

Artículos Estela Quintar

1. Cauce y río: una poética pedagógica del presente
2. La Diversidad Cultural En América Latina.
Un Problema Ético Político
Para La Formación Y
La Producción De Conocimiento
3. La Esperanza Como Práctica.
4. Crítica Histórica y Crítica Teórica
5. En diálogo didáctico epistémico
6. Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina
7. La Dialéctica Entre La Conciencia Histórica Y La Conciencia Femenina:
Un Modo De Hacerse Mujer
8. Pedagogía de la Potencia y Didáctica No Parámetral
9. Memoria e historia desafíos a las prácticas políticas de olvido en América Latina

Entrevista



Cauce y río: una poética pedagógica del presente

Entrevista con Estela Beatriz Quintar¹

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro

¹ Maestra en Investigación Educativa y Doctora en Antropología Social, Estela Beatriz Quintar es Secretaria Académica del IPECAL Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Investigadora con amplio reconocimiento internacional en el área de Didáctica y Formación Docente, ha desarrollado proyectos de investigación, asesorías y conferencias en distintos países de la región entre los que destacan Argentina, México, Cuba, Chile, Colombia, Venezuela y Bolivia.

¿Diría usted que los sistemas tradicionales de enseñanza predominantes en América Latina excluyen al sujeto en términos de su singularidad y su historicidad?

Bueno, creo que esta es una pregunta profundamente política, porque a veces se habla de lo educativo como algo al margen de una práctica y de un sentido político, y en los países nuestros, donde el sujeto es tan doliente, la ausencia del sujeto en el sistema educativo es un drama. Entonces, sí. Definitivamente creo que el sistema educativo “tradicional”, no solamente fue creado para colonizar anulando al sujeto, sino que, además, quienes trabajamos en él, a veces nos enganchamos en el trabajo y - como nos da unas ciertas seguridades - nos olvidamos del sentido de dar respuestas a los grandes problemas de nuestros países desde nosotros y para nosotros.

Al olvidarnos de los grandes problemas de nuestros países, seguimos insistiendo en la negación del sujeto en nombre de los grandes cuerpos teóricos. Cuerpos teóricos que como tales no tienen latido, sino que son abstracciones sin historia, como bien dices. Entonces, la pregunta implica un compromiso: en realidad siempre es más fácil hablar de la “colonia”, de los “colonizadores”, que hacernos cargo de lo que nosotros hacemos cotidianamente en el escenario de lo educativo. La pregunta, además, nos recuerda el desamor y digo “desamor” porque una práctica amorosa es mirar a los ojos al otro, y cuando estamos ocupados mirando un cuerpo teórico y no miramos a los ojos del otro, pues nos perdemos de la relación sujeto-sujeto, de la relación amorosa que implica el trabajo de estar con otro: asumir los conflictos, asumir las posibilidades. Entonces esta es una pregunta que convoca.

¿Qué sería entonces, desde esa perspectiva del sujeto, una educación inclusiva?

Me gustaría pensar en una educación desafiante para el orden dominante en términos de lo moderno: el desarrollo, la tecnología..., esos paradigmas que implican homogeneidad. Por eso preferiría hablar de una “educación de la radical diferencia”. En una educación de la radical diferencia, conceptos muy modernos como inclusión y exclusión que son conceptos, digamos, impresos por las agencias internacionales, quedan como sin sentido. Porque cuando se empezó a hablar de inclusión en América Latina, la inclusión implicaba “Pobrecitos. Hagamos que vivan mejor, como nosotros”. Y el nosotros no era el nosotros. El nosotros era el que se considera el mejor.

El sistema educativo, como está pensado, es una cadena de reproducción donde no hay espacio para detenerse a poner bajo

sospecha las cosas que nos piden. Entonces, para pensar una educación de la radical diferencia, creo que es imprescindible pensar en una educación “que se detenga en el presente”, como diría la apuesta Zemelmaniana. Y el presente implica reconocer la trama, el tejido de las múltiples relaciones que nos van ocurriendo y en ese ir ocurriendo, los problemas emergentes. O sea, ¿qué cosa son las emergencias que nos ocurren en el cotidiano vivir? Esas que tenemos totalmente naturalizadas.

Hace un ratito les decía a los compañeros: “Les voy a dar un texto, una pequeña bibliografía muy sencilla como para leer en el Transmilenio”. Y todo el mundo soltó la carcajada: —“Bueno, hay cosas más importantes qué hacer en el Transmilenio... por ejemplo, sobrevivir...”, y empezaron todas las anécdotas de los por ejemplos... Y esa es una emergencia, un síntoma, un mensaje de lo que nos ocurre. Y si empezamos a pensar por qué ocurre lo que nos ocurre, entonces allí tenemos un lugar dónde cultivar la palabra que viene en la teoría, no al revés.

Creo que a los educadores, que no es nada menor en términos de agentes de opresión o agentes de autonomización, y eligiendo ser agentes de autonomización, nos falta trabajar más en la tierra. Como poner constantemente la tierra en barbecho. Y eso no implica excluir la teoría, sino incluir la realidad. Porque a veces cuando vamos a trabajar nos dicen —“Y bueno, pero ¿qué pasó con la teoría?” ¡Es impresionante cómo el propio sistema educativo sale a defender la teoría!, como si le fueran a arrancar un pedazo de la vida... y la vida está en otro lado. A los grandes autores les dolió la vida, y desde la vida pudieron construir las ideas. No al revés. Después nosotros, sus obras terminadas las transformamos en supuestos de vida. Entonces, para sintetizar, pensaría en una educación de la “radical diferencia”, y en esa radical diferencia, en la capacidad de detenerse en el presente para ver lo que nos ocurre y preguntarnos por qué nos ocurre, y de esa manera tener un pensamiento más historizado, antes que preocupado por el último libro de moda.

¿Es en este sentido que apunta la didáctica no parametral?

Sí. En ese sentido precisamente. Yo re-elijo a Zemelman una y dos y muchas veces. Porque desde un trauma político, como la dictadura en el Cono Sur, y específicamente el asesinato de Allende, pudo preguntarse por qué pasó lo que pasó. ¿Fue sólo por Kissinger, o pasó algo más? Y en el algo más estábamos todos nosotros con una gran consciencia teórica, vuelvo a decirlo, pero con poca consciencia histórica, con poca capacidad para leer la realidad. Y en ese pensar epistémico (en términos de

"Creo que a los educadores, que no es nada menor en términos de agentes de opresión o agentes de autonomización, y eligiendo ser agentes de autonomización, nos falta trabajar más en la tierra. Como poner constantemente la tierra en barbecho. Y eso no implica excluir la teoría, sino incluir la realidad".

cómo construir conocimiento), lo pedagógico y lo didáctico se vuelven sustantivos, porque si no las ideas quedan como en una abstracción. Si no somos capaces de formar sujetos que piensen - no que trafiquen información - que piensen en realidad, pues vamos a seguir de rodillas. En ese espíritu es que se reconfigura lo que nosotros entendemos por pedagogía y didáctica.

Para nosotros la Pedagogía no es una ciencia, sino una dimensión política y un espacio donde construir memoria e historia, eso que tanta falta nos hace, ya que las políticas de Estado están tan direccionadas a construir olvido. Entonces, la Pedagogía es el espacio de reconstrucción de la subjetividad política en términos de memoria e identidad. Para ello, esa pedagogía que nosotros llamamos "de la potencia", se articula con procesos didácticos que en vez de centrar sus fuerzas en la "transmisión erudita", lo hacen en la provocación del deseo de saber. Y ahí necesariamente estás con el sujeto: el sujeto, al ser activado, sale a la búsqueda del descubrimiento, a la búsqueda del otro, a la búsqueda de la vida.

Desde ahí va a empezar a re-articular... a tejer sentidos y significados, cosa que no es menor, porque en estos tiempos estamos perdiendo cada vez más, como dice Castoriadis, la capacidad de significar, cada vez estamos perdiendo más el sentido, y cuando uno pierde el sentido, necesariamente produce violencia. Todo sin sentido es productor de violencia. La didáctica no parametral es eso: está dedicada a provocar al sujeto para que ponga bajo sospecha su sistema de creencias, los supuestos, los ritos, los mitos sobre los cuales, desde unos imaginarios socio-culturales configurados por otros, va transcurriendo su vida.

¿Cómo instalar en el aula ese sentido protagónico de la historia?

Es compleja la pregunta, porque todo el sistema educativo se monta en un sentido moderno, analítico, positivo, de externalidad y de jerarquizaciones. Entonces, cuando a uno lo acreditan como maestro, o como médico o como lo que sea, lo hacen porque logró transitar un montón de créditos: haces créditos y entonces ya estás habilitado, ¿para qué? para repetir el mismo esquema con

el cual te habilitaron, o sea, para que el otro haga los créditos que corresponden al programa, al diseño curricular, etc.

Así las cosas, la responsabilidad de la formación de sujetos supone para el maestro la auto-exigencia constante de ponerse él mismo bajo sospecha: ¿por qué? Porque como él fue formado desde la externalidad y desde la jerarquía, siempre tenderá a pensar que el que tiene que cambiar es el alumno, que el que tiene que aprender es el alumno, y además, el alumno-rol, no el alumno-sujeto. En un aula, un maestro va a poder ser maestro cuando desarticula los paradigmas con los cuales fue formado, para darse cuenta de que ser maestro es estar con otros.

En términos del cómo concreto en el aula, ¿en qué se traducen ese compromiso con el presente y esa premisa del estar con otros y "activarlos"?

En una pedagogía centrada en la situación y agenciada desde la intersubjetividad (el vínculo a partir de la propia identidad y del propio deseo), en procesos compartidos de construcción del conocimiento.

Hablamos entonces de generar en el aula experiencias de tipo subjetivo, propiciar vínculos identitarios en el escenario de la intersubjetividad y finalmente volcar todo este potencial en procesos situacionales, que sería lo que otorgaría un carácter propiamente histórico al hecho educativo. Pero, ¿es posible poner en marcha esta dinámica dentro de la lógica curricular vigente en la Educación pública de América Latina?

Sí. Hay mucha constatación empírica de que esto es posible. El tema es que lo instituido es muy fuerte, y si a uno le pagaron toda la vida para aplicar el currículum, y de un día para el otro le piden que, en vez de aplicarlo, lo tome como referente, uno no sabe cómo hacerlo. Eso es lo que me parece interesante de tu pregunta: no es que no sea posible, es que no se sabe cómo hacerlo, porque no hemos estado configurados en una pedagogía, y en una didáctica, centradas en la situación. En términos específicos, de eso se trata el trabajo que hacemos en el IPECAL, con esta ruta epistémica de lo no parametral. Porque subvertir

el orden de lo instituido implica un trabajo de desmonte de la lógica dominante. Y eso es posible en el aula en todos los niveles solamente “perdiendo el tiempo”.

¿Cómo es eso?

Lo que pasa es que cuando uno les dice a los maestros: “antes que nada sentémonos con los estudiantes y escuchémoslos a ver qué les está pasando, qué es lo que están viviendo, cómo lo están viviendo, qué les pasa cuando salen de su casa, etc.”, ellos te dicen: “Bueno, pero todo eso es perder el tiempo, porque yo tengo que cumplir con el programa”. Claro, desde esa perspectiva, sentarse a hablar con el otro es perder el tiempo. El desafío está en la habilidad que adquiere un maestro para hacer de lo cotidiano, y de lo cotidiano sin sentido, algo con sentido. Y eso es una habilidad, claro, para ponerlo en los términos de moda, una competencia, que implica una cierta experticia.

El tema es, primero, dejar de pensar que no es posible, porque eso es pensar desde una coordenada de dominación, y, segundo, entender que todo implica un trabajo de construcción de conocimiento. Entonces, yo creo que en el sistema educativo nos vamos robando unos a otros la capacidad de observar, de leer la realidad, pero también de poder construir respuestas pertinentes. **Con el mismo diseño curricular, y peor ahora con las famosas TICs, todo se normatiza, todo se tabula, los criterios de calidad, las credenciamientos, todo está tabulado y uno lo que piensa es que no es posible salir de esas tabulaciones.**

Pero las tabulaciones tienen unos márgenes de acción que los pone el sujeto; esos márgenes son las metodologías. O sea, la norma te dice lo que te va a pedir, pero el margen entre lo que se te pide y cómo lo haces, te pertenece: como dice Freire, ahí está tu mínimo de posibilidades para hacer tu máximo. Y hay maneras de hacer diseños curriculares. Abraham Magendzo, el intelectual chileno, por ejemplo, hizo una apuesta curricular que se llama Currículo comprensivo. El currículo comprensivo se configura tomando invariantes culturales. Pero para eso hay que conocer la cultura del lugar. Hay muchos maestros que estamos trabajando en las aulas y que no sabemos ni dónde vivimos. Porque con tal de manejar el programa y los libros de moda que lo sustentan, uno no tiene idea de dónde vive.

Entonces lo que hacemos otra vez es quitar realidad, quitar

realidad... la clave es entender que no podemos iniciar un programa de estudios sin sujetos. Hay que tomarse el tiempo de conocer a las personas con las cuales vamos a trabajar, tomarnos el trabajo de “perder el tiempo”, porque ese “tiempo perdido” nos abre la posibilidad de la construcción del conocimiento. Los profesores, en general, sienten que tienen que “dar su materia” y todo el mundo pelea por “su materia”, no por cómo re-articular esos contenidos a la realidad. Y ahí está la clave.

Entonces, en términos de este método, habría que pensar en la pregunta como algo fundamental... y la pregunta orientada hacia el contexto, hacia el sujeto, hacia la historia...

Tal cual... tal cual. Y es muy difícil saber preguntar. Porque en esta apuesta la clave es el sentido, no el tema. El sentido es el puente hacia la construcción del problema y no es la verdad dada o por darse. Si lo que configura al sujeto es el sentido de su presente, y si hay que provocar el deseo, necesariamente la pregunta, como bien dices, ocupa la centralidad de toda lógica. Pero la pregunta de sentido. Porque la pregunta también puede ser temática. A mí suelen decirme - “Nosotros usamos mucho las preguntas problémicas”. Entonces yo pregunto - ¿Y qué problematizan? - “La disciplina”. Entonces bueno... si uno no tiene clara la postura epistémica, difícilmente puede resolver algo.

La postura epistémica es fundante porque tiene que ver con la opción ético-política desde la cual me paro a mirar. No es lo mismo mirar desde una postura analítica, que desde una postura crítico-hermenéutica. Porque en una miro desde la externalidad y, en la otra, miro involucrada. Entonces, como decimos con Zemelman (me gusta hablar de Zemelman en presente), episteme y pedagogía son cauce y río. Porque en realidad el agua que fluye es el sujeto haciendo historia. Entonces cauce y río son fuerza y sentido. Y ahí nos la jugamos.

Eso es bellissimo, planteado en esos términos es incluso inspirador. Pero, entonces, hemos hablado de la capacidad de hacer ese tipo de pregunta de sentido, por otro lado, de la capacidad de observar al otro, de interrogar también por sus búsquedas, sus necesidades, su contexto, lo que le sucede todo el tiempo. ¿Qué otras experticias deberíamos procurar que tengan los maestros a la hora de

.....
La postura epistémica es fundante porque tiene que ver con la opción ético-política desde la cual me paro a mirar. No es lo mismo mirar desde una postura analítica, que desde una postura crítico-hermenéutica

formarlos para que puedan salir a hacer esta educación de la radical diferencia?

Otra experticia es la escucha. Algo que es invaluable en el mundo indígena. Tenemos que volver a algunas raíces, no por folclor ni por indigenismo, sino por abreviar en *unas otras cosmovisiones*, como nos enseñaron a decir los zapatistas. Porque si no, pareciera que la única cosmovisión es la moderna. En esas otras cosmovisiones hay dispositivos didácticos como la escucha. Pero no la escucha del contenido del discurso, sino la escucha de lo que está detrás del discurso: El asunto es, ese discurso, ¿de qué es portador en términos de lógica de razonamiento? Escucho el contenido, pero también y, fundamentalmente, de lo que da cuenta el contenido. Entonces es una escucha sutil.

La idea es rastrear imaginarios... maneras de concebir el mundo...

Exactamente. Se trata de una escucha exploradora. Nosotros en didáctica no parametral le llamamos escucha clínico-crítica. Y cuando digo clínica, no estoy aludiendo a patología, sino a esa intención de rastrear lo que hay detrás: los supuestos sobre los que se asientan las afirmaciones. El carácter crítico, está dado por la distancia que tomo respecto al contenido, para rastrear lo que está detrás en términos de lógica.

Muy bien. Entonces tenemos la capacidad de observar al otro, de entablar un diálogo con su realidad, de formular preguntas movilizantes -de sentido-, la capacidad de escucha en ese sentido clínico-crítico. ¿Habría otras experticias que sumar a la lista?

Algo que es un poco más complejo: el pensar categorial. Porque esta apuesta busca enseñar a pensar de manera compleja. Por lo general en las escuelas enseñamos a pensar desde las operaciones de pensamiento básico. Y cuanto más básico, más exitoso dentro del sistema educativo. Lo digo en términos de que las operaciones de pensamiento básicas se reducen a clasificar, comparar, asociar, que son las operaciones con las cuales empezamos a organizar el mundo desde pequeños.

El pensar categorial tiene que ver con las funciones de pensamiento superior, que implican abstraer, interpretar... competencias de un orden más complejo. La idea del pensar categorial es poder establecer cuáles son aquellos dos, o tres o, como mucho, cuatro conceptos que estructuran los cuerpos teóricos, que no es lo mismo que manejar la teoría: no es lo mismo citar a un autor "como dice fulano de tal", que usar algunas de sus categorías es-

tructurantes en un proceso de elaboración. Porque si vos le pides prestada una categoría a determinado autor y la situas en el presente, ahí puedes, con su préstamo, construir un nuevo conocimiento. Pero si trasladas una teoría a la situación, pues, o te queda grande la situación, o te queda chica la teoría, y entonces a fuerza metes la realidad en la teoría o, en fin, ahí se te empasta todo el proceso. Si uno aprende a pensar categorialmente, encuentra la posibilidad de construir conocimiento histórico.

Eso sumado a la intersubjetividad, que es como la matriz...

Exacto y entonces ahí viene el sentido. Porque, ¿qué es lo que hace a lo intersubjetivo? La construcción de sentido y de significado entre un nosotros. Porque, por ejemplo, ¿cuántos sentidos tenemos en América Latina de lo que es ser hombre o ser mujer?, eso depende de las familias en las que fuimos criados, de las constituciones de esas familias, depende de muchas cosas...

Entonces, ¿esa capacidad de empezar a tejer sentido sería la siguiente experticia dentro de nuestra lista?

Exactamente. A trabajar en comunidad. Es decir, la voz de la diferencia y en la diferencia, teniendo como principio la complementariedad y la reciprocidad. Si pensamos distinto, no pasa nada. Más bien a ver cómo podemos articular las diferencias.

Y justo a ese punto quería llegar. ¿Cómo entonces entendemos la cultura desde esta perspectiva (para luego poder ir un paso más allá del concepto de "inclusión")?

Bien interesante la pregunta, porque yo creo que se ha manipulado mucho el concepto de cultura, y eso nos ha traído problemas fuertes como, por ejemplo, la "interculturalidad", que, en cuanto se transforma en política de Estado en América Latina, toma el cariz de "alianza civilizatoria". Eso es terrible, porque consiste en marcar la diferencia en nombre de la inclusión, para después señalar a los diferentes... como pasa ahora con los Mapuches, que son terroristas de Estado. Ahí habría mucho más para decir en términos de cómo el orden dominante se instala en el afecto —en el campo emocional que la academia niega en su afán cientifista—, para instalar imaginarios desarticuladores y semánticas perversas.

Pero el asunto es que la cultura es en sí misma diversa, y es diversa porque son redes de relaciones, sentidos y significados, viabilizadas por prácticas, ritos y mitos que tejen identidad. No una identidad, sino muchas identidades socio-culturales. La cultura es, entonces, la posibilidad de construir identidad

entre múltiples y ahí, por el propio fluir, estas identidades van buscando lo que las articula. Entonces entra el orden dominante, inventando e imponiendo eslabones de cohesión... a través de palabras... de políticas... El asunto es cómo nosotros empezamos a construir y a visibilizar nuestras identidades desde nuestras propias prácticas, desde nuestras propias relaciones.

¿Cuáles serían entonces las coordenadas de las políticas en lo educativo con respecto a la diversidad como cultura?

Si pensamos categorialmente, si aprendemos a escucharnos, si hacemos que los procesos de formación sean procesos de reciprocidad, en complementariedad, estaríamos hablando de otra coordenada epistémica donde se configura el sujeto y, por ende, la cultura en tanto diversidad, visibilizando lo que el orden dominante ha negado.

¿Cuáles son los principales obstáculos para este cambio de enfoque?

El problema es que todas las políticas educativas de los 80 en adelante, y antes también, pero me refiero a las más recientes, están orientadas a desplazar la mirada del sujeto a la mirada del parámetro. Entonces, ¿en qué nos ocupamos los maestros? En escribir para revistas indexadas, en leer a los últimos autores, porque si no los pies de página no te sirven para que seas indexado..., en sostener nuestro cargo a fuerza de puntos, de publicaciones... Entramos en una lógica de mercado y perdemos de vista el sentido vital.

¿Cómo se ve reflejada esta “lógica de mercado” en la manera como se perfila el lugar de la escuela en la sociedad?

Es dramático. Porque, en vez de pensar desde la escuela en los problemas de fondo en nuestras sociedades, vivimos a la caza de nuevas emergencias temáticas. Ahora, por ejemplo, tenemos el matoneo. Y no es que no exista el matoneo, pero también existió antes. La pregunta debería ser ¿por qué? Pero

nos quedamos en el síntoma y orientamos la reflexión en términos temáticos, pretendiendo hacer postulados universales, sin entrar a problematizar en contexto. Así que tenemos que distanciarnos desde una postura crítica de ese afán de novedad, de ese afán de “actualidad” y de simplificación de los fenómenos sociales en términos de la formulación ilustrada de “tips de afrontamiento”. La apuesta de la escuela, más allá de la “elaboración temática de la realidad”, debería ser por la impecabilidad, en términos de saber leer las circunstancias, para poder dar respuestas pertinentes, con la certeza de que es posible hacer transformaciones.

¿Ese sería el sentido de la utopía que propone Zemelman en el territorio de lo educativo?

Claro. Zemelman dice: “Lo posible ya está hecho, entonces vamos por lo imposible”. Y eso implica colocarse en el límite entre lo conocido y lo no conocido. ¿Para qué? Para poder pensar, desde el lugar exacto en donde uno está, futuros posibles. La utopía es el desafío de un pensamiento histórico que sí se cree que puede construir posibilidad. Como decía Freire, hay que “hacer, del mínimo espacio que uno tiene, el máximo de posibilidad”: Pensar ¿yo qué voy a hacer acá como maestro?, desde la convicción de que en todos los espacios es posible hacer, si uno se cree, si uno sabe que todos los días está haciendo algo.

En eso mismo consiste la restitución del sujeto en la escuela: en otorgarle a cada quien el lugar protagónico en el transcurrir de su propia vida. La utopía de la que nosotros hablamos es un compromiso ético-político desde el presente. Como tú decías bien, un compromiso de historicidad y no de historiografía. Creo que esa es nuestra gran deuda histórica en América Latina desde la educación como campo de conocimiento: nuestra apuesta debe ser por un proyecto histórico de autonomización del sujeto, por potenciar la capacidad de lectura de la realidad y, en primer lugar, por el compromiso ético-político con lo humano.



LA DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA. UN PROBLEMA ÉTICO POLÍTICO PARA LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOⁱ

CULTURAL DIVERSITY IN LATIN AMERICA. A POLITICAL PROBLEM IN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE

Estela Beatriz Quintar*

Resumen

Un proyecto de recuperación de los sujetos es lo que se concibe como tarea de la formación, y en eso una dimensión fundamental es la cultura. Los sistemas educativos en América Latina están históricamente orientados a la homogenización cultural de sus integrantes. Una propuesta que retome la diversidad cultural en los procesos de formación es indispensable desde la perspectiva política de la educación para producir conocimiento histórico.

Palabras Claves: Formación, pensamiento histórico, diversidad cultural, pedagogía de la cosmovisiones, complementariedad.

Abstract

A project of recovery of the subjects is what is conceived as a task of training, in this task a fundamental dimension is culture. The educational systems in Latin America are historically oriented to the cultural homogenization of its members. A proposal that retakes cultural diversity in the processes of formation is indispensable from the political perspective of education to produce historical knowledge.

Keywords: Formation, historical thought, cultural diversity, pedagogy of the cosmovisions, complementarity.

* Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL); estelaquintar@ipecal.edu.mx
Fecha de Recepción: 30 Diciembre 2017
Fecha de Aceptación: 15 Abril 2018

LA FORMACIÓN COMO ESPACIO DE LUCHA

Siempre es un gusto *estar mirándonos* – aún desde la letra escrita - con compañeros y compañeras que se atreven, de muchas maneras, a caminar *espacios de lucha*, porque entiendo que uno de los espacios de lucha insoslayable, es el espacio de la formación de sujetos. Y, cuando digo *formación de sujetos*, no necesariamente me refiero al espacio de la educación instituida porque, como todos sabemos, la educación como sistema es, justamente, uno de los ámbitos de invisibilización del sujeto histórico lo que, entre otros aspectos, nos convoca a la lucha.

El *sistema educativo* nos ha provocado constantemente a la lucha por la dignidad de ser nosotros mismos; desde su instalación evangelizadora, en tiempos coloniales; y, más orgánicamente, con la institución de los Estados Nación en América Latina. Nos provoca a la lucha porque su tendencia y función está tan centrado en el *deber ser* moderno y *civilizatorio* – en su lógica y racionalidad - que niega sistemáticamente el *estar siendo* del sujeto en formación, más aún en tiempos de totalitarismo capitalista como el que estamos transitando.

Por el contrario, el espacio de la formación de sujetos nos exige una otra forma de construir conocimiento, nos exige propiciar la construcción de conocimiento histórico; es decir, nos exige leer el presente e historizarlo a la vez que incorporar una dimensión sustantiva de los sujetos concretos en su *estar siendo*, estoy haciendo referencia a la dimensión de la *cultura*.

La cultura, convengamos, es la gran olvidada - ¿o negada? - del sistema educativo; esto comprendiendo a la cultura como espacio pedagógico y práctica política (Dussel, 1980) donde circulan mitos, ritos, creencias, representaciones, etc. que configuran al sujeto socio histórico y su subjetividad política.

Lo pedagógico, así comprendido, lo tenían y lo tienen muy claro, a pesar de lo adverso del sobrevivir, los pueblos originarios de nuestro continente a través, por ejemplo, de sus *concejos de ancianos y/o juntas de buen gobierno*, como en el México de los zapatistas. Sus lógicas de razonamiento en la relación sujeto-mundo de la vida, se sostienen en el largo tiempo a través de la memoria, transmisión, conversaciones y actualizaciones de prácticas, relaciones y representaciones que se van actuando en criterios, ritos de pase intergeneracional, mitos y creencias que se hacen cargo de promover la comprensión de lo que se es colectivamente y de lo que debe mantenerse como comunidad, manteniendo identidad subjetiva y sentido de vida comunitaria, en su memoria y su historia.

Por el contrario, y todos podemos vivirlo, el sistema educativo instituido lo que hoy y siempre promueve es una fuerte *política de olvido*, de *subalternización colonial* como lógica de razonamiento patriarcal, pensamiento mono-cultural y teórico-explicativo – es decir a-histórico -, que se presenta como científico, “erudito” y, en el mejor de los casos, “culto”. Esta dinámica de subalternización se ha profundizado notablemente en lo que va del siglo XXI; siglo de tiempos tan complejos donde el capitalismo totalitario promueve, cada vez más, políticas *necrófilas* y brutalmente actualizadas desde el impacto de la segunda revolución de la ciencia y de la técnica- (Schaff, 1985) en la vida cotidiana. Impacto dominando por el trípode de la nano tecnología, la genética y la energía; e impregnando, cada vez más, el hacer educativo en la racionalidad tecnológica y mercantil que pone especial acento en los criterios de calidad burocráticos y econométricos, manifestados en la creciente tecnologización educativa, instalada desde los años ochenta; y, de productividad agudizada desde los años noventa.

Toda esta parafernalia tecnocrática y de invisibilización del sujeto, va penetrando en la cultura organizacional de las instituciones educativas desde las experiencias y vivencias de los propios sujetos, cada vez más subalternizados e instrumentalizados, permeando el orden de lo simbólico y, por ende, la existencia material reduciendo, cada vez más, complejas prácticas formativas en prácticas tecnocrática.

Alguno de los ejemplos emblemáticos de lo que afirmo, podría darse en la maximización de los diseños curriculares y de las evaluaciones de *calidad* – basadas en la credencialización y la acreditación - como los ejes que marcan y determinan la vida de todos aquellos que transitamos por el sistema educativo – en todos sus niveles y subsistemas – contribuyendo de este modo a configurar subjetividades políticas minimizadas en imaginarios modernos (Corea, Lewkowicz. 2004) y criterios de legitimidad que a todas luces, y todos lo sabemos, son falaces.

De este modo se descalifican – por acción, omisión o conveniencia - los imaginarios de unos *mundos de vida propios* y sus territorios físicos y simbólicos (Jauretche, 1982). Mundos propios donde la *vida* es la clave fundante del pensamiento creativo orientado a construir vida por sobre lo tanático; como lo puede ser la excesiva instrumentalización de los sujetos y sus instituciones. Instrumentalización que, indudablemente, nos pone en pie de lucha a quienes apostamos por mundos más reales, menos manipulados y sobre todo más autónomos en realidades cada vez más heterónomas y controladas.

Es en esta perspectiva que, desde el espacio vital que es IPECAL¹, nos sumamos a otros muchos compañeros que, a lo largo y ancho del continente,

¹ Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) fundado en Ciudad de México. México.

persisten en esta línea de pensamiento crítico-hermenéutico y de *acción coherente* con este pensar, virtud cada vez menos presente entre nosotros.

Desde este espacio vital venimos trabajando en la recuperación de sujetos desde el espacio de la cultura como el espacio propio de la formación y construcción de conocimiento histórico, recreándolo y generando ámbitos alternativos de *pensamiento crítico*; y digo de alternativas de pensamiento y acciones coherentes con este pensar, no como propuesta de *enfrentamiento* o *confrontación*; por el contrario, no buscamos estar *en contra de*, sino que buscamos propiciar ámbitos propositivos *a favor* de espacios que nos encuentren en la búsqueda de proyectos posibles y prácticas más justas para las mayorías, en la convicción de aportar así a la construcción de un nuevo estado de cosas.

¿Y esto que quiere decir? ¿Qué estamos afuera del sistema educativo?

Pues claro que no, cuando digo que el sistema educativo como tal nos pone en estado de lucha, implica para nosotros el desafío, el reto, de activar *procesos de formación de sujetos historizados y de producción de conocimiento histórico*; implica promover, como lucha, procesos de recolocación epistémica y, por ende, política dentro del sistema educativo. Luchar desde dentro significa promover y posibilitar constantemente las mejores condiciones formativas que nos permitan transitar de lo explicativo del mundo dado en verdades que lo terminan cosificando, a la activación del pensamiento histórico, con todo lo que ello implica en complejos procesos psíquico y cognitivos subjetivos y comunitarios; para repensarnos siempre desde lo erótico y posible, abriendo horizontes para lo inédito viable y atreviéndonos a ir más allá de lo dado y establecido.

PENSAR DESDE LA DIVERSIDAD

En este contexto de significaciones, me gustaría retomar ahora, una de las claves que consideramos sustantivas para pensar la cultura, me refiero al concepto de *diversidad*.

¿Qué implica *pensar críticamente* la formación de sujetos desde unas pedagogías y didácticas críticas en países, como los nuestros, con alta población indígena? Como podría ser el Estado de Oaxaca, en México; o, en un Estado como Chiapas, también en México; o pensar la diversidad desde un país tan particular en su configuración – con población afro, raizal, indígena, gitana y occidentalizada - como Colombia o Brasil.

¿Qué implica repensar la formación de sujetos y la producción de conocimiento histórico-crítico desde los mapuches en Chile y/o Argentina? ¿O desde los pueblos originarios o afrodescendientes o gitano de cualquier otro país de América Latina? ¿Qué implica pensar desde la pedagogía crítica *lo pedagógico* en los sistemas educativos latinoamericanos? Y, quisiera poner particular acento en esto de *pensar críticamente*, porque no es lo mismo pensar críticamente que *pensar teóricamente* desde las teorías críticas desplegadas en América Latina, sobre todo de impresión sajona.

Nosotros asumimos este reto *desde la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial* (Zemelman, 1992) así como desde nuestra propia traducción de esta apuesta epistémica en *una pedagogía de la potencia y didáctica del sentido o didáctica no-parametral*; apuestas que se inscriben en la perspectiva de pensamiento histórico-crítico y que recupera una larga tradición de pensamiento, muchas veces negada; y negada nada más ni nada menos que por su potencialidad de *recuperar-nos* como sujetos históricos y sociales; de

recuperarnos en unas maneras *de pensar-nos* que implique, como venimos diciendo, unas otras maneras de mirar el mundo y producir conocimiento sobre él, alejándonos de los esquemas de pensamiento moderno y eurocéntrico. Y este es, para nosotros, uno de los grandes y constantes desafíos: el de incorporar e incluir estas miradas en el mundo de vida latinoamericano, colonial y civilizado, desde la formación de sujetos.

Esto, porque tampoco se trata, por ejemplo, para el caso del mundo indígena en el cuál me detendré, *indigenizar* las escuelas. Lo que estoy planteado va mucho más allá de este *reduccionismo* sin sentido, estoy planteando un problema que es de orden epistémico y, como tal, vuelvo a decir, es un problema político. Por eso digo, no pretendemos indigenizar las escuelas, como tampoco estamos dispuestos a que las escuelas sigan modernizando los imaginarios socio culturales de nuestros países, continuando así con el mandato y función homogeneizadora de la escuela desde, como ya dijera, la creación misma de los sistemas educativos en América Latina. Indudablemente, para el mundo moderno la clave organizadora de pensamiento y acción fue: *homogeneizar*, aplanando diferencias, negando las culturas propias; y, a la vez que homogeneizar, excluir.

Esto es un gesto de dominación que aún hoy se reactualiza de múltiples maneras, no solo ante la población racializada sino frente a la vida misma que bulle en diferencias.

Y podemos verlo empíricamente, en cada uno de los espacios escolarizados y en todos los niveles del sistema educativo; y, por lo tanto, en los espacios socio culturales por los que transitamos; por ejemplo, las actuales políticas migratorias y de exterminio en territorios indígenas, emprendidas por

Donald Trump, actual presidente de EEUU así como de los actuales *mandatarios*² de los diferentes países de nuestro continente latinoamericano.

Las escuelas de América Latina cumplen, la más de las veces, la misma función cultural que las instituciones religiosas, y sus lógicas evangelizadoras, durante la Colonia. De esto se pueden ver los rastros cotidianamente, de la misma manera que se puede ver en Ciudad de México una pirámide literalmente aplastada por una iglesia; de la misma manera se crean los sistemas educativos para que todos pensemos igual, para que todos hablemos igual, como *ciudadanos educados*; ahora dirigidos por agencias internacionales que *mandatan* las acciones gubernamentales de los Estados Nación, fundamentalmente para lo mismo: para dejarnos sin *palabras acorazonadas* – como dicen en los pueblos originarios de México y de otros países de nuestro continente –, sin *palabra verdadera*. Arrancarnos de nosotros mismos.

Y *arrancarnos de nosotros mismos* ha sido y es la mejor de las ofrendas que los países colonizados pueden hacerles a los imperios y al capitalismo totalitario, transformando estos países nuestros no solamente en esclavos modernos (Byung-Chul Han, 2014), como fue en sus orígenes en la época de la colonización, sino para seguir actualizando constantemente los modos de dominación simbólica y cultural con cada reforma. Actualizando nuevas formas de instrumentalización y de dominación aunque hoy sea una fiesta para cada universidad latinoamericana estar *acreditada*.

¿Cómo es posible esto que planteo? ¿Aún en estos tiempos?

² El caso “Santiago Maldonado” fue emblemático en Argentina durante el actual gobierno de Mauricio Macri. Este entre otros, casos, se da en el marco de un fuerte conflicto por la tierra entre los indígenas Mapuches y la gendarmería nacional quienes cuidan los intereses de Benetton actual propietario de las tierras mapuches; o bien en Chile durante el gobierno de Michelle Bachelett y los indígenas Mapuches <http://losandes.com.ar/article/view?slug=chile-mapuches-ley-antiterrorista-y-temor-a-una-crisis-politica-a-un-mes-de-las-eleccion>

Es posible, en gran medida, por dos grandes razones, seguramente que entre muchas otras, profundamente articuladas: a) porque, como sabemos, *lo que se coloniza es la subjetividad*. Se introyecta al colonizador de tal forma que ya no necesitamos colonizadores, ya están asimilados a nosotros mismos; b) por *lógica de interés* condicionado por el consumo y las necesidades que la *lógica de mercado* crea en condiciones básicas de pauperización y precarización de la vida cotidiana.

En esta perspectiva, el sistema educativo es más una preocupación económica que cultural; es parte fundamental de los intereses económicos y así lo fue siempre, actualizándose hoy, como afirmamos, en políticas para educación centradas en la evaluación de resultados y de *calidad* según parámetros externos a los sujetos y las instituciones educativas, de *competitividad* y de *productividad* vinculada a la lógica de mercado compuesto por intereses individuales.

Casi toda América Latina está hablando, y *acomodándose*, al *currículum por competencias* y a la *competitividad* como sentido de la formación y organización institucional. Así, el horizonte académico es orientado por esta semántica del orden dominante, exportado al sistema educativo y vuelta *política pública*.

En el presente podemos mirar *lo bien* que le fue a Europa en términos de competencia. Definitivamente, no es lo mejor lo que viene de afuera, ya lo supimos, ya lo sabemos, ya lo sufrimos, ya corrió mucha sangre para entender esto.

¿Cómo podemos comprender entonces qué hoy estemos intentando propiciar procesos de generación de alternativa desde unas pedagogías y didácticas críticas cuando en la base – en las escuelas y en las universidades – nuestras semánticas y nuestras prácticas sigan siendo subalternizantes?, cuando

nuestras semánticas responden más a la competitividad que a la creación, la imaginación y la autonomía y potenciación de las diferencias.

Es posible porque la dignidad ante la injusticia social, hoy y siempre, nos impulsa a buscar alternativas, a pensar lo posible desde lo adverso; y, porque es esta la naturaleza misma del pensamiento crítico, la exigencia de ampliar la comprensión de las emergencias injustas para, comprendiéndolas en su complejidad, construir las condiciones históricas necesarias para que surjan unas otras emergencias más justas y humanamente dignas. Y esta es, en nuestra comprensión, la función de los intelectuales comprometidos con su época.

APROXIMACIONES HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LAS COSMOVISIONES Y UNA DIDÁCTICA DEL SENTIDO

Como podrá percibirse, lo pedagógico cómo nosotros lo entendemos, trasciende lo escolar en prácticas socio-políticas que se hacen desde la dinámica de la comunidad; desde las instituciones formadoras como la familia pero también desde los medios de comunicación; es por esto que la pedagogía, consideramos, es la otra cara de la moneda de la cultura. Lo didáctico se vincula, específicamente, a las dinámicas intencionadas de enseñanza y aprendizaje en espacios orientados a la formación de sujetos – tanto escolares como no escolares – por esta razón está mucho más imbricada con el sistema educativo.

Frente a lo hasta aquí expuesto podríamos preguntarnos: ¿Cómo organizar unas pedagogías y didácticas críticas que asuman y reconozcan *la vida* y la *diversidad* como claves culturales? ¿Cómo generar alternativas de *pensamiento crítico* y producción de conocimiento histórico en países configurados por la diversidad de cosmovisiones indígenas, cosmovisiones negras, cosmovisiones gitanas o cosmovisiones occidentalizadas? ¿Cómo

230

generar estas alternativas aún con los punzantes impactos de la segunda revolución de la ciencia y la técnica en esta era *digito-virtual* que profundiza las desigualdades de la modernidad?

Estas, entre otras interrogantes son, a nuestro entender, las que deberían encontrarnos para reflexionar en términos de desafío de pensamiento y producción de conocimiento; es decir, como un problema epistémico que se objetiva en pedagogías y didácticas críticas, recuperándonos en aquello que nos hace realmente humanos: el pensar y el pensar como resonancia del sentir, el pensar como dispositivo de activación de la *imaginación*.

En estos tiempos, en los que estamos sumergidos en la ambigüedad, la confusión y el hastío, una vez más la esperanza germina, silenciosa y fuertemente. No estamos solos, somos más de lo que creemos pensando-nos en estos desafíos, sólo tenemos que encontrarnos y donarnos en nuestros pensamientos y haceres. Y este es otro de los desafíos: *encontrarnos, comunitarizarnos, compartirnos* en épocas de desconfianza, miedo, precariedad de la vida toda, de una cultura – ya no sólo política – de eliminación del otro (Gentile, 2015) y desbordado de individualismo.

