación y asimilación. Por su parte, la zona próxima de desarrollo, forjada por el padre de la psicología rusa, aún existe como discurso organizador de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, los conocimientos procedimentales y declarativos<sup>10</sup>, provenientes de la

Psicología de la inteligencia en la década de los ochenta, domina, en gran parte, los sistemas de reproducción de los saberes escolares en sus tres niveles. El culturalismo hace su aparición en algunos círculos

institucionales modernos, en especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura. No obstante esta realidad, los aprendizajes dejan de ser mentalistas para ser abordados desde lo cultural. Así, los dos polos del aprendizaje se rompen en su propia lógica, pues en la actualidad se desplaza el grupo objetivo/evaluación para llegar al grupo operación mental/indicador de logro.<sup>11</sup>

Como se sabe, la tradición skineriana dominó, durante una gran parte, el tiempo escolar y los procesos de aprendizajes a través de la articulación de unidades mínimas observables. La evaluación aparecía como el sustrato de la vigilancia de las adquisiciones, como estímulos y respuestas. El proceso de aprendizaje era visto, en consecuencia, por modelos establecidos capaces de dominar las adquisiciones en términos de objetivos a seguir. La década de los años setenta fue prolifera en este campo, los numerosos trabajos que orientaron el hacer escolar ordenaron nuestro sistema escolar tocando sustancialmente los espacios universitarios. Los currículos se materializaban desde una lógica del proceso, instalando las unidades/objetivo y despreciando las lógicas internas del sujeto. La separación de realidades o mejor, la imposición de ordenadores curriculares fueron de tal magnitud, que los aprendizajes aparecían, en la educación superior, como objetos poco interesantes para la investigación. A esto se fue uniendo toda una generación de planificadores y curriculistas quienes consideraban que los procesos de formación estaban dados de antemano. Las operaciones mentales, susceptibles de ser tenidas en cuenta,

tan sólo, podríamos decir, comienzan muy recientemente a jugar un papel importante en la escena de los procesos de formación.

Si bien, en las instituciones de educación escolar, los programas fueron ordenados desde el dominio de las disciplinas, acartonados por sendos discursos tecnológicos, donde el docente era apenas un vocero de los lenguajes disciplinares, en los espacios universitarios dichos discursos alcanzaban el tinte de «rebeldías sin fundamento». Los asuntos pedagógicos, como lo señalaremos más adelante, a penas eran considerados como formas prácticas del hacer. Inclusive, las representaciones que algunos profesores universitarios tenían de la Pedagogía, les valía para afirmar que en la universidad lo más importante era el discurso disciplinar *in situ*. Así, los aprendizajes fueron desconocidos, o siguen siendo considerados, en las lógicas del hacer, como lo propio a la cátedra. Es cierto que las prácticas universitarias toman los procesos de formación como un asunto que vislumbra el dominio sobre una disciplina particular. Las interconexiones curriculares, por lo general, no logran poner en práctica los diálogos de saberes, al punto de no permitir la ruptura del curso y hacer real la eclosión de los discursos cerrados. En este escenario aparecen nuevos discursos y miradas, que buscan ordenar y homogeneizar las prácticas formativas, de cara a unos estándares susceptibles de cumplirse so pena de quedar rezagado en las ofertas formativas. Preocupa, de alguna manera, que los aprendizajes no aparezcan incluidos dentro de los órdenes institucionales.

Al decir de Carl Rogers, *es mejor aprender que enseñar*, y sólo aprende aquel que ha decidido aprender por su propia cuenta, es decir, aquel que logra entender que sólo desde su deseo puede agregar algo nuevo a su historia personal. El aprendizaje se ve como una actividad cuya función es permitirles a los sujetos poder ver. Toda actividad de aprendizaje consiste en dejar que los sujetos puedan encauzar sus proposiciones para lograr despejar algo novedoso en sus destinos. La maduración de las capacidades intelectuales es propia, entre otras, a las circunstancias escolares, pero también a las capacidades simbólicas y personales del aprender. Cuando un sujeto aprende, algo novedoso, potente y decisivo se perfila en su ser. Éste puede acudir a nuevos lenguajes, prever niveles de transferencia y acceder al mundo de la creatividad.

