

Estela Beatriz Quintar

DIDÁCTICA NO PARAMETRAL: SENDERO HACIA LA DESCOLONIZACIÓN

FOL-1751



BIBHUMA
Biblioteca de Humanidades
"Prof. Guillermo Obiols"

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>

bibhuma@fahce.unlp.edu.ar

Tel / Fax: 54-0221-423 5745

Calle 48 entre 6 y 7 - 1er. subsuelo



F2437 PRES

Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

DIDÁCTICA NO PARAMETRAL: SENDERO HACIA LA DESCOLONIZACIÓN

Estela Beatriz Quintar



**INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMERICA LATINA
IPECAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN – DOCENCIA
UNIVERSIDAD DE MANIZALES. COLOMBIA**

Prefacio	5
Introducción.....	7
De la Didáctica Tradicional a la Didáctica No Parametral, un desafío en tránsito	11
Acto inaugural, la puerta de entrada.....	11
El educador como trabajador de la cultura.....	14
Contextuación histórica.....	15
Modernización de la emoción en la cognición del cuerpo.....	21
Pedagogía Bonsái Vs. Pedagogía de la Potenciación.....	26
Pensarnos en Didáctica No Parametral.....	28
Proceso alternativo categorial.....	33
Metodología de la didáctica no parametral.	
Abandonar la derrota aprendida por un sujeto en potenciación.....	42
A modo de cierre.....	43
Bibliografía	

La investigación que se realiza, también busca comprender, desde una concepción humanista y crítica, desde una perspectiva de la cultura, la función del docente en la formación de una didáctica no parametral, de una formación docente humanista y crítica, de una formación que abra la posibilidad de la praxis de una educación que considere a los sujetos y a la cultura, a la luz de una crítica de la didáctica tradicional y que permita la construcción de una didáctica no parametral de la investigación humanista, una didáctica liberadora.

La investigación que se realiza, también busca comprender, desde una concepción humanista y crítica, desde una perspectiva de la cultura, la función del docente en la formación de una didáctica no parametral, de una formación docente humanista y crítica, de una formación que abra la posibilidad de la praxis de una educación que considere a los sujetos y a la cultura, a la luz de una crítica de la didáctica tradicional y que permita la construcción de una didáctica no parametral de la investigación humanista, una didáctica liberadora.

DIDÁCTICA NO PARAMETRAL
 REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN
 DIDÁCTICA



2008
 Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C

IPECAL
 Dirección editorial: Cerro de la Carbonera No. 224,
 colonia Campestre Churubusco. CP 04200, México D.F.

ISBN IPECAL968-9001-03-04

Impreso en México

FAHCE - BIBHUMA
 N° Inv: F2437
 Sig. Top: Fol - 1751
 Fecha de alta: 24-4-15

PREFACIO

La presente publicación es el resultado de un esfuerzo de producción concretado en el primer encuentro reflexivo de la Doctora Estela Quintar con el grupo de maestros participantes en la Maestría en Educación y Docencia de la Universidad de Manizales. La intención del encuentro fue propiciar el debate y la explicitación del discurso pedagógico en relación a los signos de los tiempos, al espíritu de la época; esto a partir de la problemática que se presenta cuando, desde las instituciones educativas, se intenta reducir el campo didáctico a una racionalidad instrumental.

Por ser los maestros los llamados a enfrentar cada día las determinantes históricas reales de un campo didáctico restringido por la lección magistral, la transmisión enciclopédica, la memorización mecanicista, el activismo, el trabajo por competencias, el sistema modular y de guías, la evaluación terminal y por resultados, el aprendizaje de conceptos cerrados de la ciencia -de verdades absolutas e irrefutables dentro de sistemas teóricos filosóficos y científicos de simplicidad - y un funcionalismo laboral dentro de dispositivos de diseño instruccional; es que desde la Maestría y a través del equipo de docentes y estudiantes participantes de la cuarta cohorte, se propone la ampliación de dicho campo en horizonte de una didáctica de la conciencia histórica, de una formación filosófica hermenéutica y compleja, de una enseñanza que abra la imaginación de lo posible y de una educación en ciencias creativa y vinculada a la realidad, a la luz de una crítica de la didáctica tradicional, se plantea la idea de una "Didáctica no parametral o de la conciencia histórica", una didáctica formativa.

La investigación que se inicia, tiene como objetivos, formar sujetos con conciencia histórica e indagar, desde sus condiciones, la posibilidad que hay en la biografía personal y colectiva de configurar una conciencia del presente histórico de los acontecimientos humanos y culturales desde la perspectiva educativa. Estos objetivos, se constituyen en los ejes de la formación de los participantes de la Maestría, escenario desde el cual el proyecto de investigación se inserta en los procesos de construcción de conocimiento en el marco del programa de investigación: Desafíos Formativos Contemporáneos en la Educación para América Latina y el Caribe y en orden a la investigación que se viene realizando bajo la orientación del Dr. Hugo Zemelman Merino y la

Dra. Estela Beatriz Quintar del Instituto Pensamiento y Cultura de América Latina (IPECAL), en convenio con el Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales.

Es en este marco de recuperación del sujeto en su proceso de formación, que la investigación intenta abordar los siguientes problemas: la cuestión de la constitución histórica de un sujeto con pensamiento crítico, el desafío formativo y la conciencia histórica, las condiciones históricas y epistémicas de producción de conocimiento, los problemas metodológicos en ciencias sociales, la organización cognitiva, la necesidad de metáfora en la expansión de la experiencia humana del mundo en la amplitud de la mirada y de los puntos de vista del sujeto.