Probablemente en Estados como Oaxaca, Michoacán o Chiapas³ como en otros territorios del continente se estén gestando esperanzas desde luchas saludablemente propositivas, desde diferentes comunidades y sectores. Estas experiencias, seguramente, pueden ofrecer a América Latina alternativas de educación que no sean más de las acostumbradas *reformas de las reformas* que

³ Nos referimos a las experiencias de los maestros mexicanos que generan por cuenta propia sus programas y materiales recuperando las culturas indígenas y campesinas de las que son parte; y nos referimos a las experiencias de formación autónoma que se mantienen en estos territorios.

vienen dándose para sostener renovados proyectos de país pensados desde las agencias internacionales, es decir recreaciones para más de lo mismo.

Si estas esperanzas en acto, como bien dice Paulo Freire (2015) florecieran, tendríamos que estar pensando seriamente en una *pedagogía de las cosmovisiones*; y, una pedagogía de las cosmovisiones implica reencontrarnos con nuestras raíces, volver a bucear en aquello que nos expropiaron, volver a reconocernos en nuestra propia cultura. La capacidad de soñar tiene pies para caminar la palabra, pero si no tiene raíz, si no está enraizado para sostener el sueño pues entonces es una ilusión; es una ilusión como las muchas que tenemos constantemente en nuestro continente cuando, aún, compramos *espejitos de colores*.

En nuestra perspectiva, una *pedagogía de las cosmovisiones* implica una *recolocación epistémica superlativa*, implica desplazarnos de las coordenadas de la modernidad basada en la homogeneidad y las generalizaciones a unas coordenadas historizadas basadas en la experiencia para poder construir abstracciones comprensivas más que explicativas. Y esto implica una *radical revuelta*, diría Julia Kristeva (1999), en tanto que en esa recolocación, al cambiar nuestro ángulo de mirada, se amplía el sentido de conciencia de si en el mundo de la vida.

Y esto no es tan sencillo porque a veces nos pensamos diferentes pero *desde dentro* de las mismas coordenadas y topologías modernas que reconocemos como opresivas. Es decir, que no siempre nos pensamos *desde* la diferencia como natural fluir de la vida misma. Solemos pensarnos como diferente y/o excluidos o como víctima de esa exclusión desde las coordenadas modernas que nos coloca en lugares donde el orden dominante decide ubicarnos, como clase o raza, y los asumimos como dados naturalmente.

Desde esta perspectiva queda en evidencia que lo denominado como *diferente* por la lógica civilizatoria no es una cuestión de raza o clase, solamente, la diferencia que realmente hay que destruir desde el orden dominante son sus *coordenadas epistémicas* que son las que realmente dan cohesión, pertenencia y sentido identitario en prácticas, relaciones y representaciones que dan cuenta de formas de *relación de conocimiento* particulares; y que, por lo tanto, configuran esquemas cognitivos, psíquicos y conductuales particulares y propios de cada una de estas identidades socio culturales.

En realidad lo que el colonizador u orden dominante impone son sus propias coordenadas epistémicas que luego se subjetivan, por eso es tan importante la pedagogía en la sociedad y lo didáctico en el sistema educativo, porque viabilizan esta introyección del orden dominante.

Una muestra reciente de esto que estoy afirmando es el actuar, por ejemplo de George Bush⁴ en la guerra de Irak, y el uso de los medios para *crear una verdad*. Otra muestra de opresión dramática es la sistemática quema de libros, muchos incunables, por ejemplo por las fuerzas de ISIS en Egipto pero también por el mismo régimen de EE.UU. en Irak; esta ha sido una práctica

⁴ “Durante los casi nueve años de presencia militar en Irak, el gobierno de EE.UU. utilizó con habilidad conocidas herramientas de propaganda bélica, ahora comúnmente denominada diplomacia pública. Entre esas estrategias de comunicación se incluye la denigración del enemigo (al que llamó dictador brutal, terrorista y enemigo de la libertad), la presentación de la guerra como la defensa de una causa noble (la causa estadounidense de la libertad) y la apelación a sentimientos positivos compartidos por la audiencia (como la búsqueda de “un futuro mejor para el pueblo iraquí” y una mayor “seguridad para el pueblo estadounidense”).

Estas herramientas propagandísticas, entre otras, han sido identificadas y estudiadas extensamente por académicos e instituciones a lo largo del siglo XX y XXI” En:

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/03/130320_irak_retorica_belica_notia_ig

recurrente en diferentes momentos de la historia de la humanidad como muestra de *borrar* identidad y pertenencia⁵.

Vivir el mundo desde sus diferencias como episteme, modificaría más allá de lo que estamos dispuesto a aceptar, nuestras propias prácticas, relaciones, representaciones y creencias que harán necesariamente que *piensemos desde otras lógicas de razonamiento* atravesando la lógica civilizatoria patriarcal y jerárquico funcional instituidas e introyectada, nos exige pensar desde la diferencia, aceptarlas y producir conocimiento que articule las mismas. Y eso implicaría cambios en la relación de conocimiento con la realidad tanto como psíquicos y cognitivos en nuestras subjetividades puesto que cambiaría la naturaleza de nuestros vínculos y relaciones así como una ruptura con el orden instituido, es decir, una ruptura con el *parámetro epistémico instituido*. Y esto será posible si logramos retornar a nosotros mismos y recolocar nuestras coordenadas epistémicas desde el mismo lugar que nos las impusieron: la educación.

EL LUGAR DE LA MEMORIA Y LAS POLÍTICAS DE OLVIDO

Y, en este sentido, cabría también preguntarnos: ¿Cuáles podrían ser los puentes psíquicos y cognitivos que articulan las diferentes cosmovisiones y *cosmovivencias*⁶? Retomo esta última pregunta porque creo que es necesario aclarar que tampoco se trata de hacer, como hizo el imperio español en su momento y en general, como lo vengo diciendo, la modernidad eurocéntrica:

⁵ Ver: Las 10 peores quemaduras de libros en la historia Fernando Báez. 04 Enero, 2012.

<http://www.theclinic.cl/2012/01/04/las-10-peores-quemas-de-libros-en-la-historia/>

⁶ Este concepto y/o categoría lo tomamos de la Universidad de la Tierra de Oaxaca dirigida por el Dr. Gustavo Esteva, relevante intelectual profundamente comprometido con el mundo indígena.

sobreponer un pensamiento al otro para poder ir desapareciendo lo original, lo propio y lo diverso, como ya se expusiera.

Una de las condiciones de humanidad que consideramos fundantes cuando de sujetos y subjetividad se habla es: *la memoria*; y, por ende, *la historia*. Dos conceptos y/o categorías y dimensiones cargadas de sentidos y significados que nos conforman identitariamente; entendiendo que la identidad no es monolítica sino que es dinámica, multifacética e historizable, pero que se alimenta de este núcleo magmático y vital como lo es la red significativa que nos acoge y nos sostiene. Y la historia, da cuenta de esa red significativa que es reinterpretada por el sujeto en su tiempo, espacio y devenir pero que lo constituye. Memoria e historia que, como acto imperial, es *tomada* por el propio sistema educativo para, las más de las veces, convertirla en *política de olvido* como historia *oficial*. Y vaya si no pueden dar cuenta de estos los *diferentes*.

A lo que podemos sumarle en esta época, como parte de las llamadas política de olvido, los sucesivos *recortes* que aún la historia, como disciplina, viene sufriendo en los programas de educación, de todos los niveles, en América Latina; como la filosofía y como todo aquello que *nos haga pensar*, todo aquello que nos ponga en relación con el mundo de la vida, ya no sólo se van reduciendo en los planes y programas sino que estos los in-visibilizan excluyéndolos. Y esto no es menor, mucho menos si comprendemos el alcance que tiene el hecho de que, para poder sentirnos *incluidos* en este mundo capitalista y totalitario, es innegociable ir a *la escuela*. Esto implica que, para poder ser incluido en un mundo totalitario y capitalista, hay que poder quedarse sin alma, quedarse sin corazón, quedarse sin lo propio, quedarse sin memoria así como de un modo particular de mirar y comprenderse en el mundo de la vida.

Definitivamente, el sistema educativo *institucionaliza* este modo de mirar, en un modo de mirar excluyente que, muchas veces, nos lleva a avergonzarnos de lo que somos o a reducir estos grandes problemas de orden epistémico-pedagógico y por ende político, en cuestiones de lengua o folclor o reproducción de lo dado en verdades a repetir programáticamente.

Por lo general, los programas que este sistema educativo genera para el mundo indígena, son programas vinculados a la lengua, pero como bien dicen los compañeros indígenas, “*se puede hablar lengua originaria pero pensar en blanco y moderno*”, es decir pensar en lógica occidental – positivista y judeocristiana -. De la misma manera se puede hablar lengua y *negociar* institucionalmente en términos instituidos – moderno, occidental y cristiano -, con todo lo que esto implica para las comunidades de origen de estos *negociadores* letrados.

Pues entonces si vamos a hablar de transformación educativa en este ámbito de lo indígena, no nos podemos dar el lujo de seguir hablando de *pedagogía crítica* como teoría, de justicia social, de discursos de liberación, de niños críticos, reflexivos y cuestionadores, solo como abstracciones si no abordamos la cuestión de la memoria, la historia y de qué modo podemos propiciar comprensiones entre lógicas de razonamiento más que entre *contenidos lingüísticos*, volviendo de nuevo a dar la espalda a nuestras propias raíces.

En términos prácticos, a esto se suma la legitimidad y la autoridad que otorgan las credencializaciones instaladas en la época que permiten, muchas veces, continuar con las descalificaciones instaladas.

Recuerdo una anécdota al respecto.

Me invitaron unos compañeros indígenas de una institución de formación pedagógica, tensos, preocupados, pues no podían conseguir asesores de tesis; y esto se debía a que *no hablaban bien* y no redactaban correctamente el español puesto que eran de la etnia mixteca, por lo cual no encontraban

asesores de tesis. Nadie quería ser asesor de gente que no habla bien español y de gente que además no piensan en español y de gente que además *es complicada*. Eso hacemos en el sistema educativo, no solamente en los espacios de formación de posgrado sino también en la educación básica.

Como dicen muchos pueblos indígenas hoy: *necesitamos recuperar la memoria y la historia, de nuestros propios pueblos*. Y tenemos que reconocer que el hecho de que se pierda esta memoria y esta historia es, en gran medida, lo que vertebra al sistema educativo.

EL PENSAR CATEGORIAL Y LA ARTICULACIÓN DE LO DIVERSO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La lógica de razonamiento hace referencia a las formas de organización de los esquemas mentales y, por ende, a la organización del pensamiento.

En esta perspectiva, la *función* del pensar categorial es la de organizar tanto redes categoriales para construir conocimiento como la de configurar ángulos de mirada desde los cuales leer la realidad. Su condición de operatividad está dada en la exigencia de profundizar la relación concreto-abstracto-concreto con lo que didácticamente llamamos *palabras claves* y que en términos cognitivos y metodológicos conforman *conceptos y/o categoría experienciales*.

Es un modo de pensar que busca constantemente *articular* fenómenos concretos con *abstracciones* que, en niveles cada vez más complejo de síntesis mental, configuran conceptos y, al regresar a la realidad con esos conceptos de alto nivel de abstracción contruidos, construye *categorías*; estas categorías permiten darle contenido a los conceptos desde la especificidad histórica de la realidad concreta donde se sitúa al concepto.

Es fundamental aquí diferenciar: conceptos y categoría teóricas y/o *formalizadas* – lógica kantiana -, con los conceptos y/o categorías experienciales y metodológicas de perspectiva cognitivo y critico-hermenéutica. Esto es fundamental porque en la academia, y por lo tanto en los espacios de formación, estamos acostumbrados al uso de conceptos y/o categorías teórica dadas y legitimadas, con lo cual se cierra las posibilidades de *construir historizadamente* conceptos y/o categorías que den cuenta *del movimiento social y cultural* y podamos nombrar así lo no nombrado aún pero que sin embargo sucede.

Los conceptos y categorías historizados permiten reconocer y articular diferencias tanto de lógicas de razonamiento como de lecturas de realidad complementando, reordenando y activando imaginación y posibilidades de ampliación de conciencia, es decir de conocimiento. ¿Cómo propiciar, entonces, alternativas que nos permitan encontrar las claves de pensamiento occidental y de las diferentes identidades socio-culturales?

Las claves que se puedan articular entre cosmovisiones y cosmovivencias permitirán abrir comprensiones movilizándolo con sentido comprensivo tanto las operaciones básicas como superiores del pensamiento y el mundo senso-perceptivo de cada una de estas cosmovisiones *di-versas* en dinámicas de totalidad, historicidad y potenciación del sujeto.

Las claves de pensamientos son siempre articulables, (Zemelman, 2012) y esta articulación que amplia comprensiones impulsan a la recolocación epistémica en nuestro pensar, porque no es lo mismo pensar categorial-complejo en su posibilidad de articulación– que pensar positivo – lineal y causal –.

Podemos ver así, que el pensar categorial es la antítesis del autoritarismo categórico de las verdades científicas, del decir que las cosas *son sólo como yo las veo*, o del *son como son* o del *son como tienen que ser*; o como lo dice el diseño curricular que, por otra parte, están llenos de desfases teóricos y metodológicos fragmentados por disciplinas.

La cuestión es cómo se decodifica esta organización fragmentaria escolarmente porque lo que ocurre es que eso escrito desde la experticia académica – sin sujetos y especificidades históricas - se configura como criterio de verdad por sobre la realidad de los sujetos concretos que vivimos en cada uno de estos metros cuadrados de nuestras tierra.

EL CAMINO DEL RETORNO SOBRE SÍ

En la apuesta que nosotros como IPECAL asumimos como proyecto ético político, como proyecto intelectual en América Latina, sostenemos como dinámica didáctico-metodológica, en términos formativos y de construcción de conocimiento, un constante proceso de *retorno sobre sí* como *revuelta* en conciencia y conciencia histórica (Filloux, 1996; Kristeva, 1999); y, esta conciencia, implica un retorno también sobre nuestra tierra, nuestra memoria, para encontrar cuáles son las claves de pensamiento que dan cuenta de nosotros y nuestras distintas cosmovisiones y cosmovivencias.

Y esto no es menor, porque nos lleva a reconocer nuestras diferencias no en el color de piel sino en nuestras lógicas de razonamiento y sus bases epistémicas; en el diario vivir tenemos conciencia experiencial de ellos, lo que es fundante para anclar allí conciencia histórica y conciencia propositiva – que es conocimiento histórico – y esto es, a nuestro entender, fundamental para tejer desde las diferencias comprensiones posibles desde el mundo de la vida y en

términos pedagógico y didáctico como alternativa en apuestas formativas posibles.

ALGUNAS REFLEXIONES PARA COMPARTIR

En una de las investigaciones que estamos impulsando como pedagogía de las cosmovisiones, los compañeros indígenas con los que venimos trabajando, exquisitos intelectuales indígenas orgánicos (Gramsci, 1924), nos compartían que el espacio del caminar de la comunidad a la escuela fue un caminar transido por el sufrimiento; y de eso todos tenemos alguna experiencia.

El sufrimiento de ellos – los diferentes - y de sus padres, muchos de ellos analfabetos que no pueden ayudar a sus hijos con las *tareas escolares*; y, son descalificados por eso. Porque los maestros solemos descalificar a *estos* padres *poco preocupados por sus hijos*; y, muchas veces más, transferimos a la familia la responsabilidad del bien estar escolar porque *ellos deben hacerse responsables desde el hogar*.

Esto es un problema complicado, más aún en el nivel básico, pensar que los padres de origen indígena que a veces no manejan bien el español, o de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas públicas que, a veces, no tienen los elementos para poder acompañar a sus hijos sean descalificados, ellos y sus hijos, creo que debería llevarnos a unas mínimas reflexiones. Y esto es, a veces, reafirmado aún por maestros que vienen de comunidades indígenas. Doble exclusión.

Y pongo mucho el acento en el *a veces* porque también hay maestros de enorme voluntad que asumen estas cuestiones socio culturales de manera muy comprometida. Aquí si no hay cabida a generalizaciones, pero sí de tendencias.

No es posible pensar críticamente cuestiones pedagógicas y didácticas, si no volvemos sobre nosotros mismos y nuestros territorios físicos y simbólicos, y

240

en cualquier disciplina, porque el mundo no *está fragmentariamente disciplinado*. El mundo de la vida (Husserl, 2002) se configura en la relación de conocimiento que establezcamos con ella y aquí, las claves de pensamiento de las cosmovisiones indígenas: la vida, el humano-pueblo, lo sagrado, la música como expresión de la emoción, son fundantes en el estar siendo humanos.

Al inicio de este encuentro, dijeron los niños indígenas: *nuestras emociones se expresan en la música y se expresan en el baile*. Vayamos a las escuelas de Oaxaca o a cualquier otra escuela de América Latina, ¿qué lugar tienen estas expresiones, *la vida, lo sagrado, humano-pueblo, la música* como medio de construcción de conocimiento del mundo de la vida? Por lo general, quedan fuera. Un niño, pero también en los posgrados, entra a la escuela y se le aliena con lo programático de los diseños curriculares más en función de supuestos criterios de calidad que de los deseos y necesidades de los propios sujetos de la formación y sus vidas; son esos mismos criterios de calidad los que después nos permiten ser evaluados como un *buen maestro*.

Esto que pasa en México se replica en toda América Latina, la mayoría de las veces como condicionamientos de las agencias internacionales aunque en cada país nos hacen creer que *somos los mejores porque tenemos este diseño que estamos trabajando en "competencias"*; y, resulta ser que a partir de competencias trabajan en Chile, Argentina o en Colombia Y si no es en competencias se trabaja a partir del libro de moda. Indudablemente el sistema educativo es un buen negocio, y no sólo para el orden dominante. Hay alguien que pone una palabra de moda y todo el mundo quiere usar esa palabra, aunque a veces no entendamos de qué se trata. Por esto, con toda esta información impuesta no podemos recuperar las claves de pensamiento de las cosmovisiones que son nuestra propia siembra.

De esto todos somos responsables; todos y cada uno de los que transitamos por el sistema educativo, no solamente es responsabilidad de los dirigentes o de las autoridades gubernamentales. En este sentido, es importante recuperar el hecho de que dentro de un sindicato halla preocupación no sólo por lo reivindicativo sino también por lo epistémico, pedagógico y didáctico, esto es realmente importante. Es necesario recuperar espacios donde se puedan repensar experiencias comunitarias. Muchas de las comunidades indígenas en nuestros países organizan sus propios sistemas educativos, organizan sus propios modelos pedagógicos y didácticos para ellos, no es un obstáculo no tener registro o estar legalizados por el Estado. Tan solo en México hay más de 50 experiencias comunitarias o bien experiencias autónomas, como pasa en Chiapas con las escuelas autónomas zapatistas y su estructura de promotores voluntarios y autoridades de educación⁷.

Desde estas reflexiones que vengo compartiendo es que digo que la formación de sujetos es un espacio de lucha; y el espacio de lucha es el espacio de la recuperación de la cultura, como ámbito de construcción de conocimiento del presente para poder entender por qué actuamos como actuamos desde el pasado y poder así construir posibles futuros más justos. La justicia pasa porque podamos construir un mundo donde nadie tenga que avergonzarse por sus orígenes, donde nadie tenga que dejar de mirar como mira para poder ser incluido en la sociedad sin negar todo lo que se es y salir al paso del estar, como sociedad, cada vez más instrumentalizados y cada vez más de rodillas, porque

⁷ Es posible rastrear los principios pedagógicos y organizativos de la educación zapatista en documentos ya publicados. Vid. "Semillita del Sol". Educación Popular. Experiencias y desafíos. Buenos Aires: Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo, 2001.

así seguiremos abandonando, perdiendo nuestro *sentir-pensar* (Fals Borda, 2009) como sujetos históricos para pasar a ser objetos a la deriva.

Esta es nuestra gran apuesta, implica por lo tanto hacer proyectos de investigación comunitaria, lo que implica recuperar un concepto que pareciera que en Oaxaca en particular es muy fuerte, me refiero al concepto de *comunalidad* (Díaz Gómez, 2006); sin embargo ese concepto, para que no se vuelva abstracto y/o temático, hay que poderlo sentir-pensar, hay que ponerle sangre, latido y eso implica ponernos a pensar juntos: ¿Cómo vamos a activar estas tremendas clave de pensamiento originario en el sistema educativo?

Desde una perspectiva crítica es necesario activar y desplegar el concepto de *diversidad como sentir-pensar* en una práctica podríamos llamar *viral*; es decir que quizás podemos *inocularlo* no como constructo ya dado o como discurso a repetir, sino como devenir en el modo de pensarnos cotidianamente, en nuestros modos de resolución en el mundo de la vida y de lo real desde el pensamiento crítico.

En este sentido sería bueno retornar a nosotros mismos para preguntarnos: ¿Realmente pensamos en el devenir de nuestro hacer pedagógico en clave de lo diverso y en los múltiples *di-verser* del humano-pueblo y la naturaleza misma?

El asumir lo diverso y la diversidad como constitutivo de mundo, nos pone en otra responsabilidad social, en otra exigencia de razonamiento, en otra exigencia epistémica y por ende en otra exigencia de práctica política como lo son el ámbito de la formación y la producción de conocimiento socio-histórico; es decir en otra exigencia pedagógica y didáctica de pensar en lo diverso y en la exigencia de pensar que lo diverso tiene derecho a ser incluido como diverso y no solo exigir transformaciones que relegan el ser por un *falso self* para poder así

ser parte de un sistema que crea, paradójicamente, la ilusión de ser incluidos al subalternizarnos.

Por todas estas reflexiones es que afirmo que la cuestión de la diversidad como clave de pensamiento para ponernos en otra relación de conocimiento en los procesos de formación de sujetos y de producción de conocimiento socio-histórico, nos pone a todos en un pie de lucha propositiva, creativa, soportada en la *radical imaginación instituyente* (Castoriadis, 2007) buscando siempre *lo inédito viable*. Así, si considero la diversidad como clave de pensamiento, el currículo, como los planes y programas en general, serán recursos referenciales pero en ningún modo instrumento de acción escolar unificada para todos los sujetos y todos los contextos; esto me exige recrear ese referente curricular o planes y programas en la especificidad histórica donde trabajo, considerando como núcleo duro de los procesos de formación a la cultura.

La intención aquí es transformar a los sujetos de la formación a partir de transformar- se desde lo cultural como núcleo duro de activación de los procesos de pensamiento; y, esto, nos pone frente a la problemática de complejizar las relaciones de conocimiento considerando las diferentes lógicas de razonamiento *sentí-pensantes* en la comprensión del mundo de la vida y de los modos de actuar en esos núcleos culturales que son los que acogen, los que anidan, los que son los reales dispositivos para construir conocimiento histórico-cultural y no solamente monotemático y mono-culturales, como son en todos sus niveles nuestras instituciones escolares. Esto no va a ser congruente en nuestras prácticas sino cambiamos el *concepto de homogéneo* por el *concepto de diverso* en los procesos de formación de sujetos y de producción de conocimiento.

La consideración existencial de la diversidad nos pone necesariamente en otro lugar, en otro territorio simbólico, es decir, en otra colocación para

ponernos en relación de conocimiento. Nos coloca necesariamente en la relación sujeto-sujeto sobrepasando así la relación sujeto-objeto propia de las posturas de tradición analítica, donde se instala el pensamiento positivista, cuna de los currículos mono-culturales y jerárquico funcionales. El currículo diverso se hace en el aula, se hace en los espacios en los que intervenimos como prácticas sociales y producción de conocimiento; no tengo que esperar a que el presidente o el ministro de educación envíe un currículo comprehensivo o lineamientos de intervención social críticos; estas son prácticas de relaciones y representaciones que le dan otro sentido a la vida institucional en las escuelas, en las universidades y espacios de prácticas de promoción social, siempre y cuando cambien sus modos de *pensar-se* los sujetos concretos que aplican o recrean los lineamientos generales necesarios.

Es en las escuelas, en las universidades y en todos aquellos espacios escolares o no escolares donde esté presente la intención didáctica de enseñar o producir conocimiento que es posible generar procesos transformadores, siempre y cuando haya sujetos transformadores. Son los sujetos concretos quienes repiensen las prácticas de formación, las prácticas pedagógicas y didácticas, así como las prácticas de producción de conocimiento; las prácticas institucionales y las prácticas de formas de relación, de representación, y de organización del pensamiento en el mundo de la vida. No son las normas las responsable, son quienes usamos historizando las normas los que generamos los cambios o los procesos de conservación de lo dado.

En esta dirección, en las dinámicas escolares es fundamental cambiar el abordaje de un *tema* homogéneo, por la lectura de problemas de la realidad, siempre diversa. El trayecto es caminar de una escuela mono-cultural, centrada en el currículo, lo programático y en la información homogeneizante a una escuela donde la clave sea la diversidad, donde esta diversidad sea ancla en la

realidad donde todos, por una cuestión de condición de sujetos, activamos nuestro *sentir-pensar*. El pensamiento se alimenta de las relaciones intersubjetivas, de la información, de la palabra que nos enlaza como sujetos, pero fundamentalmente, se alimenta de la memoria, de la historia de lo que somos.

A MANERA DE INVITACIÓN Y CONVOCATORIA

Una pedagogía de las cosmovisiones es un gran desafío a construir para un real pensamiento crítico, pero sobre todo, para aquellos que luchamos *por la dignidad del estar siendo* (Rivas, 2005) de nuestros países, y no seguir estando de rodillas, anhelando cualquier espejito de colores que se nos presenta. Esto es viable simplemente porque nosotros tenemos una larga historia de vida que nos configura en unos sujetos con capacidad de pensarnos en la diferencia, con capacidad para construir un código desde lo que somos, pero además con una gran capacidad de pensar futuros no solamente mono-culturales, sino futuros, donde realmente – esas frase maravillosa que nos gusta repetir– podamos recrear un mundo donde quepamos todos los mundos, como práctica política y manera de vivir.

Para poder trabajar esta propuesta desde las cosmovisiones primero tenemos que asumir que más que hablar solo del concepto de comunalidad uno se tiene que movilizar como sujeto comunal. El ser sujeto comunal nos pone en la necesidad existencial de estar con otros, y el otro se transforma en más que necesario activándose otra palabra clave, legado de la cosmovisión indígena: la complementariedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Byung-Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder
- Castoriadis, C. (2008) *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- _____ . (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquet
- _____ . (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.
- Corea, C; Lewkowicz, L. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Barcelona: Paidós
- Díaz, F. (2006). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina: Bogotá: Siglo del Hombre, CLACSO*.
- Filloux, J. C. (1986). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P. (2015). Novena edición. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Gramsci, A. (1924). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gentile, B. (2015). El recuerdo del mal. Historizar la memoria. *Revista El Agora*, Vol.15. Nro. 2. Medellín. Colombia.
- Husserl, E. (2002). *Invitación a la fenomenología: Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós,*
- _____ . (1999). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. (Traducción Agustín Serrano de Haro) Madrid: Trotta.
- Jauretche, A. (1982). *La Colonización Pedagógica y otros ensayos*. Buenos Aires: Capitulo.
- Kristeva, J. (1999). *El porvenir de la revuelta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad del estar siendo. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- Schaff, A. (1985). *¿Qué futuro nos aguarda? Las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial*. Barcelona: Crítica. (Estudios 52)
- Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo. (2001). Semillita del Sol. En: *Educación Popular. Experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo.
- Zemelman, H. (2012). El pensar categorial. En: *Horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía: (3era. Edición)* Barcelona: Anthropos.

- _____. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos, Centro Investigaciones Humanísticas-Universidad Autónoma de Chiapas.
- _____. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (1992). *Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

ⁱ Texto basado en la Conferencia “*Construcción de conocimiento histórico y pedagogía de las cosmovisiones*”. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. Presentada en el 3er Encuentro de Recreación Comunitaria, organizado por la Secretaria de Cultura y Recreación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sección XXII del Estado de Oaxaca. Recuperada por Noábi Arbeláez, mis agradecimientos a ella y a David Toris por sus aportes a la edición del presente texto.



Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Quintar, Estela

LA ESPERANZA COMO PRÁCTICA. LA PRÁCTICA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE FUTURO

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, núm. 2, 2005, pp. 250-253
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128021>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ESPERANZA COMO PRÁCTICA. LA PRÁCTICA
COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE FUTURO¹
/ Estela Quintar

La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica... No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico... Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua no contaminada.

Paulo Freire²

¿Bajo qué condiciones la esperanza deja de ser “espera” para ser “acto esperanzadamente crítico”? ¿Bajo qué condiciones la esperanza en acto es práctica de transformación subjetiva y colectiva?

Quisiera señalar por lo menos dos condiciones estructurantes de la esperanza como acto ético político: a) un *proyecto* que articule y dé sentido, y b) el *nosotros*, que da vida al proyecto para trascender, a fuerza de latido, al “modelo” como forma de realización de futuro. El nosotros implica un espacio-tiempo relacional que *se abre* entre sujetos; espacio-tiempo que hace posible que circule el deseo de saber, de producir conocimiento, de hacer historia, de recrear realidad, de contribuir a la reinención de mundos posibles. En este sentido, el nosotros no es un lugar al que se entra, sino un espacio a construir y resignificar permanente e incansablemente.

Proyecto y otredad, como encuentro de sentido, es lo que ha caracterizado a la relación CREFAL³ e IPECAL⁴, que en septiembre del 2005 se viera reflejada en el encuentro “Las Ciencias Sociales en América Latina. Problemas y perspectivas”, en Pátzcuaro, Michoacán.⁵

La búsqueda como estrategia de hacer camino al andar, y el encuentro como acto de esperanza crítica han sido (y siguen siendo) los medios que convocan para saber más de nosotros mismos, y de lo que decimos conocer, para poder atrevernos a perdernos para encontrarnos en la recuperación de la memoria que nos constituye como latinoamericanos; esto es, en gran medida, el proyecto intelectual que reunió a intelectuales mexicanos, colombianos, portorriqueños asentados en Estados Unidos, chilenos y argentinos preguntándonos: *¿cómo y quiénes están construyendo el saber*

social en América Latina hoy? Y ¿cómo se traducen estos saberes en proyectos sociales concretos?

La intención fue activar este proceso de reconocimiento y reconfiguración del presente desde diferentes especificidades histórico-sociales y miradas disciplinares para problematizar/nos acerca de la génesis del pensamiento y la producción de conocimiento social en América Latina, sus desafíos presentes y sus posibilidades históricas viables de incidir en los actuales procesos de transformación social de los países latinoamericanos, caribeños y de aquellos que reconstruyen este imaginario como migrantes, sobre todo en estos tiempos de transnacionalización económica y social, según la realidad que viven cada uno de nuestros países. Esto, asumiendo radicalmente el rol de trabajadores de la cultura en la lucha por establecer relaciones menos subordinantes, más autónomas y humanas en términos de justicia social y realización subjetiva y colectiva.

América Latina y producción de conocimiento, un campo problemático

Es en este marco de significaciones que adquieren relevancia preguntas tales como: ¿hay hoy pensamiento en América Latina?, ¿cuál es el efecto social del conocimiento académico en nuestros países, teniendo en cuenta que existen más de seis mil investigadores y posgraduados con doctorado?, ¿qué capacidad de conciencia y calidad histórica tiene nuestra intelectualidad?, ¿cuál es y ha sido la producción en teoría y política?, ¿cómo y quiénes generan “ideas” en el continente y para qué?, ¿desde dónde nos hacemos estas preguntas? Y ¿realmente nos las hacemos?, ¿con qué sujetos pensamos nuestras realidades?

Con éstas, entre otras preguntas, se inició un intercambio y debate de ideas que, en diferentes niveles de complejidad, fue dando cuenta de que el futuro está en el presente si éste está desafiado por sujetos concretos que contribuyan, desde sus propias ampliaciones de conciencia histórica, a la ruptura de parámetros que el orden dominante, a través de sus múltiples modos de operar, impregna por medio de prácticas y relaciones en el mundo cotidiano a los grupos e instituciones en las cuales nos movemos: los otros, pero también nosotros.

Es desde esta perspectiva que la educación como práctica social y la producción de conocimiento se tornan estratégicas en tanto forma de vinculación con la formación de sujetos concretos en realidades concretas, ya que es en esas realidades donde el futuro adquiere presencia y posibilidad, en la exigencia de cambiar *la* realidad más que cambiar *de* realidad, muchas veces incoherente, sostenida por una trama ideologizante negadora de conciencia, inerte y desmemoriada.

La ruptura de parámetros en la producción de conocimiento es, por exigencia de razonamiento, un acto de pensamiento crítico; en este sentido, no se trata sólo de comprender el actual orden totalitario capitalista para moverse más cómodamente en él, sino, por el contrario, para pensar si tiene sentido moverse, cuál es ese sentido, para qué moverse y por qué. Éste es un acto de pensamiento subjetivo, pero también colectivo, que desafía lo establecido en prácticas concretas, moleculares, cotidianas, que nos comprometen en mayores niveles de congruencia cada día.

Pensar de esta manera la educación, es decir, como estrategia, implica reaprender a leer nuestros contextos, lo que implica a su vez aprender a pensarnos en horizontes, con perspectiva de futuro, con lucidez para recuperar el pasado y sacarlo del trauma silencioso y subterráneo y ponerle alas en términos de proyecto de sentido personal y social.

Quizás éste sea hoy el gran desafío desde la historia doliente de nuestros países, que pareciera dejarnos como seres flotantes, sin memoria y sin capacidad de respuesta. La lucidez ante el futuro exige reconstruir resignificando el pasado. Pareciera que la derrota política llevó a la derrota conceptual, que el trauma de la pérdida que provocó la caída del muro nos dejó marcados como sujetos dislocados, viviendo el presente pero anclados en el pasado, entrapados en la grieta de ese trauma, sin capacidad de pensar más allá de ella, sin capacidad de asumir que la historia fluye y nosotros con ella, sin capacidad de pensarnos en el movimiento mismo de ese fluir para atrapar nuevos sucesos y recrear nuevas posibilidades, y en este sentido la práctica es esperanza.

El pasado no es sólo derrota, es también las biografías localizadas que, en América Latina, conden-

san configuraciones socioculturales teñidas de negro y cobrizo que dejaron huellas como espejos escondidos; ¿qué nos enseñan hoy estos colores que se restituyen en pieles, en vidas y procesos de lucha?

Se impone aquí la necesidad de repensar, como instrumento y dispositivo de construcción crítica en las ciencias sociales de América Latina, una genealogía de memoria histórica de nuestros países que incida por ejemplo en un modo de escuchar a los sujetos sociales emergentes, que contribuya a recolocarnos para observar y acompañar a los movimientos sociales, más que desde la explicación de lo establecido, como comprensión de prácticas sociales de transformación aportando capacidad crítica más allá de lo que en la sexta declaración de la Selva Lacondona⁶ se denuncia como “intelectuales oficiales”. La angustia existencial entre comunidades dispensables e indispensables nos coloca hoy ante una realidad descarnada que exige actos de mayor interioridad para pensarnos en relación a estos sucesos, pero con mayor conciencia y compromiso, para hacer de esta exterioridad una posibilidad de transformación donde lo liminar se amplíe en nuevas formas de ampliar márgenes de inclusión a un mundo de mayores realizaciones, con capacidad de promover opciones de vida y coexistencia de las diferencias. No se trata de salirse del sistema, tampoco de legitimar inclusiones que minimizen al sujeto y las sociedades reducidas zoológica y mansamente al orden dominante, sino, por el contrario, de contribuir, desde donde se esté, a generar renovadas y creativas condiciones de vida en él.

La racionalidad, la propiedad y la escasez han tenido presencia a lo largo de la historia del hombre, pero, además, existen ciertos síntomas de olvido, memoria y desarticulación del sujeto que han marcado la reconfiguración misma de los países latinoamericanos, donde una estrategia innegociable del capitalismo totalitario ha sido y es la educación, donde la preocupación no sólo ha sido imponer un orden cultural y hasta geográfico en la configuración de mundo, sino y aún más profundamente, instalar lógicas de razonamiento de cosificación y negación de otras, entre las que están nada más y nada menos que las propias. Con ello se acallaron también otros lenguajes como, por ejemplo, los del silencio, el cuerpo y la

danza, formas de expresión que no sólo hacen a modos de conducta sino a modos de razonamiento y valoración que van más allá de lo nombrado a-históricamente, signo de identidad de la modernidad y el pensamiento positivo que aún hoy estructura la formación de sujetos en el proceso de sostenimiento del orden dominante.

Mucho queda por decir de este encuentro, y más por hacer. En este breve texto, seguramente se encontrarán muchos de los participantes... en textos que seguiremos escribiendo, segura y esperanzadamente, se seguirán encontrando aún más. El sentido que tienen estas líneas es abrir este encuentro al diálogo con otros que el CREFAL intenta seguir “provocando” en actos de esperanza crítica, e indudablemente, allí estaremos como IPECAL, acompañando a cada uno de esos actos de los que nos sentimos no sólo convocados sino también parte en tanto proyecto intelectual que nos encuentra, como diría Boventura de Sousa Santos, para recuperar la experiencia en la que nos hacemos cada día, una “experiencia social que en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica y filosófica occidental conoce y considera importante... riqueza social que está siendo desperdiciada... Para combatir el desperdicio de la experiencia social, no basta proponer otro tipo de experiencia social. Es necesario, pues, proponer un modelo diferente de racionalidad”.⁷ Éste fue el sentido de asumirnos en este encuentro y dibujar el horizonte de otros muchos más.

Nuestro agradecimiento a quienes hicieron este puente posible: Humberto Salazar Herrera, Director de CREFAL; Raúl Valdez Cotera, Director de Relaciones Interinstitucionales; Jorge Rivas, Subdirector de Relaciones Interinstitucionales; a Adán Pando y a todos los compañeros intelectuales mexicanos y extranjeros invitados.

De igual modo a nuestros queridos maestros de saberes y de vida de congruencia Hugo Zemelman y Enrique Dussel, los compañeros Nelson Maldonado y Agustín Laos de Estados Unidos, a Guillermo Bustamante, Pedro Zapata, Germán Guarín, Gladis Giraldo y Gloria Clemencia Gonzáles de Colombia; a Rafael Agassino de Chile; a Juan Quintar y Patricia Scarponetti de Argentina y a todo el equipo del IPECAL que siempre está trabajando, al igual que el equipo de CREFAL, por hacer sueños realidades.

Como práctica de esperanza crítica, este encuentro nos ha desafiado, y como esperanza de mundo posible nos renueva en el compromiso de opción por la crítica como espacio memorioso de producción de conocimiento en América Latina, geográfica e imaginaria, y el Caribe. Este es el renovado desafío.

Una reflexión para y desde Latinoamérica: hacia un despertar de lo que podemos llegar a hacer desde lo que somos

Hugo Zemelman⁸

Los días transcurridos en estas fechas (4 al 9 de septiembre, 2005) han sido escenario para un intenso intercambio de ideas acerca del presente y futuro de nuestros países.

Gracias al apoyo del CREFAL se ha podido celebrar este encuentro sobre el pensar social e histórico y los quehaceres orientados a desarrollar y madurar una clara conciencia de lo que somos y podemos llegar a ser desde nuestra historia. Preguntarnos acerca de nuestra fuerza como constructores para encontrar las respuestas a esas múltiples necesidades de sentido que nos impulsan a querer seguir siendo. Poder asumir ese imaginario nuestro que trasciende la simple cronología del transcurrir, así como al puro saber especializado que se reduce a la laboriosidad limitada del conocimiento instrumental.

Por el contrario, hemos procurado ser capaces de colocarnos ante las circunstancias de nuestro momento histórico, de manera de llegar a reconocer en éste, además de las determinaciones que nos conforman, las posibilidades que allí se contienen para leer al momento como horizonte de posibilidades.

Todo ello se corresponde con desarrollar la capacidad de “pensar histórico” y la voluntad de construcción que va más allá de los saberes estrictamente disciplinarios y explicativos. Capacidad que, más bien, es propia del esfuerzo por aunar el soñar con el conocer, así como la disposición para analizar con el esfuerzo de sostener una visión amplia, “horizónica” y potenciadora de sentidos, propia de una conciencia histórica que contenga además el rigor del conocimiento científico.

En este sentido, el debate del coloquio se ha organizado a partir de la confrontación y complementación de los esfuerzos en curso para repensar la problemática de América Latina, tales como son las contribuciones de la filosofía de la liberación y las que aporta la teoría de la colonialidad del poder y del saber. Construcciones teóricas que hemos procurado leer desde las exigencias de una postura epistémica que podemos sintetizar como la episteme del presente potencial o de la conciencia histórica que, conjuntamente con los aportes de la filosofía de la liberación, la sociología de las ausencias o de la emergencia, la pedagogía y la didáctica crítica así como la colonialidad del poder y del saber, definen el perfil intelectual del IPECAL.

Los desafíos señalados son los que han movido nuestro espíritu para abrirnos a reflexiones sobre la historia, economía, política y cultura, que nos dan identidad, de manera de poder emerger como protagonistas de nuestro destino. Y así recuperar un lugar propio desde el cual mirar el mundo.

Notas:

- ¹ Estela Quintar, Secretaría General del IPECAL.
- ² Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, Editores, 1993.
- ³ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
- ⁴ Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.
- ⁵ Además de esta actividad, se llevó a cabo conjuntamente con el Programa PAPIME 308004 en “Innovación en metodología en ciencias sociales” del Centro de Estudios Básicos de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, un coloquio internacional asumiendo la temática: “Pensamiento y producción de conocimiento en América Latina: urgencias y desafíos”.
- ⁶ Se refiere a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona realizada por el Frente Zapatista de Liberación Nacional de Chiapas, en México.
- ⁷ Boaventura de Sousa Santos. *El milenio huérfano. Ensayo para una nueva cultura política*. S.l.: Edit. TROTA/ILSA, 2005.
- ⁸ Director General del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL.