Por lo tanto, nos referimos filosóficamente al aprender como una capacidad suprema del ver. Ello implica que los aprendizajes promueven otros senderos en los sujetos, que ellos no sólo se interiorizan para dar cuenta de formas de inclusión en la sociedad. El aprender nos motiva a ir hacia otros lugares, en especial, nos prepara para el acontecimiento del volver sobre nosotros mismos. Aprender a ver es afinar la percepción y, desde ella, gestar otros lenguajes con el fin de explicar nuestra posición en el mundo. La finalidad suprema del aprender consiste en poder relatar el mundo y dar cuenta de éste, cuando lo dramático aparece o cuando deseamos contribuir en su transformación. Para ello, el sujeto necesita desarrollar las capacidades de

percepción y de discursividad, es decir, destrezas de lenguaje que lo conduzcan a mejores tomas de decisión y a formas mucho más elaboradas de su ser. No se aprende simplemente para poder actuar en el mundo de la vida, sino para entender dicho mundo y transformarlo. Esta exigencia implica que los sujetos son, en el mundo, portadores ya de unas percepciones innatas o adquiridas gracias a las disposiciones que éste establezca frente al mundo. Cada vez que nos referimos al mundo podemos elaborar una mejor discursividad y potenciar nuevos atributos para actuar en consecuencia. La tarea del aprendizaje, como forma elaborada del ver, consiste en permitirle a cada uno sobrepasar su propia condición. Esta característica se encuentra en la acción del educar. Dado que la educación, como lo señala Meirieu, es una relación simétrica, necesaria y provisional,<sup>12</sup> ella promueve el sentido de los aprendizajes en términos de transferencia y transmisión. El asunto primero de los aprendizajes tiene que ver con la transmisión, la cual aparece en la organización social como el lugar sistemático por excelencia. Toda cultura produce sistemas de transmisión, desde las sociedades tradicionales hasta las mejor organizadas tecnológicamente. La educación busca otorgarles una autonomía a los sujetos, para ello se vale de los aprendizajes y de la enseñanza. La libertad, que emana del discurso y de la acción educativa, instala, entonces, cuatro principios contradictorios.

1. El principio de ruptura, según el cual toda acción exterior busca liberar a los sujetos de sus percepciones erróneas. La

actividad educativa y, en especial, la formativa, tienen por función organizar los saberes desde una exterioridad, buscando alcanzar así la emancipación del sujeto. En ese sentido, se entiende la organización de los saberes como elementos de acción cuya capacidad es reafirmar una libertad en los sujetos, la cual es concebida como tal desde una exterioridad arbitraria. ¿Qué valor tiene que un saber sea incorporado a la historia de los sujetos desde el desconocimiento de su historia? Esta lógica implica que el crecimiento y desarrollo de un sujeto sólo puede acontecer a través de la ruptura de sus representaciones. La capacidad para actuar de un sujeto se determina por la organización arbitraria de unos conocimientos, los cuales son el resultado de un sistema complejo de transposición. Así, los aprendizajes circulan desde la puesta en marcha de unos sistemas de representación socialmente elaborados. El sustento teórico deja ver que sólo el sujeto puede devenir cuando permite que las elaboraciones de saber penetren sus representaciones personales. El saber, en este caso, es particularmente algo ajeno a la realidad misma del sujeto.

2. El principio de continuidad, contrariamente al anterior, nos dice que un individuo no accede a su desarrollo y crecimiento intelectual si no a través de la continuidad de sus saberes. Mientras la ruptura busca imponer y «salvar» de la ignorancia a los individuos, el principio de continuidad deja ver que sin el apoyo de lo que el sujeto es, muy poco se podrá lograr en su devenir. Así, los conocimientos deben ser articulados

a la naturaleza del sujeto. Sin olvidar que él accede a su transformación a través de los influjos de cultura. Si se busca la emergencia del sujeto, como un ser autónomo y libre, se ha de trabajar desde lo que lo constituye. Desconocer este principio es robotizar al sujeto, llevándolo a una lógica de la locura. La esencia del trabajo pedagógico consistirá, entonces, en pensar la doble contradicción: cómo articular los saberes y conocimiento en el individuo sin desconocer aquello que lo constituye, pero sin lo cual poco podríamos hacer por él.