Ella deviene en un desplazamiento estético que conduce por el campo didáctico más allá de la ética convencional de las ciencias, de las razones morales, políticas y científicas propias de la enseñanza de las ciencias instituidas; recupera las potencialidades del sujeto en su vocación creativa originaria hacia producción de nuevas regiones de conocimiento asumiendo la crisis ideológica de las ciencias, incluso en su expresión sociológica. Por ende, es una construcción de avanzada, en actualidad de los más urgentes asuntos del ser maestro respecto de la organización de los conocimientos humanos, respecto de ser sujeto político, de ser sujeto de pensamiento y lenguaje.

En sentido crítico, potenciador y creador, la investigación, se propone la instauración de una educación filosófica, de una educación en ciencias, de una enseñanza formativa, renovadas en la actualidad de los más recientes movimientos históricos del pensar humano y en pro de una formación del pensamiento crítico, del pensamiento epistémico con sentido de pertinencia histórica e importancia social, con interés práctico de interpretar el presente histórico en el trayecto de tradición, novedad y utopía.

Se constituye, por tanto, este primer encuentro en un espacio provocador e insinuante que la Doctora Estela Quintar hace, desde su experiencia como enseñante en distintos lugares de Latinoamérica, para que los estudiantes reflexionen sobre su quehacer como docentes e intenten abrir espacios de transformación en cada una de las aulas escolares de Quindío y Caldas.

Ana Gloria Ríos Patiño

COORDINADORA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.
DOCENCIA

INTRODUCCION

Las construcciones socio-culturales se encuentran atravesadas por una red de sentidos, significados y significaciones, que se manifiestan en grupos de enunciados que promueven las condiciones de existencia y de formación conceptual, teórica y de las prácticas humanas. Éstas se encuentran inmersas dentro de un espacio donde la realidad puede visibilizarse a través del discurso, o el discurso adquiere efectos de verdad y realidad, y desde donde el sujeto concibe, expresa y da sentido a su mundo desde sus narrativas y en la narrativa socio cultural.

Desde lo dicho, los discursos pueden constituirse en mecanismos de poder y control simbólico para la contextualización o recontextualización de los sujetos sociales; aunque, es necesario aclarar que su producción tiene un orden diferente al que él mismo crea, por ejemplo, la estructura macroinstitucional que genera el discurso para la educación, es diferente al orden que éste origina en los contextos de reproducción del conocimiento educativo.

Los discursos que se dan en el contexto institucional organizado del sistema educativo tratan de controlar los resultados que se buscan en la práctica pedagógica, mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales, a través de normas o imposiciones que facilitan el contexto de reproducción.

Este campo de reproducción que está constituido por redes organizadas, instalan imaginarios sociales que permiten actuar en escenarios económicos, políticos, administrativos y culturales de la sociedad. De tal forma, los contextos de interacción, la clasificación de tiempos y espacios, y la organización de prácticas son los medios que determinan sus conductas, actitudes y habilidades con el objetivo de regular su vida social.

La educación, es sin duda, el medio más relevante gracias al cual todo individuo puede acceder a los discursos instituidos en una sociedad; de esta forma, el sistema educativo se convierte en una "ritualización" del habla para él, que se expresa desde la adecuación del discurso, con sus saberes y poderes así como en las formas de conducta, vínculos y relaciones que genera. En este sentido, las relaciones sociales de la educación intentan producir un tipo de formación en la que el sujeto cree que construye autónomamente representaciones e imágenes del mundo, de sí mismo e identificaciones de clase social, que se constituyen en ingredientes que determinan su posición ocupacional;

en este sentido, ella proporciona los recursos y medios para la producción de autoconceptos, identificaciones sociales y profesionales, acordes con los requisitos de la división social del trabajo.

Desde esta posición, la pedagogía y la didáctica, necesariamente imbricadas en la educación, muchas veces son vistas como dispositivos de poder y control que reproducen los códigos culturales dominantes; y se convierten en una condición para la reproducción y recontextualización de las formas específicas de *saber, práctica y cultura*. Así, estos discursos, en el fondo se convierten en dispositivos de control social agenciados –algunas veces– por organismos supranacionales que al intervenir en la política educativa buscan configurar sujetos que cumplan con determinadas especificaciones para el mercado.

En especial, en América Latina se da en la lógica dual teoría y práctica: razón y materia, conocimiento y realidad, discurso y experiencia, mediación e inmediatez. Donde a la teoría le corresponde el centro y a la práctica la periferia, dicho de otra manera, este imaginario pone a Latinoamérica en el lugar de los que trabajan, mientras que el norte es el lugar de los que piensan.

Siendo conscientes de esta realidad, resulta necesario propender por un pensamiento crítico, desde el cual sea posible comenzar a hacer una historia distinta de la presente; es decir, distinta de los discursos y prácticas que le han dado forma a nuestro pensamiento, para que aquello que aún no ha sido pensado o imaginado pueda llegar a existir, y para que el campo educativo pueda ser repensado desde un horizonte crítico, que apunte a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos que no se corresponden con nuestras verdaderas necesidades.

Una vez expuesto el panorama anterior, la pregunta obligada para los educadores es: ¿Tenemos conocimiento, los trabajadores de la cultura, desde qué discurso(s) estamos hablando y actuando?, ¿Sabemos qué tipo de sujeto estamos formando en nuestros espacios educativos?...