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13, junio 2018, e040. ISSN 2346-8866
Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación.

Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar

Quintar, Estela

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México
estelaquintar@ipecal.edu.mx

Cita sugerida: Quintar, E.(2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. Archivos de Ciencias de la Educación, 12 (13), e040. <https://doi.org/10.24215/23468866e040>

Recibido: 03 Febrero 2018 - **Aceptado:** 24 Abril 2018 - **Publicado:** 29 de junio de 2018



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar

Theoretical criticism, historical criticism: the paradoxes of saying and thinking

Estela Quintar

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina,

México

estelaquintar@ipecal.edu.mx

RESUMEN:

Este artículo presenta un cuestionamiento y una propuesta. Cuestionamiento a un pensar teórico expresado a través de un discurso crítico que parece no enlazar con el mundo de la vida cotidiana de los sujetos. A ese cuestionamiento se le opone otra forma de construir un pensamiento que, sin dejar de ser crítico, se relaciona con la idea de colocarnos y formarnos como sujetos históricos. Desde esta perspectiva se retoman los aportes de Hugo Zemelman y se abordan los elementos para una didáctica no parametral o de sentido, constitutivos de una pedagogía de la potenciación. El ejercicio de la crítica teórica se distingue de la crítica histórica. Esta última supone aprender a leer y aprendernos como sujetos históricos que construimos la historia desde los ámbitos cotidianos en los que nos movemos y en los que devenimos seres comprometidos éticamente con opciones de mundo diferentes al que pretende imponer la hegemonía actual.

PALABRAS CLAVE: Crítica teórica, Crítica histórica, Pedagogía de la potenciación, Sujeto histórico.

ABSTRACT:

This article elaborates a critique and a proposal. Critic to a theoretical thinking that speaks a critical discourse that seems not to link with the world of the daily life of the subjects. This criticism is opposed to another way of constructing a thought that does not leave aside that adjective but is related to the idea of placing ourselves and forming us as historical subjects, for which, taking up the contributions of Hugo Zemelman, he provides the contributions of a didactics that is not parametrical or of sense that make a pedagogy of empowerment. The exercise of a theoretical criticism is not the same as that of historical criticism, which means learning to read and read as historical subjects that build history from the everyday areas in which we move and become ethically committed beings with world options different from the one that the current hegemony intends to impose.

KEYWORDS: Theoretical criticism, Historical criticism, Pedagogy of empowerment, Historical subjects.

“El pensamiento no se puede detener
cuando la historia ensancha sus horizontes
y complica las disyuntivas (...)
Hoy como siempre nos enfrentamos con interrogantes clave
difíciles de aclarar, pero cuya solución es parte
esencial de nuestra responsabilidad político intelectual”
Zemelman, H. (1989, p. 27)

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Si hay un concepto, categoría o palabra que invade espacios de conversaciones y reflexiones, con la percepción de que se está hablando de lo alternativo y de academias progresistas en nuestro sur, ese es el término *crítica*. Por esto mismo creemos que no es ocioso preguntarnos acerca de las interpretaciones que se han realizado de este concepto en América Latina. ¿Qué queremos nombrar y/o decir realmente cuando usamos este término? Y, sobre todo, ¿a qué nos compromete su uso?

Esto si aún consideramos que las palabras nos enlazan al mundo de la vida y, al hacerlo nos condicionan lo cotidiano, es decir, en prácticas, creencias, representaciones y, por ende, en formas de relación.

En términos generales, en América Latina, este término tiene una fuerte presencia a partir de la década que va de los '80 a los '90. Época de aperturas democráticas; de regreso de exilios -de compañeros, compañeras e ideas-; de retomar tantos libros quemados y perdidos; de reconstruir, lentamente, la vida ciudadana y las prácticas democráticas; y de reconocer los tremendos “daños colaterales”¹-de todo orden- que las dictaduras dejaron en nuestros países.

En ese contexto, palabras como *epistemología*, *crítica* y *participación* comenzaron a tener una fuerte presencia, abarcando un sin número de situaciones y escritos, cuando no nos alcanzaban las palabras para levantar la voz ni los escenarios para exponer lo que aún hoy nos cuesta decir y, en muchos casos, asumir. Pareciera que estas palabras se asimilaban a la necesidad de exponer lo negado y a tomar postura frente a lo develado.

En estas primeras décadas el siglo XXI, donde la lucha por lo simbólico se manifiesta en un cinismo desbordado y en la utilización de afirmaciones manipuladas -como estrategia política y práctica de vida cotidiana-, ¿qué significa la crítica como concepto, categoría o palabra? ¿Qué significa frente a las tensiones y conflictos sociales propios de estados dictatoriales y en plena “democracia” como pueden vivirse en México, Brasil, Colombia o Argentina donde arrecian prácticas represivas en nombre del “cambio”, “la paz” o “la transparencia” y donde, cada vez más, la diferencia y la primacía de clase y raza se imponen en nombre de las mayorías o en nombre de unas minorías de elite que se arrojan “poner orden” en cuidado de sus propios intereses?

En definitiva, desde las situaciones concretas de nuestros tiempos latinoamericanos, nos preguntamos ¿cuál es el sentido de ejercer la *crítica* hoy en nuestros espacios, más allá de una posición declarativa? ¿Desde dónde enunciamos la crítica? ¿Basta con solo enunciarla?

UNA COMPRENSIÓN DE LA CRÍTICA

Indudablemente, hablar de *crítica* es convocar una larga tradición de pensadores de origen europeo y latinoamericano², que nos han dejado un legado enorme en relación con la cuestión del conocimiento. Pensadores de su época que vislumbraron las exigencias de reflexionar más allá de lo dado y de las verdades instituidas por el orden dominante; y, por ende, en estrecha relación a esta problemática del conocimiento como práctica política. Esto compromete, inevitablemente, la manera de operar con el pensamiento como así también la de asumir una postura epistémica que siempre es política. Es decir, un posicionamiento ante el conocimiento y sus formas de sentir, pensar, hacer y producir conocimiento histórico desde y en el mundo de la vida.

Así planteada la cuestión, resulta indispensable convocar a esta larga tradición de pensamiento, que llamamos *crítico-hermenéutico*, para comprender con mayor profundidad la *crítica* y sus “exigencias de razonamiento dialéctico e histórico, donde lo sustantivo reside en la construcción de problemas” (Zemelman, 1994, p. 114), por sobre la explicación o descripción morfológica de los fenómenos que ocurren en la realidad concreta; proceso, este último, más propio de la tradición de pensamiento *analítico*, donde una de sus corrientes es el positivo.

Retomamos lo planteado a propósito del concepto de *crítica* que desarrolla José Pablo Feinmann (1998):

(...) esencialmente, el concepto *crítica* implica la noción de *distanciamiento*. El hombre debe distanciarse del orden de lo dado para poder establecer su libre juicio crítico sobre él. Cuando la realidad, lo fáctico, nos abrumba, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado (...) Y escribe Marx: ‘La crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de una pasión (...) La crítica no se presenta ya como un fin en sí, sino únicamente como un medio. Su *pathos* esencial es la indignación, su labor esencial es la denuncia’. La crítica conduce a la praxis. Hay que distanciarse de lo fáctico para poder criticarlo, y esta crítica implica el desenmascaramiento de relaciones sociales de injusticia. La crítica es, así, el supuesto de toda praxis de transformación. *Porque la crítica es la conciencia de la opresión* (pp. 12-13).

En este sentido la crítica implica, como bien diría Hugo Zemelman (2011), un movimiento del pensamiento, una lógica de razonamiento que trasciende la racionalidad científica y se desplaza, como ya se dijera, a una racionalidad dialéctica e histórica. Lo dicho nos lleva a considerar las condiciones de operar con un pensamiento complejo, propio de sus funciones superiores, como son el *pensar categorial* y la *interpretación* (Vygotski, 1978). El pensar categorial permite centrar las categorías analíticas que habilitan el *distanciamiento crítico* para ampliar la comprensión y conciencia histórica del presente. Porque la crítica, necesariamente, es activada en la lectura del presente historizado; una lectura que busca construir conocimiento histórico, nombrando lo no nombrado, creando nuevas categorías que den cuenta de lo develado; siendo su tarea, además, recolocar los debates y conversaciones en el presente que es donde los sujetos construyen realidades.

En este sentido, ¿qué implicaría activar la crítica en espacios de reflexión y producción de conocimiento latinoamericanos? Desde nuestro punto de vista implicaría, en primer lugar, pensar, en ampliación de conciencia, el devenir de las propias realidades. Y, en esta perspectiva, reconocer y revelar a nuestros propios productores de conocimiento que pensaron críticamente sus realidades; pensadores que, desde IPECAL llamamos *pensadores incómodos* latinoamericanos. Pensadores que se caracterizaron por develar un pensar colonizado, aunque no hablaran de ello ni de cualquiera de sus “giros”: decolonial, poscolonial, etc.

LA “CURVATURA DE LA VARA”⁵ Y LA CRÍTICA LATINOAMERICANA

Tomando como referencia los más que interesantes aportes del intelectual brasileiro Dermeval Saviani (1987), en relación con la apertura democrática de muchos de nuestros países; y, desde su referencia- tomada de Marx-, este autor expresaba: “(...) cuanto más se habló de democracia al interior de la escuela, menos democrática fue la misma, y cuando menos se habló de democracia más articulada estuvo la escuela con la construcción de un orden democrático” (1987, p. 10) y creemos que esta metáfora podría extenderse hoy a la crítica en nuestros países. Podríamos decir, junto con Saviani, que “cuanto más se habla de crítica en muchos ámbitos académicos latinoamericanos, menos crítico es el pensamiento y su producción de conocimiento; y, cuanto menos se habló de crítica, más crítico fue el pensamiento y la producción de conocimiento” (p. 14).

Quizás podría escucharse arriesgada esta afirmación, sin embargo, la ponemos a disposición comunitaria para ser tensionada. Proponemos esta conversación a partir de algunas preguntas iniciales que creemos podrían alimentar el diálogo:

- ¿Qué tanto *pensamos críticamente* nuestra realidad? ¿Qué condiciones dan cuenta de este pensar crítico? ¿Qué nuevos debates y conversaciones somos capaces de recrear en la lectura de nuestras realidades?
- ¿Qué tanto reconocemos el pensamiento crítico, y sus lógicas de razonamiento, de nuestros propios pensadores latinoamericanos? ¿Qué “leían” de su realidad? ¿En qué medida eran críticos y por qué?
- ¿En qué medida hacemos lectura crítica de nuestras propias producciones? Y, ¿de qué momentos históricos dan cuenta?

PARADOJAS DEL DECIR Y DEL PENSAR: CRÍTICA TEÓRICA Y CRÍTICA HISTÓRICA

Nos aventuramos a afirmar que en nuestros espacios de producción de conocimiento predomina la tendencia a una *crítica teórica* centrada en nombrar y adherir a pensadores críticos o a teóricos de la crítica que a *pensar críticamente* nuestras realidades y a hacer, como diría Hugo Zemelman (1992), un uso crítico de la teoría. Solemos recurrir a sus enormes frases y aportes conceptuales para explicar procesos y fenómenos más que a usar las categorías centrales de estos autores para tejer con ellas comprensiones complejas e historizadas de nuestras realidades; comprensiones que resemanticen sus aportes, desde el presente del sujeto que piensa, recreando conocimiento de nosotros mismos como hombres y mujeres de nuestro tiempo.

Sin lugar a dudas, esta es una época marcada por viejos y resignificados problemas humanos que, en el contexto del capitalismo totalitario (Hinkelammert, 2017) -que no es lo mismo que decir “neoliberalismo”- nos sorprenden en la complejidad vital a la que nos ha condicionado la segunda revolución de la ciencia y la técnica⁴ y sus efectos en la vida socio cultural y política. Época marcada por claves como la precarización, la ambigüedad, la violencia y el retorno de lo siniestro; a lo que se suman unas alienantes e intencionadas políticas públicas para educación superior que, basadas en la lógica econométrica y del interés, tornan inviable el acto de pensar críticamente en ámbitos formativos, diluyéndose así un espacio que otrora fuera la generación de intelectuales con capacidad de traer a la esfera social renovadas conversaciones y debates. Volvemos entonces a convocar a Feinmann diciendo:

Y si hay una manera realista y descarnada de caracterizar nuestro presente histórico es, diría, ésta: no hay conciencia de la opresión, no hay crítica. Y no la hay porque no hay distanciamiento: abrumado por el derrumbe de los horizontes históricos y aturdido por la omnipresencia de los medios de comunicación (que no hacen sino repetir, hasta el vértigo, un solo punto de vista bajo el ropaje deslumbrante y engañoso de la pluralidad infinita) el hombre fin de milenio no puede distanciarse de nada porque vive inmerso en un torrente fáctico que anula su individualidad, que lo vuelve un ser reflejo, repetitivo, sumergido, jamás distanciado. En suma, a-crítico (1998, p. 15).

En este sentido, nuestros pensadores críticos latinoamericanos -que quizás no hablaban de crítica y, probablemente, no se detenían tanto en las estructuras teóricas de esta tradición de pensamiento- han dejado huellas fantásticas de des-alienación que necesariamente podríamos retomar como un ejercicio de recuperación de la memoria de nuestro propio linaje de pensamiento para comprender sus lógicas de razonamiento pero también los sentidos históricos de ese pensar.

Consideramos que este ejercicio está más vinculado a una *crítica* que se hace cargo de uno de los aspectos sustantivos que la constituye, lo *histórico*; no en el sentido historiográfico, sino en el sentido de historizar la crítica latinoamericana. Por eso hacemos referencia a una *crítica histórica* para recordar una de las condiciones nodales del *pensar crítico*.

Esto es lo que hace, por ejemplo, Axel Honnet (2011) desde el contexto europeo y con la tradición del pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt, siendo él director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt. A partir de allí, replantea posicionamientos y recrea este pensamiento en el presente aportando su propia contribución desde la teoría de reconocimiento.

Autores icónicos como Paulo Freire, Fals Borda, Rodolfo Kusch y Arturo Jauretche, o los hacedores de la *teoría de la dependencia* como Enzo Falleto, y obviamente de “nuestros profetas mayores” (como les llamamos desde nuestros pensares) como José Carlos Mariátegui, Simón Rodríguez, José Martí y Estanislao Zuleta, entre muchos -quizás poco nombrados en nuestros espacios formativos, en cualquiera de los ámbitos de profesionalización-, contribuyen a pensar de este modo histórico-crítico.

Es inevitable y necesario, entonces, preguntarse: ¿Estamos formando pensadores críticos? ¿Cómo hacerlo? ¿En qué espacios nos cuestionamos acerca de este complejo tópico de la formación más allá de lo “crítico discursivo” o “declarativo” de todos los documentos normativos, prescriptivos o curriculares de nuestros sistemas educativos?

Este es, desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos dramáticos que nos dejaron las tecnologías educativas en América Latina a partir de los años '70, que llenaron los espacios de formación de técnicas de planificación y homogeneización de los modos de hacer en la enseñanza. Nada menor si tenemos en cuenta la función social de los procesos formativos de nuestros tiempos, donde la exigencia de *pensar críticamente* supera las modas de los currículum por “competencias” y las prescripciones temáticas o programáticas que han invadido todos estos procesos, profundizando lo *instruccional* en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje de la gran mayoría de los niveles educativos.

Es en este sentido que creemos necesario retomar algunas de las reflexiones que hacen a la formación del *pensar crítico*, de lo contrario, seguiremos siendo “citadores” de pensadores que sí se atrevieron a pensar críticamente en nuestros países.

CONDICIONES PSICO-COGNITIVAS DEL PENSAR EN CONCIENCIA HISTÓRICA DESDE UNA DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL O DEL SENTIDO

Ahondar en los laberintos de los aspectos psico-cognitivos que hacen al pensar y al pensar crítico y su despliegue es, a nuestro entender, uno de los aspectos que podría profundizarse en los procesos de formación de sujetos. Quizás sea este uno de los muchos síntomas didácticos que dan cuenta de que la apuesta de la enseñanza está aún más centrada en la instrucción que en la formación; es decir, al consumo de información teórica y explicativa más que a la formación comprensiva de un sujeto histórico e historizado. Nos proponemos aquí, entonces, plantear algunas de las ideas fuerza que venimos trabajando en IPECAL⁵ que podrían enriquecer estas conversaciones reflexivas sobre la base de los aportes de la *pedagogía de la potencia* y la *didáctica no-parametral o didáctica del sentido* (Quintar, 2008; 2009; 2015; Zemelman, 2006).

En lo que hemos venido planteando, es claro que partimos de la comprensión de que el conocimiento es *una relación* del sujeto histórico con el mundo de la vida -existencial, material y simbólico-; mundo de vida que se enraíza en las experiencias del devenir en el presente. Es en este *ponerse en relación* que se movilizan dos aspectos intrínsecos al sujeto y su subjetividad:

- el deseo de saber; y
- la activación de representaciones simbólicas, así como de sentidos y significados que se articulan con esas representaciones.

Son estos aspectos los que permiten la construcción de las propias estructuras subjetivas y esquemas de pensamiento que, enlazados, configuran lo que Pichón Riviere (1985) llamó *esquemas conceptuales referenciales y operativos* -ECRO- desde y con los cuales los sujetos nos situamos para producir actos sensibles, existenciales y vínculos de afinidades y afectos en niveles epistémicos y psico-cognitivos, cada vez más complejos, de pensamiento en enacción⁶ (Varela, 1992) -en ampliación de conciencia- para vivir y producir conocimiento histórico.

Como vemos, en este fluir de estar en la experiencia comprensiva hay una mediación fundante: la *conciencia*. Es el darse cuenta y dar cuenta -en constante *enactividad*-; y, es a partir de la experiencia de estar en la experiencia vital que nos *conectamos* con la vida misma como *totalidad sensible*, navegando y fluyendo en el devenir del campo corpo-emocional.

Sin lugar a dudas, este *procesar* del acto mismo de conocer es sólo posible colocándose en el presente historizado, es decir, un presente cargado de memoria, historia y cultura atravesado por la política como dimensión donde se reactúa constantemente nuestro ser social.

Surgen aquí algunas preguntas: ¿Cómo nos conectamos a lo que estamos siendo aquí y ahora en *relación de conocimiento*? ¿Qué alquimia permite esa *conexión vital*?

En nuestra perspectiva, solo es posible vincularse en enacción convocando dos conceptos que, hechos cuerpo, transmutan la vida misma: *afectación y sentido*.

Por *afectación* comprendemos al fenómeno senso-perceptivo, subjetivo y biológico que actúa en el campo emocional, el cual -como plantea Maturana Romesín (2007)- manifiesta su impacto y opera tanto en el orden físico-químico del sujeto como en el orden cultural.

(...) La vida humana, como toda vida animal, es vivida en el fluir emocional que constituye a cada instante el escenario básico desde el cual surgen nuestras acciones. Más aún, pienso que son nuestras emociones (deseos, preferencias, miedos, ambiciones), las que determinan a cada instante lo que hacemos y no hacemos, no nuestra razón, y que cada vez que afirmamos que nuestra conducta es racional, los argumentos que esgrimimos en nuestra afirmación ocultan los argumentos emocionales sobre los cuales se apoyan (...) Son los distintos modos de emocionar de las distintas culturas lo que de hecho las hace distintas como ámbitos de vida diferente (p. 29).

Entendemos que las senso-percepciones “gatillan” en las estructuras subjetivas y mentales *afectando* a quien las percibe, generando así registros de orden consciente e inconsciente que activan acciones y reacciones subjetivas e intersubjetivas (Maturana Romesín, 2003).

En cuanto al *sentido* estamos convencidos de que el estar en contacto con el presente y sus dinámicas socio culturales y el continuo de afectaciones *enactivas*, no sólo permiten un grado creciente de ampliación de conciencia, sino que, al activarlas, transmutan en *sentido* y *sentido histórico*. Desde ya, esto no es un accionar “mecánico”, lineal y causal, sino que, muy por el contrario, es complejo y responde a una dinámica propia de un sujeto situado.

El *sentido* tiene, además, una configuración en sí mismo. Dice algo más del sujeto sintiente. En términos semánticos, implica *sentir e ir*, es un *darse y dar* cuenta que impulsa a hacer opciones, a elegir hacia dónde se va en términos de proyecto, de decisiones en la ética del vivir. Ética aquí entendida como la capacidad de elegir en conciencia y autonomía.

¿Cuántas veces nos preguntamos dónde vivimos, cómo vivimos y para qué vivimos? ¿Cuáles son las experiencias que nos articulan y nos enlazan con el mundo de la vida?



Por supuesto, todo este movimiento del sujeto y su subjetividad no es en soledad, se hace con otros, se hace en el ir caminando con otros. Es en ese caminar que vamos construyendo experiencia, conceptos y categorías para nombrar lo que vamos experimentando y vivenciando. A este proceso le llamamos: *pensar categorial*. Pensar que nos permite ir más allá de la experiencia y de las teorías, es hacer conocimiento cotidiano, complejizándolo para construirlo en niveles de abstracción, pero con una textura diferente, de *pensamiento histórico* empapado de cuatro cuestiones que condicionan y potencian al sujeto en relación de conocimiento:

- Memoria e historia subjetiva y comunitaria
- Intuición
- Interpretación
- Imaginación

Cuatro aspectos psico-cognitivos sin los cuales no es posible resemantizar, recrear y construir conocimiento histórico en y desde el mundo de la vida; donde, por supuesto, está también la teoría como acumulado cultural. La cuestión con esta última no es excluirla, sino más bien hacer un *uso crítico*, para lo cual es sustantivo reconocer los conceptos y/o categorías que organizan los cuerpos teóricos con los cuales crear, recrear y resemantizar la realidad concreta en múltiples articulaciones micro y macro que amplíen niveles de comprensión de esa realidad (Zechetto, 2011).

¿Qué comprendemos por cada una de estas cuestiones que hacen a la posibilidad de un pensamiento histórico?

- La *memoria* en sus dimensiones *semántica*⁷ e histórica, permite organizar -significando y resignificando- las representaciones simbólicas registradas corpo-emocionalmente, configuradas en los esquemas mentales y de estructura subjetiva; que se modulan y transmutan en la experiencia cotidiana y el ejercicio de historizar estas experiencias de manera intra e intersubjetiva.
- La *intuición* (Stull Ruiz, 2009) como una dimensión epistémica de saber genético -o de linaje- y del inconsciente que, a través de la observación y la capacidad de lectura crítico hermenéutica permite la emergencia de lo posible de ser develado como *episteme*, acción o percepción.
- La *interpretación* como proceso de pensamiento superior que intuye, articula y relaciona fenómenos culturales y sociales como “mensajes” que dan cuenta de un *excedente de sentido* (Ricoeur, 2006) en lo observado.
- La *imaginación* como radicalidad⁸ en el sujeto histórico en tanto creador. La imaginación es lo que nos constituye y a la vez, es la que objetiva la energía del deseo para dar respuestas a los desafíos

que constantemente el ser humano enfrenta en la vida cotidiana, procurando articular aquello que le resuena entre el micro y macro mundo.

¿Qué presencia tienen estos aspectos en los procesos formativos? ¿En qué medida son una preocupación para los enseñantes?

Probablemente no sea este un problema. En los procesos de enseñanza y aprendizaje es tan inercial el enseñar en perspectiva colonial que, a pesar del tiempo transcurrido -desde Comenio, el compromiso político *con su época* y su gran presencia en la organización del imaginario “culto” de la burguesía europea en ascenso-, seguimos reproduciendo de forma ahistórica la “formación del ciudadano” propia del ideario moderno. Ideario centrado en el conocimiento legitimado social y científicamente, que no pone bajo sospecha lo dado en lo dándose para pensarnos en términos de lo posible, a lo cual nos desafiaba Hugo Zemelman (2006), ni nos invita a la acción a partir de lo *inédito viable*, como solía decirnos Paulo Freire (1998, 1999).

En nuestra perspectiva, la enseñanza se actúa en un *campo de aprendizaje* complejo y multimediado donde la clave es *provocar el deseo de saber* de los sujetos que actúan en ese *campo* más que “instruir” en cuerpos teóricos y metodológicos que nada tienen que ver con el presente histórico. Enseñar a pensar críticamente, además de leer a los autores, es producir conocimiento crítico y no sólo nombrar a los intelectuales críticos y sus ideas. Como bien nos decía Hugo Zemelman, se vuelve necesaria tanto la recuperación del sujeto en el mundo como del mundo en el sujeto. Y esto es hoy, más que siempre, un imperativo ético político para nuestros pueblos.

CUESTIONES DE MÉTODO

En este marco de consideraciones que se viene planteando, emergen con cierta fluidez algunas cuestiones de método tan sencillas como observar, cuestionarse, sentir, caminar, experimentar, vivenciar y detenerse. Verbos que son innegociables en una apuesta epistémica y pedagógico-didáctica acorde a las categorías y conceptos desarrollados.

En estos tiempos, marcados por la inmediatez, la precariedad emocional y económica y la vida atravesada y mediada por los *big data* (Parra Saiani, 2016) y los *bytes*, donde suele ser más común “detenerse” en las redes sociales y sitios *on line* llenos de información que en la *mirada deseante de un otro*, no es tan sencillo plantear este concepto de “detenerse” relacionamente.

Quizás, *detenerse* en el mundo de la vida, fuera de los aparatos tecnológicos -celular, ordenador, etc.-, se transformó en una experiencia extraña a lo humano/social. Es “algo” que se ha ido desdibujando y modificando en las formas de relación socio-cultural, especialmente en las clases medias urbanas y semiurbanas. De repente, la fluidez en el vivir en una “sociedad líquida” (Bauman y Dossal, 2014) adquiere hoy más sentido. Este es el mundo después de la segunda revolución de la ciencia y la técnica donde se han alterado lazos sociales y comunitarios, donde los principios y valores que hacen a la *erótica* se desplazan a dinámicas tanáticas, llenas de *semánticas oximorónicas*⁹. Ambigüedades y desconfianzas en el mundo en que se vive, lo cual nos plantea nuevos desafíos que debemos asumir, más aún en los espacios de formación de sujetos. Nos dice Dossal:

Lo que llamamos realidad es, en suma, un marco de significaciones individuales e imposibles de universalizar, aunque contenga una serie de sentidos que admiten un simulacro de comprensión común, una suerte de identificación que, bajo ciertas circunstancias, nos permiten creer que “compartimos” algo parecido a una objetivación del mundo (...). El desafío es “lograr que un sujeto “atravesé” la pantalla de la realidad, ese velo imprescindible para soportar la vida pero a la vez reñido con la verdad, a fin de alcanzar algo más legítimo que el sueño en el que se está atrapado (2014, 30).

Los desafíos son en gran medida de orden valórico y, por ende, se vivencian en lo metodológico. El poder detenerse en términos de sentir-pensar en relación con el otro como legítimo otro y con la vida es una apuesta epistémica enormemente alternativa y enormemente propositiva. No es posible pensar lo posible si no nos

colocamos desde ese lugar, y esto implica conciencia; implica atreverse a, no solamente estar en el límite de la determinación del mundo de lo dado, sino asumir que el mundo de lo posible se construye desde la revalorización de nuestras experiencias vitales como sujetos de época. Como bien nos decía Hugo Zemelman en algún encuentro dentro de IPECAL: "el primer libro que uno lee es uno mismo en la vida que le tocó vivir". Es en la vida que "nos tocó vivir" que vamos a encontrar, historizando, a la época. Insistimos, esto no quiere decir que no haya teoría. Quiere decir que lo teórico tiene otro lugar: el de contribuir a recrear y resemantizar lo ya nombrado.

Para esto es imprescindible tener claro un ángulo de mirada que hemos llamado *matriz epistémica* (Zemelman, 2001), organizada y conformada por un conjunto de conceptos y/o categorías que condicionan nuestra manera de ponernos en relación con el mundo de la vida observando que estos conceptos y/o categorías estén siempre presente en ese mirar:

- Sujetos y sus subjetividades
- Realidad
- Experiencia
- Historicidad
- Totalidad
- Dialéctica como articulación
- Potencialidad

Este *ángulo de mirada* ilumina los principios organizadores del campo didáctico, organizados de igual manera alrededor de un eje articulador y estructurado a partir de conceptos y/o categorías propias de la didáctica no-parametral o de sentido tales como:

- Escucha clínico crítica
- Representaciones
- Vínculos y relaciones
- Procesos intersubjetivos e interactividad
- Comunicación
- Experiencia subjetiva y colectiva

No nos detendremos aquí a darle significado a cada uno de estos conceptos y/o categorías. Sin embargo, son estas palabras, conceptos y/o categorías las que, en el marco de significaciones de este texto, nos hablan de *hospitalidad y acogida* (Levinas, 1997; Derrida, 1998), de articulaciones de sentido y de confianza en la posibilidad del sujeto de abrirse siempre a lo posible desde lo dándose en la realidad nutrido por lo que está dado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como podemos apreciar, la *crítica* no es sólo una cuestión de "postura". Es un campo que abarca aspectos subjetivos, de formación y, por ende, de enseñanza, aprendizaje y una manera no "elitista" de asumir la investigación.

En estos tiempos, especialmente en el ámbito académico, hablar de crítica es preguntarse por el propio pensar. Creemos entonces necesario reiterar las preguntas planteadas anteriormente como guías que direccionan nuestro andar: ¿En qué medida asumimos lo crítico para formar sujetos críticos? ¿Qué tanto nuestras prácticas de formación responden al orden de la crítica teórica o histórica? Si no logramos re-vernarnos como pensadores/as críticos/as, por lo menos, apelamos a tener la lucidez de explicitarlo y hacer de esta

explicitación una experiencia formativa buscando así apropiarnos de otro signo característico del pensar crítico: la *coherencia* y la *congruencia*.

En perspectiva de promover el *pensamiento crítico* no podemos pensar la formación fuera del proceso de *acogida y hospitalidad*. La acción pedagógica debe promover el *deseo de saber*, abrirlo y potenciar al sujeto y su subjetividad -desde cada cosmovisión y cosmovivencia- abrir posibilidades de ir más allá de lo dado, de los cuerpos teóricos y/o de la información codificada o explicada contribuyendo así a *construir sentido* de esa información. Pero además, debe tender a formar sujetos autónomos en las diferencias, un sujeto comunitario por sobre el sujeto moderno e individual, recordando que el otro es con quien teje y reteje historia y vida.

Esta mirada de la formación en perspectiva crítica nos recuerda que somos *sujetos deseantes*. Por lo tanto, activar esta condición en enseñantes y aprendices implica problematizar experiencias vitales. Implica, por parte del enseñante, asumir su propio deseo para saber del otro como legítimo otro pero también para saber donde “anclar” la información codificada para que tenga sentido en el aprendiz quien, necesariamente, entrará a buscar y bucear por lo codificado en relación a la experiencia historizada.

En esta mirada de la crítica histórica, consideramos que es necesario ir de la clase magistral a la *acogida*; de la memoria pragmática a la *memoria histórica*, donde la hospitalidad promueve *el movimiento del pensamiento* en redes de relaciones propias de la totalidad más que la linealidad del discurso explicativo y de negación del otro como sujeto histórico, como sujeto de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Dessal, G. (2014) Comentario a “El panel de Freud”. En Bauman, Z y G. Dessal *El retorno del péndulo: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido* (pp. 83-92). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feinmann, J. P. (1998) *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.
- Hinkelammert (2017). *La vida o el capital. El grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170929054815/Antologia_Esencial_Hinkelammert.pdf
- Honneth, A. (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme
- Maturana Romesín, H. (2003) El sentido de lo humano. Chile: Edit. J.C. Saenz.
- Maturana Romesín, H. (2007) *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Chile: Edit. J.C. Saenz. 6ta. Edic.
- Parra Saiani, P. (2016). Los gatekeepers y los recursos de la investigación. Viejos desafíos y nuevas perspectivas en el tiempo de los big data. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 221-240. DOI: <https://doi.org/10.15446/rsc.v39n2.58973>
- Quintar, E. (2008) Didáctica no parametral, sendero a la descolonización. México: IPECAL; Colombia : Universidad de Manizales, Maestría en Educación - Docencia, Facultad de Educación. Recuperado de <http://bibliotecas.uchile.cl/documentos/20120926-1122c664798.jpg>
- Quintar, E. (2009) *La enseñanza como puente a la vida*. Colección Conversaciones Didácticas. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, E. (2015) Memoria e historia. Desafíos a las prácticas políticas de olvido en América Latina. *El Agora* Vol. 15, (2) (375-391). DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.1620>
- Ricoeur, P. (2006) *Teoría de interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rivas Díaz, J. (2005) Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm, 1, pp. 113-140. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Riviere, P. (1985) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Saviani, D. (1987) Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*, Vol. 5 (9-23)
- Stull Ruiz, M. (2009) Intuición, la experiencia y el tiempo en el pensamiento de Bergson. *ALPHA* N° 29 Diciembre, pp. 185-201.
- Varela, F. (1992) Enacción: la cognición corporizada. En Varela, F., Thompson, E. y E. Rosch. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zechetto, V. (2011) El persistente impulso a resemantizar. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. UPS-Ecuador, No. 14, enero-junio, pp. 127-142. Recuperado de <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/articulo/view/848/0>
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (1994). Necesidad de pensar y sus desafíos éticos. En *Suplementos. Materiales de trabajo intelectual* (pp. 112-119). Barcelona: Anthropos
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: IPECAL. Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>
- Zemelman, H. (2006) El conocimiento como desafío posible. México; Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman, H. (2011) *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

NOTAS

- 1 Triste frase acuñada por George W. Bush para justificar la muerte de civiles tanto en la guerra de Afganistán en 2001 como en la invasión a Irak en 2003.
- 2 Desde los griegos hasta la Escuela de Frankfurt, pasando por todos aquellos que se atrevieron a pensar más allá del orden dominante y dan cuerpo a esa larga tradición de *pensamiento crítico hermenéutico* como Dilthey, Husserl o Bloch, entre muchos otros. En América Latina CLACSO nos acerca unas maravillosas obras del pensamiento crítico latinoamericano en la colección *Antologías del pensamiento latinoamericano y caribeño*, disponible en: <https://clacso.org.ar/antologias/>
- 3 Tomamos esta expresión del planteo que realiza Dermeval Saviani (1987).
- 4 Para ampliar esta temática recomendamos la lectura de la obra precursora de A. Schaff (1985).
- 5 Para profundizar sobre la propuesta epistémica y formativa de IPECAL, invitamos a la revisión de una entrevista realizada a Hugo Zemelman y Estela Quintar, por J. Rivas Díaz (2005).
- 6 Francisco Varela (1992) se refiere a la enacción como aquella "(...) creciente convicción de que la cognición no es la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada sino más bien la puesta en obra de un mundo y una mente a partir de una historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo" (p. 34).
- 7 Para profundizar en esta categoría ver J. I. Pozo (2001)
- 8 Esta categoría es recreada por Cornelius Castoriadis en varias de sus obras (1997, 1998).
- 9 Con esta categoría se busca nombrar una estrategia de política gubernamental que invade la vida cotidiana de nuestros países y que, podríamos decir, se presenta actualmente como un fenómeno de época encubriendo –la más de las veces– un alto nivel de cinismo. El término *semántica* se refiere a la comprensión de los significados e interpretación de las palabras, expresiones y/o símbolos que se comparten en un campo comunitario –socio cultural– donde el sema es un sentido que articula todas estas palabras que se actúan y activan en conversaciones ampliadas. Oximorónica deviene del concepto *oxímoron* que refiere a la paradojal de construcciones de sentido, por ejemplo: morir de amor. Este contrasentido, que se usa mayormente en literatura, hoy invade los discursos gubernamentales y ciudadanos entrapando a los sujetos en el reconocimiento de sus deseos, malversándolo en una práctica que no es congruente con el discurso, dejando en contradicción a las subjetividades entre la promesa que se necesita creer y el acto que la niega.

EN DIALOGO
EPISTEMICO - DIDACTICO¹

Dra. Estela B. Quintar²

1.- Algunas consideraciones previas:

El presente trabajo es una construcción teórica que, *en diálogo* con la propuesta epistémica de la *conciencia histórica*³ pretende profundizar en la complejidad del conocimiento como relación del sujeto concreto con su existencia y de las implicancias que este modo de comprender lo epistémico tiene en los procesos didácticos.

Casi a la manera Socrática, este prolífero pensador latinoamericano, me ha permitido develar, comprender y re-aprender, problemáticas complejas por su naturaleza de construcción teórica e histórica como pueden ser, entre otras, categorías tales como: totalidad, realidad, dialéctica, historicidad etc. Aprendizaje que se significan en las reflexiones didácticas que venimos desarrollando y en su hasta casi obsesivo compromiso con el *presente historizado y su proyección política*, así como en la permanente búsqueda de la *conciencia de la existencia - subjetiva y social - recuperada como espacio vital, necesitado de realidad, profundamente potencial, "atrevido y esperanzado" en la construcción de proyectos que impliquen rupturas permanentes con "parámetros" dados, determinados.*

Indudablemente, complicarse en el pensamiento Zemelmaniano, implica *complicarse en la comprensión de lo real*, implica un espacio de *"ser y hacer" teoría en movimiento.*

¹-. Este artículo se publicó durante el año 2005 en la Revista "Voces y textos" de la dirección de Escuelas Normales de México. Responde a reflexiones que se realizaron en el marco de una propuesta teórica particular, denominada "Didáctica no-parametral", propuesta que venimos desarrollando con el grupo de investigación TECHSA - Teoría de la Enseñanza en el Contexto Histórico Social Actual - de la Fac. de Cs. de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Programa asesorado por el Dr. Hugo Zemelman

².- Secretaria Académica del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, (IPECAL), México, Profesora e Investigadora del Area de Didáctica General de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Argentina y directora del grupo TECHSA.

³.- Propuesta epistémica pensada y desarrollada por el Dr. Hugo Zemelman Profesor e investigador de El Colegio de México.

INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMERICA A. C. "ENSEÑAR A PENSAR"

Es un pensamiento que invita a la deconstrucción y construcción libertaria de nuestra realidad como **espacio posible de ser permanentemente transformado, asumiendo ésta posibilidad como opción histórica.**

En este sentido, no es una opción abstracta, categorial, es una **opción que se actúa en la acción cotidiana y constante que implica ser en el mundo**, y en la *lucidez que da la colocación frente a él* y su devenir, en la *lectura densa* de lo cotidiano, problematizando lo dado, *buscando lo silenciado* por detrás de lo que está dándose como natural.

Es aquí donde la epistemología de *la conciencia histórica o del presente potencial* se entrelaza y fundamenta un pensamiento pedagógico y didáctico que tiene como finalidad promover una educación emancipadora, posibilitando la formación de ser "**autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún mas lejos... ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que - o a pesar de que - ellos absorben e interiorizan las instituciones existente**"⁴

Devenir autónomo implica aquí, el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos de *conciencia de sí y del mundo*, pueda superar una cotidianeidad *tecnologizada*, superando el *ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada*.

Lo dicho compromete estructuralmente al sistema educativo, en tanto lleva a transformar *procesos de in-formación en formación*, es decir, de "erudición programática, curricular, académico disciplinar" - que "*da*" forma -, en **construcciones de sentido del saber historizado** lo que obliga a considerar mas al sujeto y su subjetividad que al "saber escolarizado-academicista" en sí mismo (mas aún en las universidades) - lo que *promueve formas particulares* de construir el mundo y de ser en él-.

De este modo, el enseñar, no sería "transponer" conocimientos científicos es decir, transmitir verdades probadas, (y escolarizadas) sino que, por el contrario, *es enseñar a pensar y pensarse reflexivamente en el mundo, considerando la conmoción de estructuras referenciales* que esto trae.

Es generar con-ciencia, en el "darse cuenta y dar cuenta" de las redes de relaciones, representaciones, símbolos y sentidos que están "detrás" de lo que se vive cotidianamente como natural y no como redes de significaciones y codificaciones

⁴.- Cornelius Castoriadis. Del "El Mundo Fragmentado", "Psicoanálisis y Política". Edit. Altamira. 1990.

históricamente construidas, y por lo tanto, históricamente posibles de ser des-construidas y transformadoramente reconstruidas.

Es posibilitar que el/los sujeto/os, *colocado ante el mundo cotidiano del cual es/son emergente, estén en permanente disposición de ruptura de parámetros que lo determinan.*

Es este proceso el que le permitirá - tanto a quien enseña como a quien aprende - instrumentarse para *poder potenciar su presente, ampliar horizontes y convocar su capacidad creadora de estar siendo en el mundo desde la pasión de vivir por sobre la inercia de sobre-vivir.*

Esto implica sobrepasar la *mortecina actitud de estar siendo, irremediamente, conservador de la aparentemente "segura" lógica de construcción dominante - manifestada en formas de vida laborales, familiares etc. - y de su permanente búsqueda de autosostenimiento y legitimación social.*

Esta forma de comprender y actuar en el mundo, invita a salir de la conformación robotizada de un *pensamiento subalterno*, base de comportamientos reactivos u de omisión, relegando el *poder* protagónico de ser "hacedores de cultura" en los microespacios configuradores de realidad.