3. El principio de exterioridad, a la par que los dos anteriores, afirma que sólo el sujeto deviene lo que él es, gracias a los aportes organizados presentes en el medio. Este principio deja ver que el asunto de los saberes es arbitrariamente consentido, y que si el individuo logra llegar a ser lo que él es en un momento dado, es porque los aportes sistemáticos del medio lo han permitido. Entre ruptura, continuidad y exterioridad se juega otra contradicción: ¿Cómo hacer para que el sujeto sea libre en sus decisiones, si los conocimientos que se le ofrecen, de manera sistemática, orientan sus decisiones?

4. El principio de interioridad dice, en cambio, que los saberes y aportes en el desarrollo de un sujeto proceden de la decisión libre de éste. Sólo el individuo puede desear qué aprende y cómo lo aprende, sólo él puede decidir en qué momento los integra a su mundo y a su estructura personal. Los aportes exteriores no son válidos si el sujeto decide no asumirlos como tal. La

contradicción escolar consiste en desconocer los deseos del estudiante, y para ello asume que la posición de éste debe ser la del paciente que es atendido por el saber médico. Aunque como se sabe, sólo se aprende cuando deseamos y reconocemos que lo que está frente a nosotros es tan importante, que no reconocerlo implicaría perdernos una bella oportunidad de poder ver más y mejor.

Aunque, como ya lo hemos señalado, la formación está dominada por la disciplina y no por los aprendizajes, es necesario reconocer que son éstos los únicos puntos obligados del conocimiento si queremos propiciar en los sujetos una actividad crítica y valorativa. Ello implica saber que todo aprendizaje está en relación directa con el tiempo, el deseo y el espacio. El primero se refiere a una actividad desposeída de cualquier arbitrario numérico. Aquí, el tiempo alude a las actividades propias del ser, las cuales, como sabemos desde la filosofía, son extensas e infinitas. No se trata, por tanto, de deducir una actividad para enmarcarla en un registro de acción limitada, sino de reconocer que dicha actividad es consustancial con las características propias del sujeto. El tiempo se refiere, entonces, a la perduración de las actividades, las que a su vez no se reducen a un margen de acción inmediata, acaso a la plenitud suficiente como infinito. Es precisamente el infinito lo que hace que el tiempo se determine a sí mismo como regulador de la existencia. Ello quiere decir que cuando hablamos de tiempo, lo hacemos en un múltiple registro de actividad caracterizada por

impulsos y deseos. Una actividad no se agota, ella es infinita, y por cuanto es esto y no otra cosa, que la reviste la importancia del inacabamiento. Jamás una actividad se agota, inclusive si pretendemos reconocer que ya hemos obtenido el resultado esperado. En la vida cotidiana nos encontramos con la necesidad de ir aprendiendo a todo momento. Las experiencias del tercero incluido, del cual nos ilustra con bastante claridad, Emanuel Levinas, dejarían ver que sólo allí podemos hablar de tiempo como lo inagotado por la actividad.<sup>13</sup> Es un margen que sólo percibido una vez recurrimos al olvido, pues aprender es olvidar, ya que olvidando es como mejor reconocemos que debemos aprender.

El tiempo se concatena con el deseo. Entendemos por deseo aquello que nos impulsa a ir en búsqueda de un infinito. Desear es poder decir que existimos y sólo deseando podemos reconocer que algo nos falta. Sin deseo, quedamos atados a la imposición del hacer. El ser mantiene unas relaciones con el medio y sus cosas; esas relaciones se convierten en una especie de fuerza suprema para configurar lo que necesitamos, según nuestras expectativas de vida. En general, se puede decir que en el deseo se ven reflejados la búsqueda y el entendimiento de lo necesariamente importante para el desarrollo del sujeto. Lo que no deseamos, como en el amor o la pasión, deja de existir. En estas dos formas elaboradas del existir, el lenguaje aparece simbolizando la intencionalidad del desear y la significación inherente a las cosas que deseamos. Procurar una apropiación, racional si se quiere, y