Al observar el trabajo de la Doctora Estela Quintar, nos podemos dar cuenta de dos situaciones: hay mucho por hacer y también, tenemos con quien, ya que una vez más el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) se hace presente en palabra y sentido en este país verde llamado Colombia –en esta región de granos de café que es el “Eje cafetero”– y da como resultado el presente texto que refleja la fuerza que ha ido tomando la didáctica no parametral como teoría, método y movimiento; y que en su per-

manente construcción y deconstrucción nos invita a movilizarnos en nuestra propia –muchas veces silenciada y olvidada– conciencia histórica.

Este texto es fruto del permanente diálogo entre ella y los maestros de Colombia; de un saber escuchar-nos; de la necesidad de problematizar a través de la pregunta y darnos cuenta de que lo que plantea la persona que está al lado es importante, independientemente de su labor o de su “nivel académico”. Todos tenemos una historia interesante y con inquietudes válidas para contar y de las cuales otros podrán aprender.

“La didáctica no parametral”, es un planteamiento teórico que invita a reflexionar permanentemente en la acción educativa, a problematizar lo aparentemente normal, a mirar lo que se pierde en la obviedad y a reflexionar y teorizar lo no pensado.

“La didáctica no parametral” y “La pedagogía de la potenciación” se entrelazan y fundamentan desde la “Epistemología de la conciencia histórica”, pensada y divulgada por el Dr. Hugo Zemelman Merino, un alejamiento de la lógica del positivismo –que ve a la epistemología como el campo de conocimiento que se encarga de estudiar la estructura y fundamentación de las ciencias– para centrarse en el proceso de complejización del conocimiento, donde el sujeto se resignifica en su ser y en su contexto, *en relación* con la realidad y sus condiciones de existencia; “La epistemología de la conciencia histórica” implica un movimiento constante de los sucesivos actos de conciencia en niveles de abstracción cada vez mayores.

A partir de preguntas como: ¿Qué hacemos los educadores?, ¿Para qué existimos los educadores en nuestros países?, ¿Por qué estamos educando los educadores?, ¿Qué significa estar en una práctica de formación de sujetos en América Latina?, ¿Qué hacemos cada uno en estas prácticas de formación?, ¿Qué estamos haciendo actualmente los educadores en términos de la formación de sujetos?... , se plantea que es necesario dar el salto entre los imaginarios que tenemos los docentes, desde considerarnos practicantes del hacer educativo, a ser trabajadores de la cultura con conciencia histórica y que además nos asumamos como integrantes de un sistema educativo. Al hacer énfasis en el “*Educador como trabajador de la cultura*”, se quiere hacer un llamado sobre la labor docente, una toma de conciencia sobre la relación que existe entre la educación y la re-construcción de la cultura.

El presente diálogo da cuenta de cómo en el contexto educativo se originó la colonización, la lógica civilizatoria y las prácticas de dominación sin

historia y sin memoria; y de cómo América Latina ha vivido desde mitad del siglo pasado (1950) un proceso de modernización, que, como la misma palabra lo indica, se refiere a conducir al sujeto hacia ese proyecto civilizatorio y homogenizador que es la modernidad, también, como de manera irreflexiva, se adoptaron políticas y modelos descontextualizados; lo que ocasionó, que la primera forma de modernización orientada por el discurso del desarrollo fuera desdibujada con el consiguiente efecto para las mayorías necesitadas de educación, y en este segundo momento, caracterizado por el discurso de la globalización —que en el campo educativo se ve reflejado en el tema de las competencias para un mundo laboral competitivo— tampoco haya dado los resultados esperados, ya que el trasfondo de estos discursos y sus reformas ha sido el del crecimiento económico instrumentalizando al sujeto.

Lo que se observa actualmente, es el descuido por la formación de sujetos con pensamiento crítico, que se reconozcan en su cultura; privilegiando un modelo de sujetos que se movilizan por credencialización más que por sentido ético y social, en el supuesto de que los créditos les permitirá adaptarse más fácilmente a la lógica del mercado y sobrevivir en él, en esta lectura de la realidad, surge la idea de *“la modernización en la cognición y la reducción de lo corporal”*. Se plantea en esta propuesta que *“La pedagogía del bonsái”*, que minimiza al sujeto, lo esconde, borra su memoria y no le permite expandirse. Por el contrario, se propone que esta perspectiva se desplace a *“La pedagogía de la potenciación”* que busca la configuración de una identidad anclada en nuestra cultura, en nuestro territorio.

También se resalta en esta temática el *sentido*, como concepto articulador de *“La didáctica no parametral”*; ya que, en el reconocimiento y la re-construcción de sentido, el protagonista es el sujeto con su sentir, con su carga afectiva y emotiva, quien en relación con su realidad, lo moviliza en la enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimiento.

La siguiente reflexión más que una invitación a pensar, construir sentido, darnos cuenta... es una invitación para movilizarnos y actuar en pro de la recuperación de la cultura latinoamericana.

Y, ahora, ¿Qué es *“Didáctica no parametral”*?... El texto habla por sí solo.

Fabiola Loaiza Robles

ASISTENTE ACADÉMICO DE IPECAL EN MANIZALES, COLOMBIA
PROFESORA DE LA FACULTAD DE CONTABILIDAD. UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Didáctica No Parametral: Sendero hacia la descolonización

DE “LA DIDÁCTICA TRADICIONAL” A “LA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL, UN DESAFÍO EN TRÁNSITO

El primer momento de esta reflexión se trabajó el día 14 de abril de 2007 en la ciudad de Armenia, en las instalaciones de la Universidad del Quindío, durante una sesión de la maestría en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. El encuentro tuvo como finalidad que los participantes se familiarizaran con la propuesta de una *“Didáctica no parametral”*, para que allí se vislumbrara un sendero de investigación y se reflexionara sobre nuevas formas de acción formativa, desde los contextos socioculturales y educativos de cada uno.