En definitiva, un ser humano autónomo, es un ser capaz de actividad reflexiva y de liberación, lo que lleva a la inhibición mínima de su imaginación radical y al desarrollo máximo de su reflexividad, procesos que nos conducirán a la **autonomía** como proyecto necesariamente social y no solamente individual.

Desde esta perspectiva, la acción educativa **es acción política**, y es esta dimensión la que compromete profundamente al hacer didáctico, en tanto *acción intencional de promover la construcción de sentidos y significados subjetivos e intersubjetivos - es decir sociales - que den cuenta, en la acción reflexiva, de la realidad que se vive como presente coyuntural, histórico y potencial.*

Es en este estar siendo y haciéndome enseñante, que reifico estas reflexiones epistémico-didácticas, como reflexiones que trascienden el ámbito de la enseñanza como "ámbito curricular".

Tomando *la realidad como recorte de vida cotidiana que da sentido al educar, y al enseñar como la promoción de la construcción autónoma de conocimiento en el develamiento de la propia cultura* - un develamiento que se configura en proyecto como realización de sueños e ideales personales y colectivos - es que planteamos una **didáctica no-parametral**.

Es decir, una enseñanza que rompe con parámetros que determinan: que como y para que enseñar disciplinarmente para centrarse en el "*enseñar a pensar pensando*"; y en ese enseñar a pensar, reconstruir, historizadamente, al conocimiento científico en la decodificación e instrumentación ante la realidad en la que se vive.

Lo no-parametral alude a la posibilidad de apertura que tiene el parámetro como límite y no como determinación introyectada de lo que es hegemónicamente dado como lo real.



Este, indudablemente, es el mayor desafío del sistema educativo en los tiempos actuales, comprender una realidad que, en el transito de la segunda revolución de la ciencia y de la técnica - soportada en el trípode de la microelectrónica, la genética y la energía - impone inéditas visiones de mundo, y por ende, de acciones y comportamientos sociales.

¿Qué respuestas le estamos dando desde la "formación" a este "presente potencial"?

Por lo general, la *repetición parametral de conocimientos a-históricos*⁵, que contribuye a cumplir un rol conservador determinante en tanto mantiene, a quienes transitan por el sistema educativo, en visiones academicistas, dogmáticas o ideologizadas de la realidad.

⁵.- Este es un parámetro de erudición académica que se repite, actualizadamente, de múltiples formas de aparente "modernización" y en todos los niveles de enseñanza.

Esto, por lo general, es más notable aún en los niveles de formación de grado y de posgrado, niveles en los que se descontextúa los escritos de los grandes pensadores - de tiempos pasados o actuales - para "trasponerlos" ó trasladarlos discursivamente a nuestros países para ser "repetidos eruditamente" a costa del sentido con los que estos pensadores generan su producción ó bien del que podrían tener situacionalmente, lo que también genera un "tipo" de intelectualidad para nuestros países. Este aspecto, entre otros que nos identifican, ha sido trabajado por algunos intelectuales latinoamericanos entre los cuales podría citarse a Arturo Jaureche con su obra "La colonización Pedagógica", García Canclini "Culturas Híbridas", Octavio Paz "Tiempo nublado" y el mismo Hugo Zemelman en varias de sus producciones entre las que cabe mencionar "Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento".

Esto, indudablemente, pauperiza al sistema educativo, tanto en la capacidad de operar con un pensamiento autónomo, re-flexivo y dialéctico de los sujetos que en él transitan - los que cada vez mas se habitúan a negar su "ser" para refrendar un "deber ser" que luego, como conducta subjetiva, pasa a ser colectiva -, como en la *degradación* que sufren los contenidos científicos para poder ser "transpuestos" en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles de enseñanza.

En la actualidad, en América Latina, y no casualmente, las "transformaciones educativas" pasan, inercialmente, por uno de *los mejores parámetros educativos: el curriculum*, que, en la práctica, nada tienen que ver, ni con los marcos teóricos que los sustentan ni con la cantidad de editorial escrita al respecto⁶: los enseñantes, en su gran mayoría, siguen enseñando disciplinada y disciplinariamente datos científicos - temas, teorías, etc. - "que dice" el curriculum - o el programa - que hay que enseñar por sobre la realidad cotidiana de sus alumnos.⁷

Esto hace a una comprensión fragmentada, descriptiva y academicista del mundo, transformándose en explicaciones e ilusiones de un saber escolarizado que, frente a la realidad - medios de comunicación, lecturas paralelas etc. - ya ni siquiera aportan credibilidad, erudición y, en bastante discusión, alfabetización.⁸

Es desde estas reflexiones que recupero a lo didáctico como disciplina - profundamente humana - que reflexiona, teoriza y genera tecnología en la difícil y multimediada tarea de enseñarse y enseñar.

En esta perspectiva, las posibilidades de ruptura potencial y propositiva que ofrece esta "epistemología del presente potencial", compromete a la didáctica,

⁶.- Una interesante investigación al respecto fue realizada por Rosa María Torres en "¿Qué y cómo es necesario aprender?. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares" UNESCO/OREALC

⁷.- Esto se puede ver claramente en las mallas curriculares de formación de grado, para un alumno mas "formado" se agregan mas materias, es decir, mas disciplinas que in-formen acerca de los "objetos de estudio" que "explicarían" aspectos de la profesionalidad, con la consiguiente defensa de campos laborales por disciplina; planteo éste que cada vez mas se aleja de la formación en la complejidad de la realidad y de la realidad profesional, por lo general, la acción en el campo de desempeño se encuentra en los últimos años de carrera.

⁸.- Una lectura interesante en relación a estos aspectos se puede encontrar en: "la crisis de las sociedades occidentales" en: "El avance de la insignificancia". Cornelius Castoriadis. Eudeba. 1997

como campo de conocimiento, a rehacerse, permanentemente, en una dimensión ética e histórica insoslayable.

2.- La cuestión epistemológica de la didáctica:

¿Porqué hablar de epistemología en la reflexión didáctica?

En primer lugar convendría explicitar que se está entendiendo por "lo epistemológico" y que comprendo como "lo epistemológico" desde el pensamiento Zemelmaniano.

Lo epistemológico estaría dado en *el proceso de complejización del conocimiento que promueven y resignifican los sucesivos darse y dar cuenta de sujetos concretos en relación con la realidad y sus condiciones materiales de existencia.*

Este proceso implica una permanente construcción y reconstrucción cognitiva de esquemas de acción que configura tanto las posibilidades de las estructuras de conocimiento como el de la comunicación expresiva de esa conciencia del mundo que nos rodea y construimos.⁹

Es decir, que el conocimiento es una construcción relacional que se articula en los sucesivos estados de conciencia subjetiva e intersubjetiva en la vivencia cotidiana del vivir.

Esto implica profundamente al sujeto¹⁰ en su subjetividad¹¹, puesto que es el sujeto que, desde su subjetividad - que es constitutivamente social - quien construye *redes de*

⁹ .- "Lo dicho significa centrar el problema del conocimiento en la epistemología y no en la lógica, esto es, en la crítica y no en la historia (como conocimiento dado, parametral); pero en la crítica como forma lógica. Mas que una teoría del conocimiento, estamos interesados en una teoría de la conciencia." Dr. Hugo Zemelman en "Racionalidad y Ciencias Sociales" del Suplemento N°45 de Antrhopos "Círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales". 1994.

¹⁰ .- Al decir *sujeto* se hace referencia a la condición de "sujeción" del hombre a otros hombres y al contexto físico y natural que lo condiciona en su "estar siendo" en el mundo. Es ésta condición de sujeción la que da soporte a la construcción de la cultura, es decir viabiliza el ser "antropo" de la raza humana. Ver "El proceso de conocimiento según Paulo Freire y Pichón Riviere". Edit. Cinco. Bs. As. En esta línea de pensamiento Lacan plantea "sin la introducción de lo simbólico es impensable el sujeto, pero lo simbólico en tanto diferenciado y anudado, al mismo tiempo, a lo imaginario y a lo real....

*relaciones cognitivas*¹² de sentidos y significados - es decir conocimiento que den cuenta de ese estar en el mundo.

Son estas redes las que irán conformándose en un sistema de *simbolizaciones referenciales* con la cual moverse y accionar en el mundo y re-crear realidad.¹³

"El significado simbólico... depende críticamente de la capacidad humana para internalizar " a través del lenguaje el uso de "su sistema de signos como interpretante de estas relaciones de "representación".¹⁴

es un sujeto sujetado al lenguaje" que devela y es lo inconsciente. "Sujeto del inconsciente. Diseño epistémico" Helí Morales Ascencio. ENEP Aragón. UNAM. Marzo de 1993.

¹¹ .- *Subjetividad* comprendida como la construcción interna (en la tensión de los procesos conscientes e inconscientes del aparato psíquico) de sentidos y significados que se estructuran, en sistema de símbolos, articulándose éste sistema en el conjunto de dinamisismos psicoantropológicos sobre los que se constituye y se reconfigura magmáticamente (este concepto es utilizado por el Dr. Zemelman en su discurrir acerca de la subjetividad) en las coordenadas espacio - tiempo del sujeto.

Desde esta perspectiva, "el sujeto no es simplemente real, no está dado, debe ser hecho y se hace mediante ciertas condiciones dentro de ciertas circunstancias. es creación histórica y creación cuya historia puede seguirse...la subjetividad humana está caracterizada por la reflexividad que no debe confundirse con el simple "pensamiento" y por la voluntad o capacidad de acción deliberada, en el sentido pleno del término". "El psicoanálisis, proyecto y elucidación". Cornelius Castoriadis. Nueva Visión. 1992.

¹² .- Lo *cognitivo* es asumido aquí como la capacidad de racionalización interpretativa del mundo circundante, en este sentido se diferencia de los actuales desarrollo de psicología cognitiva vinculada a la lógica de razonamiento de ordenadores y sí se inscribe en los supuestos de la psicología cultural de Jerome Bruner, quien redefine los aspectos desarrollados por el cognitivismo en la construcción de significados.

En esta perspectiva, lo cognitivo, como proceso de razonamiento subjetivo en la construcción de esquemas de pensamiento y acción, implica reconocer estos procesos, es decir la intencionalidad de los sujetos en sus acciones así como los deseos, emociones y creencias que sostienen al sujeto interpretante, es decir activo, y su comunidad de referencia en la creación de cultura.

Para profundizar el tema consultar "Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva". Edit. Alianza.1991

¹³ .- "El significado es ya un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos... el símbolo... (depende) de un sistema de signos en el que la relación de éstos con sus referentes es arbitraria y está gobernada únicamente por el lugar que aquellos ocupan en el sistema, de acuerdo con el cual se define qué es lo que "representan". En este sentido, los símbolos dependen de la existencia de un "lenguaje" que contiene un sistema de signos ordenado o gobernado por reglas." Cap.III, pag.76. "La entrada en el significado". Jerome Bruner. Ob. Cit.

¹⁴ .- Jerome Bruner Ob. Cit.

Desde esta perspectiva, *la construcción de la subjetividad es sustantivamente epistemológica*, en tanto es la construcción del conocimiento de sí y del mundo lo que le permite al sujeto construir esquemas conceptuales referenciales para accionar, desde un determinado ángulo de razonamiento, en y ante el mundo.

En esta línea de pensamiento, puede visualizarse con claridad, que *la realidad es ya un nivel de abstracción de lo real, es ya una construcción subjetiva e intersubjetiva¹⁵ a cerca de lo real, de lo que está, de lo dado.*

El asumir esta afirmación: que lo real no es la realidad, que lo real es lo inconmensurable, en tanto objeto convocador de la mirada del sujeto pero nunca develado totalmente, y que al "subjetivarse" se configura en la mirada del observador quien captará lo que sus propias referencias cognitivas le permitan adaptar activamente, implica comprender que la realidad serán "versiones" de lo real que como tales tendrán tantas interpretaciones como sujetos la observen.

De igual modo implica que lo importante a saber no es tanto el hecho sino el proceso por el cual el hecho es conocido por el sujeto¹⁶, lo cual replantearía estructuralmente el *sentido de enseñar*.

¿Se enseña a "conocer hechos" ó enseñamos el proceso de conocer lo real?

Desde lo que se viene planteando, el proceso de conocimiento es un proceso de conformación progresiva que se va configurando en una dinámica *simultánea bio-psico-antropológica de recursividad¹⁷ y organicidad creciente y dialéctica¹⁸*, son éstas características lo que lo hace *histórico y complejo*.

¹⁵ .- Es importante aclarar que este término "intersubjetivo" no es un término utilizado por el Dr.Zemelman, en sus decires y en su obra él habla de "subjetividad social", es indudablemente un punto de encuentro y desencuentro teórico abierto al análisis y al debate constructivo.

¹⁶.- Este punto de vista es desarrollado en "Epistemología y Psicología" por Jean Piaget. Edit.

¹⁷.- Este concepto de "la idea dinámica de recursividad rotativa" es trabajado por Edgar Morin en "El Método. El conocimiento del conocimiento" Vol. III. Edit. Cátedra. 1994. pag. 33.
Es un concepto tomado de Hubble, quien "mostró que el universo se hallaba desprovisto de centro (en este sentido) la epistemología se halla desprovista de fundamento. La idea de epistemología sin fundamento ya fue avanzada por Rescher - N. Rescher, "Cognitive Systematization", Oxford, Blackwell, 1979 -. En lugar de partir de los "enunciados de base" o "protocolarios" que, en la visión del positivismo lógico, le proporcionaban al conocimiento un fundamento indudable, Rescher considera un sistema reticular cuya estructura no es jerárquica, en el cual no hay ningún nivel que sea más fundamental que

Esta forma de comprender el conocimiento conlleva una ruptura irreversible con el conocimiento como hecho y por lo tanto pasible de ser "explicado" y analizado "por partes" para comprender el todo.

Al considerarse como "proceso subjetivo de ampliación del campo de conciencia" compromete al ser humano en toda su capacidad sensible y perceptiva como aspectos configuradores de lo cognitivo¹⁹ como capacidad de construir significados y sistemas simbólicos de configuración subjetiva y social.

Lo dicho convoca a conceptos activos tales como: movimiento, simultaneidad de procesos, totalidad, tiempo, etc. dándose la complejidad en la dinámica de articulación y adaptación activa como impulso ontológico del ser y del ser humano como ser social.

En este sentido, se recupera a la *epísteme* como la *capacidad de conocer y dar cuenta de lo que se conoce.*

A partir de esta afirmación, el *proceso epistémico* implicaría un movimiento de articulaciones constante y permanente de sucesivos actos de conciencia que permiten complejizar el conocimiento del conocimiento en niveles de abstracción cada vez mayores.

Es este proceso el que permite ir dando cuenta, interpretativamente, de una realidad compleja, histórica y en movimiento hasta la construcción de conocimiento de mayores

los demás.... la epistemología no constituye el centro de la verdad (como conocimiento ó enunciados de conocimiento parametrales, dados, determinados como verdad), debe girar alrededor del problema de la verdad pasando de perspectiva en perspectiva y, esperémoslo, de verdades parciales en verdades parciales....por mantener abierta permanentemente la problemática de la verdad debe considerar cualquier conocimiento que sea creado (lo que considera el sentido común), cualquier pretensión de conocimiento, cualquier pseudo conocimiento, es decir, también el error, la ilusión, el desconocimiento".

¹⁸.- Dialéctica está planteado aquí en el sentido Zelmaniano quien la comprende "como una exigencia de articulación y no exclusivamente como expresión de la contradicción; por eso se privilegia a lo articulable sobre la transformación, aunque sin negarla pero sí incorporándola en el marco de aquella. La diferencia está en que la articulación plantea la necesidad de mediaciones entre los elementos reales, independientemente de que se dé entre ellos una relación de oposición dialéctica....En el pensamiento dialéctico, la relación entre objetos, más allá de que tenga lugar o no la transformación de un objeto en otro, constituye una realidad en sí, pues los objetos son partes de una articulación....la dialéctica pretende ser un método para la explicación (de lo real y por lo tanto de la realidad) de la historia antes que una teoría general." "Círculos de reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales. Cuestiones de teoría y método". Edit. Anthopos. Suplementos N°45. pag.7.-

¹⁹.- Ver " El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget". Hans G. Furth. Edit. Alianza

niveles de abstracción como lo es el pensamiento categorial y de precisiones conceptuales como es el del conocimiento científico.

De lo dicho se desprende que la vitalidad de esa sucesiva complejización del conocimiento está siempre en lo real y lo que ella ofrece como construcción de realidades, en sus diversas versiones, constitutivamente histórica pero que, por su naturaleza, está siempre dándose en un *presente historizado*, permanentemente coyuntural y profundamente potente en sus posibilidades de proyección.

Es este *proceso episteme-epistémico* el que marca la diferencia con lo *gnoseológico*; en tanto lo epistemológico promueve la *conciencia del conocimiento*, lo gnoseológico hace referencia a la *capacidad de conocer como capacidad ontológica*, asume que se conoce. En este sentido, el conocer es sólo el reconocimiento de lo conocido, aún como conocimiento tácito, y no necesariamente su *proceso re-flexivo de darse cuenta y dar cuenta de lo que se conoce usando ese conocimiento para re-crear conocimiento en mayores niveles de complejidad*.

De este modo, lo que promueve el pensamiento Zemelmaniano, sumándose a una importante tradición de pensamiento desde Heráclito hasta el actual Edgar Morín pasando por la fenomenología, la hermenéutica y la sociología comprensiva y crítica, con sus diferentes matices y enfoques, es la "desacralización" de una visión fragmentaria y explicativa del mundo y por ende del conocimiento, enfoque más propio de la tradición analítica ó positivista, e incorpora a la *vida cotidiana* el proceso epistemológico de re-crear y crear conocimiento en niveles de complejidad creciente abarcándolo desde sus dimensiones históricas, coyunturales - en tanto presente reactualizado y en permanentemente cambio - y por lo tanto potencialmente inédito y transformativo.

En Zemelman lo epistemológico podría conceptualizarse como *el diálogo hermenéutico y re-flexivo del sujeto con el mundo y lo que él contiene* - sus otros/as, su geografía, su naturaleza, etc. - *en una suerte de "subjetivación e intersubjetivación de lo objetivo" en la construcción de renovado conocimiento - particulares y colectivos - que de cuenta de lo real como realidad totalizadora, compleja, diversa y en permanente movimiento*.

En esta línea de pensamiento, se valoriza toda posibilidad de complejización de lo que se sabe, consciente ó inconscientemente.

Con esta afirmación, estoy haciendo referencia a recuperar toda forma de conocimiento - en las mas de las veces descalificados por el pensamiento académico-explicativo - y

supuestamente "científico" - como sustrato y parte de la construcción de conocimiento de mayores niveles de abstracción y sistematización categorial como lo es el conocimiento científico.

Podríamos señalar, en vinculación con los actuales desarrollos de la psicología cognitiva y psicogenéticos, que hay instancias de complejización en la matriz epistémica, en las que, para que haya un proceso epistemológico, debe activarse la *conciencia de lo que se conoce, dando cuenta, en sucesivas articulaciones entre lo histórico dado y lo histórico dándose, lo potencial indeterminado de ese conocimiento.*

Es en este sentido en que Zemelman habla de *superar los límites de la razón, de desparametralizar* las propias autorreferencias cognitivas - lo que involucra lo sensorio motriz, lo emocional y sensitivo, es decir lo corporal como parte pensante de nuestra conformación humana - *ampliando los horizontes* de lo real, recreando nuevas realidades, detrás de lo pensado, buscando lo impensable.

En lo que se viene planteando, podrían señalarse cuatro niveles básicos de complejización del conocimiento:

- * conocimiento tácito
- * conocimiento experiencial
- * conocimiento vivencial
- * conocimiento categorial

Estos niveles son "evolutivos", en tanto procesuales biopsicológicos, pero también, y fundamentalmente, "volitivos".

Qué quiero decir con "volitivo", que básicamente, responden a un "*deseo*" de saber, mas ó menos conscientemente, que se transforma en *necesidad*.

Desde esta perspectiva, podríamos decir que es un proceso *deontológico* que si bien responde a ciertas etapas biológico-evolutivas²⁰ como posibilidad estructural del ser humano, no es lineal en su conformación.

²⁰.- Me refiero aquí a las etapas evolutivas de Piaget, con lo cual es poco probable que un bebé tenga capacidad de abstracciones complejas pero si tiene un pensamiento sensorio motriz fundante con el cual conoce el mundo. Para profundizar en este aspecto se puede consultar: Hans G. Furth Ob. Cit., ó

Es desde esta comprensión procesual y referencial que se va constituyendo el proceso epistémico y desde el cual caracterizaré las distintas instancias señaladas.

Conocimiento tácito, es el resultado del aprendizaje básicamente sensorio motriz, es el conocimiento que podría llamarse de "*registros del núcleo antropogéno*"²¹, núcleo que se instala entre el ser de naturaleza y el ser de cultura del hombre, que lo hace único y particular en la construcción biopsíquica y social del mundo.

Es éste un conocimiento fundamentalmente de registros corporales e intrapsíquicos y determinante en la vida de los seres humanos.

No banalmente, los grandes pensadores que aportaron riquísimas interpretaciones de los seres humanos y sus sentidos y razones de vivir - como pueden ser Freud, Piaget, Winicott, Wallon, etc., le conceden a la primera infancia un valor fundante en el desarrollo de la personalidad; mas aún, hoy, con los grandes avances de la biogenética, se recupera la vida fetal como espacio de conocimiento en lo que Pichón Riviere llamaría el "*protovínculo*" del niño con el mundo a través de la madre.

La conformación de la "*autorreferencia autopoietica*"²² se va configurando, fundamentalmente desde este mundo "senso-emotivo" lleno de *pulsiones intrapsíquicas* - en la conformación del aparato psíquico - con las que simultáneamente se va articulando los *esquemas de acción* propios de la etapa evolutiva piagetana conjuntamente con los aspectos propios y exteroceptivos de la naturaleza biológica y en *relación contextual dialéctica* al decir Vygotskyano.

De este modo, el mundo, va adquiriendo una *visión activa* que determina formas de conducta que luego, en sucesivas rupturas, en sucesivos actos de conciencia se irán modificando o conservando como "*matriz epistémica de aprendizaje*".

Francoise Dolto "La imagen inconsciente del cuerpo". Edit. Paidós, entre otros muchos aportes a la comprensión de la constitución de lo humano.

²¹.- Este término es propuesto por Gérard Mendel en "La Crisis de las Generaciones". Cap.I . pag. 15. Edit. Península. Barcelona.1972.

²².- Humberto Maturana. "El Sentido de lo Humano". Edit. Santillana. 1993.-

El **conocimiento experiencial**, es el que permite, con mayor grado de complejidad en la construcción de conocimiento de sí y del mundo, ir generando una "red activo-comportamental" de gran significación en la vida cotidiana.

En la *experiencia del vivir* - que implica el estar con otro/as tanto como con lo físico y natural - uno toma conciencia (en el sentido de construir un conocimiento) de determinadas formas de expresión y acción que permiten cubrir sensaciones básicas de nutrición, de pertenencia, de afecto, de aceptación o no.

Como diría Maturana²³, "en la coordinación de coordinaciones vamos configurando el mundo", un mundo de acuerdos y legitimaciones públicas que hacen común lo privado y viceversa en procesos históricos e historizados.

Las experiencias responden a un grado de conciencia más complejo de "lo tácito", con la aparición del habla, el registro del mundo puede expresarse en renovados registros de codificaciones.

La *experiencia vista como confirmación o posibilidad de confirmación empírica (y con frecuencia sensible) de datos - ya sean simbólicos o concretos - ó bien como "hecho de actuar" algo dado anteriormente a toda predicación*, nos atraviesa cotidianamente en "hábitos" que implican un grado de conocimiento de la acción vinculada a la respuesta intersubjetiva.

De este modo "conocemos" formas de comportamiento que, como tales, no siempre implican un "aprendizaje re-flexivo" sino más bien de "reflejo activo".

El **conocimiento vivencial** involucra más fuertemente la *emocionalidad* en la experiencia del transcurrir cotidiano, es un "detenerse" en la experiencia para "conectarla" reflexivamente con el *sentido y el significado* subjetivo de esa acción, o encadenamiento de acciones, que constituyen la experiencia conocida y aprendida.

En la experiencia de ser hijo, por ejemplo, uno "sabe", "conoce" lo que tiene que hacer, que es lo correcto y lo incorrecto lo socio-antropológicamente introyectado en sucesivos procesos conscientes e inconscientes de "estar con otros" padres y contexto social, pero cuando uno se detiene reflexivamente y significa de un modo particular el "ser hijo" de

²³.- Ob. Cit.

"estos, mis padres", se re-crea un conocimiento experiencial reelaborando lo que para mí tiene de significativo - por la historia transcurrida y en transcurso - "el ser hijo" de "éstos" padres.

Lo mismo sucede, por ejemplo, en el "darse cuenta" y "dar cuenta" de lo que significa "ser un alumno" fuera del discurso - lo que se dice, lo que se predica - y la experiencia de ser alumno. En la vivencia emotiva del sentir-se hay un acto de conocimiento más complejo que re-vive lo tácito y lo experiencial significándolo y reelaborando ese conocimiento en saber de sí y del mundo exponiendo la posibilidad crítica de ese conocer.

Este proceso, por el cual grandes pensadores de lo humano como Jean Piaget se soportan en lo epistemológico como construcción, es un proceso dinámico, simultáneo, complejo y reversible pero innegociable en su tránsito para conocer y aprender ese conocimiento.

Es decir, no se conoce, ni mucho menos se aprende, en la "transposición" de elaboraciones categoriales ó proposicionales construidos como enunciados disciplinares dados como verdades, esto es "información" que se in-forma, se pone sobre la "forma" de ser constituida en la autorreferencia como matriz epistémica subjetiva, pero no se elabora como parte constitutiva de la misma, son por ende dos procesos epistémico-cognitivos diferentes.

Uno de los procesos, el de "conformación autorreferencial" implica siempre "ruptura" de lo estable - de lo construido y conformado en "parámetro" referencial en la visión de mundo - tanto en lo tácito como en lo experiencial o vivencial; el otro de los procesos no implica "rupturas" sino "adhesiones parametrales", es decir, se amplía con nueva in-formación lo conformado, lo aprendido, lo construido epistemológica y cognitivamente, genera "cambios", en tanto puede, en el mejor de los casos, ampliar lo que se tiene, pero en ningún modo transforma la autorreferencia - parametral.

El **conocimiento categorial** privilegia, no se separa, los procesos cognitivos de conceptualizar y codificar discursivamente el conocimiento y aprendizaje de sí y del mundo que subjetiva e intersubjetivamente se va configurando en la comunidad.

Es este un conocimiento que implica un "modo de pensamiento" de mayor abstracción y por ende un esfuerzo de construcción compleja de lo tácito, experiencial y vivencia.

Compromete un lenguaje público mas elaborado y de múltiples significaciones que en acuerdos colectivos van legitimando interpretaciones del mundo real en sus distintas versiones de realidad tanto técnicas como científicas.

Podemos distinguir aquí tres tipos de categorizaciones:

- categorías sociales
- categorías teóricas emergentes
- categorías de conocimiento crítico

Las *categorías sociales* serían aquellas que las comunidades de referencia, es decir de pertenencia, en su devenir histórico van generando a través del aporte de los trabajadores de la cultura que, desde distintas disciplinas van interpretando la movilidad del conjunto y sus manifestaciones y que, en su legitimación van configurando una realidad consensuada.

Ejemplo de esto pueden ser categorías tales como la de "género", "formadores de opinión", "medios masivos de comunicación", "sociedad global", etc.

Muchas veces, y más aún con la globalización y su incidencia en términos culturales, muchas de éstas categorías sociales se convierten en "formas discursivas" de uso mas que "expresiones comprensivas" de fenómenos sociales, y esto, en gran medida, involucra a la educación y sus hoy ineludibles agentes de culturización: los distintos sistemas educativos escolares y no escolares, como pueden ser los medios de comunicación o las organizaciones de educación comunitarias o las llamadas de "educación popular", quienes in-forman mas que forman en renovadas formas de comprensión e instrumentación ante lo real y sus distintas versiones de realidad.

Las *categorías teóricas emergentes*, son aquellas que se van construyendo, histórica y dinámicamente, en la interpretación de lo real - y sus versiones de realidad - en la construcción de teorías que den cuenta del suceder del mundo tanto subjetivo como intersubjetivo y físico-natural.

Teoría se comprende aquí como construcción de conocimiento complejo y sistematizado en un sistema de conceptos y afirmaciones articuladoras.

Articuladoras de renovados sentidos y significados así como de redes de conceptos afirmaciones interdisciplinares en la reinterpretación permanente de una realidad

histórica y en permanente movimiento, y en este sentido permanentemente provisoria y re-creada.

Por *categorías de conocimiento crítico* se comprende a la construcción de elaboración de enunciados científicos de configuración densa y disciplinar que, desde un enfoque epistémico de presente potencial o interpretativo-comprensivista, siempre es histórico, reactualizado y en el profundo re-conocimiento de lo humano como configuración subjetiva e intersubjetiva.

En este sentido crítica, en tanto posibilidad abierta de construir conocimiento sobre la base de una razón comprometida con las manifestaciones histórico sociales en la consideración no solo de los hechos sino de quienes producen los hechos y sus sentidos y significados situacionales.

Desde esta perspectiva, el conocimiento sistematizado en teorías, es universal, en tanto unidad de lo di-verso, y por lo tanto constituido de particularidades que resignifican lo universal; y no generalizable en tanto homogeneización explicativa del mundo y sus sucesos.

La pregunta es, cómo pasar de un estadio a otro en este proceso de conocimiento, es decir en este proceso epistemológico de develamiento del mundo?

Indudablemente, desde lo que venimos planteando, la cuestión de "estados de conciencia", de sí y del mundo, convoca al "darse y dar cuenta" como procesos sustantivos de lo epistemológico, lo que replantea, sustantivamente, tanto lo pedagógico y lo didáctico como acciones de educación y de enseñanza.

Porqué?. Porque el proceso de conocimiento y reelaboración en el aprendizaje, como condición cognitiva de ser en lo humano, es una "unidad subjetiva" que compromete la propia historia resignificada en el contexto de lo real como desafío a re-conocer situacionalmente²⁴.

Los procesos de conciencia se constituyen sobre la base de lo real y la construcción de sentidos y significados en la significación de la realidad, y no sobre la base de enunciados que dicen a cerca de la realidad y no al revés.

²⁴.- Para profundizar este planteo, consultar J. Bruner Ob. Cit.

Es en la conciencia de la propia realidad en la que se pone de manifiesto el ser humano y su capacidad cognocente, es en esa realidad en la que puede re-significar sentidos y significados de lo construido históricamente como conocimiento científico y tecnológico universal y no viceversa.

Cabría aquí preguntarse cuál es el sentido de la educación? qué se persigue en la actualidad con la fragmentación y reducción de grandes pensadores que plantean sus objetos de investigación particularizados pero en vinculación totalizadora y que lo "escolarizado secciona".

A que se alude cuando en las escuelas se habla de "aprendizaje significativo", de que aprendizaje se habla?; y a que se hace referencia en las universidades y posgrados cuando, por lo general, se "estudia explicativamente materias y cúmulo de enunciaciones a cerca de..." y no "desde o ante" la realidad concreta? qué se pretende, "erudición" o capacidad profesional creativa y de transformación social?

En la actualidad, en países como Argentina, en proceso de "transformación educativa", se habla (y se planifica) de "aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales" que se quiere decir separando lo que va junto? es posible justificar esta increíble fragmentación de procesos subjetivos en nombre de que los maestros "no olviden" darlo como "contenido"? cómo y que se traduce ésto en contenido?; que se considera, desde aquí, "contenido didáctico"? el sujeto y su subjetividad por naturaleza subjetiva en la construcción de sí y del mundo ó el conocimiento "parametralmente" construido como conocimiento científico en un supuesto "versus"?

Indudablemente, la asumisión de un enfoque epistémico es sustantivo en la *vigilancia ético política del enseñar*, expone las incongruencias y exige un enseñante que recupere el arte de enseñar como arte de interpretar las situaciones de enseñanza y aprendizaje - tanto en sus discursos como en sus lenguajes no discursivos - y que haga de la *sospecha* de los parámetros instituidos - tanto cognitivos como culturales - una estrategia de acción didáctica por sobre la transmisión casi irreflexiva de las modas editoriales, las exigencias curriculares y la erudición que reemplaza al pensar con conciencia histórica.

Es desde éstas reflexiones - que dejo abiertas al diálogo compartido - que considero lo epistémico estructural y constitutivo de lo didáctico, tanto en su sentido ético político de ser una acción de enseñanza como en su configuración en el campo de la ciencia.



INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMERICA A. C.
“ENSEÑAR A PENSAR”



Polis
Revista Latinoamericana

18 | 2007
Identidad Latinoamericana

Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina

Université, production de connaissance et formation en Amérique latine

University, production of knowledge and formation in Latin America

Estela Quintar



Edición electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/polis/4096>

ISSN: 0718-6568

Editor

Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO)

Edición impresa

Fecha de publicación: 23 diciembre 2007

ISSN: 0717-6554

Referencia electrónica

Estela Quintar, « Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina », *Polis* [En línea], 18 | 2007, Publicado el 23 julio 2012, consultado el 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/4096>

Este documento fue generado automáticamente el 30 abril 2019.

© Polis

Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina

Université, production de connaissance et formation en Amérique latine

University, production of knowledge and formation in Latin America

Estela Quintar

NOTA DEL EDITOR

Recibido el 14.11.07 Aceptado el 30.11.07

Formación de sujetos y condiciones sociohistóricas

- 1 Reflexionar acerca de la producción de conocimiento en la Universidad en general, y de la Universidad Latinoamericana en particular, implica necesariamente reflexionar acerca de la formación de los sujetos que, supuestamente, lo producen; a no ser que pensemos que quienes producen conocimiento no son sujetos, o que no son productores de conocimiento quienes transitan por estos espacios o bien, que esta actividad sea privativa solo de algunos de los que transitan estas instituciones, los llamados “profesores investigadores”.
- 2 Por el contrario, entendiendo que la formación es un proceso y sustantivo en el trabajo de producir conocimiento, tanto de quienes enseñan e investigan como para quienes aprenden en los distintos campos de la ciencia y su proyección metodológica, se hace ineludible preguntarnos por el lugar que ha tenido y tiene la complejidad de la formación de sujetos como centro de la problemática Universitaria en nuestros países pero, además, bajo qué condiciones socio históricas se están dando, y a qué responden estos procesos.

- 3 Tres son los aspectos que quisiera aquí ir deshilvanando para contribuir a este debate tan necesario y urgente en términos de responsabilidad social e intelectual para luego, en el contexto de este análisis, ubicar una posible propuesta tanto para la investigación como para la formación de sujetos en nuestras universidades. Los aspectos a los que aludo podrían sintetizarse en:
- la pérdida de sentido en la relación sujeto / sujeto en los procesos de formación
 - la ruptura del lazo social como “marca registrada” de las actuales políticas en educación superior; y
 - la pérdida de relevancia social del mundo universitario, o la desconfiguración de las significaciones sociales de la Universidad en el imaginario social
- 4 Uno de los problemas más descarnados que a mi entender viven hoy las Universidades de América Latina es lo que podríamos llamar: el “olvido del sujeto”, olvido instalado desde una sutil –a la vez que estridente y escandalosa lógica de mercado solapada –y muchas veces justificada– por todos nosotros. Lógica que ha privatizado lo público en prácticas, relaciones, representaciones y modos de pensar y pensarse en la realidad que, más que cuidar “lo de todos”, están dirigidas a cuidar los intereses individuales de quienes han reducido lo educativo a la salida laboral y de subsistencia por sobre la opción por un trabajo de compromiso social y cultural de contribuir a la organización de horizontes de futuro. Tan es así que hoy por hoy es intelectual quien logra tener un “categoría”¹ de certificación de calidad que, por otra parte, lo hace existente para el sistema educativo, lo hace parte de un sistema de uso e intercambio; y, como premio a esta reducción, se otorga una paga adicional que aumenta la sensación de bienestar, en tanto aumenta las posibilidades de sostenerse, en la mayoría de los casos, en una clase media que medianamente aumenta o sostiene su poder adquisitivo.
- 5 En este marco de juego de intereses instalado como parte de la dinámica universitaria, hoy se “subastan” proyectos institucionales –se otorgan fondos por concursos estatales–, se “seleccionan” alumnos –en un creciente movimiento de exclusión en nombre de garantizar calidad con “los mejores”–, se financian programas en el marco de “formatos” que exigen los criterios de calidad y se estudian posgrados para poder ser incluido en la fábrica de enseñar a supuestos trabajadores “competitivos”. Todo esto, bajo la lógica de diseños curriculares elaborados por “competencias”, confundiendo trabajador competitivo con sujeto pensante, intelectual competente con la competencia de certificación del “intelectual” pero, eso sí, bajo las exigencias de “currículos flexibles”, como si el currículo pudiera serlo sin que lo sea el sujeto que lo usa, en su pensar, en su lógica de razonamiento y de construcción de mundo; y esto no lo resuelven el uso – y abuso – de autores que hablen de pensamiento complejo, sino que lo promueven formadores con lógicas de razonamiento complejas que intenten promover y provocar capacidades de pensar fuera de las lógicas causales, lineales, explicativas y clasificatoria, lugar donde se suele poner a los pensadores complejo –es decir a los autores de los textos sobre pensamiento complejo –.
- 6 Así, en este mar de ISO 9000 / 2000, con que festivamente se celebran las acreditaciones de Facultades y Universidades, vamos legitimando - con nuestras prolijas prácticas de subordinación – y con la sensación de que “no se puede hacer otra cosa”, bien cuidada - la metamorfosis de una “educación para todos” a una “educación para nosotros”, los que trabajamos y esperamos jubilarnos – si se nos es permitido – de la mejor manera posible en la institución universitaria.

- 7 En este contexto de burocratización constante donde el mayor tiempo se invierte en la administración de la normativa “de calidad” que permite “hacer algo” que justifique la existencia de la institución, y nosotros dentro de ella, la centralidad la tienen: las normas de calidad – con sus criterios de “certificación” propias de la lógica de mercado – y la supervivencia en la tensión inclusión/exclusión en el sistema de las propias instituciones de la educación superior y los sujetos que intervienen en ella. Este es hoy el “gran desafío” de rectores y equipos de conducción que más que conducir procesos de formación de sujetos en perspectivas de futuro son, en definitiva, gestores de la inclusión / exclusión y agentes de cuidado del orden de “calidad”. En este paisaje, el sujeto, el otro con su rostro y sus expectativas, con sus deseos y posibilidades – y más aún si es alumno – la más de las veces se diluye en su otredad y se reconvierte en “recurso” para justificar financiamiento y bienes. La pérdida de sentido de la relación sujeto /sujeto – que es la perspectiva de la pérdida de sentido social – sigue instalada, y aumentada, en su apuesta a la cosificación rentable de la vida cotidiana.
- 8 Si en otras épocas el disciplinamiento y la transmisión / tráfico de información bajo la forma de teorías que se sucedían sin generar vínculo entre la realidad en sus diferentes dimensiones², los sujetos y su subjetividad³, hoy esta des-vinculación, se ha ido profundizando ya no sólo en la banalización explicativa de la producción teórico metodológica, o de textos y autores que alguien pone de moda en el “debate universitario” hasta hacerse imprescindibles⁴, sino que pareciera que este proceso de achicamiento del estado que se inició hace más de dos décadas y aquí sí en vínculo con el discurso del ajustetado difundido –, hubo un proceso – casi literal – de “reducción de cabezas”, en tanto reducción de la capacidad de generar acciones creativas, imaginativas y de reconfiguración de sentidos instituyentes⁵ en el marco mismo de estas políticas públicas de corrosión de lo público. Es decir de ejercer la autonomía en el marco de una heteronomía siempre existente.
- 9 Convengamos que el sistema educativo no se ha creado para liberar a nadie, y mucho menos las Universidades; pero convengamos también que, todo el sistema educativo, y aún las Universidades, son un espacio irrenunciable para generar prácticas instituyentes de resignificación del imaginario social. El proceso de formación de sujetos – y no digo de enseñanza erudita y /o explicativa sino formación de sujetos – es y será indudablemente una opción ética política que va más allá de las heteronomías, tiene siempre un compromiso valórico y de voluntad de futuro innegociable que, desde lo microológico, genera, promueve y vitaliza el tejido de lazos sociales en núcleos de buen sentido; lazos que, incluyendo al otro en prácticas de organización de proyectos, instituya – en tiempos de individualismos feroz – sentido de comunidad de pensamiento, de comunidad red; y no me refiero a la red de expansión, de conexión entre individuos, sino red de sostenimiento del sujeto, de contención intersubjetiva y micro social – que es decir macro en su efecto residual en el tiempo – de su darse y dar cuenta, como acto existencial de conciencia histórica, de la circulación de la palabra objetivada y el sentido re-sonante para así abrir causa a su poder, a su fuerza libertaria y creativa; porque también hay un poder de fuerza potenciadora, como plantea Spinoza, no sólo es dominante y omnipresente como se ha expandido su comprensión en un deformado y academizado Foucault. En estos tiempos de “achicamiento”, de “ajuste”, tiene una fuerza poderosa el ensanchar el presente⁶ – como dice Boaventura De Sousa Santos para, desde allí, repensar el futuro.
- 10 Las coordenadas de época para América Latina que en gran medida han configurado este presente histórico fueron, a mi entender, profundamente signadas en la década de los '70

y de los '80 del siglo pasado por tres, entre otros, acontecimientos determinantes que han reconfigurado prácticas, relaciones y modos de mirar – se en el mundo latinoamericano: las dictaduras en el cono sur, la caída del muro de Berlín - acontecimiento de impacto mundial -, y el consenso de Washington. Tres acontecimientos que se transformaron en coyuntura y modificaron sustancialmente el sentido histórico que teníamos en nuestros países.