necesaria para poder escapar a la determinación del hacer, es reconocer que sólo en el deseo está la clave de la motivación y la posibilidad de poder llegar al olvido. Debemos desear para olvidar y no para retener. Si lo segundo aparece como determinante en mi ser, entonces, sólo entonces, dejamos de ser y entramos en la lógica de la cuadratura del tiempo. Pero el deseo no aparece sino inscrito en un espacio. Dicho espacio es el lugar ideal donde aprendemos a visualizar y reconocer lo que es importante en nuestro desprendimiento y en el olvido. Todo espacio se configura por una ilimitación de objetos, expresados como símbolos de acción. El sujeto, al existir en un tiempo del infinito, logra desear en el espacio que lo llama y lo obliga. No reconocer que el espacio debe ser tenido por medio de referencia, es limitar las conductas y los aprendizajes a simples exigencias. La libertad está dada por la trilogía entre tiempo, deseo y espacio. Este último, si es rico en influjos, símbolos y objetos, permitirá un mejor despliegue de las potencialidades de los sujetos. Por ello es que la organización del espacio ha de procurarse en la triada mencionada. La manera como organicemos el espacio del aprendizaje determinará el acceso al mismo. Esto último nos lo enseña la Pedagogía infantil. Sólo en la organización del espacio y según el ideal de sujeto que pretendamos educar y formar, podremos aludir a los aprendizajes como estructuras que permiten ver. Esta es, precisamente, la función de lo formativo, articular el tiempo, el deseo y espacio desde los aprendizajes, o mejor, ver a los aprendizajes como una relación entre

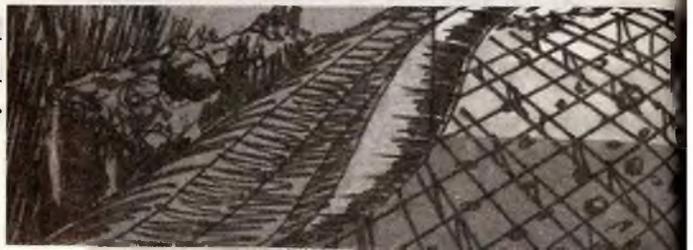
tiempo, espacio y deseo. En consecuencia, los aprendizajes determinan los procesos y prácticas pedagógicas, y ello es suficiente para decir que, desde la Pedagogía, aparece una nueva discursividad, la cual no se limita a la organización de la enseñanza y de los aprendizajes, pues esto es el objeto de la Didáctica.

### *La Pedagogía como lugar de habla*

Los grandes pedagogos nos enseñan que la actividad de educar es un asunto complejo. Educar es permitirle al sujeto que éste pueda ver a pesar de todo. Ver es percibir, es tener la visión suficiente para poder orientarse en la compleja telaraña de la vida. Cuando se educa, no se busca solamente ejercer el cuidado y la protección en el niño. Educar es hacer que el otro vea, pues viendo es como podemos percibir el mundo y sospechar el destino. El educar se organiza desde tres conceptos fundamentales y, a través de éstos, el sujeto encuentra una bella excusa para trascender. El primer gran concepto es el político. Toda acción educativa busca formar en los sujetos una conciencia de ciudadanos. Ser ciudadano implica reconocer que se está en un lugar y éste es importante para su existir. No se es ciudadano porque se ejerzan los derechos civiles y políticos: por el contrario, se llega a ser ciudadano porque el sujeto entiende que para lograr sus deseos y generar un lenguaje debe aprender las normas y los pactos, integrar los valores y procurar impulsar la gestación de otros. Así, educar es propiciar en la conciencia del sujeto la capacidad de reconocer que sólo él puede hacer de dicho espacio un lugar

de trascendencia. La dimensión política es saber elegir lo más correcto para la existencia, es la noción que permite que una comunidad organice sus espacios sociales para procurar gestar la tranquilidad que exige pesarse como humanos. El segundo gran concepto es el teológico, a través del cual el ser busca trascender de tal forma que sus aspiraciones y deseos siempre estarán delimitados por sus propias aspiraciones como ser contemplativo. No entender todo en su historia, no haber resuelto el gran enigma del origen de la vida, sentir que hacia el futuro no queda más que el presente y que a pesar de lograr siempre una búsqueda por ser mejores, el ser humano sentirá frente a sí mismo un límite feroz. La dimensión teológica expresa el sentido de un destino que está figurado por un más allá, por un ser otro que su propia esencia. Por ello, educar es hacer que el otro pueda ver sus propios límites como humano, no para renunciar a ellos, sino para tomar conciencia del estado de infancia en el que nos encontramos. Por último, el concepto de educar está fundado sobre la filosofía, en tanto ella le brinda toda la discursividad y capacidad de pensamiento para organizarse mejor. Si educar es proclamar la libertad y capacidad de ver en el hombre, es necesario que dicha capacidad pueda ser orientada por unos medios de reflexión profundos.