ACTO INAUGURAL. LA PUERTA DE ENTRADA

Dra. Estela Quintar (E): El proyecto que he venido movilizando en el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) es un esfuerzo intelectual que se traduce en un proceso de formación en educación superior; en el que se forman doctores en didáctica y conciencia histórica, y en pensamiento y cultura en América Latina. Este proyecto intelectual, se inició hace más de diez (10) años, en 1996 con el liderazgo del Dr. Hugo Zemelman, quien, desde su perspectiva de la *“Epistemología de la conciencia histórica”*, ha venido seduciendo a muchas personas inquietas que han tratado de encontrar un camino que ayude a rehacernos en este campo de la formación desde diferentes campos del conocimiento —como la pedagogía y la didáctica, en particular—.

Este proyecto intelectual está impulsado por pensadores latinoamericanos de la talla de Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Boaventura de Sousa Santos, Alcira Argumedo, Gaudencio Frigotto, Emir Sader, entre otros.

Desde él, hemos generado este espacio de educación formal, en el nivel de educación superior, como una manera de salirle al paso a una de las actuales políticas públicas educativas en América Latina —emprendida por los Estados en acuerdo con agencias internacionales, como el FMI— centrada más en la “calidad” de los procesos y procedimientos, que en los sujetos y sus necesidades situacionales, y que exige que quienes terminaron su formación de grado, necesariamente tengan un posgrado. Esto es lo que Daniel Fillmus llamó, en algún momento, “Fuga hacia adelante”; esta idea refleja una nueva forma de exclusión, de “achicamiento” de las posibilidades de estudio y laborales para las mayorías. Las licenciaturas ya no alcanzan para ser más “competitivos” en el ámbito laboral; -por lo menos en México, para dar clase en licenciatura, hay que tener título de maestría, para dar clase en maestría, la condición es estar “acreditado” como doctor, y luego ya no alcanza, hay que hacer “postdoctorados”-.

Esta es una de las preocupaciones para fortalecer este trayecto intelectual, y, en este marco, propiciar una formación de sujetos autónomos que valoren su realidad para construir conocimiento con sentido histórico y viabilidad social.

Reconocemos las políticas públicas para a partir de ellas, generar una propuesta alternativa, cuyo objetivo fundamental sea re-construir y re-configurar el pensamiento y la producción de conocimiento en América Latina. Para esto, se ha convocado un comité académico, integrado por una serie de grandes pensadores críticos que se movilizan en esta corriente de pensamiento.

El proceso de formación de sujetos no es solamente una propuesta disciplinar, sino, sustancialmente, un proyecto ético-político, en tanto busca forjar la formación de sujetos con conciencia histórica; que estén a la altura de las exigencias por las cuales están pasando nuestros países.

Para no caer en un monólogo, y en coherencia con la propuesta de la “Didáctica no parametral”, quiero escucharlos o que nos escuchemos en un diálogo franco. ¿Cuál es la idea que tienen ustedes, o qué quieren escuchar en este conversatorio? Ahora sí, tienen ustedes la palabra, la que nunca deberá perder el docente desde su capacidad de escucha.

Participante (P): *Con respecto a la falta de un pensamiento latinoamericano, ¿Qué nos puede mover a que algún día podamos construirlo? Si adolecemos de éste, ¿Cómo superar esa barrera?*

P: *Hemos tenido, con los docentes de la Maestría que estamos cursando, reflexiones sobre diferentes estilos de pensamiento, sobre todo los que tienen que ver con la pedagogía, con la didáctica, con los sistemas educativos y con el pensamiento crítico. Me agradecería mucho que abordáramos este último tema en la charla de hoy.*

P: *Con respecto a este tema, el del pensamiento crítico, quisiéramos saber ¿Cómo abordarlo desde la perspectiva de la acción formativa?, ¿Cómo se operacionaliza en términos de una didáctica crítica o no parametral como es tu propuesta. Esto, puesto que la didáctica, como nosotros la conocemos, es una propuesta que viene de la filosofía, de la hermenéutica y que también se sustenta desde la psicología; presumo que “La didáctica no parametral” nos permitiría verlo en contexto, más allá de estas perspectivas teóricas.*

P: *Hay una realidad que estamos viviendo y que nos preocupa de cierta manera, porque nos toca muy profundamente, sobre todo en la educación; comenzamos a hacer reflexiones en torno a que el niño, la niña y el joven que están en los colegios y las universidades no le ven sentido a la vida. Tuvimos hace quince días una niña recién egresada de la Institución en la que trabajo, estudiante de biología, muy joven, que se quitó la vida; y durante esta semana, el día de ayer, 13 de abril, sepultamos también a un muchacho de 17 años que estaba terminando el bachillerato, él se ahorcó. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿Qué es lo que está ocurriendo? No podemos desconocer que, efectivamente, hay una problemática social densa y compleja; hay situaciones muy difíciles a nivel familiar, y todo está inmerso en la educación, porque, en definitiva, son nuestros estudiantes los que se están quitando la vida. Es lo que está ocurriendo. Tendríamos que poder ver la actitud que están tomando en la actualidad los estudiantes, a quienes parece que ya no les apasiona la vida y muy fácilmente están saliendo de ella.*