- 11 Las dictaduras irrumpieron asesinando la libertad de palabra y hasta de pensamiento, la educación fue uno de los medios privilegiados para poner “orden” bajo el mandato de la tecnología educativa, el olvido como práctica del terror y la transfiguración de la significación del otro en su dinámica relacional⁷. El otro se tornó amenazante, se convirtió de compañero o camarada a un posible enemigo. Y de repente, se impone un sentido común: el que piensa pierde, y con él, todos los que piensan. Olvido, miedo al otro y orden fueron los conceptos estructurantes de unas sociedades catatónicas y aún en trauma. La universidad cumplió aquí un rol fundamental en la limpieza de pensamiento crítico, y la tecnologización del sujeto fue la mediación perfecta para encarnar estos conceptos y estructurar la vida cotidiana.
- 12 En los '80, el consenso de Washington⁸ – o la dictadura económica– invadió modelizadamente nuestros países, imponiendo un régimen discursivo que ancló en acciones estratégicas dado un renovado ambiente al orden capitalista instituido, de efectos que continúan delimitando, zoologizando nuestra vida cotidiana, con lo que recién ahora comenzamos a comprender como “recreados estatutos” en la estructura de exclusión/inclusión social: el montaje de la “calidad”, determinada por la eficiencia, la eficacia y la productividad. Y el sistema educativo – cada vez más parecido a la empresa – se reestructura, y nosotros con él, en esta actualización del orden dominante.
- 13 En este sistema, preocupado por la calidad, la investigación ya no es una práctica de producción y sistematización de conocimiento, sino una alternativa pragmática y burocrática de certificación – lo que implica como ya dijera puntaje y aumento de salario -, de inclusión en el sistema y de exclusión de quienes no están dispuestos a renunciar a los tiempos propios en la construcción de conocimiento que encuentra su sentido en la realidad y su dinamismo socio histórico y cultural. Hoy “todos” investigamos – los que han hecho una opción por ella y los que no –; pero para ser “calificado”, categorizados, también hay que enseñar, aún los que no han hecho opción por la enseñanza, en una lógica de certificaciones incalificables para un espacio donde la reflexión, la observación de la realidad y sus sucesos deberían ser una práctica natural y fluida más que marcadas por el ritmo normativo que esteriliza la capacidad creativa y agiliza la “competencia” y adiestramiento para ser certificado. Hoy se investiga y se enseña por decreto. Pares académicos, centros de *indexación* y credencialización, ISOs y toda una parafernalia dirigida a la degradación universitaria subvirtieron el orden: se enseña y se investiga en y desde el pragmatismo más burdo que nada tiene que ver con la calidad socio históricamente hablando, no por lo menos para el pueblo que sostiene con su esfuerzo a estas altas “casas de estudio”.
- 14 El tercero de los acontecimientos al que hago referencia, es la caída del muro de Berlín en el '89. Con este hecho simbólico se reconfirma al orden dominante, este “tenía razón”. El efecto en la dilución de un imaginario social que equilibraba la fuerza del capitalismo totalitario se hizo sentir dramáticamente, la sensación generalizada que creó esta caída⁹ fue de “ya no hay equilibrio posible”, hay todo un campo donde lo vivido encuentra cause. No pensar, el otro es amenazante, el estado es amenazante, las palabras ya no dicen lo que

antes decían, los códigos de inclusión/ exclusión ya no son los mismos. La imagen se instituye como lo real – los medios de comunicación instituyen realidad –, los cambios en la perspectiva laboral, y en la comprensión misma de lo que es y significa el trabajo van dirigidas a destejer lo tejido en términos de lazo social, pero no teje otros, por el contrario se agudizan la sensación de orfandad, de soledad, de aislamiento, de desconfianza. La solidaridad ya no tiene cabida en el reino del “sálvese quien pueda”, el individualismo y un *mass media* cada vez más inercial, sin capacidad de reactivar con alternativas de sentido, confirman que el ser parte de ese mundo sin sentido da más seguridad que construir nuevos horizontes de sentido, más aún cuando todos sabemos que el que piensa pierde, registro que quedó dramáticamente instalado en el inconsciente colectivo atreves de las dictaduras o las democracias protegidas.

- 15 La caída del muro reconfiguró el paisaje intelectual. Ideologizados que se sienten derrotados o que quedaron “dislocados” sin lograr recolocarse en realidades que exigen recrear perspectivas críticas de lectura y análisis¹⁰, pragmáticos que se acomodan en las nuevas circunstancias, esperanzados que intentan, en un esfuerzo de rearticulación, resignificar - en tiempos histórico - lo inédito viable.
- 16 Sin lugar a dudas, estos acontecimientos contribuyeron a conformar una política descarnada de ruptura del lazo social¹¹; ruptura que nos atrampa día a día en un minimizado y alienado mundo de presente sin conciencia histórica, esta se vuelve también amenazante, porque conciencia implica opción. Se habla de crisis, de pérdida de valores y prácticas que no contribuyen a reconstruir lazos que nos encuentren sino que, por el contrario, a viabilizar el avance de la insignificancia, como diría Castoriadis¹². Esto constituye un malestar constante y continuo de la cultura la que se transforma en una productora de violencia sutil y negativa¹³.
- 17 La universidad hoy se ha transformado en un ámbito aún necesario para la movilidad social pero cada vez más excluyente; los “profesores – investigadores” ya no quieren enseñar en licenciatura porque los posgrados dan más puntos, los posgrados – en nombre de la calidad universitaria – tienden a masificarse en tanto se amplía el esfuerzo de estudios para las mayoría, con lo cual los niveles de exclusión que trajo “la fuga hacia delante”¹⁴ es cada vez mayor.
- 18 ¿Cómo formar en estas coordenadas de época?, ¿quién forma y a quiénes se forma en los ámbitos universitarios teniendo en cuenta las diferencias generacionales?
- 19 Y esto no es menor, si comprendemos que la generación “de recambio”, como se llama ahora, es una generación que transitó y fue golpeada en el alma y la cabeza por estas coordenadas de época. ¿Quiénes forman, a quienes forma y para qué se forma en la Universidades Latinoamericanas?
- 20 Sí sería muy difícil responder a esta preguntas, sobre todo sin caer en generalizaciones, sin embargo no podemos dejar de traer como problema universitario lo intergeneracional, sobre todo en este contexto de significaciones. La educación, como práctica social y cultural, es prácticas, relaciones y representaciones intersubjetiva. ¿Qué sistemas de creencias se transmiten, se sostienen y recrean en estos nuevos tiempos transidos de viejos tiempos?; ¿cómo se está dando este encuentro de miradas en los espacios de formación y producción de conocimiento?; ¿cómo estamos formando – formándonos para el futuro?; ¿cómo estamos articulando en el presente – lo dándose -, el pasado - lo dado -, y lo por darse?

- 21 Indudablemente es este un problema epistémico y por lo tanto ético. Y quizás sea este uno de los grandes problemas de estructura en nuestras universidades, cada vez más centradas en la perspectiva hipotético deductiva, cada vez más lejos de perspectivas críticas, cada vez más dedicada en una ordenada y cuidada “pedagogía del bonsái”¹⁵, y por ende, cada vez más lejos de producir conocimiento con miras a la comprensión de nuestras realidades, de nuestros problemas y nuestras posibilidades.

Epistemología de la conciencia histórica y potenciación del sujeto

- 22 Hablar de lo epistémico como pensamiento y postura ante la realidad, compromete diferentes planos del hacer en los espacios de formación de sujetos. Compromete¹⁶ modos de operar con el pensamiento, modos de organizarlo lógicamente, de mirar y de operar con él en el mundo.
- 23 Sí sabemos, desde el aporte del pensamiento crítico en todos los campos de la ciencia, y a pesa del orden positivista dominante que sigue “ordenando” nuestro modo de pensar la realidad a través de los sistemas educativos, que no hay una sola forma de pensar, de organizar la lógica de razonamiento y de actuar en el mundo. La fenomenología, el historicismo alemán¹⁷, Marx, los neomarxista, la escuela de Frankfurt, Freud, en fin una pléyade de aportes maestros que nos enseñan que sí se puede pensar el mundo de otras modos que el instituido y naturalizado, no obstante – en la práctica – seguimos sosteniendo el sistema de creencias de que hay una única forma de organizar los procesos de enseñanza y aprendizajes ritualizados: es el que el colonizador impuso a fuerza de negación de nosotros mismos, de muerte y sangre, de manera que hoy ya no hace falta más que premiar ese modo de enseñar y producir conocimiento, modo que fagocita los aportes más críticos y esperanzados.
- 24 Hablar de epistemología de la conciencia histórica¹⁸ es comprender que el conocimiento es la producción de sentidos y significados que los sujetos producimos en el espacio y tiempo relacional en que el sujeto siente, vive y actúa cotidianamente; es recuperar lo sustantivo en la relación sujeto – mundo de vida, es potenciar la capacidad de significar de un mundo siempre por nombrar y por lo tanto es activar – en esa potenciación – la imaginación como capacidad de hacer mundo, es decir de promover y posibilitar esta condición que realmente nos hace humanos y hacedores de historia.
- 25 Este modo de comprender lo epistémico, implica darle un giro no sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también a los de producción de conocimiento sistematizado en los espacios de formación de sujeto. Desde esta perspectiva se replantea el sentido mismo de aprender y construir conocimiento, es aprender/aprenderse en el mundo, donde el conocimiento acumulado nos sirve desde su bagaje categorial – no en cuerpos teóricos ahistorizados – como instrumental imprescindible para decodificar siempre nuevos acontecimientos y procesos en un mundo en constante movimiento, cada vez más difícil de abarcar. Es esta necesidad existencial de construir mundo la que debería impulsar a los enseñantes a provocar el deseo de saber en los aprendices; es este deseo de saber el que nos lleva a aprehenderlo desde sus múltiples posibilidades, y es en el mundo de vida donde la experiencia del sujeto historizado que somos se vuelve dispositivos de comprensión de la complejidad de su emergencia. Y es en esa experiencia existencia

historizada donde lo intergeneracional se vuelve desafío que consiste en asumir – en el pequeño mundo llamado “aula” – la diversidad como dispositivo de aprendizaje.

- 26 Pensar epistémico no es lo mismo que pensar teórico¹⁹, enseñar respuestas sin preguntas no es lo mismo que enseñar a interrogar la realidad²⁰, a leer sus síntomas para rearticular síndromes como problemas sociales, lógica de problema no es lo mismo que lógica hipotético deductiva, es mucho mas que eso, es mover el pensamiento en multidimensionalidad enraizado en la realidad concreta. Aquí no hay manipulación de la ignorancia en el supuesto saber sino una ignorancia creativa que lleva a una práctica de lectura compleja, en una práctica constante de recuperación del sujeto, su historia, su vida y su contexto histórico social.
- 27 Y sí es posible enseñar de este modo²¹, siempre y cuando se asuma una opción que de obvia duele en las escuelas, una opción por aprender a pensar en y desde el mundo, para poder apropiarse de él y transformarlo y poder así abrir opciones de futuro. Esto, por cierto, subvierte el orden establecido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y construcción de conocimiento, pero incluye y restituye el lugar y el valor de la experiencia y el cuerpo vital en su fuerza epistémica, y por ende la posibilidad real de transformación.
- 28 El sentido en esta práctica de la enseñanza con sentido no es promover “pensar teórico”, el pensar erudito, el tráfico de información, la verdad dada; por el contrario, aquí el sentido es reconstruir lazo en la relación sujeto / sujeto / realidad; es hacer del sentido de la recuperación de sentido un espacio de construcción de resistencia por la vida, es enseñar y aprender promoviendo y provocando el “saber situarse en la realidad como una tarea imperativa”²²En esta opción: realidad, sujeto, subjetividad, historicidad, potenciación y dialéctica como articulación se conforman en una matriz epistémica, en una estructura conceptual y/o categorial que se erige en dispositivos analíticos para leer la realidad y resignificar teorías, haciendo un uso crítico de las mismas.
- 29 Desde lo dicho se recupera como central, para nuestras universidades latinoamericanas, pensar en cual es y ha sido lo medular en la formación de sujetos y su soporte epistémico y didáctico. Se suceden reformas tras reformas; los diseños pasan de reelaboraciones en reelaboraciones desde la misma tradición de pensamiento que necesita de verdades y explicaciones ahistoricas y temáticas que se confunden con teorías y pseudodisciplinas, y estas con campos de conocimiento científico; y todo esto viabilizado por trabajadores de la cultura que, encarnando la lógica del orden dominante, siguen enseñando como les enseñaron. En definitiva, la experiencia, que es lo que se excluye en nombre de programas y currículo de los procesos de formación, marca los cuerpo que somos y las prácticas que asumimos como naturalizadas. Planteamos que la experiencia “desperdiciada”²³ debería reencontrarnos en el desafío de subvertir los procesos de enseñanza y aprendizaje, diseñar currículo comprensivos²⁴ y enseñar recuperando al sujeto desde su experiencia vital y su mundo de creencias y significados para, sobre ese sustrato, anclar la posibilidad de recreación de esas creencias y el uso de perspectivas teóricas que adquieran sentido en esa búsqueda, lo que sería un homenaje a quienes pensaron esos aportes para pensar y transformarlos en determinaciones a-históricas en forma de pensamiento cosificado que, en su repetición, reproduce un mundo ajeno que agudiza la lógica colonial y civilizatoria, haciéndonos cómplices de un orden que a veces en el discurso rechazamos pero que en la práctica sostenemos.
- 30 En este marco, la enseñanza es un acto político que implica asumir el compromiso valórico que la promoción de sujetos autónomos tiene para nuestros países, aún con sus

venas abiertas; países con experiencia de olvido de sí y de la propia historia que lo habita. Este es el sentido de la conciencia histórica – que no es lo mismo que conciencia ideológica o teórica - de esta opción nos lleva a actuar en congruencia con esta opción, y por ende, implica cambios sustantivos en como cada uno de nosotros nos colocamos en el mundo y para qué. Sin cambiar nuestra estructura de pensamiento epistémico y metodológico que se traduce en lo didáctico, no habrá posibilidades para una educación que contribuye a la producción de conocimiento histórico y capacidad de pensar lo inédito viable. Esto será posible cuando las oscuras alamedas de nuestro pensamiento doblegado, asuma que esto no es natural, que es un imaginario construido paso a paso, golpe a golpe; y que, así como construimos nuestra dominación también podemos construir nuestra dignidad y autonomía como desafío creativo ante lo necesariamente heterónomo como sujetos y sociedad.

- 31 Es en esta perspectiva que propiciamos el atrevernos ya no a hacer reformas, hoy y siempre habrá quienes se ocupen de esto, sino a generar procesos ininterrumpidos de transformación de pensamiento, lo que implica hacerse cargo del compromiso de recuperar al sujeto del olvido en los espacios micrológicos de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Como decía Freire, el poder real (como fuerza de potenciación) estará siempre en usar al máximo las posibilidades que el orden dominante nos deja en el mínimo espacio vital. Quizás así podamos reestablecer lazos de sentido entre la sociedad y nosotros, quizás así seremos más merecedores del esfuerzo del pueblo y de las mayorías que esperanzadamente paga nuestra subsistencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Boaventura de Sousa Santos, B. (2005), *El Milenio Huérfano*, Edit. Trotta, Madrid.
- Castoriadis, C. (2000), *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires.
- Idem (2002), *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación Humana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Dilthey, W. (1986), *Crítica de la razón histórica*, Editorial Península, Barcelona.
- Freire, P. (1989), *Pedagogía de la pregunta*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires
- Gentili, P. (1996), «El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina» en *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, N° 29, 1997
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin Estado. Subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.
- Magendzo, A. (1996), *Currículo comprehensivo*, PIE, Santiago.
- Martínez Boom, A. (2004), “Fabulas de crecimiento o ‘fugas hacia delante’ ” en *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Edit. Anthropos, Barcelona.
- Mélich J.-C. (2001), *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Edit. Anthropos, Barcelona.
- Quintar, E. (1993), *Didáctica Problematicadora e integradora*, Edit. ENEP Aragón, UNAM, México.

-Idem (1998) *La enseñanza como puente a la vida*, Edit. EDUCO, UNC, Argentina; 3°. Reed. IPECAL/IPN México, 2006.

-Idem (2004), «Colonialidad del pensar en América Latina» en *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, Coord. Irene Sánchez, Edit. Siglo XXI, México.

-Idem (2007), “Violencia. Un concepto transgredido” en *El cuidado de enfermería. La construcción de espacios relacionales en la formación y prácticas de la profesión*, En prensa.

Vargas Llosa, M. (2007), “Lessing, tardío Nóbel para el feminismo”. Revista “El Proceso” N° 1615.

México. Zemelman, H. (1992), *Horizontes de la Razón I y II*. Edit. Anthropos, Barcelona.

Zemelman, H. (2005), *Necesidad de conciencia*. Edit. Anthropos, Barcelona.

-Idem (2006), *Voluntad de conocer*. Edit. Anthropos. Barcelona.

-Idem. (2007), *El ángel de la Historia*. Edit. Anthropos. Barcelona.

NOTAS

1. Me refiero a la “carrera intelectual” actualmente determinada no tanto por la producción de conocimiento y su contenido en relación a la sociedad, sino por la perspectiva cuantitativa y economicista que asimila cantidad de producción a “puntos”. Así una producción puede revestirse y tras-vestirse en duplicándose y triplicaciones para acumular puntos con la venia de organismos calificadores, e instituidos a nivel nacional, para el caso. Cabe aclarar que el aumento de puntos implica aumento de salario a modo de compensación por lo que es una obligación contractual. Todos sabemos que esta es una manera de, no sólo distraer en el trabajo de “hacer puntos”, generar una figura ad hoc que permite tener la sensación de un mejor salario, y por ende mayor poder adquisitivo. Digo sensación porque en realidad es una bonificación que, como ha pasado en algunos países, puede desaparecer según la situación económica y distribución de recursos.

2. Políticas, económicas, culturales y ambientales.

3. Triada insustituible a la hora de pensar en procesos de formación de sujetos, y por ende, de transformar la realidad en la construcción de alternativas de futuro desde la configuración de sujetos autónomos en contextos heterónomos

4. Ver Quintar Estela. “Colonialidad del pensar en América Latina” en “*América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*”. Coord. Irene Sánchez. Edit. Siglo XXI. 2004

5. Castoriadis Cornelius. “*Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación Humana*”. Edit. Fondo de Cultura Económica. 2002

6. Tal cual como lo plantea Boaventura de Sousa Santos en ese magnífico texto “*El Milenio Huérfano*”. Edit. Trotta. 2005

7. Si bien la historia de la humanidad es también la historia de la crueldad, como lo muestran muchas crónicas de la inquisición, de la esclavitud o luchas por etnia, raza o ideología, después de Auschwitz de la Alemania Nazi, la guerra de Argelia y las dictaduras en el cono sur de América Latina, la locura institucionalizada y la monstruosidad de nosotros mismo reflejada en los niveles que adquirió la tecnología de la tortura, empezó a tener nombre porque hubieron significantes que por mucho tiempo nos dejaron sin palabras, sin significados; hoy sabemos desgarradoramente de lo que el otro colonizador es capaz. Ver Mélich Joan-Carles “*La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*”. Edit. Anthropos. 2001. El “**Nunca más**” de la Comisión Nacional de muertos y desaparecidos por la dictadura en Argentina.

8. “La expresión Washington Consensus fue usada por primera vez por Jhon Williamson investigador del Institute for Internacional Economics.... para dar cuenta del programa de ajuste

y estabilización propuesto en el marco de este “consenso”(de países y agencias internacionales de América Latina) incluye diez tipos específicos de reforma.... Disciplina fiscal; redefinición de as prioridades del gasto público; reformas tributarias; liberalización del sector financiero; mantenimiento de tasas competitivas; Liberalización comercial; atracción de inversiones de capital extranjero; privatización de empresas estatales; desregulación de la economía; protección de derechos de autor”.Citado por Pablo Gentilli en “*El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*”. 1996

9. Para algunos intelectuales esta caída significó “derrota”, aumentando el nivel de impotencia frente a un mundo que exige ser historizado permanentemente, y al decir historizado digo también “desafiado” histórica, creativa y críticamente

10. Lo que aquí quiero dejar registrado, quizás pudiera comprenderse mejor en las palabras de Vargas Llosa al explicitar su punto de vista ante una de las obras más elocuentes de Doris Lessing, premio Nóbel de literatura 2007, ante la exigencia de recolocación de muchos intelectuales y escritores generadores de opinión que se inició desde la segunda guerra mundial y la actuación de Stalin. “En realidad, ‘El cuaderno dorado’ no tiene la pretensión de ser un libro edificante ni un recetario contra la enajenación de la mujer en la sociedad contemporánea. Es una novela sobre las ilusiones perdidas de una clase intelectual que, desde la guerra hasta mediados de los cincuenta, soñó con transformar la sociedad, según las pautas fijadas por Marx, y con cambiar la vida, como pedía Rimbaud, y que terminó dándose cuenta, a la larga, de que todos sus esfuerzos – ingenuos en algunos casos, y en otros heroicos – no habían servido de gran cosa. Pues la historia, que continuó corriendo todos esos años, lo hizo siguiendo rumbos muy distintos de los esperados por los intelectuales idealistas y soñadores. Aunque la perspectiva desde la cual está contada la novela sea la de la mujer; no es la condición femenina – en abstracto – lo que aparece como el asunto central del libro, sino, más bien, el fracaso de la utopía que experimenta un intelectual (que es también mujer)”. Revista “El Proceso N° 1615. México

11. “Llamaré lazo social a la ficción capaz de discurso que hace que un conjunto de individuos constituya una sociedad. Y a la vez, a la ficción social que instituye los individuos como miembros de esa sociedad”... “El lazo, entonces, es la institución de una sociedad para los individuos, pero es también la institución del tipo de individuos pertinentes para esa sociedad”.Lewkowicz Ignacio, “ Una imagen de nuestra violencia” en “*Pensar sin Estado*”. Edit. Paidós 2004

12. CastoriadisCornelius. “*El avance de la insignificancia*”. Edit. Eudeba. 2000

13. “La violencia sutil negativa encuentra su explicación en la pérdida del sentido que hace lazo social a través del lenguaje que ancla en prácticas, relaciones y representaciones. El sentido es aquí un concepto que convoca dos órdenes, uno epistémico y otro existencial y estas dos dimensiones se organizan a partir de la constitución misma de este concepto. En primer lugar el sentido implica afecto en verbo, es decir afectación, y afecto y afectación hace referencia a estar tocado, afectado. Desde esta base semántica se divide a este concepto en dos términos sent-ido de esta manera el sentido tanto en su dimensión epistémica como existencial, hace referencia al afecto – que toca, que conmueve al sujeto y su subjetividad, y un tocar que en su acción impulsa a moverse con dirección (ido, de ir hacia). Desde esta perspectiva, la capacidad de sentir contribuye al “darse cuenta”, es decir, al acto de conciencia que conlleva acción con dirección”._ Quintar Estela. “Violencia. Un concepto transgredido” en “*El cuidado de enfermería. La construcción de espacios relacionales en la formación y prácticas de la profesión*”, 2006. En prensa.

14. G. Rama, citado por Alberto Martínez Boom en “Fábulas de crecimiento o ‘fugas hacia delante’”.En “*De la escuela expansiva a la escuela competitiva*”, Edit. Anthropos. 2004

15. Llamo “pedagogía del bonsái” a aquella pedagogía que cuidadosa – y hasta amorosamente – va manipulando y mutilando la capacidad de pensar de los sujetos en nombre de la teoría, de lo explicativo y las verdades que, como sistema de creencia, recrean mundo a-historizados donde los sujetos terminan siendo: “bonsái”, mínimos cuando podrían haber sido grandes y expandidos, con una función puramente estética y funcional a un orden que otros dan; el bonsái es tan

maleable que se puede sacar y poner en cualquier lugar, donde quede mejor y mejor sirvan al contexto.

16. Como bien lo plantearan tanto Jean Piaget como Vigotzky y Jerome Bruner, entre tanto otros estudiosos del desarrollo del pensamiento desde una perspectiva crítica.

17. Dilthey Wilhelm *“Crítica de la razón histórica”*. Edit. Península. 1986

18. Propuesta epistémica desarrollada por Hugo Zemelman *“Horizontes de la Razón I y II”*. Edit. Anthropos. 1992; *“Necesidad de conciencia”*. *“El ángel de la Hitoria”*. Edit. Anthropos. 2007, entre otros.

19. Zemelman Hugo. *“Voluntad de conocer”*. Edit. Anthropos. 2006

20. Ya lo decía hace mucho tiempo Freire en *“Pedagogía de la pregunta”* Edit. Aurora 1989

21. Quintar Estela *“Didáctica Problematicadora e integradora”*. Edit. ENEP Aragón. UNAM México.1993; *“La enseñanza como puente a la vida”*. Edit. EDUCO. UNC. Argentina. 1998. 3°. Reed. IPECAL/IPN México. 2006, entre otros

22. “... saber situarse en la realidad es unatarea imperativa, pero no sólo como desafío de explicación, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructor se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia. Ello debido a que el conocer constituye cada vez más un arma de lucha para imponer y consolidar opciones que sean lapuerta de entrada para hacer de la historia el espacio de gestación de proyectos”, Zemelman Hugo *“Los horizontes de la razón I. Dialéctica de apropiación del presente”*. Edit. Anthropos. 1992 1° edic.

23. Boaventura de Sousa Santos *Op Cit*.

24. Diseños curriculares que se organizan alrededor de invariantes culturales (Ver Abraham Magentho. *“Currículo comprehensivo”*. PPIE. Chile. 1996) y estructuras categoriales de campos de conocimiento desde la lógica de pensar de cada de uno de ellos. ¿Cómo piensa un historiador, un psicólogo y un matemático la realidad?, ¿Cuáles son las categorías fundantes que articulan ese pensar?

RESÚMENES

El presente texto quiere contribuir al debate propuesto por Nómade desde una lectura crítica de la Universidad en la América Latina. Esta lectura recupera dos cuestiones que se comprenden como estructurales y estructurantes en el proceso de producción de conocimiento: la cuestión epistémica y la de la formación de sujetos. Estas reflexiones se abordan desde tres aspectos que se proponen como análisis del presente: a) la pérdida de sentido en la relación sujeto / sujeto en los procesos de formación; b) la ruptura del lazo social desde las políticas en educación superior; y c) la pérdida de relevancia social del mundo universitario. En este marco se delinean aspectos centrales de una propuesta epistémica –epistemología de la conciencia histórica– y su traducción tanto en lo metodológico como en lo didáctico.

Ce texte se présente telle une contribution au débat proposé par Nomade depuis une lecture critique de l’Université en Amérique latine. Cette lecture s’intéresse à deux questions comprises comme structurelles et structurantes dans le processus de production de la connaissance : la question épistémique et celle de la formation de sujets. Ces réflexions sont abordées à partir de trois aspects qui se proposent comme analyse du présent : a) la perte de sens dans la relation sujet/sujet dans les processus de formation : b) la rupture du lien social dans les politiques de

l'éducation supérieure ; et c) la perte d'importance sociale du monde universitaire. Dans ce cadre sont définis des aspects centraux d'une proposition épistémique – épistémologie de la conscience historique – et sa traduction tant sur le plan méthodologique que didactique.

The present text wishes to contribute to the debate proposed by Nómade starting from a critical reading of University in Latin America. This reading recovers two issues that are understood as structural and framing in the knowledge production process: the epistemic issue and that of the formation of subjects. These thoughts are undertaken from three aspects which are proposed as analysis of the present: a) the loss of sense in the relationship subject/subject in the formative processes; b) the scissure of social tie since brought up by higher education policies; and c) the loss of social importance of the university sphere. In this framework central aspects of an epistemi –epistemological proposition of the historic conscience are delineated –and also its translation both in its methodological aspect as well as in its didactic aspect.

ÍNDICE

Palabras claves: epistemología, formación, lazo de sentido, representaciones e imaginarios instituidos e instituyentes

Mots-clés: épistémologie, formation, lien du sens, représentations et imaginaires institués et instituant

Keywords: epistemology, formation, meaningful bond, instituted and instituting representations and imaginary

AUTOR

ESTELA QUINTAR

Pedagoga y doctora en Antropología Social. Secretaria General del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. en Ciudad de México. Correo electrónico: equintar2003@yahoo.com.mx

LA DIALÉCTICA ENTRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y LA CONCIENCIA FEMENINA: UN MODO DE “HACERSE MUJER”**

Resumen

Este texto parte de la afirmación de que la mujer no nace sino que se hace, en esta perspectiva se abordan los procesos socio-culturales en los que tienen lugar el desarrollo de la conciencia histórica femenina, en tanto que construcción subjetiva, cultural y política de la categoría de género. Como apoyo a la anterior reflexión, y desde una perspectiva de la epistemología de la conciencia histórica, se toman como ejemplos de conciencia femenina, de épocas y contexto diferentes, a Aspacia de Mileto, Alexandra Kollantai, Simona de Beauvoir y Eva Peron. A partir de lo anterior se llega a la conclusión de que la articulación de la conciencia femenina con la conciencia histórica, desde la exigencia del presente potencial, es la base para promover cambios que impliquen rupturas desde las cuales se abra la posibilidad real de la autonomía radical, en el sistema sexogénero, en la perspectiva de proyectos que incluyan y rearticulen, tanto las visiones que provengan de una epistemología hegemónica (masculina), con las propias de una epistemología femenina, en proyectos libertarios de ser cada vez más sí mismo con otros en la construcción de la realidad histórica.

Palabras clave: *Mujer, hacerse mujer, genero, conciencia histórica, conciencia femenina. epistemología de la conciencia histórica.*

Abstract

This text begin of the affirmation about that the woman not born but she is makes. In this view the sociocultural processes was taking in which are the development of the female historical conscience, so that subjective, cultural and political building of the genus category. As a support of the last reflection, and from an epistemology of the historical conscience view, it's take as example of the female conscience, different time and context, to Aspacia of

* Profesora e investigadora del programa de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de la Ciudad de México. Pedagoga y candidata a Doctora en Antropología Social por CIESAS, México. E-mail: equintar@att.net.mx

** Este artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación sobre Epistemología de la Conciencia Histórica que orienta el profesor Hugo Zemelman. Se recibió el 2 de octubre de 2003 y fue aprobado el 31 de octubre de 2003.

Mileto, Alexandra Kollantai, Simona de Beavoir and Eva Peron. Starting from above it's get to the conclusion that the articulation of the female conscience with the historical conscience, from the exigency of the potential present, it's the basis to promote changes that to involve breaking from which to be opened the real possibility of the radical autonomy, in the sex – genus system, in the project view that include and re-articulate, as much the visions from the hegemonical epistemology (male), whit the one's own of the a female epistemology, in freedom projects of to be every time own with others in the building of the historical reality.

Key words. Woman, to make woman, genus, historical conscience, femal conscience, epistemology of the historical conscience.

1. Algunas consideraciones previas

El presente trabajo intenta reflejar algunas de las reflexiones que he podido articular acerca de este complejo tema que nos trae la categoría de *género* en el ámbito educativo, puesto que es ésta una de las temáticas que están poniendo en tensión nuestro hacer como educadores y más particularmente como enseñantes.

Estas reflexiones mantienen el enfoque epistémico y didáctico que ha venido sosteniendo nuestro trabajo investigativo: *epistemología de la conciencia histórica*, de Hugo Zemelman y didáctica no-parametral, teoría de la enseñanza que hemos venido desarrollando con el equipo de investigación que dirijo. En este marco de significaciones se aborda una problemática específica: lo que podría comprenderse como proceso de *hacerse mujer*, y cómo este hacerse incide en las prácticas sociales: en el entendido de que *mujer no se nace sino se hace*¹.

Estas reflexiones se soportan en la convicción de que, tanto el *hacerse mujeres* como el *hacerse hombres*, es un proceso humano y cultural que se construye en el espacio relacional –subjetivo e intersubjetivo– hombre/mujer, espacio que configura al *género* como unidad de acción, análisis y producción de sentidos y



significados que signan las relaciones humanas en sus comunidades de referencia, cuestión que no siempre consideramos como problema didáctico.

En esta perspectiva, considero al micro espacio. existencial y cotidiano, de los actores sociales del sistema *sexogenero*, como productor y producente de los macro espacios políticos económico y culturales.

Lo dicho implica reconocer estos espacios como campos de relaciones en los que tienen lugar construcciones simbólicas que definen, configuran e *instalan discursos* en roles, mitos, creencias y ritos que definen modos de estar siendo: es decir, modos de significar en el mundo.

Desde este marco de referencias, tomaré rasgos de la vida de cuatro mujeres para significar esta afirma-

ción del *hacerse*, tanto en lo cultural como en lo político, económico y social, lo que involucra fuertemente los procesos educativos: estas mujeres son: Aspacia de Mileto² –mujer de la antigua Grecia–; Alexandra Kollontai³ –europea del este, rusa, revolucionaria de fines del siglo XIX–; Simone de Beauvoir⁴ –mujer de la vieja Europa, francesa de la posguerra provocada por los regímenes fascista– y Eva Perón⁵ –mujer latinoamericana, política y transgresora de cla-

² Dueso, José Solana. Aspacia de Mileto. *Testimonios y discursos*. Anthropos. 1994.

³ Kollontai Alexandra. Autobiografía de una mujer emancipada. Comentada por Yolanda Marco Cerra. Edit. Fontamara. 1976/1980.

⁴ Beauvoir, Simone. Op. cit. y "Homenaje a Simone de Beauvoir a 40 años de la publicación de El segundo sexo. Revista La Guillotina. Diciembre de 1989. México. D.F.

⁵ Tomás Eloy Martínez. Santa Evita. Edit. J. Moritz. 1995. México y F. García. A. Labado, E. Vásquez y M. Sánchez, Evita. *Imágenes de una pasión*. México, Edit. Zeta, 1996.

¹ Beauvoir, Simone. El segundo sexo, Vol. 1. "Los hechos y los mitos". México, Alianza. 1980.



se y de género—. Mujeres estas que, en distintos tiempos y épocas, fueron profundizando las huellas dejadas por unas y otras —aunque no supieran de esas huellas—, a la vez que, apasionadamente, registraron su paso por el mundo, abriendo horizontes para renovadas prácticas sociales profundamente genéricas desde una definida *epistemología feminista*⁶.

Señalaré, entonces, cuáles son, a mi entender, los rasgos que encuentran a estas mujeres para luego problematizar la cuestión del género desde dos posturas epistémicas y ético políticas: *la construcción del discurso feminista sobre la mujer como actor social del sistema sexo-género, y la construcción del discurso de género desde las prácticas sociales y sus exigencias históricas, en la especificidad sexogenérica de las relaciones sociales.*

Finalmente, intentaré tematizar estas posturas epistémicas articuladas a los aspectos que considero centrales de la historia de vida de estas mujeres, desde cuatro enunciados estructurales y generativos que se desarrollan, no como puntos temáticos, sino como constitutivos de la argumentación en su conjunto.

Estos enunciados toman miradas particulares de distintas vertientes y perspectivas teóricas: epistemología del presente potencial o de la conciencia histórica de Hugo Zemelman⁷; de la conciencia feminis-

ta de Patricia Ravelo⁸, de los procesos performativos de Judith Butler⁹ y de los imaginarios autónomos y sociales de Cornelius Castoriadis¹⁰.

Estas exigencias conceptuales son:

- *Conciencia histórica como colocación ante la realidad;*
- *Parámetros y ruptura parametral;*
- *Proyecto y presente potencial,*
- *Conciencia feminista y*
- *Performatividad de género.*

Por *conciencia histórica como colocación ante la realidad*, comprendo el proceso por el cual los sujetos concretos se conocen a sí mismos y al mundo, instalados en él, instalación que se diferencia de la *apropiación* del mundo. Esta diferencia pone en tensión la acción del sujeto, lo transforma en actor de una realidad que le exige movimiento, pues no basta sólo con apropiarse de la memoria histórica, de los dis-



⁶ Esta temática es trabajada por Ravelo, Blanca Patricia en "Aportes para una epistemología de la conciencia feminista"; Revista *Cuadernos del norte*. N. 28. Chihuahua, julio de 1993.

⁷ El Dr. Hugo Zemelman es profesor e investigador de El Colegio de México. Su vertiente teórica podría identificarse en la tendencia de una epistemología crítica; entre sus obras más relevantes se encuentran: *De la historia a la política. Siglo XXI*; *Los horizontes de la razón I y 2*. Anthropos. 1992; *Sujeto, existencia y potencia*. Anthropos. 1998.

⁸ Podría identificarse a P. Ravelo en las teorías de género. De sus trabajos tomaré *Aportes para una epistemología de la conciencia feminista*. Op. cit. Si bien en este texto se hace referencia a los postulados teóricos de Graciela Hierro, sobre la cual centra su argumentación, tomo de este artículo la idea de conciencia feminista en la perspectiva epistémica desarrollada por la autora.

⁹ Butler Judith. "Variaciones sobre sexo y género", en *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Marta Lamas (compiladora). PUEG. Miguel Angel Porrúa.

¹⁰ C. Castoriadis. *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión. 1992.

cursos que van determinando el deber ser, de la historia dada. El ser exige creatividad. apertura, en los modos de estar siendo y construyendo historia.

En este sentido, el conocimiento es conciencia, y conciencia histórica. "Es una aventura que obliga a trascender la realidad objetual-dada en una exigencia de horizonte que encarna el desafío de asumir la voluntad de construir y a la vez de estar en la historia para forjar los ámbitos de sentido en cuyos causes hay que ver las conductas y las experiencias, en forma de responder al desafío de cómo el hombre transforma su época en experiencia"¹¹.

El conocimiento, así planteado, implica una permanente ruptura de parámetros; es decir, de construcciones simbólicas de sentido que imponen, desde el inconsciente colectivo, modos de mirar, actuar y sentir en el mundo.

Lo dicho no alude a la negación de la existencia de parámetros, sino que exige la incesante recreación de parámetros, recreación que nos hace sujetos producidos y productores.

Es este desafío de *ser* producto y productores lo que nos coloca en el presente como potencia, como posibilidad, como fuerza proyectiva, desde el imperativo de generar proyectos de futuro que acompañen las posibilidades de los sujetos en una historia siempre por darse.

En este marco, al hablar de *conciencia feminista*, hago referencia a una *epistemología femenina*, a un modo de conocer, un modo en el que "el/nuestro propio ser (yo-mujer) en cuanto sujeto histórico" se constituye en "la experiencia vivida conformada por su historicidad de género"¹² incorporando conocimiento y voluntad.

¹¹ Zemelman, Hugo, *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Anthropos-CRIM, 1998.

¹² Ravelo. P. Op. cit.

Conocimiento, en esta perspectiva, es la *integración de las voces interiores y exteriores* incorporando sentimientos y emocionalidad como parte de la verdad construida, aspectos constitutivos del sujeto concreto planteado por la epistemología del presente potencial o de la conciencia histórica. En esta línea de pensamiento, *performatividad*¹³ se vincula a la comprensión del género como *proyecto cultural* que se encarna en el cuerpo como *locus cultural*, actuando fluida y sin condiciones la posibilidad de *ser eligiendonos*.

Esto invoca a rehacer en una educación política de la intuición para comprender y valorar lo que nos sucede históricamente y transgredir parámetros que determinan y disciplinan, obturando el cuerpo, el pensamiento y la palabra,

En este sentido, amplio la comprensión de lo performativo, entendiendo que el darse forma permanentemente, no se refiere sólo a la configuración los sexos, sino también a la movilidad existencial de ser y pensar en movimiento.

Este modo de comprender la epistemología femenina, articulada a la conciencia histórica, demanda *ser y hacerse en proyecto*¹⁴, es decir, reinterpretar el imaginario social radical como base para el despliegue de una voluntad de autonomía radical; única posibilidad de *estar siendo sujeto magmático*, esto es, siempre por hacerse desde lo que se es como sujeto de la historia. De este modo, se construyen realidades a través de discursos con sentido histórico, en vez de limitarse a la sim-

ple "apropiación" de discursos que, en definitiva, reproducen ahistóricamente un orden dado.

2. Cuatro mujeres: Aspacia de Mileto, Alexandra Kollontai, Simone Beauvoir y Eva Perón

Aspacia de Mileto, es una de las mujeres llamadas *heteras* de la antigua Grecia.

*"Hetera ... era toda mujer que no se sometía a las costumbres vigentes... asistiendo a reuniones estrictamente masculinas... mujeres libres, no asimilables ni a la esposa tradicional ni a la prostituta concubina... bailarinas, místicas, modelo, acompañantes a simposios, todas esas mujeres tenían en Atenas el rango de heteras*¹⁵. Eran, en este sentido, mujeres reconocidas, respetadas, deseadas y temidas por su belleza, sabiduría, capacidad intelectual y de conducción.