La Pedagogía, por su parte, no se concibe aquí como una ciencia que aplica un conjunto de leyes y teorías para promover



los aprendizajes en el aula escolar. Por el contrario, ella es aquel espacio de reflexión primera que se ocasiona cuando lo hombre se pregunta por el valor que tiene educar a otros hombres. Por ello, la Pedagogía piensa en las condiciones de la educabilidad de lo hombre, en sus complejas y difíciles tareas de cumplir cuando lo humano está frente a frente. Referirse a la Pedagogía para pensar el sujeto y su relación con los saberes implica pensar que ésta no es el conjunto de recetarios y técnicas que le permiten a un individuo posicionarse frente a un grupo de alumnos. Ser pedagogo es asumir una postura filosófica única, es advertir a cada instante las incongruencias del educar, es potenciar el educar sobre la base del mejor hacer, indicándole para ello los posibles instrumentos sin llegar a ser instrumento de aplicación. Cuando la Pedagogía asume esta postura, la sociedad en su conjunto entra en una nueva dimensión, lo cual significa pensar el educar como el lugar único y posible del sujeto.

Pues bien, la Pedagogía es la garante de la calidad de la educación. Sin ella, las sociedades quedan a la deriva, huérfanas en medio de las trivialidades y las querellas de lo humano, atrapada en una violencia que finalmente desemboca en la anarquía y la desesperanza. Contrario, cuando la Pedagogía se asume como el lugar del educar, la sociedad encontrará un punto desde dónde descifrar sus aciertos y desaciertos, un lugar dónde pensar mejor el futuro y cómo fundar la

justicia en los más desprotegidos. Asumir a la Pedagogía, desde esta perspectiva y relajarla de su positividad, es romper el caparazón en el que se le guardó durante mucho tiempo, cuando aún se debatía su epistemología. Hoy sabemos, estudiando las tradiciones paradigmáticas mejor organizadas en Occidente, que ella es un gran discurso de referencia y de acción para pensar el educar y su objeto único, el hombre.

Así, la relación entre Pedagogía y educación pasa por coordenadas de saber. Puesto que el educar procura salvar a lo humano de lo animal, la Pedagogía en cambio buscará propiciar el discurso del por qué hacerlo, sabiendo que sus reflexiones se ocasionan en la cotidianidad de lo humano. De esta manera, saber es dejar que lo humano adquiera una capacidad para percibir sin que medie la irracionalidad de la violencia. La Pedagogía, nos lo enseña la historia de las doctrinas pedagógicas, tuvo sus orígenes en la reflexión frente a lo humano, aun si dichos orígenes se instalaron durante algún tiempo en la religión. En Occidente, se sabe, que el catolicismo fue fuente de organización del educar y que sus arquitecturas de saber llegaron a propiciar las formas de educar desde la enseñanza de las primeras letras y, a través de la evangelización. Este aspecto es muy bien conocido en nuestro medio. De hecho, se sabe que los primeros profesores fueron los curas, ellos enseñaban a leer y a escribir a través de la enseñanza de los preceptos bíblicos. La evangelización constituyó el punto de adoctrinamiento y el medio de sometimiento, pero legó la actividad oral como fuente de enseñanza y el paso

para el establecimiento de una cultura de lo escrito. En esa misma ruta se encuentra la actividad del bibliotecario. En la Europa Occidental éstos cumplían funciones pedagógicas y educativas, pues enseñaban los laberintos del espacio para que los individuos pudieran llegar hasta los libros. Su misión no se reducía solamente a ser guardianes de los libros, sino a forjar toda una voluntad para que los visitantes pudieran encontrar el saber que los liberaría del oscurantismo. En definitiva, la Pedagogía se hace realidad en los profesores, sólo cuando éstos alcanzan a vislumbrar un papel social potente, y son reconocidos como hacedores de humanidad.