P: *Mi inquietud es mirar el pensamiento latinoamericano, pero desde la perspectiva filosófica, si es que hay un pensamiento filosófico netamente latinoamericano.*

P: Estela, tengo una duda sobre la necesidad del pensamiento latinoamericano, porque el pensamiento es universal, y me pregunto si precisamos o no de una filosofía latinoamericana o de escuelas latinoamericanas, cuando en realidad el hombre es universal. Esas son preguntas que tendríamos que hacernos, ¿Es cierto que necesitamos pensamiento latinoamericano?, tengo serios recelos con esta afirmación, porque hablar de pensamientos regionales y de concepciones casi ubicadas geográficamente no tendría validez; el pensamiento es más universal y, ¿Qué de ello podría darse desde lo que denominamos "Didáctica no parametral"? Es una queja muy común entre los docentes latinoamericanos, la de querer buscar un pensamiento casi criollo, pero el pensamiento no funciona desde ámbitos restrictivos o locales, ¿Cuánto nos movilizamos con él?, ¿Cuánto de universal tiene?, y, ¿Cuánto sirve un pensar así en esto que nos queda de humano?

P: Mi pregunta es, ¿Cuál es el pensamiento que tiene el educador sobre la educación?

EL EDUCADOR COMO TRABAJADOR DE LA CULTURA

E: ¿Todos ustedes están vinculados a la pedagogía y a la didáctica de alguna manera, como práctica profesional?

P: Sí, somos docentes desde el colegio hasta la universidad.

E: Es bueno saber que estamos entre compañeros, porque en muchas de las cosas que irán emergiendo nos vamos a sentir reflejados.

Quisiera aprovechar este momento para comentar, ya que están presentes trabajadores de la cultura y educadores de todos los niveles, que soy profesora de preescolar y de primaria, y puedo asegurarles que de esa experiencia aprendí a tener mucho respeto por los profesores de educación primaria, por el esfuerzo que realizan para enseñar en esa etapa de la vida. Estuve también en educación media, en preparatoria, y finalmente llegué a la universidad. Espero que esto nos acerque, porque no es lo mismo hablar sobre la educación, que transitar los distintos niveles de enseñanza; es en ese trasegar que empezamos a darnos cuenta de la función social de la educación, de que algo pasa allí, en cada aula, en cada escuela, en cada institución de formación de sujetos. Es desde esos darnos cuenta que quisiera hacer unas preguntas que

considero de vital sentido: ¿Qué hacemos los educadores?, ¿Para qué existimos los educadores? Esto, independientemente de que sea una alternativa laboral muy cercana.

A veces he preguntado a alumnos que estudian pedagogía, o para ser maestros de algún nivel o modalidad: ¿Por qué estás estudiando algo que tiene que ver con lo educativo? Por lo general, escucho respuestas sorprendentes, tales como: "A mí me hubiera gustado ser psicólogo o médico, pero como no tenía las posibilidades económicas para hacerlo, algo debía estudiar."

Pareciera ser que la relación de los educadores con su espacio de trabajo es un espacio azaroso, ¿Por qué estamos los educadores educando?, ¿Por qué cada uno de nosotros hace lo que hace? Además de una alternativa laboral, ¿Qué significa estar en una práctica de formación de sujetos?, y ¿Qué significa estarlo en países como los nuestros?, ¿Qué hace cada uno en estas prácticas de formación?

Todas estas preguntas, las de ustedes y las que acabo de formular, pueden ser un buen punto para iniciar nuestro rico diálogo; ello, entendiendo que este espacio es un espacio de construcción compartida, en ese sentido, no es sólo mi escenario, sino que es de todos los que aquí estamos, es un escenario común. Es bueno recordar que a un grupo no se entra, que un grupo se construye entre todos los que están en él y esto, mucho más, cuando hablamos de espacios formativos.

Dicho lo anterior, me gustaría retomar esta pregunta, en el marco de las preguntas realizadas, ¿Qué estamos haciendo actualmente los educadores con relación a la formación de sujetos? y no lo estoy diciendo únicamente en términos de enseñanza, sino que quisiera reafirmar que lo estoy diciendo en términos de *formación de sujetos*, por lo que hay una diferencia muy importante. No estoy hablando de una práctica de transmisión de información, de explicación de mundo o de objetos, solamente, como suele entenderse a la enseñanza; estoy haciendo una pregunta que va más allá de eso.

En este sentido, me gustaría poner toda la fuerza en una afirmación que expresa cómo asumimos - desde el proyecto intelectual en el que estamos comprometidos - esta tarea en la acción de formación. Entendemos que quienes la llevamos a cabo somos "*Trabajadores de la cultura*" dentro del sistema educativo; esto es fundante, es una postura epistémica, teórica y metodológica. Una segunda cuestión es que dentro del sistema educativo, este trabajador de la cultura cumple una función muy clara y definida para nosotros

—y cuando digo “nosotros” me refiero a quienes trabajamos en el IPECAL—: enseñar a pensar de forma reflexiva con y en la realidad.

Nosotros sabemos, y estamos convencidos, de que los sistemas educativos emergen en América Latina y en el mundo, no para liberar a nadie, sino por una necesidad político-económica de dominación. Este primer supuesto exige una nueva y “complicada” forma de mirarnos, porque si el sistema educativo inicia como un instrumento de dominación, la pregunta es, ¿Qué sucede hoy?, ¿Cómo es hoy?, y por eso es importante abordar las preguntas: ¿Qué está pasando?, ¿Cuáles son los sentidos que tiene para nosotros este trabajo que desempeñamos?