Aspacia, como hetera, "fue (la segunda) esposa de Pericles desde 450-455 a.c hasta la muerte de éste en el 429... Como profesora retórica, tuvo una posición preeminente en el círculo de Pericles... tras la muerte de su segundo esposo (Licicles) en el 428-427, las fuentes vuelven al silencio, lo que nos hace suponer que no volvió con ningún otro personaje destacado de la vida ateniense. Como es lógico esperar, los datos biográficos conservados de esta milesia están ligados a los hombres con los que convivió¹⁶.

Educadora, demócrata, y autónoma, dejó entrever su fuerza y poder de ideas, de convicción y de postura frente a la realidad, lo que incluía la política ateniense, en los famosos epitafios que pronunciara Pericles; en los discursos políticos de Licicles, su segundo esposos y de Tucídides.

Fue maestra de retórica y arte, entre otros personajes relevantes, de Sócrates, quien tenía por ella gran admiración, e influyó en la toma de decisión política tanto del estratega Pericles como Licicles y el grupo de poder de la época, si bien no públicamente por el rancio conservadurismo ateniense, pero sí actuando desde los círculos políticos de estos grandes hombres de la época.

Fue sometida a un *proceso de impiedad*¹⁷ (juicio público) acusada de "recibir para Pericles mujeres libres en su casa..." y enseñar teoría sobre fenómenos celestes y descreimiento de las cosas divinas, acusación organizada por Diopides, enemigo de Pericles, para ligar a éste con Anaxágoras.

En realidad, se la acusa por la educación de "libres pensadoras" a las mujeres que van a educarse¹⁸ con ella y de incidir en la política ateniense

¹³ Butler, Judith. "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault". En Lamas, Marta, compiladora, *El género y la construcción social de la diferencia sexual*. México, UNAM. PUEG, Miguel A. Porrúa. 1996. "Actos de representación y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". En *Performing Feminist critical theory and theater*. London, University Press, 1990.

¹⁴ Castoriades, C. *Psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva visión. 1990.

¹⁵ Dueso Sola, José. *Aspacia de Mileto...* Op. cit., pp. XV a XXVII.

¹⁶ *Ibid.*, cit. p. XI.

¹⁷ Dueso Sola, José. "Aspacia de Mileto...", *Op. cit.*, pag. XXXV a XLI.

¹⁸ Las fuentes dicen de formación de heteras, lo que no es cierto como tal, sino que mu-



usándola para destruir a Pericles, cuestión que no prosperó. Aspacia, *hetera* y *extranjera*¹⁹, deja en sus epitafios y discursos así como en la congruencia en su modo de vivir, enseñanzas fundantes: la idea de sujeto de derecho de hombres y mujeres; la importancia de la relación sexogenérica en la construcción de sentidos literarios; la supremacía de la igualdad ciudadana. No olvidemos que por esta época el ser ateniense no definía posiciones y posibilidades de movilidad social y actividades públicas —el valor de lo humano y sensible del ser en la norma jurídico— política y la comprensión del proceso educativo como espacio de lucha y resistencia.

chas de sus alumnas decidían vivir como heteras a partir de la educación erudita, refinada y libre que recibían.

¹⁹ Aspacia era de Mileto, ciudad jónica, tierra mucho menos conservadora que Atenas. Jónicas fueron, por ejemplo Sófocles, la poetiza y Artemisa, la hetera “capaz de ejercer el gobierno, de participar en las campañas bélicas con tanto valor y pericia como un varón, de deliberar y aconsejar con la mayor sensatez, y por cuya cabeza los atenienses había ofrecido una recompensa de diez mil dracmas, ya que consideraban algo inadmisibles que una mujer hiciera la guerra a Atenas... es un buen paradigma, aunque extremo, de la mujer Jonia”. Dueso Sola José. Op. cit., p. XX

Alexandra Kollontai (1872-1952) nació en el seno de una familia burguesa progresista de la Rusia zarista y en plena crisis social de la monarquía y el proceso de industrialización capitalista.

“Fue una de las primeras mujeres rusas que lucharon por la emancipación de la mujer, y una de las primeras organizadoras del movimiento obrero femenino. Su boda, en 1888, marca el primer paso de su vida autónoma, constituye el primer enfrentamiento contra las normas sociales de la época. El simple hecho de querer casarse “por amor, movida por una gran pasión”, implica un acto de rebeldía, primero, porque es negarse a obedecer a su padre ... y además porque el amor entendido de esta forma irracional no contempla las conveniencias de tipo económico, (o de convencionalismos que hacen el “deber ser”) que son la base real del matrimonio burgués”²⁰.

Educadora, diplomática, incansable activista por la superación de las desigualdades, trascendió la lucha por el sufragio femenino para contribuir a transformar las estructuras de desigualdad social²¹. Integrante del buró del partido comunista, luchadora en el seno mismo del partido, marcó diferencias y promovió alternativas estratégicas y tácticas.

Una fuerza particular se desprende de su biografía “...al poco tiempo de

casada se siente ya frustrada por su vida de “esposa y madre” no por serlo, sino por el modo que se le exige serlo y “...empieza a tener una relación más intensa con los grupos de jóvenes revolucionarios de Petersburgo...va uniéndose así, “de forma progresiva su lucha íntima, personal, de mujer relegada a un segundo plano social, con la lucha y la defensa de los intereses del obrero, explotando y relegado por esta misma sociedad”²². “De esta manera Kollontai conecta su *lucha “personal” con la de la obrera, que acumula sobre sí todas las injusticias, toda la explotación posible*”²³.

Alexandra Kollontai, esa mujer extraordinaria que habla del “Eros de alas desplegadas” promueve un modo de militancia y de mirar al mundo en el *amor-camaradería* como modo de relación genérica en pos de un proyecto más justo y humanitario, recuperando para las mujeres “el valor del trabajo útil que haya desahogado, el valor de su personalidad como ser humano, como ciudadana, como pensadora, como luchadora...” y nos dice: “este motivo ha constituido la fuerza directriz de toda mi vida y obra. Seguir mi camino, trabajar, luchar, crear lado a lado con los hombres y aspirar a un objetivo universal humano construyendo al mismo tiempo mi vida personal e íntima como mujer, según mi propia voluntad”²⁴.

Simone de Beauvoir. En 1946, esta audaz y transgresora mujer francesa, inicia el trabajo que le daría nombre universal, *El segundo sexo*. Por esta época, Europa se recuperaba del horror nazi; España había perdido la guerra civil y con ella la república por lo que ella y su compañero de 50 años, Jean Paul Sartre tuvieron un gran compromiso políti-

²⁰ Kollontai Alexandra. Autobiografía..., Op. cit., p. 23.

²¹ Kollontai Alexandra. Autobiografía..., Op. cit. “El nacimiento de las luchas reivindicativas de las mujeres proletarias tuvo un sentido distinto. Las mujeres proletarias, y las socialistas, en consecuencia, eran consecuentes de la *doble explotación* a que estaban sometidas: como mujeres, frente al hombre, y como obreras. Su despertar e incorporación a la lucha del movimiento obrero fue lenta, pero su aporte a las luchas sociales fue mucho más valioso que el de las sufragistas. Desde fines del siglo XIX hubo mujeres que lucharon por la igualdad de la mujer desde la perspectiva de la *clase obrera*”, en este sentido la acción de estas mujeres no se agotó con el logro del sufragio. p. 25

²² Kollontai Alexandra. Autobiografía..., Op. cit., pp. 26-27.

²³ Kollontai Alexandra. Autobiografía..., Op. cit., p. 27.

²⁴ Kollontai Alexandra. Autobiografía..., Op. cit. palabras de A:K en la contratapa del texto.

co. En ese contexto doloroso, de desilusión, descreimiento de todo y esperanza, el existencialismo comienza a abrir brechas y los derechos humanos empiezan a ser una urgencia.

En este panorama revolucionario, desde los terribles sucesos por los que transita la sociedad europea, Simone de Beauvoir se abre a la reflexión de sí misma... "casi fortuitamente, al querer hablar de mí me di cuenta de que tenía que describir la condición femenina; ante todo consideraba los mitos que los hombres han forjado de ella a través de la cosmología, las religiones, las supersticiones, las ideologías, la literatura... Trataba de poner orden en el cuadro, a primera vista incoherente, que se me ofrecía, en todo caso, el hombre se erigía en el sujeto y consideraba a la mujer como un objeto, como la otra"²⁵.

Sus ideas escritas, a modo de argumentada denuncia, escandalizaron la época. Mauriac convoca a la juventud francesa para que no se dejara influir por las teorías de Simone, teorías que provocaron la furia de la derecha y de la iglesia católica, a través del Vaticano, que prohibió la lectura de *El segundo sexo*.

De igual modo, la izquierda rechazó sus postulados en las editoriales de la época como las revistas: *Combat*, *Acción* y *Lettres Françaises*; para este sector la cuestión de la mujer se resolvía con el triunfo de la revolución y no se discutía más allá.

Era repudiada a pesar de que, paradójicamente, se vendían cada vez más sus libros, a tal punto fue *mal mirada* que el gran escritor A. Camus, al leer *El segundo sexo*, rompió con Beauvoir y Sartre una vieja amistad de años.

"Biología no es destino" afirmó Beauvoir diciendo: "me había puesto

a mirar a las mujeres con ojos nuevos e iba de sorpresa en sorpresa. Es extraño y estimulante *descubrir bruscamente a los 40 años un aspecto del mundo que hiere la vista y que uno no veía: no se nace mujer, la sociedad nos vuelve mujeres, es decir, seres a la mitad del camino entre el hombre y el eunuco*".

En esa época, en la que en casi todo el mundo²⁶ la condición jurídica de las mujeres era similar a la de las incapaces o a la de los menores; en que el placer erótico era impensable para una *mujer de su casa*, y de lo cual no se hablaba porque no significaba un derecho; en que la condición de mujer se vislumbra al servicio y en dependencia del hombre²⁷ en el matrimonio, la voz de esta mujer se eleva para decir, con su praxis, "*una mujer es ante todo, ella misma, ella forja su destino, ella es libre de elegir*"²⁸.

Desde esta obsesión por la libertad y la autonomía, rompe parámetros, impensables para su época, que condicionan la vida de la mujer en la sociedad. Decía del matrimonio, institución que realizaba (¿y realiza?) a la mujer: "creo que el matrimonio es una institución enajenante tanto para los hombres como para las mujeres.

²⁶ De ningún modo esto quiere desconocer que hoy esta situación esté resuelta, basta leer el estudio del Ivon Szasz "Sexualidad y género: algunas experiencias de investigación en México", en *Debate feminista*, Vol. 18, octubre, 1988; mirar nuestras comunidades latinoamericanas o la situación de las mujeres orientales..., pero lo cierto es que en occidente, gracias a la lucha de estas y otras muchas mujeres con y sin nombre, hay normas jurídicas que la reconocen y cada vez más se libera la palabra y el cuerpo.

²⁷ "Las mujeres no gozaban de derechos políticos ni civiles, muchas no elegían a sus parejas; se unían al hombre que las raptaba, las seducía o las violaba; no elegían el número de sus hijos, no asistían a las escuelas superiores ni a las universidades, no tenían representantes en los congresos y parlamentos, no tenían derecho a divorciarse frente al mal trato, su moral sexual era juzgada con el código de la doble moral"... (*Revista La Guillotina*. Op. cit.), entre muchos otros actos de negación de la mujer como sujeto de derecho.

²⁸ Entrevista. Revista "La Guillotina". Op. cit.

Creo que además es una institución peligrosa: para los hombres porque se encuentran atrapados con la carga de una esposa e hijo que mantener; para las mujeres porque terminan por depender económicamente de un hombre que las puede arrojar a la calle a los 40 años; y para los niños porque sus padres desahogan en ellos todas sus frustraciones y su odio mutuo".

"Incluso el término "derechos conyugales" me parece ominoso. Toda institución que fusiona a una persona con otra, que obliga a la gente a dormir con alguien que no desea, tiene que ser necesariamente mala"²⁹.

Si estas palabras pueden decirnos algo hoy, si al escucharlas todavía se siente que algo se desnuda de nuestras "hipocresías civilizadas" que implican el "cuidado de las formas, la moral y la buena conducta", imaginemos lo que fue hace 53 años atrás. Simone de Beauvoir fue, en este sentido, la voz de los interiores, la voz de lo llorado quedadamente para que no se escuche y hacer lo que se tenía que hacer con la emocionalidad, el cuerpo y el deseo, pero también rompió con el mito de la victimización de la mujer y la hizo responsable de sí y de sus actos..., recupera y exige la voluntad de elegir que nos hace sujetos sujetos a nuestra historia.

Y al recuperar la voz, y hacerla acto con su vida, se erige en espejo de la sociedad: de lo que no queremos ver/decir pero existe; de lo que renegamos pero hacemos como si fuera una pre destinación; de lo quisieramos y no nos atrevemos. Esta mujer, significó desde otro lugar en la historia, la reivindicación de lo femenino no como naturaleza esencial, sino como *voluntad de ser* en todos los planos que nos constituyen: sexual, sensual, político, económico y cultural.

²⁹ Entrevista. Revista La Guillotina. Op. cit.



La autonomía radical³⁰ fue su modo de estar siendo tanto en una vida comprometida con los fenómenos sociales de la época³¹ como en la intimidad, declarando, por ejemplo "... nunca he aconsejado a nadie que se acueste con cualquiera y donde quiera, lo que pienso es que en este aspecto, las elecciones, los consentimientos, los rechazos, no deben obedecer a instituciones, convenciones o intereses; si las razones no pertenecen al mismo orden que el acto que motivan, se llega a mentiras, distorsiones, mutilaciones..." y hace 53 años... y aún su postura sigue siendo vigente, todavía algo nos incomoda ante estas palabras.

Sin embargo..., el amor atravesó en toda su vida, el amor a sí misma —gran ruptura del mito del sacrificio femenino por amor al otro³²— al ser humano³³, y al hombre con el que se acompañara desde siempre, Jean Paul Sartre, diciendo frente a su ausencia "su muerte nos separa. Mi muerte no nos unirá. Así es: ya fue hermoso que nuestras vidas hayan podido estar de acuerdo durante tanto tiempo".

³⁰ Castoriadis, Cornelio La institución imaginaria. Crítica. 1992. Reedición.

³¹ Participó en el mayo francés. Marxista, crítica del comunismo y su totalitarismo, de la revolución Argelina y el lugar asignado a la mujer —vuelta al velo, a la falta de libertad y a los matrimonios arreglados— la resistencia francesa, la revolución china, cubana, la guerra del Vietnam, trabajó por el tribunal Rusell que condenó los crímenes de guerra, luchó contra el racismo y el Apartheid, en fin, no sólo fue testigo sino actora de todos los grandes movimientos sociales de su época que la comprometían con dos imperativos: "Ser libre, independiente, fiel a sí misma, no vivir nunca a través del otro" y a la ética existencialista en cuanto a la fuerza moral de que todo ser humano tiene derecho a participar en cualquier actividad libremente elegida.

³² Un tratamiento magnífico y actual de esta temática aún hoy, a fines de milenio tan vigente, en Michel Foucault, Hermenéutica del sujeto. La piqueta. Madrid. 1994.

³³ Y en esto quizá fue más cristiana de que ella misma hubiera pensado de sí al cumplir con la ley del amor cristiano "amada a los otros como a ti mismo". Evangelio según san Juan.

Uno podrá estar o no estar de acuerdo con esta *intelectual estrafalaria y vanguardista...*, pero lo que no podemos negar es su valentía para sostener una postura frente al mundo y decir lo que creía y cree —aún desde su muerte— que tiene que decir; eso es ya, en sí mismo, algo que privilegiar, mas aún en su condición de mujer.

Eva Perón (1919-1952). Esta mujer increíble, que "a fines de los años 40 fascinó al mundo con su personalidad controvertida y arrolladora y su destino novelesco. Muerta en su apogeo y en plena juventud, se convirtió en la máxima heroína popular de su país, Argentina. Pero la Evita de fin de siglo no es sólo la mujer que; desde un origen humilde —su mayor pecado para la oligarquía argentina— se atrevió a irrumpir en la política. También es un icono de la cultura contemporánea, con el aura de las grandes divas, que se transfigura en obras de teatro, musicales y filmes³⁴, pero sobre todo un paradigma misterioso, trascendente y aún polémico en la configuración de hombres y mujeres argentinos que como actores sociales forjan la historia actual de su país.

Esta mujer, querida y odiada, hija ilegítima —bastarda para muchos— que salió de su pueblo furtiva y pobremente para ser actriz y escapar de la pobreza, que actuaba por un café con leche y medialunas, el 17 de octubre de 1945, esa *amante enamorada y convencida del proyecto popular del General* movilizó a miles de trabajadores³⁵ para liberar al amenazante secretario de Trabajo de la Nación, el futuro presidente de los argentinos, Juan Domingo Perón. Y allí comenzó la historia: "las cla-

³⁴ García, F. y otros Evita. Imágenes de una pasión. Op. cit.

³⁵ Dice en la *Razón de mi vida*, texto autobiográfico: "me largué a la calle buscando a los amigos que podían hacer todavía alguna cosa por él (Perón) Fui de puerta en puerta. Nunca me sentí —lo digo de verdad— tan pequeña, tan poca cosa como en aquellos días memorables". citado en García, F. y otros Evita. Imágenes de una pasión. Op. cit.

ses altas y las capas medias siempre habían sospechado la existencia de otros argentinos, obreros de lengua incendiaria y facha de bandoleros. Pero nunca, hasta el 17 de octubre, los habían tenido tan cerca. Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares recrearán su propio espanto, tan de clase, en el relato "La fiesta del monstruo"³⁶, a la vez que esos argentinos, oscuros y presentidos, se convirtieron en una masa humana que gritaba desaforada en el refinado barrio de La Recoleta, a la espera de la liberación del General: "La oligarquía a otra parte, viva el macho de Eva Duarte".

La oposición antiperonista, vió asombrada cómo esa joven mujer, actriz de radio y de veintiséis años, agitó a los sindicatos y a los obreros en la barriadas pobres, arengándolos a la Plaza de Mayo en rescate de su hombre y del hombre del pueblo. Después de ese levantamiento popular multitudinario, la historia del país y de Eva Perón dan un giro gravitante³⁷, Eva, ya casada con el viudo Juan Perón será la primera dama del país y quedará en el pueblo con su revolucionaria imagen de fuerza y esperanza, la revolución de los humildes es posible.

Esta historia, para muchos de resentimiento y poder desenfrenado, para los más, de reivindicación de los humildes —llamados por ella descamisados, cabecitas negras, gracias—³⁸ es la historia de una mujer que no olvidó su origen, que no renegó de él y que hizo de ese origen de dolor, rechazo y pobreza la causa de un gobierno que abogaba por la justicia social.

³⁶ García, F. y otros. Evita. Imágenes de una pasión. Op. cit.

³⁷ Después del 17 de octubre, repentinamente, Eva Duarte y Juan Domingo Perón se casan. "Nos casamos porque quisimos y nos quisimos porque quisimos las mismas cosas". Eva Perón. García, F. y otros Evita. Imágenes de una pasión. Op. cit.

³⁸ Martínez, Tomás Eloy. Santa Evita... Op. cit.

En sus palabras y en respuesta a la oposición a sus obras: “¡Sí, claro que es melodrama! (el reconocimiento de la pobreza y sus manifestaciones) Todo en la vida de los humildes es melodrama... Melodrama cursi, barato y ridículo para los hombres mediocres y egoístas. ¡Porque los pobres no inventan el dolor, ellos lo aguantan!³⁹.”



Eva Perón representó, entre muchas otras cosas, la legitimación del voto femenino; la presencia de la mujer popular en el poder político, económico y cultural; la educación para el pueblo⁴⁰ y la legitimación de la clase obrera “a poco de estrenarse el mandato ...inaugura la rutina de atender a gremialistas tres días por semana, en una oficina que le han asignado en el edificio de Correo y Comunicaciones..., allí su oficio consiste en organizar la abigarrada agenda del presidente en todo lo referido al mundo laboral... es lo que ella misma define como “el vínculo directo” del gobierno con las bases⁴¹.”

Esta mujer que “acorpa” la pasión en la vida y la locura en la muerte⁴², queda en la historia del pueblo y de América Latina, al igual que muchas mujeres que lucharon incansablemente por sí mismas, desde la lucha social, como pudo haber sido Juana Azurduy, y deja un camino como corazón abierto, para las mu-

jer y los hombres que luchan por la justicia social, hasta su último discurso y aliento “y yo le pido a Dios que no les permita a esos insensatos levantar la mano contra Perón (que significaba, en ese momento, el pueblo al poder) porque guay de ese día. Ese día, mi general, yo saldré con las mujeres del pueblo, yo saldré con los descamisados de la patria, muerta o viva, para no dejar en pie ningún ladrillo que sea peronista. Porque nosotros no nos vamos a dejar aplastar jamás por la bota oligarquica y traidora de los vende patrias que han explotado a la clase trabajadora ...y que sepan los traidores que ya no vendremos aquí a decirle presente a Perón... sino que vamos a hacer justicia por nuestras propias manos (discurso del 1º. De mayo de 1952⁴³.”

2.1. Un encuentro posible

¿Qué y en que podrían encontrarse estas cuatro mujeres que dejaron en la historia sus huellas indelebles?

¿Cuáles podrán ser los rasgos que las entrecruzan en puntos comunes de sus luchas? ¿Habría una matriz

⁴³ A su muerte, Eduardo Galeano retrató su figura en el escrito “El pueblo argentino desnudo en ella”, del siguiente modo: ¡Viva el cancer! (Eva murió de cancer uterino), escribió alguna mano enemiga en un muro de Buenos Aires. La odiaban los bien comidos: por pobre, por mujer, por insolente. Ella los desafiaba hablando y los ofendía viviendo. Nacida para sirvienta, o a lo sumo para actriz de melodramas baratos, Evita se había salido de su lugar. La querían, la quieren, los malqueridos; por su boca ellos decían, maldecían... Los misereros recibían caridades desde al lado, no desde arriba... F. García y otros. Evita. Imágenes de una pasión. Op. cit.

de análisis y acción que las impulsara?

Indudablemente, muchas y polémicas podrían ser interpretaciones de estas preguntas, aún el propio encuentro podría ponerse en discusión; sin embargo, y a pesar de tan disímiles épocas y contextos, creo que estas mujeres fueron impulsadas a hacer lo que hicieron y a vivir como vivieron desde lugares comunes.

Señalaría como puntos de encuentro:

- Una profunda conciencia de sí, y de sus condiciones de mujeres;
- Un modo particular de percibir el mundo desde su propias realidades;
- Un sentido de justicia social y derechos humanos apasionante;
- Valoración por sus actos y capacidad performativa;
- La conciencia de la importancia de sus proyectos de vida;
- La transgresión de parámetros sociales inerciales; y
- El privilegio de la acción educativa, en sus distinto modos de manifestación.

En estas cuatro mujeres, la fuerza de sus actos y la construcción de sus discursos, radican en un permanente proceso de reflexividad que se libera en el reconocimiento de sus experiencia genéricas en el “ser” mujer articuladas con los procesos sociales que hacen a las desigualdades.

En este sentido, fueron exponentes de un discurso que recuperando el género, no quedó atrapado en los ideologismo feministas.

El tema que les ha preocupado no es la mujer. El problema que se plantearon es cómo superar relaciones sexogenérica de poder, de subordinación y de dominación, en forma de poder avanzar en la construcción de sociedades más justas. Por ello, la causa de las mujeres es la causa de los iguales en el sentimien-

³⁹ García, F. y otros. Evita. Imágenes de la pasión. Op. cit.

⁴⁰ A través de la *Fundación Eva Perón*, se abrieron miles de escuelas para lo más humildes, se organizaron colonias de vacaciones para niños pobres, se hicieron planes de vivienda para mejorar la calidad de vida de las familias obreras, y significó lo movilidad social de una clase social que, según algunas posturas políticas dogmáticas y teóricas, desclasó al pueblo y para otros, dignificó la clase obrera contribuyendo a la posibilidad de acceso de los más necesitados a lo que estaba dado sólo para pocos: la oligarquía.

⁴¹ García, F. y otros. Evita. Imágenes de una pasión. Op. cit.

⁴² Me refiero a la historia de la desaparición y traslado de su cuerpo embalsamado a Argentina después de múltiples periplos y vejaciones. Ver Santa Evita. Op. cit.



to de impotencia y en la naturalización de la relación amo y esclavo.

Así, como dice Galeano de Eva Perón: “ella los desafiaba hablando, y los ofendía viviendo”; es decir, estas mujeres, ponían en cuestión, la naturalización de las desigualdades sexogenérica. Y en eso consistió el poder de su crítica.

Estas mujeres tenían en común un modo de mirar al mundo, un modo de construir conocimiento, una *epistemología femenina*, que las encuentra de un modo particular con sus propias historicidades cargadas de emocionalidad; y desde esa perspectiva, se articulaban a la realidad como actores sociales en el mundo, con conciencia histórica de ser siendo en la realidad social de su época.

Aspacia, ella misma *hetera* y *extranjera*, escribe sus discursos e interviene en la sociedad ateniense reivindicando estas condiciones asumidas que le dan, desde el saber de sí, el saber del deseo de autonomía de muchas mujeres que se sabían algo más hembras productoras o concubinas mal tratadas o amantes furtivas. Ella sabía que era ser, en cada letra, lo atado de la impotencia y de la desolación de lo inexplicable, por eso podía desatarlo, estratégica y bellamente en cada hombre de poder e en cada mujer potente que se acercó a su espacio de formación.

De igual modo, A. Kollontai conecta su lucha “personal” con la de la obrera, que acumula sobre sí todas las injusticias, toda la explotación posible... “, hasta sus últimos días afirma: “Seguir mi camino, trabajar, luchar, crear lado a lado con los hombres y aspirar a un objeto universal humano construyendo al mismo tiempo mi vida personal e íntima como mujer, según mi propia voluntad”:

Conciencia de sí como *epistemología femenina* ligada y proyectada en la práctica social de su época, performativa desparametralizadamente implican tanto a Aspacia co-

mo a Kollontai en el compromiso de ser mujeres, históricamente proyectadas y en proyecto, no sólo en discursos denunciativos.

Así Eva, Perón, como digo en párrafos anteriores, representó, entre muchas otras cosas, la legitimación del voto femenino; la presencia de la mujer popular en el poder político, económico y cultural; la educación para el pueblo y la legitimación de la clase obrera; ésta mujer, querida y odiada, hija ilegítima –bastarda para muchos– que salió de su pueblo furtiva y pobremente para ser actriz y escapar de la pobreza, permanece en la memoria de su pueblo.

Simone de Beauvoir confiesa, en lo que he registrado que “...casi fortuitamente, al querer hablar de mi me di cuenta de que tenía que describir la condición femenina”; es extraño y estimulante descubrir bruscamente a los 40 años un aspecto del mundo que hiere la vista y que uno no veía: no se nace mujer, la sociedad nos vuelve mujeres, es decir, seres a la mitad del camino entre el hombre y el enuco”, “una mujer es ante todo, ella mismo, ella forja su destino, ella es libre de elegir”.

Así estas mujeres no fueron víctimas ni victimarias, fueron y son heteras y guerreras⁴⁴, no antagonizaron con los hombres sino actuaron con ellos y los amaron. Ejercie-



⁴⁴ En el sentido chamánico que señala Carlos Castañeda.

ron su poder, en el sentido foucaultiano de producción de sentidos, y fueron, en su mismas proyectos, y en general proyecto⁴⁵, y allí radico su fuerza.

3. Epistemología femenina, conciencia histórica y construcción de discurso

Indudablemente, lo dicho incluye un modo diferente de comprender lo esencial femenino, no como reducción ahistórica del ser mujer, patriarcalmente mitificado, sino que convoca a “*asumirse los fuegos*”, como dice E. Galeano, en la totalidad del estar siendo –política, económica y culturalmente– en una perspectiva que exige movimiento y cambios en ese “estar siendo” con otros, desde el género como proyecto cultural.

En esta perspectiva, *el conocimiento, es conciencia* en tanto conocimiento reflexivo que genera “autoconciencia que se rearticula en una praxis permanente, en la medida que incide en una realidad configurada por el predominio masculino y que atraviesa por múltiples mediaciones, es más rica y profunda⁴⁶.”

El conocimiento de sí y de la realidad en la que se actúa y se vive, implica colocarse en el sentido de la historia, colocarse ante el mundo, superando una actitud contemplativa para, lúdicamente, aprehenderlo y extrañarlo para volverlo a aprender, siempre desde distintas colocaciones y desde un mismo ángulo de construcción de conocimiento. Angulo de ruptura de lo aprendido/dado y recreación permanente en lo dándose para ser hacer/se proyecto en lo por darse.

Y esto es lo que ha diferenciado a estas mujeres, ellas hicieron la his-

⁴⁵ Castoriadis, C. “El estado del sujeto hoy” en *Psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Op. cit.

⁴⁶ Ravelo, P. Op. cit.



toria y sus discursos, instalados en la historia, desde el presente en el que vivían, escuchando sus voces interiores articuladas con las exteriores, con las exigencias de realidad que sus tiempos les imponían. Ellas no hablaron sobre las mujeres; ellas, desde su praxis no se “apropiaron” de una memoria histórica inercial, sino que desde sus colocaciones genéricas en la historia, generaron discurso feminista pero no radicalizaron ideologizando ese discurso, sino, por el contrario, lo trajeron en actos que implicaron cambios y transformaciones permanentes en los modos de ser mujer en el marco del sistema sexogénico de su momento histórico.

En mi opinión, este es el desafío: promover seres humanos autónomos que, reconociendo una realidad que se construye sobre una “epistemología masculina” (en la acepción en que Simmel habló de la subjetividad masculina), lineal y positiva, promueva, en procesos formativos, una epistemología femenina que legitime y reinstale la “razón erótica” (en oposición a la razón inerte) de los presocráticos, y libere las alas de Eros, al decir de Kollontai.

Lo radicalidad del imaginario social más que discursos sobre lo femenino y el género, demanda la promoción de conciencias femininas con conciencia histórica, y es esa articulación entre conciencia femenina con conciencias históricas que transformará, no el discurso, sino la vida misma de muchas de nosotras. Este será un modo de resignificar

las estructuras de relaciones materiales y significantes que nos entrecruzan misógicamente. El discurso se reifica desde la experiencia de romper parámetros inerciales; esto es lo que genera proyectos potenciales construidos desde la promoción del sujeto magmático en la radicalidad del pensamiento autónomo.

De esto quizás nos habla Margara Millán en su texto Las zapatistas de fin del milenio⁴⁷ cuando nos dice, en relación a las mujeres Zapatistas “la presencia de sus palabras empieza a alterar el orden del discurso, incluso del discurso crítico, que las veía un tanto anquilosadas en su situación tanto de género como de etnia”.

En síntesis, la articulación de la conciencia femenina con la conciencia histórica, desde la exigencia del presente potencial, es la base para promover cambios que impliquen rupturas desde las cuales se abra la posibilidad real de la autonomía radical, en el sistema sexogénico, en la perspectiva de proyectos que incluyan y rearticulen, tanto las visiones que provengan de una epistemología hegemónica (masculina), con las propias de una epistemología femenina, en proyectos libertarios de ser cada vez más sí mismo con otros en la construcción de la realidad histórica.

Bibliografía

BEAUVOIR, Simone. “El segundo sexo”. Vol. 1. *Los hechos y los mitos*. México, Alianza. 1980.

BUTLER, Judith. Variaciones sobre sexo y género. “Beavoir, Witting y Foucault”, en *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Martha Lamas (compiladora). PUEG. Miguel Angel Porrúa.

———. “Actos de representación y constitución del género. Un ensayo sobre

⁴⁷ Millán, Margara. Las zapatistas de fin de milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas.

fenomenología y teoría feminista”, en *Performing Feminist critical theory an theater*. London, University Press, 1990.

CASTORIADIS, C. *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva visión. 1992.

———. *La institución imaginaria*. Barcelona, Crítica, 1992.

DUESO, José Solana. *Aspacia de Mileto*. Testimonios y Discursos. Anthropos.

FAUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La piqueta, 1994.

GARCÍA, F. Evásquez, LABADO Y SÁNCHEZ, M. Evita. *Imágenes de una pasión*. México, Zeta, 1996.

KOLLONTAI, Alexandra. *Autobiografía de una mujer emancipada*. Comentada por Yolanda Marco Serra. Fontamara. 1976/1980.

LAURETIS, Teresa. *Technologies of Gender*. Indiana. University Press Bloomington and Indianapolis. 1987.

MARTÍNEZ, Tomás Eloy. Santa Evita. J. Moritz. 1995. México.

MILLÁN, Margara. *Las zapatistas de fin de milenio*. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas.

Revista. La Guillotina. “Homenaje a Simone de Beauvoir a 40 años de la publicación de *El segundo sexo*”. Diciembre de 1989. México D.F., 1994.

RAVELO, Blanca Patricia. “Aportes para una epistemología de la conciencia feminista”. Revista *Cuadernos del norte*. No. 28. Chihuahua, julio 1993.

SAS, IVON. “Sexualidad y género: algunas experiencias de investigación en México”. En *Debate feminista*. Vol, 18, octubre 1998.

ZEMELMAN, Hugo. *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Anthropos-CRIM, 1998.



Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Salcedo, Javier

Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar
Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 31, núm. 1, 2009, pp. 119-133
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral

Entrevista con Estela Quintar*

► Javier Salcedo¹

¿Cuándo surgen los indicios para las nuevas búsquedas en didáctica?

Es una pregunta interesante porque, de alguna manera –y como todo en nuestra vida–, permite ver la fuerza epistémica, es decir de producción de sentidos y significados que puede tener la propia historia en la construcción de conocimiento de sí y del mundo. En gran medida uno es lo que desea ser en el trabajo constante de darse y dar cuenta de lo que lo constituye para objetivarse en opciones y producciones de diferente órdenes: afectivas, laborales, creativas; y, por ende, en diferentes lenguajes y modos de *estar siendo* en el mundo.

En mi caso podría identificar algunas marcas que, desde su hendidura, me permitieron crecer como sujeto histórico y como enseñante –profesión que elijo y re-elijo–. Las dos primeras, podría identificarlas como de “atmósfera” de una época, a partir de mediados de los 60. Por un lado, una adolescencia y juventud condicionadas por movimientos de base como la teología de la liberación o los movimientos sociales y/o partidarios orientados a la lucha contra la injusticia social; por otro, una dictadura brutal –en Argentina– que nos enseñó hasta dónde el horror de las tecnologías de la tortura pueden hacer del otro un objeto sin rostro y, hasta donde, las tecnologías del yo –como dice Foucault– pueden hacernos perder la memoria como sujetos y como país.

* Maestra argentina radicada en México. Estela es profesora en enseñanza primaria y preescolar; maestra en investigación educativa y doctora en antropología social. Ha propuesto una nueva manera de diseñar escenarios propicios para la construcción del conocimiento: la “didáctica no-parametral”.

Defiende un proceso de enseñanza menos esquemático, rígido y con un estado anímico en positivo, en conciencia histórica, en el cual se reclama a un sujeto erguido y en postura que exige visiones distintas sobre la relación con el conocimiento.

1 Universidad Lasalle, Facultad de Educación de Bogotá.

La dictadura en Argentina fue, en mi opinión, una experiencia donde el terrorismo de Estado silenció voces, destrozó lazos simbólicos, prácticas sociales y relaciones de solidaridad y reciprocidad que propiciaron la desconfianza, la anomia social y profundizaron relaciones basadas en la instrumentalización, el interés y la desconfianza. Se agudizó así el miedo y la inseguridad como sustrato efectivo para instalar un imaginario colectivo basado en la idea del “enemigo” como fantasmática siempre posible de hacerse presente. Esto se reflejó, entre otros aspectos, en frases de “sentido común” que fueron calando subjetividades en el transcurrir cotidiano, frases tales como “el que piensa pierde”, “si se equivoca, (o te tima) paredón”, “si se lo llevan (o desaparece) algo habrá hecho”, “por las dudas, primero, es un posible enemigo... cuidado”; naturalizándose hasta la locura la *irresponsabilidad* social, el individualismo extremo, la muerte y la violencia real y simbólica como forma de vivir que cosifica y funcionaliza discursos e imágenes que aún hoy determinan los modos de vivir en el país.

Por otra parte, los cambios sustantivos que se dieron en el siglo XX y lo que va del XXI, de grandes pérdidas de humanidad y de imaginarios simbólicos así como de grandes logros provocados por la segunda revolución de la ciencia y la técnica² que, en pequeños periodos, han modificado nuestros ritos, mitos y sistema de creencias, fueron ofreciéndome escenarios propicios para preguntarme: ¿qué es lo que somos como seres humanos en América Latina y en cada uno de nuestros países?, ¿quién nos dice cómo tenemos que actuar subjetiva y socialmente?, ¿en qué momentos la pérdida de la voz comenzó a garantizar la vida?, ¿cuáles son las inercias socioculturales que legitiman creencia que justifican el “no ver-nos” en nuestras propias prácticas y relaciones?, ¿qué aspectos psico-cognitivos bloquean en América Latina la capacidad de preguntar con sentido de futuro?, ¿por qué nos resignamos ante lo que no es posible resignarse?, ¿por qué nos acomodamos tan fácilmente a lo que nos duele como sujetos y como países?, ¿cómo hacer de la vida cotidiana un espacio de permanente darse y dar cuenta de dónde, por qué y para qué se vive subjetiva y colectivamente?, ¿qué es lo que hacemos para ir legitimando día a día la muerte, la locura y la violencia de la exclusión por raza, clase o etnia o bien la violencia sutil y cotidiana³ de la pérdida del propio sentido de vida?

En fin, como mujer de la época, la rebeldía atravesó, y sigue atravesando mi vida. Y articulada a estas experiencias y vivencias, un ambiente familiar donde la propia piel fue transitando las contradicciones de género que trajo consigo logros tales como la libertad sexual y la profundización de la lucha por el reconocimiento de la igualdad de la mujer, en una América Latina aún hoy regida por la lógica patriarcal, que se hace más visible cuando se vincula a la lucha de clase y al autoritarismo como cultura política. Mi generación se conformó en estas luchas, recuerdo que en aquellos momentos todo nos movilizaba, desde el *apartheid* hasta las comunidades de base con la que convivíamos.

2 Véase Adam Schaff. *¿Qué futuro nos aguarda?*, publicado por Edit. Crítica, 1988.

3 Estela Quintar. “Violencia, un concepto transgredido”. En: *“Los múltiples rostros de la violencia que legitimamos”*. (En prensa).

Y aún hoy continúa esta movilización frente, por ejemplo, a los mundos ficticios y mediáticos que nos inventan realidades y nos arman y desarman escenarios por sobre nuestras realidades materiales y existenciales sumergiéndonos en mares de incongruencias y esquizofrenia social, ante comunicaciones mediáticas que enseñan a hacer de la exclusión, en masa y sin rostros, una práctica normal y hasta divertida;⁴ frente a las renovadas tácticas generadoras de miedo por inseguridad y los nuevos procesos de exclusión institucional que se opera desde la lógica de mercado instalada en los medios de supuesta producción de conocimiento o ante la violencia cultural; porque, en definitiva, siempre somos hombres y mujeres de la época y siempre en la época habrá experiencias que nos conmueven.

Estas afectaciones de mundo, esta urgencia por hacer de las experiencias vitales –como dice Boaventura de Sousa Santos– un dispositivo de indignación y compromiso con lo posible de mediados de los 60, entre otras experiencias vitales, dio lugar a este constante oleaje de preguntas, inquietudes, dolores y alegrías sociales que siempre nos tocan si nos dejamos asombrar por ellas y buscamos otras que no vemos.

De este modo, el espacio pedagógico dejó de ser para mí sólo un espacio reducido a lo escolar. Desde la lectura de *La colonización pedagógica*, de Arturo Jauretche, hasta las iniciales lecturas de Paulo Freire,⁵ lo educativo emergió como una posibilidad de lucha y resistencia por la voz, por el derecho a pensar, por la necesidad existencial de ser autónomos y poder elegir cómo ser y vivir ese ser, por la identidad y la memoria que nos permite mayor conciencia histórica y sentido de futuro. En este sentido la enseñanza como espacio esperanzado y como promesa constante desde dónde poder contribuir al cambio de nosotros mismos para cambiar nuestro entorno, y desde allí nuestras sociedades, pasó a ser un proyecto de sentido y de vida. Y sigo convencida de esta opción, convencida de que si no cambiamos las personas no cambiará el sistema, por más reformas curriculares o educativas que escribamos en los papeles; somos las personas las que hacemos a los cambios y no los decretos. La revolución social con la que todos soñamos alguna vez, con algunas cicatrices bien ganadas, es hoy –y hemos aprendido que lo ha sido siempre– la de los movimientos micrológicos, moleculares, aparentemente intrascendentes que cada uno de nosotros y nosotras vamos haciendo y rehaciendo por donde vamos, con nosotros y los que nos rodean. El retornar sobre sí, la re-vuelta –como dice Julia Kristeva–⁶ es la verdadera revolución de la que siempre se sale con nuevas miradas de mundo, que nos ubica desde otro lugar interno en el mundo de la vida y con mayor horizonte. El espacio de formación de sujetos se reconfiguró como una práctica de recuperación

4 Esto se observa descarnadamente en los programas de concursos de baile o en programas como *El gran hermano* y en los *reality show* en general.

5 Recuerdo como uno de los textos de gran trascendencia en mi opción por la formación de formadores “*Hacia una pedagogía de la pregunta*” de Paulo Freire y Faúndez, publicado por la Editorial Aurora.