Desde la Pedagogía, podemos decir que los saberes y los aprendizajes encuentran un espacio de reflexión filosófica. No se trata, como lo hemos señalado, de organizar dispositivos, mecanismos e instrumentos para la enseñanza, sino de establecer un lugar privilegiado en las prácticas pedagógicas que pueda dar cuenta, en términos de filosofía, de la pregunta axiológica por la formación y la educación. En ello, la Pedagogía puede referirse a los saberes y a los aprendizajes como un conjunto de acciones dispuestas, arbitrariamente, para emprender la tarea del formar y del educar. Ella debe estar alimentada de conceptos como el sujeto, otredad, educabilidad, en general, por nociones articuladas a la exigencia ética en el educar. Porque ella está más cerca de la epopeya que de la actividad científica,<sup>14</sup> es que se puede viajar a otros espacios de referencia para pensar al sujeto, su tiempo, su espacio, sus deseos, sus ritmos de aprendizaje. En general, se

podría decir que ella piensa los aprendizajes como la posibilidad del ver en el sujeto, y no como instrumentos organizados para actuar. Ella, cierto, extrae las consecuencias de su discurso y los pone en metadiscurso, es decir, analiza sus presupuestos con el fin de hacer más y mejor en la actividad educativa. En general, se puede inferir que la Pedagogía deviene aleatorio cuando los aprendizajes y los saberes surgen en la pregunta por el educar y por el formar. Esto es, ¿A qué condición se puede formar y educar un sujeto desde los aprendizajes y qué relaciones mantiene éste con los saberes?

### *La Didáctica como lugar de los saberes y los aprendizajes*

Si la Pedagogía se pregunta, desde los saberes y los aprendizajes, por la educación y la formación de los sujetos, es necesario preguntarnos qué rol juega la Didáctica frente a éstos. Se sabe, desde las Ciencias de la Educación en Francia, que la didáctica mantiene hoy un estatuto de disciplina científica.<sup>15</sup> Esto es, ella se interesa por el estudio de los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos en lo que estos tienen de específico. Aquí, el término conocimiento se comprende como saber y saber hacer.<sup>16</sup> En este orden, la Didáctica, a través de la investigación en las distintas disciplinas, inaugura una Didáctica general, cuya función está dada por la capacidad de teorizar y establecer los lineamientos de acción desde los siguientes aspectos. En primer lugar, la Didáctica se pregunta por el sujeto y sus saberes. Es él quien decide qué aprende y cuándo aprende. En segundo lugar, la Didáctica se pregunta

por los mecanismos de representación que dicho sujeto crea para poder apropiarse los saberes y producir otros. La representación se construye desde la antropología, la psicología, la psicología, el psicoanálisis y la epistemología. Cada una de estas disciplinas científicas le permite a la Didáctica decir qué es una representación y cómo ésta opera en los sujetos. Por su parte, ella busca en la psicología entradas para explicar el lugar que ocupan los medios intelectuales en la producción y apropiación de saber por parte del sujeto. Todo el trabajo de esta disciplina científica va a consistir en explicar cómo los saberes circulan, se producen y es apropiado por los sujetos. Esto conduce a establecer una diferencia fundamental en las producciones disciplinarias. De una a otra disciplina científica cambian los objetos, lo cual implica que sus formas de enseñanza y de aprendizaje son también diferentes. Es así, entonces, como de una Didáctica general se pasa a una Didáctica de las Disciplinas.

El anterior aspecto es importante para la organización de los saberes universitarios. Como se sabe, en la institución universitaria circulan y se producen, en permanencia, distintos saberes, lo cual obliga a considerar que los sujetos deben beneficiarse con el desarrollo de la Didáctica de las disciplinas. Cuando la Psicología o las Ingenierías llevan a cabo los procesos de formación, ellas transmiten valores de saber a través de los aprendizajes. La finalidad de dichas disciplinas es lograr que los estudiantes puedan alcanzar un dominio total de sus desarrollos y gesten nuevas formas de saber. Este proceso no

puede ser visto exclusivamente como un proceso de transmisión organizado desde las metodologías. Por el contrario, se hace necesario conocer la historia de la disciplina o de la ciencia, organizar sistemas de transmisión en concordancia con el sujeto. Ello conduce, entonces, a establecer una exigencia mayor. Cada ciencia o disciplina en la universidad debe partir de los aprendizajes. Pues, son éstos, más que el saber de la disciplina los que permiten regular las categorías de tiempo, espacio y deseo.