Un aspecto obligado para pensar, es asumir que nosotros, como integrantes de un sistema educativo, somos parte de un sistema de dominación; el mejor ejemplo de que formamos parte de éste, que somos un instrumento de un aparato dominante, es el propio diseño curricular que modela y condiciona la práctica de la enseñanza. Uno como maestro, vive muy preocupado por cumplir con un programa, con un plan o con lo que manden, y digo “manden” en términos muy dramáticos; o sea, es tan jerárquico-funcional el sistema, que la práctica responde a un orden que viene de “arriba” y desde fuera de donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como emergente histórico-social, está condicionado material y simbólicamente. De alguna manera, esto es revivir una práctica colonizadora y civilizatoria, es revivir constantemente —y a través de cada uno de nosotros— un Hernán Cortés que retorna de manera incesante y con distintos rostros en el presente.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

Quisiera explicitar, de manera muy general y sintética, es decir, sin rigurosidad historiográfica —más bien como una puesta en escena de estos registros históricos en el presente— el contexto de esta metáfora de un Hernán Cortés que retorna en lo real, porque no es elaborado en lo simbólico de quienes desarrollamos estas prácticas de formación.

Uno de los primeros gestos de dominación para América Latina fueron las famosas “bulas papales”, acuerdos de negocio que se hicieron —y por escrito— entre el reino de Castilla y la Iglesia; ubiquémonos en la época del siglo XV, 1492, ¿Recuerdan qué estaba pasando en Europa? Había un cisma al interior de la Iglesia, propiciado por Lutero y sus posturas radicales; de otra

parte, los reyes de España habían invertido dinero en las cruzadas; el tema de las reformas debilitaba el poder del Papa católico en Roma, entre otros, por cuestiones muy mundanas, Enrique VII agudizaría este conflicto. Se manifestó así, la escisión y la aparición de los problemas que redundaron en la pérdida de feligreses para la Iglesia, lo que implicó primordialmente, pérdida de recursos y —de lo que hoy podríamos llamar— divisas.

Surgieron, así, unas primeras coaliciones de “Agencias internacionales” entre representantes de altas jerarquías: un Papa, de la Iglesia, y la reina Isabel de Castilla, de una organización política configurada en una monarquía; estos acuerdos se refrendaron con las mencionadas y famosas “bulas papales”.

P: No sabía eso.

E: ¡Qué bueno que menciones que no lo sabías!, pues es un síntoma que nos lleva a pensar ¿Por qué no sabemos estas cosas?, ¿Cómo nos enseñan historia?, ¿Para qué nos enseñan historia?, ¿Cómo se articula la realidad multimediada y polifacética en la comprensión de los fenómenos que nos constituyen como continente, como países, como región?, ¿Cómo impacta esta enseñanza en la configuración de los sujetos —es decir, de nosotros— en América Latina?

¿Por qué traigo esta historia del pasado resignificada?, porque en esos momentos se determinó, de alguna manera, el destino de lo que se iba a descubrir, cuál iba a ser la función política y económica de lo que se descubriría, y que por otra parte, nadie imaginaba que sería un continente, es decir, este continente. Esta región tuvo su origen en un negocio. La Iglesia puso de un lado, el dinero para una aventura orientada al saqueo de oro y especias, que era lo que daba riqueza en esa época —recordemos que era la de la acumulación— y por otro, el evangelio para que todas las personas fueran convertidas al catolicismo, y así poder recuperar feligreses a la grey católica, que se había visto diezmada por la escisión de Lutero. Con esa misión zarpó Colón, con sus embarcaciones y navegantes. De tal modo, América apareció en el horizonte del mundo desde un mandato civilizador, y por ende, fue nombrada desde una lógica de dominación.

En México, esto se ve materializado al observar como en la “Plaza Mayor”, fue construida una iglesia encima de una pirámide: ese es un gesto una lógica que impone una cosmovisión, una manera de mirar el mundo, que indudablemente entró por la sangre, la violencia y el terror.

De esa misma manera, se impusieron las prácticas occidentales que aplastaron a las prácticas locales, como la iglesia se superpuso a una pirámide. Hay escritos que relatan que cuando las mujeres iban a parir, se ponían en cuclillas en unos pozos, llamados *xenotes*; esta práctica fue castigada, reprimida, temida, incomprendida, y considerada inmoral; para abolirla, las mujeres eran ahorcadas como ejemplo. Y sin embargo, hoy la medicina habla de lo benéfico de estas prácticas en términos de reproducción humana. Del mismo modo, sucedió en los campos de la física, la astronomía, etc.; y aunque todo el conocimiento de los pueblos originarios, era mucho más refinado que el de los propios colonizadores; fue destruido para imponer la lógica que hace que hoy miremos el mundo desde otro lugar que no es el nuestro, y desde un sistema de creencias que nos obligó a asumir elementos que no entendíamos de qué se trataban en sus significados, porque pertenecían a otro orden, a otra visión de mundo. México, como la mayoría de nuestros países en América Latina, fue un país realmente saqueado; pero a pesar de ello, el sincretismo da muestra de una resistencia que se hizo vida cotidiana. En algunos pueblos, en México, por ejemplo, aún existen comunidades que tienen el nombre de su etnia entrelazado con el de un santo; así, podemos encontrar, nombres tales como “La Magdalena Petlacalco”, que, traducido sería “La Magdalena de la casa de piedra”.