6 Julia Kristeva, “*El porvenir de la revuelta*”, publicado por el Fondo de Cultura Económica.

de nuestra propia subjetividad como sujetos sociales situado en nuestro presente, y nuestra historia.

En esta perspectiva –y en grados de complejidad creciente– transité, y sigo transitando, la fuerza de provocar el deseo de saber, de promover el pensar crítico, de redescubrir al otro como legítimo otro, desde una historia personal y social que me enseñó a valorar estas dimensiones de lo humano. El darnos cuenta y dar cuenta juntos de lo que nos pasa y por qué nos pasa, subjetiva y colectivamente hablando, indudablemente nos llevará a proponer alternativas de transformación de la realidad también juntos, desde la educación preescolar hasta el posgrado. En este sentido, rescato la experiencia vivida que hoy me permite no sólo hablar *sobre* la educación sino *desde* ella, después de recorrer día a día formas diferentes de acción educativa tanto en las escuelas como fuera de ellas. De este recorrido aprendí a redimensionar la formación de sujetos, en toda su complejidad, como uno de los pilares de las posibles transformaciones socioculturales. Con base en lo anterior suelo comentar que todo lo que hago para profundizar estudios, lo hago para ser mejor enseñante,⁷ es decir, mejor maestra porque, en definitiva, eso somos –o deberíamos ser–, en cualquiera de los niveles del sistema educativo o en cualquier espacio donde actuemos como enseñantes.

Sin embargo, estos pensares y sentires no son muy sencillos de sostener frente a algunas “eruditas academias”. No fue ni sigue siendo tan sencillo –ni para mí ni para muchos otros– poner en el centro del debate al sujeto y su realidad material y existencial como espacio de construcción de conocimiento. La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos. Las escuelas –en cualquiera de sus niveles– son hoy la “institución del sin sentido”, por lo general todo lo que en ellas se enseña es a-histórico y nada tiene que ver con la realidad de los sujetos que por ellas derivan, un modo interesante de sostener renovados procesos de colonización, desde la reproducción de un pensar teórico, explicativo, clasificatorio y causal de mundos de vida más que de procesos comprensivos del presente –siempre preñado de múltiples opciones de futuro.

En este marco de significaciones, algo que me dejó marcas fue el encuentro con la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial.⁸ Éste fue un encuentro fundamental en la construcción teórica y metodológica de la didáctica no-parametral.⁹ En esta postura epistémica encontré las bases para enraizar una comprensión más amplia de lo que es y significa construir conocimiento en tanto producción histórica de sentidos y

7 Como le gusta decir a Gadamer en *Verdad y Método*, publicado por Editorial Crítica.

8 Esta perspectiva deviene de la tradición del pensamiento crítico y es recreada por Hugo Zemelman en obras tales como *Horizontes de la razón I y II*, *Necesidad de conciencia*; El ángel de la historia, entre otros, publicados por editorial Anthropos.

9 O también *Didáctica problematizadora e integradora*. ENEP Aragón, UNAM, 1995.

significados. Realidad, sujeto y subjetividad, historicidad, dialéctica como articulación y potencialidad conformaron una estructura conceptual y/o categorial, una matriz epistémica que, como ángulo de mirada, exige repensar desde dónde se enseña y para qué se enseña en los espacios de formación de sujetos; pero no sólo a repensarlo sino también a generar prácticas formativas diferentes. Aquí el eje de la reflexión es la lógica de razonamiento articulada y de pensar categorial por sobre la explicación o reconstrucción temática o teórica, desde allí es donde cambia radicalmente la construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva cambia la comprensión de lo que es el contenido de enseñanza, la metodología, los objetivos, la evaluación, es decir todos los elementos de la didáctica se reactivan frente a esta urdimbre que tamiza la colocación del sujeto en la construcción de la realidad.

Aquellas intuiciones vinculadas a la realidad como dispositivo de enseñanza y aprendizaje y como espacio idóneo para resignificar la teoría encontraron, en esta propuesta, un territorio teórico y metodológico que viabiliza una operatoria didáctica diferente, porque es diferente lo que se busca. Y lo que se busca es construir conocimiento –como conciencia histórica– de la realidad social más que explicarla desde cuerpos teóricos determinados o “traficar información” a-histórica con estatus de verdad.

Esta perspectiva epistémica, que va más allá de la lógica explicativa de la historia de la ciencia,¹⁰ exige otro modo de razonamiento y desafía a incorporar dos perspectivas negadas en el ámbito de la formación: la historia –como historicidad– y la cultura, es decir la perspectiva antropológica.¹¹

La historicidad y la perspectiva antropológica nos colocan en otro escenario de acción en el mundo de la vida, nos colocan ante el desafío de promover el pensar articulado y categorial por sobre el pensamiento lineal y causal; el de ampliar ángulos de mirada, de ir más allá de lo que se muestra recordando que, como dice el propio Zemelman: “el orden impone una mirada, una forma de mirar y organizar el mundo”. La lucha es entonces por el modo de mirar la realidad, no sólo por dominar (“controlar”) información. El romper con estos modos de mirar que se nos impone para ampliar nuevos ángulos, nuevas perspectivas de lo que se cree como natural es el reto de la didáctica no parametral.

¿Para qué vamos a enseñar?

Creo que ésta es una opción ético-política, uno puede enseñar para la subalternización a los sistemas dominantes o para la autonomía del sujeto asumiendo que vive en sociedades cada vez más heterónomas. Una opción que implica trabajar para la “minimización” del sujeto –mínimo pensamiento, mínima mirada, mínimo movimiento de la

10 Tendencia tradicional de comprensión de la epistemología.

11 De allí que suelo hablar más de *antropos pedagógico* que de sujetos pedagógicos.

imaginación– contribuyendo a la conformación de sujetos zooloquizados; o bien, trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humano y obsesivamente observador activo de su realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones.

La posibilidad de promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que sí es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en la que se desarrolla, es una opción de trabajo constante. Es, de alguna manera, asumir la conciencia histórica como derecho y deber. El ser autónomo es resultado justamente de saber que somos parte de un sistema que prescribe práctica, imaginarios, normas y reglas que condicionan la vida cotidiana y social, pero no determinados, condicionados sí, pero no determinados; estas normas y reglas son construcciones sociales que si se construyen de esa manera pueden ser reconstruidas de otra y esto siempre será así en la comunidad sociocultural en la que vivimos. El gran desafío es, justamente, la lucha por el significado, por nombrar lo no nombrado y generar permanentemente alternativas que nos permitan no negociar ni la mirada ni la voz ni la imaginación radical, de la que tanto nos ha hablado Cornelius Castoriadis.¹²

Y éstas no son opciones menores, más aún entendiendo que la ética es justamente la capacidad de optar. Es la opción por ser actores activos de una *pedagogía de la potencia* o de una *pedagogía del bonsái*¹³ lo que diferenciará la práctica de un enseñante progresista de otro conservador.

¿Cuál es el sentido de enseñar en esta realidad cambiante?

El sentido de enseñar la realidad es su propio movimiento. Como dice Violeta Parra en esa hermosa canción *Todo cambia*; o como decía Heráclito “no es posible bañarse en las mismas aguas dos veces”. El problema es que a veces, nosotros, a pesar de la realidad, no queremos cambiar, ni nuestro sistema de creencias ni nuestro modo de movernos en ella, esto es lo que marca las diferencias generacionales y más aún en los espacios docentes, y más aún todavía en los espacios universitarios. En lo personal creo que son los espacios de mayor conservadurismo. Por muchas razones: por defensa corporativa de las disciplinas; por seguridad laboral o de estatus; por ignorancia del rol subordinante y

12 Cornelius Castoriadis. *El avance de la insignificancia*, publicado por EUDEBA Pre-textos, 2000; *Hecho y por hacer*, publicado en 2001 en la misma revista, entre otros.

13 La pedagogía del bonsái, es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo, erótico; la pedagogía de la potencia, por el contrario, provoca el deseo de saber, impulsa a la búsqueda, a desarrollar la capacidad de pensar desde las funciones superiores del pensamiento articulando, interpretando, aprehendiendo y comprendiendo el mundo de la vida y usando categorialmente los cuerpos teóricos y metodológicos como patrimonios de la humanidad y parte de la cultura que nos constituye y no como dogmas indiscutibles.

colonizador del sistema educativo en general, en fin, las razones pueden ser de diferente orden, pero lo cierto es que la realidad *es cambiante* aunque le pese a las “academias”.

Frente a la realidad que por su naturaleza es cambiante, uno se pregunta ¿qué enseñamos en las escuelas?

Es increíble cómo en algunos espacios escolares –de cualquier nivel– se hace una defensa denodada por el currículo y de los planes y programas, como si ellos fueran la realidad, sin percatarnos que no solamente no son la realidad sino que, además, ni siquiera son ciencia, son contenidos temáticos disciplinares escogidos por sujetos concretos, con gustos y posturas concretas en el rol de enseñar. Y en todo caso, son temáticas escolarizadas que no es lo mismo que el *pensar científicamente*.

Si la realidad es cambiante, ¿para qué sirve la escuela o la universidad?, en mi perspectiva, para instrumentar a los sujetos a pensarla y nombrar ese movimiento, ese siempre renovado mundo de posibilidades que ancla en la historia, la memoria y la cultura. Si no instrumentamos para conocer, instrumentamos para ignorar ilustradamente lo que se mueve viviendo porque nosotros mismos somos muestra de esto, es una constatación empírica. Por eso, desde la didáctica no parametral el “producto” no es solamente la obra sino el proceso que el sujeto crea y transita para producir la obra.

Estela, su propuesta de Didáctica no-parametral se basa en elementos constitutivos particulares tales como: círculo de reflexión, resonancia didáctica, didactobiografía y dispositivos didácticos. ¿Podría comentarnos en qué consiste cada uno de ellos?

Efectivamente, estos aspectos que señala son estructurantes en la *apuesta* de didáctica no-parametral y, como tales, son sustantivos para comprender la conformación teórica y metodológica de esta manera de comprender lo didáctico como problema de enseñanza.

En el marco de significados que vengo planteando, los *círculos de reflexión* son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Como tales, son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escena y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas.

Todo lo que *circula* como sentido y significado en este constante fluir intersubjetivo de *hacerse en común-unidad de pensamiento*, tanto desde lo consciente como desde el inconsciente colectivo, es material de trabajo. Lo anterior en tanto material de reflexión de lo que se dice y no se dice, entre lo que expresa lo dicho pero también lo no dicho, así como entre lo que se significa y la necesidad de significar; entre las tensiones que siempre trae la incongruencia entre lo que se piensa y se hace como práctica social y el darse cuenta de éstas.

Esta constante hermenéutica hace del círculo de reflexión no solamente un grupo de aprendizaje, sino un ámbito donde la exigencia de razonamiento se activa y visibiliza en la capacidad de problematizar-se y problematizar, no sólo a la palabra como portadora de sentido, sino –fundamentalmente– como portadora de la lógica con la que se organiza el modo de razonamiento que sostiene la argumentación y su enunciación. En definitiva, la argumentación como revelación del modo de pensar-se en el mundo de vida es un problema epistémico de fondo, donde se evidencia la diferencia entre un “discurso” crítico de un “pensar” críticamente.

¿Por qué es importante “leer” el lenguaje en todas sus expresiones –discursivas, gestuales, gráficas y escritas– tanto en su contenido explícito o implícito, así como la lógica de razonamiento con el que fue construido? Porque es allí donde tiene presencia la colonialidad del saber y del poder que configura al sujeto y su subjetividad, en modos de razonar introyectados, en modos de explicarse el mundo que a veces son totalmente ajenos –como puede suceder con los grupos étnicos que buscan ser incluidos en el mundo occidental a través del sistema educativo que los legitima como “ciudadanos” cultos–; en modos de mirar y mirarnos desde falsos *self* naturalizados por el orden dominante, como pueden ser los cánones de belleza, de estética o de “normalidad”; y, sobre todo, en los modos de operar con el pensamiento en nuestras prácticas de vida cotidiana, cada vez más reducidos a lo concreto y descriptivo, reflejando los cada vez más bajos niveles de abstracción y generalización, es decir, del poco desarrollo de las funciones superiores del pensamiento, más allá de lo que pretenden las actuales credencializaciones de grado de los sistemas educativos latinoamericanos.

Es aquí donde la problematización como método y actitud juega un rol preponderante en los círculos de reflexión como espacio epistémico, como constante provocación a reaprender que, construir conocimiento como conciencia, no es metabolizar información con estatus de verdad.

A partir de la práctica que genera el coordinador del círculo –o enseñante– la pregunta de sentido adquiere relevancia como dispositivo de aprendizaje colectivo. Los propios integrantes del grupo –desde la práctica de ser interpelados– se apropian de este modo de aprehender a dar y darse cuenta de las diferencias que existen entre una pregunta tematizadora o circunscrita a información –que puede llegar a ser teórica– de una pregunta epistémica, y a visibilizar las propias trampas que genera el discurso escolar, en cualquiera de sus niveles de enseñanza.

La pregunta problematizadora que surge en los círculos de reflexión, es una pregunta intencionada orientada al sujeto y su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta, es la pregunta que tensa al sujeto y su subjetividad a la vez que transmuta al grupo en Círculo, el cual, a manera de espejo devuelve a cada integrante del grupo su palabra y lo que ella esconde en términos epistémicos y metodológicos.

Indudablemente, este trabajo de “desmontar” el propio discurso, como organizador de la realidad que se cree conocer, para precisar con rigurosidad lo que se quiere decir y por qué se quiere decir, se entrecruza con la matriz constitutiva de la epistemología de la conciencia histórica, o del presente potencial, antes citada. La pregunta de sentido se entrelaza con el punto de inflexión que define la matriz epistémica al centrarse en: el sujeto y su subjetividad; su historicidad, lo que implica realidad, memoria, presente y futuro; potencialidad –en tanto ampliar ángulos de mirada de lo que se asume y cree–; dialéctica como articulación, en tanto la voz del sujeto es emergencia social, y como tal desde lo micrológico para dar cuenta –en su diario vivir– de lo macrosocial y sus dimensiones tanto políticas, económicas y culturales.

En síntesis, es en este devenir que el círculo es re-flexión, es re-vuelta tanto del sujeto individual como grupal y, en su dinámica, produce conocimiento subjetivo y colectivo de sí, su realidad y su práctica social; entendiendo que toda práctica –en la complejidad multidimensional y situacional (laboral, familiar, etc.)– es sociocultural.

Me gustaría ahora abordar la categoría de *resonancia didáctica* como categoría que caracteriza la dinámica y fluir del Círculo de reflexión como espacio epistémico.

Esta categoría hace referencia al proceso de mutuas afectaciones que genera la dinámica de sucesivas ruptura con sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos. Desde la problematización, el coordinador y los integrantes del círculo devuelven al propio grupo de pertenencia la posibilidad de asumir las eventuales incongruencias entre: a) la lógica de razonamiento en la construcción de las argumentaciones discursivas, en sus diferentes lenguajes; b) las prácticas de las que estos argumentos dan o no cuenta; y c) si el manejo teórico-metodológico es categorial o no.

Esta es una manera de entender el proceso intersubjetivo que, tomado del efecto resonante que la música nos deja, facilita agudizar la mirada y la escucha en tiempo presente, a la vez que deja huella epistémica en el sujeto fuera de la dinámica del círculo; es decir, no termina la actividad con la sesión, sino que sigue *re-sonando* en el sujeto y su subjetividad. En la dinámica resonante es fundamental el tocar y dejarse tocar, ya que el círculo constituye un espacio donde la escucha¹⁴ es fundante para poder preguntar, no sólo desde la demanda de reconocimiento personal, sino desde la apertura al otro que, en diálogo, me permite ver y verme, conocer y conocerme.

14 En didáctica no-parametral hablamos de escucha clínica crítica. Esta es una escucha sutil que busca, indaga y capta los diferentes registros de lenguaje por los que el sujeto comunica contenido, lógica de razonamiento y modo de enunciación de lo que quiere comunicar. En estos registros se devela el mundo simbólico y existencial del sujeto a la vez que se captan: disonancias cognitivas, contradicciones entre sistema de creencias y supuestos teóricos que se explicitan, barreras afectivas y todo aquello que obtura posibilidades de potenciación del sujeto en la construcción de conocimiento como conciencia histórica.

En este sentido, *clínica* hace referencia a la búsqueda, a la investigación como mapeamiento de sentidos y significados que configuran al sujeto en su decir y hacer; *crítica* al distanciamiento necesario para historizar al sujeto y su producción significante; y *escucha*, a la capacidad de registrar las dimensiones constitutivas del sujeto de manera articulada, me refiero al mundo de lo sensible, de lo cognitivo así como de las formas que toman vínculos y relaciones intersubjetivas en la práctica social.

El círculo de reflexión, en su circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos expectativas, visiones de mundo, etc., genera un espacio cóncavo de resonancia didáctica, es decir del re-sonar interior que los otros provocan en mis propios esquemas de pensamiento y acción. Esa resonancia tiene un tiempo subjetivo, no programático y es lo que genera una cierta vigilia epistémica que, como dije, va más allá del espacio-tiempo del círculo de reflexión. Este tiempo de resonancia, al modo de cuencos de cuarzo que con apenas un “toque” de su superficie nos deja sonoridades suspendidas y en sonoridades infinitas, queda suspendida en el mundo interior hasta que puede hacerse verbo o acto; muchos sentidos y significados quedan suspendidos en lo que Freud llamó memoria flotante para aflorar en momentos inesperados de ruptura y reconstrucción.

Re-sonar es confiar en la capacidad interna del sujeto, es confiar en que las cuerdas interiores que se tocan afectan la dinámica de estar con otros en situación de aprehender-nos, lo que va dejando como registro epistémico que el otro no es el enemigo, que el otro es alguien con quien puedo aprender, a la vez que se configura un sustrato que permite siempre renovados significados de mundo. El círculo de reflexión significa ahuecar para recibir y dar a manera de núcleo de buen sentido –como diría Gramsci– múltiples posibilidades creativas.

Quisiera abordar ahora la cuestión de la *didactobiografía*. Desde los supuestos teóricos y metodológicos que sostienen la propuesta de didáctica no-parametral, la didactobiografía es un dispositivo didáctico de gran relevancia en el proceso subjetivo de construcción de conocimiento histórico.

En mi opinión, el sistema educativo en general, por su propia función ideológica de transmisión y reproducción de información deshistorizada, cimenta su dinámica organizacional y formativa en la negación del sujeto; esto en tanto que la dinámica formativa se centra en objetos codificados –ya sea de orden disciplinar o simplemente de información técnica y/o teórica–, cosificando así al propio sujeto negado, desvaneciéndose éste en la preponderancia del rol, ya sea de estudiante, de maestro o profesor o de roles jerárquico funcionales en la organización laboral.

En todo este cada vez más largo proceso de escolarización,¹⁵ se instituye un dramático desplazamiento¹⁶ del sujeto de la relación de conocimiento circunscrita a fines, legitimándose y naturalizándose no sólo la instrumentalización del mismo sino que, además, se propicia la representación simbólica de un mundo reducido a una lógica clasificatoria, que genera una visión de mundo-cosa externa al sujeto, a pesar de los grandes discursos acerca de la complejidad. Discurso que revela, la más de las veces, que más que

15 Me refiero a lo que hace ya algunos años Daniel Filmus –FLACSO Argentina– denominó “fuga hacia adelante”. Con esta idea señala la exigencia de cada vez mayor exigencia de acreditación y certificación para desempeñarse en el ámbito laboral. Por los 50/70 la licenciatura era suficiente para incorporarse al mercado laboral, actualmente se solicita maestrías y doctorado generando una suerte de obstáculo diferido en niveles de exclusión cada vez mayores.

16 Con toda la carga significativa que hoy tiene este término, tanto en lo cultural como político.

una comprensión cabal de este modo de razonar, y contrariamente de lo que éste pueda significar, se asimila por ejemplo al discurso de Edgar Morin, como si él mismo fuera el pensar complejo.

De este modo, se va erosionando la subjetividad y, en consecuencia el propio sujeto bloquea su imaginación radical y reduce su capacidad de producir realidad, la cual encuentra su máxima expresión en el fetiche de la “ciencia-verdad”, aplanando la posibilidad de pensar de manera compleja, articulada y en búsqueda de comprender la realidad en movimiento.

Podríamos registrar diferentes síntomas que reflejan la presencia de este sujeto desplazado de sí y su modo de actuación en los procesos educativos; por ejemplo, la ausencia misma del sujeto que habla en los discursos y las producciones escritas que excluyen la primera persona. Esta escritura es parte del instituir un modo de mostrar lo “científico” y “serio” que, paradójicamente, en los espacios de formación de sujetos, es premiado. De este modo toma forma la figura de “escribiente NN”, es decir, de imperceptible desaparición del sujeto que, en definitiva, es quien expone –en lenguaje escrito– *su* pensar, en este caso un pensar alienado por la lógica dominante.

Otro ejemplo descarnado de esto que estoy diciendo, puede verificarse en las actuales políticas públicas para educación superior donde, para que un artículo sea publicado en una revista indexada –y pueda así dar puntos canjeables por dinero– se solicita citar hasta 35 autores de reciente publicación.

Entre tantas citas que dan autoridad al artículo, ¿dónde queda la palabra autorizada del sujeto/autor?, ¿qué espacio de palabra propia tiene tanta des-autorización?; ¿por qué desautorizar al autor con tanta autorización externa a él y su pensar? Y lo que es más ¿cómo se forman las nuevas generaciones con enseñantes ocupados en buscar citas para sus artículos y poder sostener las categorías logradas para su mejor pasar económico?

Semánticamente, un aspecto interesante de observar, es la colocación simbólica e histórica del sujeto que habla. Por lo general, los análisis socioculturales se hacen siempre desde la externalidad de lo que se analiza; es decir, quien habla lo hace autoexcluyéndose de lo que observa.

Entre otras muchas frases que suelen escucharse en las aulas de clase, y en cualquiera de los niveles de enseñanza, podría señalar, a modo de ejemplo el registro de decires tales como: “las cosas que ocurren afuera de la escuela no tiene nada que ver con lo que hacemos aquí adentro, aquí se viene a estudiar...”; “cuando vayan a trabajar allá, afuera... (refiriéndose a escuelas tanto como a empresas...)”; o, “allá afuera, el mundo laboral y las exigencias del mercado...”; o, “los estudiante son...”; o, “lo que les pasa –a los países o la sociedad– es... según tal o cual autor”; o “los pobres y la clase media...”, etcétera.

Este modo de lenguaje discursivo dice del lugar del que habla, un lugar anónimo que desconoce de lo que habla. La visión misma de la escuela como “fuera” del escenario social del que es emergente nos dice de esta colocación no sólo de autoexclusión de lo

observado sino de una institución que se excluye de lo social y lo hace instituyéndose como lugar de experticia, de supuesto saber que está por sobre la realidad. Es este proceso que enajena y cosifica.

Es curioso ver cómo se habla en algunos espacios académicos, por ejemplo, del neoliberalismo y sus políticas. Es curioso porque, muchas veces, quienes explican discursiva y teóricamente qué es el neoliberalismo, en ningún momento suelen hacer referencia a “nuestro ser neoliberales” en nuestras prácticas y relaciones de vida cotidiana; y esto, políticamente, produce un efecto particular. Produce un efecto que me gusta llamar “efecto estrella” o “efecto *star*”.

Este es un efecto por el cual la estrella o “diva” (o “divo”) se transforma en un ícono que se instituye como idealización colectiva, reduciendo a hombres y mujeres comunes a observadores deseantes de esta idealización que, por lo general, afecta negativamente procesos identitarios¹⁷ ante estos personajes espectaculares, glamorosos, ricos y/o famosos a los que percibimos como despegados de la realidad, como si nada les tocara, negando además, y de todas las maneras posibles, la terrenalidad de la que son parte. Lo mismo podría decirse del *marketing* político, donde es evidente que el discurso no tiene anclaje en lo real, sin embargo la imagen impregna y bloquea el pensar. En definitiva, como dice Cornelius Castoriadis, la sociedad actual más que desear saber necesita creer; y el sistema dominante saber responder a esta necesidad con sistemas de creencias *ad hoc*.

Este efecto es fundamental, justamente, para una política neoliberal y colonizadora como la actual, una política basada en des-carnar los problemas sociopolíticos y culturales donde nada afecta a los sujetos concretos, porque cada uno de nosotros sentimos que nada tenemos que ver con lo que sucede fuera de nosotros. Nos domina, en gran medida, el temor a la pérdida de lo logrado, temor que activa la anestesia social como mecanismo de defensa inconsciente. En este sentido, a mayor distanciamiento de nuestras propias raíces mayor vulnerabilidad social; a más estudio, muchas veces, mayor olvido de la propia identidad; más aún si este “estudiar” mutila la capacidad –como dice Galeano– de “asumirnos los fuegos”, hacernos responsables de nuestro pensar y accionar en relación a los otros.

Así cada vez más, a medida que se pierde conciencia histórica, se pierde no sólo sentido comunitario de humanidad sino también dignidad epistémica, la dignidad que da el conocimiento histórico y complejo, que otorga capacidad significativa, de nombrar lo no nombrado. Y esto ocurrirá siempre que los sujetos no asumamos que la propia existencia deviene, se configura, en la emergencia de lo que observamos; si no lo asumimos así nos invalidamos como creadores de alternativas inéditas viables para cambiar lo que creemos que deberíamos cambiar.

17 Es asombrosa la cantidad de cirugías plásticas que se realizan para parecerse a actores o cantantes de moda, o las modas que imponen estilos de vida, lenguajes y modos de vestir así como el éxito de mercado de personajes como Paris Hilton o los pormenores de Hollywood.

Por el contrario, estoy convencida de que en la dignidad epistémica está el verdadero conocimiento de sí y del mundo, y en ese sentido la didactobiografía recupera esta dignidad en tanto viabiliza la objetivación de la propia historia como emergencia sociohistórica, política y cultural, lo que permitiría, entre otros aspectos, comprender y apropiarse del presente en el que se vive en sus diferentes niveles micro y macro sociales, maximizando las posibilidades del devenir molecular que contiene la vida cotidiana si tenemos conciencia histórica de ella. Recuperarse en el presente es también recuperar la memoria –que no es lo mismo que el recuerdo– y decidir sobre el propio futuro.

Metodológicamente, la didactobiografía, permite construir problema de investigación de otra calidad epistémica, va más allá de lo temático y/o hipotético deductivo, nos pone ante la necesidad de problematizar con sentido la propia historia y el contexto donde se articula. Profundizar en la propia emergencia social implica que, en niveles de complejidad creciente, se trascienda lo individual en lo social comprendiendo y aprehendiendo el espacio vital y encontrando en éste la posibilidad de reconfigurar la comprensión de lo que nos rodea más que asumir acríticamente lo que se nos dice –heterónomamente– que es reducir el mundo a una suerte de determinismo histórico.

Desde ya, la didactobiografía es una narración; sin embargo la clave no está en la narración, en un modo de contar lo que se desea compartir. La narración de la propia historia de vida, en didáctica no-parametral, se vuelve didactobiografía desde la intencionalidad de hacer de ésta un dispositivo de construcción de conocimiento sociohistórico y cultural. Como tal genera la necesidad de otra forma de razonamiento al instituido en el sistema educativo, nos sitúa en una exigencia de razonamiento articulado y categorial. Este modo de razonamiento es el que nos permite hacer un uso crítico de la teoría más que traslaciones de citas de autores que construyeron cuerpos teóricos para dar cuenta de otros contextos en el devenir de sus tiempos.

En este sentido, la didactobiografía es un *dispositivo didáctico* que coloca al sujeto en la exigencia epistémica de reflexionar desde su historia de vida; historia que se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad, a partir del análisis del presente en perspectiva histórica

Estela, hace constantemente referencia a la idea de dispositivo didáctico.

¿Qué es para Ud. un dispositivo didáctico?

Muchas veces me preguntan si el uso del término “dispositivo” tiene que ver con las reflexiones foucaultianas al respecto. Indudablemente Foucault le da a este significante una gran riqueza de significados que nutren su comprensión en el ámbito de las ciencias sociales. Sin embargo, sin dejar de observar estos aportes, el uso que hago de este concepto está más vinculado a su función como sustantivo. **Un dispositivo es un artificio que tiene como función articular, conectar, poner en movimiento sistemas orgánicos, materiales o simbólicos.**

En este sentido el dispositivo es mucho más complejo que un instrumento –sin dejar de serlo–, pues su complejidad radica en su función de “bisagra” entre mundos simbólicos y/o sistemas materiales u orgánicos. Esta condición de bisagra para poner en conexión y movimiento, es lo que le da pertinencia a este concepto en didáctica no-parametral, justamente como artificio activador de procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales.

¿Por qué comencé a usar este concepto? Fui aprendiendo, a lo largo de la vida y del proceso de formación que ella conlleva, que esto de que el lenguaje construye realidades es algo más que una frase.

El fenómeno de “anudación” del lenguaje que nombra a la realidad que significamos con ese nombrar, puede observarse de manera exquisita en el sistema educativo. Es increíble cómo las modas en educación invaden con sus lenguajes discursivos la actividad institucional de los diferentes niveles de enseñanza, y esto casi de manera instantánea. Fue así que comencé a observar el uso que hacemos de algunas palabras en el sistema educativo, más aún en ámbitos de formación de sujetos, y por qué las usamos, qué queremos decir con ellas o qué quieren hacernos decir-hacer ellas, instituidas desde el orden dominante, en nuestro diario convivir.

De repente el uso de palabras como “instrumento”, “estrategias” y “técnicas”, entre otras, comenzaron a tener una recurrencia discursiva singular, dando cuenta –en mi opinión– de un entramado de significaciones que nos constituyen y que va más allá de las intenciones de los sujetos que las usamos. Es desde esta inquietud, que me parece pertinente usar este concepto como activador de procesos, más que palabras que conllevan connotaciones de instrumentalización o de orientación militar, tales como: estrategia, táctica, objetivos, etc. Es por ello que me propuse buscar un significante que, más allá de lo polisémico del lenguaje, pudiera ser más congruente con la intención y la apuesta formativa de la didáctica no-parametral. Este esfuerzo hermenéutico en el uso del lenguaje debe ser constante; no podemos negar que hoy, en este ambiente belicista que vivimos, también la palabra “dispositivo” ha entrado en esa atmósfera; otro caso interesante de observar, es el actual uso de la palabra “competencia” que se administra desde la lógica del mercado en los espacios formativos. Actualmente estoy tratando de buscar otro término, como el concepto de “germinal”. No obstante, por ahora, el concepto de dispositivo que explico, es el que más se aproxima para dar cuenta de la complejidad dinámica del proceso de potenciación de sujetos en todas sus dimensiones y facultades.

¿Qué autores alimentan su postura o construcción?

Bueno... no he sido muy ordenada en mis lecturas. El leer para mí siempre ha respondido más a necesidades existenciales que a una organización programática, académicamente correcta. Sin embargo, hoy podría decir que las corrientes de pensamiento sustantivas en mis reflexiones acerca de la educación, como práctica social de potenciación de sujetos, fueron y son: las que responden a la tradición del pensamiento crítico, a la teología de la liberación y del pensamiento nacional y popular en América Latina así como la línea de los pensadores existencialistas, el psicoanálisis y la perspectiva de la escuela francesa.

Sin lugar a dudas, Cornelius Castoriadis y Hugo Zemelman han sido fundamentales; toda la línea de la colonialidad que se inició muy tempranamente con la lectura de la *Colonización pedagógica* de Arturo Jaureche. Paulo Freire es una fuente constante de exigencia de pensamiento crítico en la reflexión acerca del enseñar como práctica política. Henry Giroux, y por supuesto antropólogos de la perspectiva simbólica como Clifford Geertz y Victor Turner. Por ende autores de la hermenéutica crítica como Hans Gadamer y Paul Ricoeur. Y más recientemente, un autor de una riqueza de pensamiento exquisito como es Boaventura de Sousa Santos. Indudablemente en psicología Didier Anzieu y Jerome Bruner siguen siendo de lectura obligada para mí.

¿Qué paralelos hay entre la didáctica parametral y no parametral?

Creo que justamente son “paralelas”, diría que lo único que las encuentra es el horizonte de sentido: la enseñanza. Y es que sus ángulos epistémicos desde donde miran este horizonte realmente son contradictorios.

La didáctica parametral, en mi opinión, lo que hace es eso, instala parámetros, sistemas de creencias, mitos y ritualizaciones propias de la lógica civilizatoria. La didáctica no-parametral es un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto.

Memoria e historia desafios a las prácticas políticas de olvido en América Latina

Quintar, Estela

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Quintar, E. (2015). Memoria e historia desafios a las prácticas políticas de olvido en América Latina. *Revista El Agora USB*, 15(2), 375-391. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-458625>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

MEMORIA E HISTORIA DESAFÍOS A LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS DE OLVIDO EN AMÉRICA LATINA.

MEMORY AND HISTORY. CHALLENGES TO THE FORGOTTEN POLITICAL PRACTICES IN LATIN AMERICA.

RECIBIDO: ENERO 2015 REVISADO: ABRIL 2015 CEPTADO: 2 DE MAYO DE 2015

Por: Estela Quintar.¹

RESUMEN:

Memoria y olvido han sido, desde la emergencia de nuestra especie en este mundo, significantes que nombran el gran desafío de la supervivencia simbólica en el mundo de la vida. Es la constante lucha por registrar no sólo nuestra propia existencia sino un modo de transitarla, de construirla y vivirla, exorcizando así el fantasma del olvido; porque el olvido es el enemigo de la vida misma, es el nombre de las experiencias perdidas ¿Qué sería de nosotros si olvidáramos las experiencias – más allá de su belleza o dolor - y los aprendizajes que, muchas veces con gran esfuerzo, hemos caminado en este entrelazamiento entre la especie humana y el transcurrir del tiempo?

PALABRAS CLAVE:

Olvido, memoria, historia, identidad

ABSTRACT:

Memory and oblivion have been, since the emergence of our species in this world, signifiers that named the great challenge of symbolic survival in the world of life. It is the constant struggle to record not only our own existence, but a way to move it, build it and live it, thus exorcising the ghost of oblivion; because oblivion is the enemy of life itself, it is the name of the lost experience. What would become of us if we forget experiences - beyond their beauty or pain—and the learning that, many times with great effort, we have stepped into this entanglement between the human species and the passing of time?

KEY WORDS:

Oblivion, memory, history, and identity.

¹ Pedagoga y Maestra argentina, Actual Directora del Instituto de pensamiento y cultura para América Latina (Ipecal – México). México. Contacto: estelaquintar@ipecal.edu.mx

Introducción.

Todos sabemos los estragos que causa enfermedades como el Alzheimer, que atacan directamente la memoria del sujeto padeciente; y, por ende su subjetividad; no es difícil entonces imaginar lo que podría ser un pueblo entero sin memoria.

Cabe entonces preguntarnos: ¿Qué nos impulsa a ir más allá del recuerdo? ¿Qué nos lleva a sabernos más allá de este transitar en el presente?; ¿Qué nos impulsa a buscar dejar *marca y reconocimiento* de nuestro existir en nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos, como reza la biblia y la mayoría de las creencias religiosas? ¿Qué hace a nuestro deseo de quedar en la memoria de nuestra posteridad, de ir más allá de este confuso sentir flotante entre lo real y lo posible de ser, en una realidad configurada en sistemas de creencias, mitos, y ritos?

¿Será nuestra inocente percepción de la eternidad?, ¿será nuestro siempre amenazante temor a la finitud?

Indudablemente éstas y muchas otras preguntas que podríamos hacernos en el orden de lo existencial, en relación a nuestro propio transcurrir, adquieren otra dimensión y profundidad cuando nos las planteamos desde el reconocernos y asumirnos como *habitantes de la relación* con otro; cuando reconocemos que nuestro propio existir es dable porque hay un otro que lo hace posible, que refleja la inmensidad de ser siendo, que nunca es “uno” sino muchos *en uno*; recordándonos que, en definitiva, *estamos siendo* la síntesis transgeneracional de muchos otros que nos antecedieron y que resuenan en cada gota de ADN. La comunidad humana que somos adquiere sentido en la memoria; memoria que nos enlaza, fundamentalmente, con la experiencia del aprendizaje de lo humano *en relación* con el mundo de la vida material y cósmica.

Desde esta perspectiva, la memoria no es recuerdo, no es sólo evocación de lo experienciado; la memoria se configura en la trama de sentidos y significados que los sujetos concretos le otorgamos a las experiencias que vivimos desde el presente que transitamos.

Es por esto que la historia es movimiento, porque el sujeto que hace esta historia se configura en el constante devenir del presente, siempre complejo y cambiante. Es decir, es el sujeto en el movimiento de su pensamiento y su transcurrir quien construye la historia.

Así, *tiempo resignificado, espacio vivido y el otro en relación intersubjetiva* -presente o ausente- *en sus narraciones*, articulan el sustrato de la construcción de la memoria y de la historia. Historia entendida no como historiografía, sino como construcción intencionada de la organización de esa trama histórica que es la memoria y que configura identidad y formas de transmitir-se, generando así las condiciones de pervivencia de lo construido en el largo tiempo.

Y esto, trasciende lo escritural. También la historia oral es un desafío al tiempo del olvido. Una constatación empírica de esto nos la dan nuestros pueblos originarios a lo largo y ancho de toda América Latina; aún hoy siguen luchando por el reconocimiento de lo que son desde sus cosmovisiones ancestrales y cosmovivencias que se historizan pero en relación a sus propios modos de comprender la relación con la vida y desde otras claves de pensamiento muy diferentes a las modernas y occidentales.

Así, memoria, historia y olvido significan el modo particular del fluir – siempre complejo – de sujetos históricos que, como lo he señalado, en su narrarse construyen imaginarios

simbólicos que condicionan, desde las experiencias del presente, una comprensión particular tanto del pasado como del futuro. Es este fluir el que hace que el sujeto histórico sea, *por su propia naturaleza creadora de realidades*, un sujeto político.

Sin embargo, la memoria no nos provee de un “formato universal” de organización y registro de los hechos experimentados y vividos. Por el contrario, al dar cuenta de las narrativas historizadas de sujetos concretos, da cuenta de los diferentes modos de comprender la realidad transitada por identidades socio culturales diversas, poniendo en juego una de las actividades psico-cognitivas más complejas y por lo general menos abordadas en los espacios de formación de sujetos, me refiero al *pensar categorial* y los *procesos de interpretación*; es decir, a la lectura articulada - en sus distintas dimensiones - de la realidad concreta; lo que implica considerar, en esa lectura compleja, todas las rearticulaciones de memoria posibles que contribuyan a construir y reconstruir presente pasado y futuro ampliando su comprensión - objetivo fundante de la historia - abriéndose constantemente a diferentes posibilidades de futuro. Así, cuando la memoria se amplía en comprensiones más complejas e intentamos descubrir principios organizadores y ordenadores de lo actual y su devenir, la memoria se amplía en historia.

“Es necesario mirara la historia desde el fuego del presente, decía Nicole Lorau. La finalidad de la memoria no es fijar el pasado fotografiándolo. Podemos agregar con Imre Kertész, que la sola visita al pasado puede constituir apenas un archivo descriptivo e inerte, cuando la tarea es más seria: descubrir un principio organizador y ordenador de lo actual. De no lograr esta meta, la visita al pasado será inútil y estéril”. (Puget & Kaes, 2006, p 10)

Este modo de comprender la memoria y la historia pone en cuestión un “criterio de verdad” fuertemente sostenido por la tradición de pensamiento analítica – positiva, moderna y monocultural – que nos coloca ante una problemática más profunda con respecto a *la episteme*, es decir con el pensar desde definidas posturas epistémicas, lo que implica unas determinadas formas de ponernos *en relación de conocimiento*

La historia vista desde la tradición de pensamiento crítico-hermenéutica, es un desafío al logo-centrismo occidental basado en el *horror a lo múltiple*, como muy bien nos dice Joan-Carles Mélich. El desafío es enorme: escuchar a los olvidados, a los ausentes, a los negados - que son las mayorías - por un orden dominante que se ha apropiado de la historia desde una historiografía “científica” y con criterio, vuelvo a decir, de verdad.

“La filosofía occidental ha vivido en el horror a lo múltiple. El logos se ha ido progresivamente afirmando en la medida en que negaba la multiplicidad, la pluralidad, la relatividad. El conocimiento tiene la forma, desde Platón, de un camino hacia la unidad, hacia el orden, la clasificación y el control. Este “horror a lo múltiple” abarca también al Otro”. (Mélich, 2001, p 86)

En definitiva la historia es un campo de lucha política; es un campo de lucha de lectura de realidad y de interpretaciones de esa realidad rearticuada en sentidos y significados que exigen, como lo dice Hugo Zemelman en su magnífica apuesta de epistemología de la conciencia histórica - o del presente potencial -, tener claras las *categorías organizadoras* de nuestra lectura de la realidad.

En este marco de consideraciones también es importante reflexionar acerca de que, así como la memoria es la construcción simbólica de narraciones que dan cuenta de las experiencias socio culturales experimentadas y vividas por diversas identidades socio

culturales, también el registro de la memoria adquiere diferentes formas tonos y maneras desafiando la comprensión mayor de los procesos socio culturales de época.