Desde la Didáctica, los saberes encuentran una mejor forma para ser organizados. Ya no como objetos susceptibles de ser estructurados en sus lógicas de regulación, sino como lugares complejos de aprendizajes. Recordemos que la representación opera como uno de los conceptos principales de la Didáctica, ello nos lleva a considerar que los sujetos se acercan a los saberes desde distintas coordenadas de representación y por esta razón, es urgente estudiar los procesos didácticos si se quiere alcanzar unos niveles de calidad crítica supremos. De otra parte, los desarrollos que esta disciplina científica ha alcanzado en las Ciencias de la Educación, dejan ver la producción de conceptos como el contrato didáctico o la transposición didáctica. En cuanto al primero, se puede decir que si bien es cierto que todo encuentro entre profesores y alumnos pasa tácticamente por unos sistemas de contrato, son muy pocos los esfuerzos que institucionalmente se han hecho a este nivel. En general, las prácticas pedagógicas se resumen en formas discursivas caracterizadas por la exclusión de los sujetos estudiantes. Lo

que predomina en los contextos universitarios, y en especial, en las disciplinas como las ciencias humanas, más que en aquellas ciencias como la medicina o las ingenierías, son los altos niveles de verbalización reflejados en las prácticas pedagógicas de los docentes. La transposición didáctica, propuesta desde la pluma de Yves Chavellard, nos enseña que los saberes son objetos de procesos de traductibilidad. Mientras el saber de una ciencia es cerrado, hermético y elaborado en un lenguaje que sólo es dominado por los especialistas de la comunidad científica donde éste se origina, el saber de la institución es singular y transmitido en un lenguaje común. Por eso, la transposición didáctica se conoce como el paso del lenguaje científico a un lenguaje común. La enseñanza y los aprendizajes están dotados de transposición, pero en nuestro medio han sido comprendidos como procesos metodológicos. Aunque se sabe que éstos son en el lenguaje de las Ciencias de la Educación, proposiciones teóricas de tipo pedagógico. Es más, en nuestro medio aún desconocemos muchos aspectos de la Didáctica de las disciplinas. Esto puede ser explicado, nos parece, por la ausencia de un paradigma de referencia sobre el educar y el formar, y por los pocos desarrollos que ha tenido en nuestro país. Aún se considera que la Didáctica es el asunto

práctico de la educación, cuando en la cultura francesa es percibida como la dimensión práctica de la Pedagogía.

Así, para finalizar, se puede decir que los saberes y los aprendizajes en la universidad deben ser organizados en permanencia de acuerdo con los desarrollos alcanzados por la Didáctica. En cuanto a la Pedagogía, debemos reconocer que si bien su objeto no es la organización de las condiciones de la enseñanza y de los aprendizajes, sin embargo, ella orienta y alimenta desde sus proposiciones sociales, nuevas y más ricas formas para entender la educación y la formación. Entender las prácticas pedagógicas en espacios como la universidad es un asunto extremadamente complejo, donde el docente debe alcanzar la altura de un didacta y de un pedagogo. La Pedagogía y la Didáctica, pues, coadyuvan en la constitución de un discurso superior, con miras a potenciar nuevas y más ricas formas de encarar la enseñanza y los aprendizajes. El tiempo del aprendizaje es proporcional al tiempo del enseñar. Esto induce a considerar, entonces, que enseñar es tan importante como el aprender, pues a diferencia de Carl Rogers, sino se sabe enseñar, el sujeto no podrá emprender su camino y alcanzar, así, la partida definitiva. Dado que la Pedagogía nos dice que no podemos retener al Otro, entonces, sólo entonces, la Didáctica abrirá el camino para comprender inteligentemente dicho postulado.

---

 PIE DE NOTAS
 

---

<sup>1</sup> Nos referimos al Currículo en los Ingleses, la Pedagogía Social en los Alemanes y las Ciencias de la Educación en Francia. Para una mejor aproximación, véase mi libro: *Los Hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. En este texto hago una presentación de los dos conceptos operantes de las Ciencias de la Educación en Francia.

<sup>2</sup> En especial, Gilles Deleuze afirma que los conceptos son históricos, ubicados en universales y producto de una fuerza unificada, consistente, exoconsistente y endoconsistente. Estas y otras características hacen que los conceptos sean vistos como producciones histórico-sociales y no como simples representaciones mentales de la palabra. Para una mayor comprensión, véase: Deleuze Gille y Guattari *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.