Luego de este período de saqueo y evangelización, de sentar las bases de una “Racionalidad de subalternización”, se hizo necesario abrir las puertas a una supuesta libertad para que los subalternos se organizaran desde esta propia lógica; se declararon las independencias de orden político, y se acentuaron las dependencias en términos económicos, continuando el saqueo desde una forma menos brutal, en lo material; pero igualmente brutal en lo simbólico.

Este proceso necesitó de una *intelligentia*, se hizo necesaria la implementación de instrumentos educativos, ya no sólo universidades –que fueron el primer gesto de formación de la elite política–; ya no se necesitaba oro y plata, sino que se requerían sujetos con determinadas voluntades para realizar determinadas actividades dentro del orden dominante.

En Argentina, por ejemplo, el héroe nacional que configuró el sistema educativo fue Domingo Faustino Sarmiento, fue un personaje importante, angular para la institucionalización de la educación, sin embargo, dijo una frase célebre: “Hay que civilizar al bárbaro”, y ¿Quiénes era los bárbaros?... Pues nosotros. La civilización significaba seguir trayendo todo el imaginario

europeo para consolidar, una vez más, la colonización iniciada con Colón y Hernán Cortés. En Chile, fue Letelier y en México, fue Vasconcelos, ¿Quién fue en Colombia?

P: *En Colombia fueron Bolívar y Santander.¹ Me gustaría agregar, a lo que venimos conversando, que además de civilizados, tendríamos que preguntarnos, ¿por quiénes fuimos civilizados?. Por lo general, quienes “civilizan” tienen el mandato de subalternizar, y a “cualquier precio”. Hoy a mucha de la gente que se envía a las guerras de expansión, se les llama “mercenarios”; por ejemplo, los americanos están enviando soldados a Irak que más que tener conciencia de esa guerra, responden a intereses económicos o personales de diferentes órdenes. Pues eso mismo hizo España, mandó una gran cantidad de “mercenarios” salidos de las cárceles, personajes oscuros, a combatir aquí, y eso es lo que tenemos como herencia. Lo anterior es para que entendamos que en las posibilidades de colonización nunca se envían avanzadas para subordinar; los*

1. Entre Bolívar y Santander hubo varias discusiones con relación a lo educativo; Santander expidió unos decretos, entre 1823 y 1826, en los que se permitía una educación más liberal, proponiendo un nuevo plan de estudios que pretendía limitar el papel de la Iglesia en la docencia, y diversificarla mediante la enseñanza del francés, el inglés, o la adopción de nuevas teorías, como la de Bentham. Pero Bolívar, en 1828, prohibió la instrucción en las doctrinas jurídicas de Bentham y Tracy, a las que la Iglesia se oponía, y cuya enseñanza había ordenado Santander. Los Decretos del Gobierno de Bolívar se dirigieron contra el estudio de las propuestas de Bentham y para reforzar la prohibición de las Sociedades o confraternidades secretas porque, según él, preparaban los trastornos políticos, turbando la tranquilidad pública y el orden establecido, por lo que eran peligrosas para los jóvenes y la sociedad. Esta discusión –por cuál modelo educativo se optaba– fue refrendada con decretos, como muchas de las decisiones que en Colombia se toman, tanto para lo educativo, como para lo social. Con respecto al tema de la Iglesia, estamos hablando de 1492. Cuando llegaron los españoles hubo una discusión económica muy importante, es lo que se denomina las segundas grandes avanzadas de globalización; porque las primeras fueron las cruzadas, cuando iban los cruzados y se traían todo el dinero y hacían mucho daño en el medio oriente. Después, al cerrarse todos los tránsitos por el mediterráneo, se abrieron los caminos hacia este lado y empezó una gran discusión sobre la posibilidad de movilizarse a estas zonas; parece que la Iglesia ya sabía que por aquí se podía transitar, aunque el clero públicamente seguía sosteniendo la idea Ptolomeica de que la tierra era más o menos cuadrada, que si uno avanzaba mucho caía al abismo. Al no poder seguir expandiéndose, se cercaban las posibilidades de todos, pero en el fondo la Iglesia y los grandes poderes europeos ya sabían que uno sí podía cruzar, entonces mandaron a los navegantes.

imperialistas, cualquiera sea su cuño, cuando llegan a la Colonia no quieren aportar sino sacar, como cuando encontraron el oro, sólo querían sacar y sacar para no dejar nada.

E: Es muy interesante lo que mencionas de Bush y su invasión a Irak, y probablemente sea cierto esto que dices de que envían “mercenarios”, soldados que probablemente no se asuman como tales, pero que en definitiva al privar el interés personal por sobre la causa lo terminan siendo. Me gustaría hacer una pequeña acotación que en este momento tiene mucho sentido, como Uds. saben por diferentes medios de comunicación, la mayoría de los integrantes de las tropas estadounidenses es latina, detalle para que nos repensemos ¿Cómo nos estamos considerando a nosotros mismos al hablar de “mercenarios”?, ¿Cómo se construye esa visión de mundo en la lógica civilizatoria, que es estructuralmente clasificatoria y que implica, por lo tanto, un permanente estado de inclusiones y exclusiones?.