En la línea de estas reflexiones, podría decirse también que las experiencias traumáticas que vivimos los seres humanos en nuestras sociedades de referencia, no siempre son registradas; menos aún si la historiografía oficial y oficiosa ha sido escrita por los vencedores y, por ende, sus intereses económicos, culturales - fundamentalmente raciales, religiosos, ideológicos y de clase - y sociales en el marco de políticas coloniales e imperiales. Es con el siglo XX, como muchos historiadores afirman y todos lo sabemos, que Europa y el mundo asumen que la historia no es memoria, pero que sin memoria no hay historia. Los registros del genocidio de Auschwitz, la bomba de Hiroshima o Nagasaki revelan el sentido profundo de esta afirmación: con estas tragedias y su narración se inicia una ruptura determinante con la historiografía “científica” y se abre el espacio a la búsqueda de comprensión de otras dimensiones de lo humano, aún incomprensible, que hacen que el mal y la locura puedan ser política de Estado; pero también se abre el espacio de reconocimiento de los excluidos y su memoria, que aún hoy se está tratando de articular en nuevas corrientes filosóficas e históricas basadas en la ética de la memoria; *cabe mencionar a Joan Carles Mélich y Fernando Bárcenas, fecundos intelectuales españoles que a través del proyecto de investigación “La filosofía después del Holocausto” del Instituto de Filosofía del CSIS – Madrid – ha hecho grandes aportes para repensarnos desde otras matrices de pensamiento occidental.*

Vale decir que El campo de concentración de Auschwitz-Birkenau fue un complejo formado por diversos campos de concentración y de exterminio construido por el régimen de la Alemania nazi tras la invasión de Polonia de 1939, al principio de la Segunda Guerra Mundial. Situado a unos 43 km al oeste de Cracovia, fue el mayor centro de exterminio de la historia del nazismo, donde se calcula que fueron enviadas cerca de un millón trescientas mil personas, de las cuales murieron un millón cien mil, la gran mayoría de ellas judías desde su apertura el 20 de mayo de 1940 hasta el 27 de enero de 1945, cuando fue liberado por el ejército soviético. La UNESCO lo declaró Patrimonio de la Humanidad en 1979 como uno de los lugares de mayor simbolismo del Holocausto o Shoah. Por su parte Hiroshima y Nagasaki Como fueron ciudades escenarios del primer bombardeo atómico de la historia, el 6 de agosto de 1945, en el final de la Segunda Guerra Mundial, por el bombardero estadounidense Enola Gay, ordenado por el presidente Harry Truman. Este acto bélico, cuyo objetivo fue la rendición rápida e incondicional de Japón a los Estados Unidos, produjo la muerte de alrededor de 120.000 japoneses, en su casi totalidad civiles, dejando un saldo de casi 360.000 heridos, entre los cuales gran cantidad presenta variaciones y mutaciones genéticas debido a la radiación a la cual estuvieron expuestos. Los percances biológicos y anatómicos, por tanto, persisten hasta nuestros días dentro de la población japonesa.

Narrar el horror en el marco de estas políticas de Estado no es sencillo, porque resulta inverosímil, porque lo relatado no encuentra eco ni registro, ni códigos en la organización simbólica del imaginario social colectivo, no hay referentes de comprensión para absorber lo que se narra. Frente a ello se activan dispositivos que podrían llamarse de *evitación*; se intenta desconocerlo recurriendo a la desmentida o a diversos mecanismos de defensa.

Escribe Janine Puget (2006, p 25):

“Recordemos lo que le sucedió a Bruno Bettelheim al llegar a Estados Unidos, cuando quiso transmitir su experiencia reciente en el campo de concentración. Nadie deseaba creerlo e incluso se recurrió a ciertos conocimientos psiquiátricos a fin de imponerle un diagnóstico psicopatológico, para así poder desmetir una realidad insoportable.”

Bruno Bettelherim como judío en Austria, desde 1938 hasta 1939, fue prisionero en los campos de concentración de Dachau y de Buchenwald. Llegó a Estados Unidos en 1939, donde se naturalizó ciudadano en 1944. Ejerció como profesor de psicología en la Universidad de Chicago desde 1944 hasta su retiro en 1973. Obtuvo un título en filosofía y fue analizado por el psicoanalista Richard Sterba. Fue profesor de Psicología de la Educación, director de la Escuela Ortogénica de Chicago (1947-1973) y, desde 1963, profesor de Psiquiatría en la Universidad de Chicago. Pasó gran parte de su vida como director de una sección en la Universidad de Chicago, que servía de hogar para niños emocionalmente perturbados. Escribió importantes aportes acerca de la psicología normal y anormal de los niños. Falleció en 1990

Ante estas y muchas otras experiencias, como las que en América Latina se desataron a partir de los acontecimientos de fines de los años '60 y hasta la fecha en sus múltiples consecuencias políticas económicas y culturales, cabe preguntarse: ¿qué ocurre cuando la memoria colectiva está entrampada en la violencia social y las experiencias traumáticas? ¿Cómo operamos frente a estas razones de cierta *locura social* que atraviesa la vida cotidiana en términos subjetivos y colectivos de pueblos enteros con bases políticas y efectos psico-sociales que aún no podemos describir?

Desde la Escuela de las Américas en Panamá y su acción en las dictaduras de los años '70 en el Cono Sur - con su tecnología de la tortura, sobre todo en Argentina - y Centro América, pero también en las *dictablandas* del escritor mexicano Carlos Fuentes y en los actuales programas gubernamentales de lo que llamo *dicta-democracias* en algunos de nuestros países - con honrosas excepciones de los integrados en la UNASUR - mucho tenemos para contar acerca de la violencia de Estado y sus horrores; cargando, como bien dice Hugo Zemelman, con *almas rotas* y haciendo con ellas memoria e historia - como podemos -.

El "Instituto del Hemisferio Occidental para la Cooperación en Seguridad"- en inglés: Western Hemisphere Institute for Security Cooperation -, conocido también por su nombre anterior, "Escuela de las Américas", es una organización para instrucción militar del Ejército de los Estados Unidos situada en Fort Benning, en la localidad estadounidense de Columbus, Georgia. La escuela estuvo situada desde 1946 a 1984 en la Zona del Canal de Panamá, donde actualmente -y desde el año 2000- funciona el hotel Meliá Panamá Canal. Se graduaron más de 60.000 militares y policías de hasta 23 países de América Latina, algunos de ellos de especial relevancia por sus crímenes contra la humanidad como los generales Leopoldo Fortunato Galtieri, de Argentina; Manuel Antonio Noriega, Panamá; y Manuel Contreras, de Chile. En este lugar se adiestró y entrenó en métodos de tortura, asesinato y represión a miles de represores de toda Latinoamérica. Su actividad continúa hasta el día de hoy.

Para profundizar en este punto, quisiera tomar algunas reflexiones que considero de valor y sugerentes en la comprensión histórica y política de estas experiencias traumáticas retomadas de historiadora argentina Beatriz Gentile (Entre muchos otros textos quisiera mencionar aquí "Cadáveres y votos. Claves para pensar la violencia institucional". Edit. Autores de Argentina. 2013 y su presentación en los "X Octubres Latinoamericanos de IPECAL" Oaxaca, México) y que me llevan a repensar las posibilidades de repensar las maneras de hacer memorias compartidas que podrían entrecruzar nuestras prácticas políticas y que podría comprenderse de la siguiente manera:

- **Memorias sentipensadas desde la externalidad**, organizadas en "objetos" que dan cuenta de lo ocurrido a-historicamente, ubicando lo sucedido en un "pasado que ya pasó". "Fuera de un contexto histórico que las explique... En este "congelamiento" del pasado, las experiencias traumáticas sufren un proceso de des-historización al quitarles el

entramado de relaciones y contradicciones que hicieron posible que sucedieran.” (Gentile, “El recuerdo del “Mal”: Historizar la memoria”, 2015)

Estas memorias se traducen en mecanismos que, en mi opinión, son respuesta de época a los “*contextos de producción de violencia-terror, de derrumbe de la legalidad, de fraccionamientos destructivos, de pérdida de la ética fundamental para el mantenimiento de relaciones sociales*” (Puget & Kaes, 2006, p 37) nacidos con el S XX y que aún nos transitan como locura social, llegando incluso a convertirse en bases para políticas públicas. En esta perspectiva podrían considerarse unas formas de producción material tales como:

- **Memoria estetizante:** centrada en la *descripción* de lo sucedido en situaciones muchas veces de horror - campos de concentración, tortura, etc. - de manera expositiva; generando, incluso, “muestras” del horror - en diferentes estilos artísticos - donde se modula de alguna manera un *pasado que ya pasó*.

Esto podemos verlo en exposiciones fotográficas, museos, mausoleos, etc. que “descarnan” hechos insoportables *que ya sucedieron* y que se supone, no volverán a pasar: al exponer las experiencias traumáticas en objetos estéticos concretos como obras de arte, esculturas, performatividades y arquitectura *ad hoc* pareciera que se pretende recordar lo que ocurrió para que no vuelva a ocurrir, propiciando así un proceso de “olvido sutil” del impacto que esto causó en los sujetos concretos, sus subjetividades y las redes que se activaron social e intersubjetivamente y por lo tanto de la relevancia del suceso; y, como consecuencia, del suceso mismo.

Cabe aclarar que en ningún modo estas reflexiones en relación a la *memoria estetizante* niegan el valor de estas apuestas estéticas que nos recuerdan lo que no deseamos vuelva a suceder. En todo caso es sustantivo el llamado a no confundir “... *lo que sería un intento deliberado de burocratizar el dolor, de esconderlo “debajo de la alfombra”, un acto superficial de memoria que puede tener cualquier intención menos la de recuperarla; es riesgoso suponer que “toda” puesta estética es manipulada. Indudablemente puede ser, a la vez, un trabajo valiosísimo de las sociedades para elaborar aquello que no tiene nombre, ni lo va a tener. Ese horror. Museos, estatuas, eventos, libros, películas, placas. Todos son actos que tienen un trasfondo simbólico; y, más que ocultar, lo que hacen es hacer presente constantemente el dolor y lo alivian tratando de avanzar mínimamente con un significado sobre eso que en uno, se vuelve catárquico. Creo importante hacer claramente esta diferencia*” (Ahumada, 2014)

Es en este marco de consideraciones que creo que es necesario insistir en que estas muestras estéticas tienen que ir acompañadas de otros procesos fundamentalmente formativos y de conciencia histórica, de lo contrario, podrían contribuir a construir olvido por impacto, o fijar, como se dijera, el horror en un “pasado que ya pasó”.

Son muchos los movimientos que podrían reconocerse en América Latina. Un ejemplo de estos movimientos que se organizan para soportar lo vivido y sus consecuencias como pueden ser: la Asociación de Derechos Humanos H.I.J.O.S Sus objetivos son la lucha contra la impunidad, la reconstrucción fidedigna de la Historia, la restitución de la identidad de los hermanos y familiares secuestrados y apropiados, así como la reivindicación de la lucha de sus padres y sus compañeros. Como colofón, la cárcel efectiva y perpetua para todos los responsables de crímenes de lesa humanidad de la última dictadura cívico-militar argentina, sus cómplices, instigadores y beneficiarios. Hoy tienen seguidores y actuación en casi toda América Latina. Otra de las Asociaciones

que podría mencionarse en este sentido es la de las Madres de Soacha. Soacha es una ciudad colombiana donde un grupo de madres se han unido para reclamar justicia por la muerte de sus hijos. En 2008, el ejército de Colombia mató a más de una docena de hombres jóvenes y mintió al presentar la mayoría de los cadáveres como los de “guerrilleros muertos en combate”, lo que actualmente se llaman “falsos positivos”. Desde entonces, sus madres han trabajado incansablemente para conseguir justicia. Y no ha sido fácil: en su campaña, han sido amenazadas, hostigadas y sometidas a vigilancia con el fin de silenciarlas. En mayo de 2010, miles de personas enviaron rosas y mensajes de solidaridad para las Madres de Soacha. Ahora saben que cuentan con el apoyo de miles de personas solidarias en todo el mundo.

- **Memoria moralizante** esta memoria es fundamentalmente “discursiva”, llena de afirmaciones que hacen a la “adjetivación” de lo ocurrido centrando la atención en víctimas y victimarios, en “buenos” y “malos” –o en la teoría de los dos demonios– sancionando moralmente a los “malos” y volviéndolos chivos expiatorios de situaciones que “no podrán seguir ocurriendo”. Es este otro modo de descontextualizar los sucesos, se señala culpables y se pontifica víctimas o salvadores sin ahondar en por qué sucedió lo que sucedió; de este modo los hechos dejan de ser *síntomas socio culturales, políticos y económicos* para pasar a ser acciones de unos pocos inadaptables que la sociedad debe inhibir en su accionar para no permitir que vuelva a suceder lo sucedido. Es un discurso *sin responsables* –como en toda relación víctima/victimario– puesto que la responsabilidad se diluye en claves de despersonalización y culpas “del otro” o de las circunstancias, siendo “las circunstancias” una generalización: la sociedad, el mal, el “complot”, el maltrato injusto contra alguien. Resulta imposible pensar en *responsabilidades* concretas, argumentadas con sentido, así como en atribuciones en la resolución del problema.

Esto permite que, en el campo de lo social y político, se victimizen quienes por mandato son autoridades y/o representantes del orden totalitario pero también democrático, quienes son, a la vez victimarios (Desinformemonos, 2014)

Este suele ser un recurso muy socorrido en el discurso político y aún más por quienes gobiernan o gobernaron provocando acciones propias de lo que hoy llamamos terror de Estado.

- **Memorias sentipensadas desde el presente:** resignificando el pasado en el devenir de la realidad concreta. En esta perspectiva el pasado *no pasa*, al pasado se lo re-visita para preguntarle para comprender con mayor profundidad y amplitud lo que nos ocurre mientras está ocurriendo aquí y ahora, y desde allí imaginar futuros posibles.

En esta postura lo sucedido no es sólo recordar hechos “objetivos” sino que además, y fundamentalmente, se reconoce el accionar de los sujetos históricos y las sociedades, leyendo críticamente el *momento histórico*, entendiendo que *el pasado no pasa*, menos aún las experiencias sociales traumáticas como las que se dan en los procesos de terror de Estado, puesto que el terror de estado genera una sensación tal de incertidumbre e impotencia tal que altera enormemente *lazos* imprescindibles de pertenencia, confianza y arraigo llegando a desvanecerlos, con la consecuente modificación de la estructura subjetiva, intersubjetiva y por ende socio cultural que esto implica. Ya lo decía Marcuse en su magnífica obra “Eros y civilización” (Marcuse, 1983) y más recientemente Norbert Lechner (2002, p 16) afirma “... son los años de plomo bajo la dictadura de Pinochet, los que enseñan cuán imbricadas están experiencias subjetivas y orden político. Desde entonces, creo yo, mi reflexión gira en torno a la subjetividad social. Hace años y de manera cada vez más explícita, me dedico a explorar la carga subjetiva de la política”

Desde esta perspectiva, el pasado es siempre *pasado cercano* porque tiene vigencia en el sentirpensar de los sujetos históricos que configuramos las diferentes identidades socio-culturales que transitamos; aunque sus hechos y acontecimientos hayan sucedido mucho tiempo atrás, como sucede con los pueblos originarios.

El pasado es cercano en tanto se presentifica constantemente -por sus efectos- en nuestra vida cotidiana, en nuestras subjetividades y en nuestro transitar como sujetos sociales que viven en relación.

Podríamos señalar dos modos de *hacer* esta memoria que se enmarca en la tradición de pensamiento crítico hermenéutico:

- **Memoria histórica.** Se activa en la *lectura crítica del presente*; lo que implica el uso de categorías articuladoras fundantes en el pensamiento complejo e histórico como son totalidad y dialéctica. Es, desde esta lectura crítica y compleja del presente, que el pasado comienza a tejerse en renovados sentidos y significados que agudizan la comprensión de los fenómenos sociales que ocurren en las coordenadas del presente historizado, desde sus hechos y acontecimiento. Y es desde esta comprensión desde donde es posible pensar -con imaginación radical, diría Cornelius Castoriadis- opciones de futuro que nos lleven a trascender la repetición de lo dado.

Esta postura ha sido desarrollada en América Latina -tanto teórica como metodológicamente- en la obra y el pensamiento zemelmaniano. (Zemelman M. , 2011)

- **Memoria traumática.** Así como la memoria es una organización de lo experienciado y vivido en la narración de los sujetos, la memoria traumática se caracteriza en la paradoja de ser una organización de hechos *desorganizada*, diría rasgada, rota, que se retiene en un campo emocional latente de dolor y horror; las palabras conocidas no alcanzan para explicar lo no explicable porque no hay registro en lo simbólico de lo que ocurre en lo real, diría Lacan.

La memoria se va registrando así en narraciones descriptivas de las experiencias y hechos frente a lo increíble, fragmentándose y desarticulándose de las redes de relaciones del contexto que las produjo. Es una *fijación* que intenta, en la repetición de la experiencia, metabolizar lo indescifrable a la vez que exorcizar lo indecible.

Es esta una construcción memoriosa de lo ocurrido que recurre siempre a lo real sin poder ser simbolizado y, por lo tanto, comprendido y organizado. Es una memoria que entrapa en el *campo emocional del horror* de un pasado cercano que no termina de pasar porque no se logra procesar en la dinámica de subjetivar y objetivar en conocimiento y comprensión. No es una cuestión “temporal”, es una *cuestión traumática* que, como tal, *marca*, fija el hecho, paralizando los posibles campos de comprensión y producción de conocimiento. Las *masacres humanas* retornan sin poder ser nombradas como hechos y/o acontecimientos sintomáticos de locura social y/o terror de Estado. Se convierten así en una *memoria impotente* y tanática. El presente evoca constantemente la experiencia traumática sin poder trascender comprensivamente ese campo emocional.

Quisiera hacer aquí dos señalamientos que considero necesario aclarar:

El primero tiene que ver con la comprensión epistémica de estas *formas de organización de la memoria*. Y digo “formas de organización” y en ningún modo “clasificación” cosificada. Estas formas tienen movimiento y especificidad histórica; y, en este sentido, son “alertas”

de lectura crítica en tanto construcciones dicentes de intereses socio-políticos pero también de exigencias de razonamiento para cada uno de nosotros, sujetos históricos y comprometidos con *memorias de sentido*. Ése es un trabajo subjetivo e intersubjetivo que hace a las *comunidades de buen sentido*, como bien decía Antonio Gramsci, y esto depende más de la voluntad de conocer que de las políticas de Estado que van más allá de nuestro propio mirar.

El segundo tiene que ver con el concepto de *subjetividad social* que asumo y al que hago múltiples referencia en estas reflexiones que comparto y dono.

Si bien “...la *subjetividad* apunta a la singularidad y es algo inasible, inaprensible, siempre en fuga y por eso mismo imposible de determinar... hay fenómenos que tienden a modificar, a formar, a manipular subjetividades y en ese sentido articulan –como condicionantes socio culturale – tendencias que afectan a la configuración de subjetividades, desde sus historias y particularidades, que dan vida a lo social pero esto no puede ser, en ningún modo, un “corpus”, una estandarización de la subjetividad –mucho menos homogéne– que conforme sociedad” (Ahumada, 2014)

Es desde este marco de consideraciones que asumo el concepto de *subjetividad social*, haciendo énfasis –desde una argumentación que expresa un modo de comprender los aspectos trabajados - en las condiciones que afectan a las subjetividades generando *imaginarios sociales amenazantes* que actúan con fuerza feroz en el inconsciente colectivo, impactando formas de sentir, pensar y hacer; más aún cuando de *pedagogías del terror* se trata.

Es en esta perspectiva que vengo argumentando, podríamos preguntarnos:

¿Qué ocurre cuando este narrar-se de los sujetos históricos de una sociedad queda fijada en la narración de las *experiencias traumáticas* que marcan la vida de los sujetos sociales que la habitan? ¿Cómo pueden sujetos configurados en la violencia pensarse como sujetos de paz o en procesos de paz?

Memoria traumática. Impotencia alienante y práctica política en América Latina.

Podría decirse que América Latina es “parida”, en 1492, por la barbarie lo cual puede verse en las matanzas y la crueldad para con los pueblos originarios y la esclavitud tanto de indígenas como del pueblo africano, descritas en múltiples crónicas de la época.

Barbarie que ha dejado *marcas* indelebles en la memoria y la historia tanto en nuestros cuerpos como en nuestras creencias y ha moldeado de una manera u otra nuestros valores sociales y culturales.

Religión, coloniaje y economía extractivista del capitalismo de acumulación fueron las claves de las negociaciones globalizadoras e imperialistas de la época –siglo XV– entre los Reyes de Castillas y el Papa Alejandro VI. Y resulta de suma importancia mantener estas tres claves claras y presentes, ya que se configurarán en el eje articulador que atravesará a América Latina - aún hasta hoy-, en lo que Aníbal Quijano nombra como *colonialidad del poder*. (Quijano, 2000, p 246)

Más tarde, con los procesos de organización nacional, las claves siguen siendo las mismas: religión, coloniaje y economía extractivista -ahora del capitalismo de producción- pero articuladas por un poderoso eje colonizante “moderno” que orienta y organiza lo político, lo económico y lo social de este largo período, penetrando de manera determinante,

sistematizada e institucional –a través del sistema educativo-: me refiero al orden de lo cultural. Una apuesta epistémica positivista -moderna e iluminista- que instaura la muletilla *civilización y barbarie* configurando códigos simbólicos y claves de pensamiento donde el entorno es externo al sujeto: lógicas de razonamiento que se organizan desde la *externalidad, binaria, lineal y causal, clasificatoria y jerárquica*; entronizando una clara des-subjetivación de la reflexión social reducida a “objetos” medibles, evaluables y... contables”... una manera de legitimar el saqueo constante a las “venas abiertas” (Galeano, 1971) de América Latina bajo el imperio de la “verdad” y la racionalidad instrumental.

Así, esta América Latina cobriza y acrisolada, va configurándose en una subjetividad social que se estructura en la emergencia de una relación que la define hasta hoy; la tanática relación que se establece entre *víctima y victimario*; entre colonizador y colonizado o entre amo y esclavo. Relación circular y recurrente que se sustenta en la culpa y la alienación.

Pero es a partir de fines de los '60 en que el terror de Estado asume la limpieza, ya no sólo étnica, racial y/o de clase sino ideológica, herencia fiel del *macarthismo* instalado en Estados Unidos en el marco de la guerra fría. Limpiezas que se asumen *como política de Estado*; y se actúa sobre una clara estrategia que toma como base tres claves de acción del terror “... *crimen político, violencia institucional e impunidad... Tres vértices de un triángulo en el que cada uno de ellos comparte relaciones de reciprocidad con el otro...*” para lo cual usa, necesariamente, la fuerza de gobiernos dictatoriales.

Vale la pena aclarar qué; el **macarthismo** es un término que se utiliza en referencia a acusaciones - generalmente oportunistas, pero siempre falsas - de deslealtad, subversión o traición a la patria sin el debido respeto a un proceso legal justo donde se respeten los derechos del acusado. Se origina en un episodio de la historia de Estados Unidos que se desarrolló entre 1950 y 1956 durante el cual el senador Joseph McCarthy (1908-1957) desencadenó un extendido proceso de delaciones, acusaciones infundadas, denuncias, interrogatorios, procesos irregulares y listas negras contra personas sospechosas de ser comunistas. Los sectores que se opusieron a los métodos irregulares e indiscriminados de McCarthy denunciaron el proceso como una «caza de brujas» y llevó al destacado dramaturgo Arthur Miller a escribir su famosa obra *Las brujas de Salem* -1953. Por extensión, el término se aplica a veces de forma genérica para aquellas situaciones donde se acusa a un gobierno de perseguir a los oponentes políticos o no respetar los derechos civiles en nombre de la seguridad nacional.

Para muestra de esta acción política intencionada, basta leer las declaraciones de Ramón Díaz Bessone, integrante de la dictadura Argentina, nada original en la época puesto que es una afirmación que se repite en los dictadores de toda América Latina “...*teníamos que exterminar a la subversión y esto no se podía hacer legalmente, porque luego lo sectores civiles no sólo amnistiaban a los subversivos, sino que si se les hubiese exterminado públicamente hasta el Papa habría protestado, como sucedió en el caso chileno...*” El aniquilamiento del considerado enemigo fue un mandato generalizado en las fuerzas militares de América Latina como bien lo han demostrado también los reconocidos Kaibiles, soldados de élite del Ejército de Guatemala, preparados para llevar a cabo operaciones especiales y de inteligencia que actúa en otros países y desde 1975 en Guatemala (Rizzi, 2005)

Desde estos tiempos, los sujetos sociales e históricos que habitamos América Latina, hemos perdido la inocencia. Ahora sabemos que los demonios se pueden soltar, que la locura puede ocupar al Estado que tiene como función protegernos y que la crueldad ha adquirido un rol definido en la sociedad, el de la profesionalidad en la tortura ¿puede ser esto posible? Aún, muchos, nos los preguntamos...

Como también nos preguntamos “... ¿Cómo procesó cada sociedad la falta de castigo de asesinatos en masa, violaciones, robos de niños y tortura? (Gentile, Cadáveres y votos. Claves para pensar la violencia institucional, 2013) ¿Realmente se han naturalizado en la sociedad en su conjunto estas prácticas? ¿Cuáles son y han sido los mecanismos psíquicos para convivir con esta historia de horror que ha tocado a la mayoría de familias latinoamericanas marcadas por el desplazamiento, los duelos sin cuerpo –por desapariciones forzadas– la objetivación de la crueldad en narraciones documentadas y expuestas públicamente? ¿Cómo se elabora la muerte por asesinatos brutales por tortura y/o formas modelizadas de crueldad psicológica o físicas innecesarias? ¿Qué ocurre con los profesionales de la muerte y la tortura cuando se abren los periodos democráticos –concertados, negociados o impuestos– como parte de nuevos procesos de intervención del orden dominante.

Sin lugar a dudas, estas formas de dictadura agudizaron, cada vez más, la ruptura del tejido social que se profundiza en el largo tiempo por un miedo larvado que queda grabado en el ADN de los sujetos sociales y sus subjetividades, surcados por las marcas que dejan estos periodos de terror de Estado político y la ruptura de lazos; sustrato ideal para las nuevas formas de dictaduras: económica –con un Estado que administra las exigencias de agencias internacionales en la constante modificación tanto de leyes fiscales y reordenamiento de las leyes de mercado internacionales y regionales–; simbólica –dada fundamentalmente por una semántica del orden dominante viabilizada por los medios de comunicación masiva –; y de la in-seguridad, basada en la creación del terrorismo internacional y la delincuencia organizada.

En nuestro contexto latinoamericano, esta contante reorganización del orden establecido y el capitalismo totalitario se agudiza visiblemente en países como Colombia, El Salvador, Guatemala y ahora México, entre otros, atravesados por la delincuencia organizada, que recupera a muchos de los profesionales de la muerte y la tortura “desocupados” con la llegada de los procesos democráticos o pseudo-democráticos que se fueron recomponiendo en el continente, en un marco muy diferente de comportamiento social y político.

Así, sobre el terror de Estado y sus efectos soterrados en el conjunto de la población, emergen el *terror delincencial* propio de la delincuencia organizada –vinculada fundamentalmente al narcotráfico pero también a los grupos paramilitares– y también de la *corrupción* como *delincuencia infiltrada* en la vida cotidiana por el germen de la súper o sobre vivencia y la pérdida de los límites básicos de acuerdos sociales basados en el cuidado de la vida misma, invadiendo todos los ámbitos de la cotidianeidad como virus social, adquiriendo proporciones inimaginables en un constante trabajo de hormiga de erosión de lo común en procesos cada vez más legitimados de *privatización de lo público* que invade hasta las prácticas más básicas de convivencia en las relaciones institucionales tanto gubernamentales como no gubernamentales.

¿Qué efecto causa esto en el día a día de los sujetos concretos y su subjetividad? ¿Qué tipo de relaciones sociales se generan?

Se instalan conceptos que reestructuran las redes de relaciones, prácticas y representaciones reordenando formas de vinculación intersubjetiva y por ende social; conceptos que configuran una episteme particular dada en *claves de pensamiento*, y por ende de acción de vida cotidiana, de la época: *miedo, inseguridad y precarización*, configuran un trípode –tanto en lo simbólico como en lo material– donde se asienta el *sin-sentido* o el “avance de la insignificancia” como muy bien auguraba Cornelius Castoriadis (Castoriadis, 1997) ; o bien en la llamada “crisis de representación” para dar cuenta de lo que nos ocurre.

¿Cómo se vive en estos espacios articulados alrededor del *miedo* que fluye entre la impotencia y la devastación transitada por una *memoria traumática* y por una economía capitalista totalitaria que *precariza* cada vez más la vida de los ciudadanos que sostienen con su esfuerzo a las naciones del continente? ¿Cómo se vive *en* este miedo que *capilariza* las relaciones de la subjetividad social?

Indudablemente mucho hay por escribir en este sentido; más aún por revisar de cuál es el efecto psicosocial de estas prácticas de terror de Estado y su herencia en el *terror delincuencial* micro y macro, pero quisiera aquí destacar alguno de los aspectos que considero fundamentales en la articulación del tejido social actual y su efecto en los mecanismos psíquicos de organización de la realidad en la subjetividad social de América Latina en general y de algunos países en particular como Colombia, Chile y actualmente México.

Me refiero a la constitución de subjetividades sociales estructuradas –y entrampadas– en y desde:

- **Memorias traumáticas** organizadas alrededor de experiencias –siempre cercanas y recurrentes– de horror *no elaborado*; centrada en la víctima más que en la lectura comprensiva de por qué ocurrió lo que ocurrió y el efecto psicosocial y cultural de eso ocurrido que sigue ocurriendo y que deja como consecuencia una imposibilidad cada vez más profunda de comprensión del presente y por ende del pasado con el consiguiente efecto en el futuro.
- **Alienación social** como mecanismo de defensa ante lo que no se puede olvidar –porque pervive y se presentifica constantemente desde el inconsciente colectivo– pero también ante las actuales políticas de Estado basados en el control de lo que es modo de pensar –como claves de época– pero también de vivir *miedo, inseguridad y precarización*; claves y prácticas políticas y sociales que le dan sentido y contenido a una *biopolítica* del Estado (Bauman & Dessel, 2014)

La alienación implica el alejamiento de sí para *enajenarse* en otro –sujeto, causa, ideología– que el sujeto alienado actúa como propio; de alguna manera se produce una “desconexión”, un “anestesiamiento” del propio deseo para operar desde el deseo que aliena.

Señala Piera Aulagnier (1998): “...*La alienación se propone reducir al mínimo el conflicto y el sufrimiento psíquico que resulta para el yo...*” y puede darse en situaciones diferentes: porque el sujeto esté “entrampado” en un sistema social o de dominación o bien por una patología identificatoria o de idealización del propio sujeto en su proceso de configuración subjetiva.

En el caso que nos interesa,

“... *el sujeto puede hallarse preso en un sistema social y en un sistema de poder que le impide pensar libremente (o simplemente pensar) ese sistema... Esta interdicción establecida por el poder, que amenaza de muerte a esos pensamientos, a más o menos corto plazo será interiorizada por el sujeto no solamente por un reflejo de defensa vital, sino porque pensarse “esclavo”, puro instrumento al servicio del otro, objeto carente de todo derecho de palabra y de pensamiento, sería efectivamente para el yo la fuente de sufrimiento...*” (Aulagnier, 1998)

Nuestras sociedades están, de algún modo, alienadas por la triada *miedo/inseguridad/precarización*, lo que impacta subjetivamente en la capacidad de pensar, de imaginar y

de autonomización. Así, la subjetividad –y por ende las relaciones intersubjetivas– se va impregnando y saturando de incertidumbre, ambigüedad y desconfianza; el otro se vuelve amenazante y el sujeto se *zoologiza* en el cada vez menor movimiento del sentir, del pensar y del hacer, transformándose en lo que Zemelman ha denominado *sujeto mínimo*; productor, como consecuencia, de sociedades minimizadas y amenazadas que navegan en el *fangoso pantano de la ambigüedad* como forma de relación.

Memoria traumática y alienación social derraman, intencionalmente, un sentimiento común: impotencia erótica y vulnerabilización de los lazos sociales.

La formación de sujetos, desafío de estos y todos los tiempos.

¿Qué es posible hacer ante lo expuesto? ¿Sólo es posible hacer una “lectura” crítica de la realidad? ¿Cómo actuar frente a una sistemática destrucción de los lazos de humanidad que configuran sociedad y la alienación tanática de vida cotidiana en nuestros países? ¿Cómo movilizar dispositivos que desactiven estos procesos de desconfianza, ambigüedad, minimización y zoologización socio cultural en la vida cotidiana de nuestros espacios vitales? ¿Cómo luchar contra las políticas de olvido?

Desde IPECAL, como proyecto ético político e intelectual, estamos convencidos que uno de los medios más eficaces para transformar este estado de cosa son los procesos de formación de sujeto, como práctica política.

Y digo *formación*, porque el sólo concepto remite a una comprensión más humanizada de un proceso que, entendemos, se mueve en una de las dimensiones más complejas del hacer mundo de la vida; dimensión por la cual fluimos configurándonos y configuramos, a su vez, realidades desde nuestras subjetividades –y por ende intersubjetivamente–, lo que nos convierte en sujetos sociales e históricos, me refiero a la *dimensión de la cultura*.

Indudablemente no me estoy refiriendo a “reformular” planes y programas de estudio, ya sabemos que esto no ha aportado gran cosa ni a nuestros estudiantes ni a nuestras sociedades; y esto a pesar de las muchas reformas que nuestros sistemas educativos han “sufrido” y de los actuales sistemas de “certificación de calidad” de las instituciones educativas. Por el contrario, las políticas públicas de Educación en América Latina –en todos los niveles de enseñanza– después del consenso de Washington y de los programas basados en competencia –proyecto Tuning- traídos de una Europa hoy sumida en una enorme crisis de todo orden, ha sido de gran empobrecimiento de saberes pero, fundamentalmente, del pensamiento como disposición fundamental para hacer frente a las vicisitudes que traen estos tiempos de grandes cambios como los que vivimos después de la segunda revolución de la ciencia y la técnica de mediados del SXX.

Me refiero más bien a *procesos de formación que anclen en un cambio epistémico* –y por ende en modos de pensar y producir conocimiento– que nos permita recuperar al sujeto alienado por la locura social pero sobre todo con herramientas que nos permitan operar en un mundo gobernado por la inseguridad y la incerteza (Bauman & Dessal, 2014); una *pedagogía de la dignidad del estar siendo* en una tierra donde la dignidad está siendo contantemente puesta en riesgo de muerte. Una pedagogía de la hospitalidad y la donación, una pedagogía que haga de la memoria y la historia la construcción de la identidad comunitaria y la posibilidad de pensar históricamente por sobre la erudición a-histórica y el sin sentido; una formación centrada en la construcción de proyectos de vida *sentipensados* por sobre la mercantilización y la competencia sin salida que instrumentaliza cuerpos y vidas; una formación que incorpore el mal y el totalitarismo como experiencias humanas

para comprender y comprendernos en nuestros presentes y exorcizar futuros de horror.

Una formación que se centre en el pensar históricamente más que informar modernamente.

Como bien dicen Carles y Bársena, (2000):

“... sin una organización burocrática extendida a gran escala en **sujetos incapaces de pensar por sí mismo** y sin una tecnología desarrollada al margen de la conciencia moralmente formada, no hubiese sido posible el asesinato en masa.”

Es en este sentido, y con el aporte categorial de algunas de las perspectivas teóricas y metodológicas sustantivas en nuestros procesos formativos tales como la Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial de Hugo Zemelman (1992); la Pedagogía de la potencia; las Pedagogías Latinoamericanas de Carla Wainszok; la Educación Como Acontecimiento Etico de Joan Carles Mélich (2000) y la Didáctica del Sentido o No-parametral (Quintar, La enseñanza como un puente a la vida, 1998) (Quintar, Didáctica problematizadora e integradora, 1996), es que propiciamos procesos de formación de sujetos que tienen como base de pensamiento y acción:

- La generación de condiciones para *pensar históricamente*, activando dinámicas de lectura crítica del presente.
- La construcción de *conocimiento histórico*, lo que implica facilitar condiciones de formación *enactivo*; es decir, en constante ampliación de conciencia y de *conciencia histórica*, ampliando el ángulo de mirada de lo que se muestra para:
- *Repensar el presente* en la complejidad de sus múltiples relaciones para así potenciar horizontes de futuro posible
- Organizar el pensamiento *desde el pensar categorial* en sus dimensiones psicocognitivas, lo que implica la articulación de las múltiples relaciones que conforman a la realidad histórica; la totalidad como principio rector del conocimiento histórico y complejo; la complejidad creciente que rompe con la premisa positiva de lo gradual que va de lo particular a lo general.
- Desplegar una *radical imaginación* que permita romper parámetros instituidos y hacer de la *pasión instituyente* un modo de ser y vivir en nuestros tiempos
- *Potenciar al sujeto provocando: deseo de saber y pensamiento crítico e histórico*, lo que implica ir más allá del ser “informado” acerca de la actualidad de “objetos” teóricos –en boga o clásicos–, lo que suele suceder con el “pensamiento ilustrado” y des-historizado.
- *Activar al sujeto en su subjetividad* y en espacio de *vida comunitaria*; vida que exige prácticas, relaciones y representaciones del otro y de lo social basado en:
- La *impecabilidad de la palabra* como alternativa para desvanecer la ambigüedad y la desconfianza en vínculos intersubjetivos e institucionales.
- La *congruencia* entre lo que se siente, piensa y hace.
- La *responsabilidad* de sí en relación al otro; es decir:

- *salir de las relaciones recurrentes víctima/victimario* que culpan y se colocan constantemente desde la externalidad corrigiendo y juzgando más que buscando comprender
- *construir acuerdos desde la diferencia como proceso de construcción de libertad;* puesto que la libertad es la capacidad de elegir y hacerse cargo de lo que se elige

Propiciar modos de diálogo y comunicacionales de apertura a la relación *asumiendo la diferencia como posibilidad y no como amenaza*

Promover procesos de cada vez mayor autonomización asumiendo que la vida en sociedad es de naturaleza heterónoma.

Considerar como condición de conocimiento y forma de construir conciencia histórica a *la memoria e historia*, lo que implica recuperar al pensamiento y a los pensadores latinoamericanos como sustrato de nuestro estar siendo y la propia historia como texto necesario para comprendernos a nosotros mismos y las coordenadas de época donde actuamos, asumiendo que *somos lo que recordamos*

Comprendemos, desde estos criterios de acción formativa que, recuperar el sentido epistémico de la memoria y la historia implica asumir quienes somos como seres esperanzados y creativos pero también como seres embargados por lo irracional y la locura social, y asumirlo hará que comprendamos más y mejor nuestro presente, para realmente salir de memorias traumáticas que nos paralizan para ser sujetos potenciadores de mejores mañanas, con almas menos rotas y ambiguas, cada vez más nosotros mismos y en la valentía de estar en relación humana y de conocimiento, como sujetos y como sociedades con capacidad de construir cada vez más y mejores sentidos de vida subjetiva y comunitaria para merecernos este enorme don de ser humanos y ser humanos latinoamericanos.

Nosotros creemos fuertemente que “... *es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la “horrible novedad” del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad... es decir, como acontecimiento ético*”

“...La historia es lo historizable, en tanto ampliación de la subjetividad...” y es aquí nuestro gran desafío, puesto que “...el poder dominante necesita, cada vez más, de almas rotas así como las almas rotas de la subordinación al orden dominante...” Hugo Zemelman

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, D. (2014). *Diálogos. Psicoanálisis y memoria*. México: Ipecal.
- Aulagnier, P. (1998). *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*. México: Paidós.
- Bárcena, F., & Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. México: Paidós.
- Bauman, Z., & Dessel, G. (2014). *El retorno del péndulo. Sobre el psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. México: Eudeba.
- Desinformemonos. (2014). *Desinformemonos. Periodismo desde Abajo*. Obtenido de desinformemonos.org.mx: <http://desinformemonos.org.mx/?s=ayotzinapa>
- Dilthey, W. (1983-1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gentile, B. (2013). *Cadáveres y votos. Claves para pensar la violencia institucional*. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.
- Gentile, B. (2015). "El recuerdo del "Mal": Historizar la memoria". *El Agora USB*, 15(2).
- Jauretche, A. (1982). *La colonización pedagógica y otros ensayos*. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Buenos Aires: Editores Independientes.
- Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*. Barcelona: Planeta.
- Mélich, J. (2004). La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto. *Eduga: revista galega do ensino*(42), 199-201.
- Puget, J., & Kaes, R. (2006). *Violencia de estado y psicoanálisis*. México: Lumen.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quintar, E. (1996). *Didáctica problematizadora e integradora*. México: UNAM.
- Quintar, E. (1998). *La enseñanza como un puente a la vida*. Buenos Aires: Colección Conversaciones didácticas.
- Rizzi, A. (24 de Julio de 2005). *El genocidio impune de Guatemala*. Obtenido de elpais.com: http://elpais.com/diario/2005/07/24/domingo/1122177157_850215.html
- Romano, V. (2005). *Intoxicación Lingüística. El uso perverso de la lengua*. Caracas: El perro y la Rana.

Tasso, P. (2014). *La historiografía oficial de 1968*. Obtenido de <http://posgradocsh.azc.uam.mx/>: http://posgradocsh.azc.uam.mx/egresados/079_TassoP_Historiografia_oficial_1968.pdf

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Mexico: Anthropos.

Zemelman, M. (2011). *Horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Anthropos.