<sup>3</sup> BESNIER, Jean Michel, *Qu'est-ce que le savoir? Les connaissances, source de richesses essentielles pour le XXIe siècle*. En *Savoir et compétences*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

<sup>4</sup> Véase, bajo la dirección de Vidarte Sanfélix, Vicente, *Las identidades del sujeto*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

<sup>5</sup> En especial los textos de las conferencias *Libro, saber y sujeto*, Coloquio Internacional sobre Bibliotecas Públicas, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, texto publicado en la Revista Virtual Cuatrogatos, 2001.

<sup>6</sup> Es importante destacar los trabajos sobre el tema del grupo de Ciencias de la Ecuación adscrito a la Universidad Paris X Nanterre, bajo la dirección de Beillerot Jacky, *Savoir et rapport au savoir: élaboration théoriques et cliniques*, Paris, Editions Universitaires Bédégis, 1989. También el texto, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, éditions l'Harmattan, 1996.

<sup>7</sup> ZAMBRANO Leal Armando, *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2da edición, 2001.

<sup>8</sup> Nicole.

<sup>9</sup> Véase en especial Vattimo G. y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos Editorial del hombre, 1994.

<sup>10</sup> Estas dos categorías son ampliamente desarrolladas por Vergnaud Gérard, en su trabajo sobre la Didáctica. Véase por ejemplo, *Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir et savoir-faire?* sous la direction de Bentolila Alain, Paris, Les entretiens nathan, 1994.

<sup>11</sup> MEIRIEU Philippe, *Elaboration et transmission: le paradoxe pédagogique: de la construction du sens à l'évaluation des résultats*, en Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

<sup>12</sup> MEIRIEU Philippe, *Quelles finalités pour l'éducation et la formation?* En *Revue Sciences Humaines*, No. 76, octubre de 1997, dossier Le sens de l'école. P. 30ss.

<sup>13</sup> LEVINAS Emanuel, *Totalité e infini: essai sur l'extériorité*, Paris, Biblio essai, 2000.

<sup>14</sup> MEIRIEU Philippe, être pédagogue, *Reencontré avec Philippe Meirieu*, *Revue Sciences Humaines*, No. 50, Paris, mai, 1996.

<sup>15</sup> ZAMBRANO Leal Armando, Op. Cit. pp. 215-236.

<sup>16</sup> VERGNAUD Gerard, *Apprentissage y didactique en formation professionnelle*, en *En Savoir et compétences*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

F  
a  
c  
i  
l  
t.  
a  
d  
d  
e  
E  
d  
и  
с  
а  
с  
i  
ó  
и

## BIBLIOGRAFÍA

BEILLEROT Jacky, *Savoir et rapport au savoir: élaboration théoriques et cliniques*, Paris, Editions Universitaires Bédégis, 1989.

\_\_\_\_\_, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, éditions l'Harmattan, 1996.

BESNIER, Jean Michel, *Qu'est-ce que le savoir? Les connaissances, source de richesses essentielles pour le XXIe siècle*. En *Savoir et compétences*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

DELEUZE Gille y Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.

LEVINAS Emanuel, *Totalité e infini: essai sur l'extériorité*, Paris, Biblio essai, 2000.

MEIRIEU Philippe, *Elaboration et transmission: le paradoxe pédagogique: de la construction du sens à l'évaluation des résultats*, en *Actes du Forum*, Paris, Demos, 2000.

\_\_\_\_\_, *Quelles finalités pour l'éducation et la formation?* En *Revue Sciences Humaines*, No. 76, octobre de 1997, dossier Le sens de l'école.

\_\_\_\_\_, être pédagogue, *Reencontré avec Philippe Meirieu*, *Revue Sciences HUMAINES*, No. 50, Paris, mai, 1996.

NICOLE Vattimo G. y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos Editorial del hombre, 1994.

VERGNAUD Gérard, *Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir et savoir-faire?* Bajo la dirección de, Bentolila Alain, Paris, Les entretiens Nathan, 1994.

\_\_\_\_\_, *Apprentissage y didactique en formation professionnelle*, en *En Savoir et compétences*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

VIDARTE Sanfélix, Vicente, *Las identidades del sujeto*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

ZAMBRANO Leal Armando, *Libro, saber y sujeto*, Coloquio Internacional sobre Bibliotecas Públicas, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, Texto publicado en la Revista Virtual Cuatrogatos, 2001.

\_\_\_\_\_, *Los Hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

\_\_\_\_\_, *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2da edición, 2001.