P: *En Europa, los mercenarios del siglo XV habían estado en la cárcel, y ahora hay muchos mercenarios en España y en Francia que son de origen latinoamericano y que han estado en cárceles o en la marginalidad, la mayoría de las veces por indocumentados; eso lo manejó muy bien Tomás Moro en “la Utopía”, donde explicita la posibilidad de conformar ejércitos con los de afuera para que sus hijos no mueran. Y al ejército se envían las personas que están deprimidas económicamente, y usualmente quien está deprimido económicamente, lo está también intelectualmente y en todas sus otras posibilidades. Creo que esto sí tendríamos que repensarlo, en términos de la conformación de la identidad latinoamericana, porque éste es un registro histórico que de alguna manera está en nosotros mismos.*

E: En acuerdo con esta reflexión, quisiera interrogarnos acerca de algunos aspectos. ¿Qué conciencia tenemos de nosotros mismos, de la historia que nos constituye?, ¿cómo nos percibimos aún actualmente?, ¿en términos de “marginados” y/o “tercermundistas”? A veces resulta sorprendente escuchar como, con mucha tranquilidad, decimos: “somos un país subdesarrollado”. Es necesario adquirir conciencia de lo que se está nombrando con esa nominación y de lo que se está diciendo de sí mismo; yo no me diría a mí misma subdesarrollada. ¿Con relación a quién?, ¿Con relación a qué nos medimos? A lo sumo, podría reconocer y asumir que pienso de otra manera, que puedo cons-

truir mundo de otra manera, pero no sé si eso es subdesarrollo. Indudablemente, y desde mi punto de vista, el tema de la *lógica civilizatoria* ha tenido en el sistema educativo una estructura simbólica tan sangrienta como la de Hernán Cortés. Esta lógica se fue historizando en su forma, fue mutando según las circunstancias y las necesidades del orden dominante; es decir, fue tomando distintas manifestaciones según el tiempo, el espacio y los sujetos habitantes de cada tiempo, esto en el marco del orden capitalista y sus condicionantes.

MODERNIZACIÓN DE LA EMOCIÓN EN LA COGNICIÓN Y EL CUERPO.

E: Tratemos de identificar sobre qué aspectos o dimensiones de la realidad y el sujeto opera el sistema educativo.

P: *El sistema educativo actúa en planes, programas, currículos, tecnologías, las competencias...*

E: Sí... Ese es el aspecto modelizante y normativo que depende, en gran medida, de las *reformas* que legitiman esta modelización; de los acuerdos internacionales que los condicionan y de los acuerdos nacionales -sobre todo en esta época en la que el Estado se ha tecnocratizado-. En América Latina podrían citarse, por lo menos a partir de los cincuenta, cuatro reformas educativas que se fueron implementando y superponiendo; ya que, sin haber desaparecido la anterior, se venía incorporando otra, cada una de ellas constituyéndose en una capa, que obligó a alargar los tiempos, a achicar los presupuestos y a resignificar lo esperado, en términos econométricos y políticos, lo que justificó a la vez una nueva reforma con la que se aumentó el presupuesto. Una de éstas, y que muchos podemos recordar sucedió en los cincuenta (1950). Se centró en el lema “Educación para Todos”; en esta época se dieron los grandes movimientos: de alfabetización, de la educación-acción, del trabajo en comunidades como política de Estado -no como acción social voluntaria-. Creció ampliamente el número de escuelas de nivel básico; fue el auge de la enseñanza para adultos, puesto que se necesitaban trabajadores capacitados para la producción en el campo, y mano de obra competente.

En los sesenta, se introdujo “La tecnología educativa” y se fue preparando el terreno para planes, programas y fundamentalmente para la profesionalización, tan de moda todavía. Sin embargo, convendría preguntarse ¿Dónde

estamos situados nosotros, los sujetos históricos que deberíamos constituir los sentidos de un proceso de transformación? Hago esta pregunta porque es evidente que la estructura de las reformas se arma independientemente de los intereses de los sujetos latinoamericanos y de cada uno de sus países, ciudades, pueblos y campos. De este modo se reactualizan permanentemente prácticas de subalternización. Estos modelos educativos nos son impuestos sutilmente, con discursos que plantean beneficios espectaculares, en forma de decreto, para poder ser “modernos”, “competitivos”, “actuales” y “de calidad”. Así, nos hacemos cargo “eficientemente” como depositarios de unas prácticas de dominación ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de necesidades de los sujetos a quienes va dirigido ese modelo; es decir: sin territorio, sin sentidos.

Es prácticamente normal escuchar a los niños y jóvenes quejarse de que se aburren en el contexto educativo, porque no saben qué hacer. Así se van construyendo las expectativas, pero el aburrimiento y el malestar que se perciben, forman parte de las graves situaciones que vivimos en América Latina y que deben tener el espacio de reflexión en lo educativo, como posibilidad de articular sentidos de vida.

En aras de continuar con la conversación, y con los temas que nos ocupan a los trabajadores de la cultura, quisiera saber, ¿Qué es lo que entienden ustedes por pedagogía?

P: *El arte de enseñar.*

P: *Trata de cómo llevar el conocimiento al otro sujeto que tengo al frente.*

P: *Pedagogía viene de la expresión griega *paideia* y esta nos lleva al término latino “conducere”, que alude conducir a la cultura.*

E: Es interesante escuchar nuestro discurso y lo que ese discurso revela. Observemos cómo la misma versión que sostenemos de lo que es la pedagogía legítima, de alguna manera, la visión –y el mandato– de llevar hacia la cultura o hacia la civilización, sin importar si ésta implica manejar códigos de una cosmovisión que no es la nuestra; una manera de ver el mundo, que se registra en el cuerpo. La modernidad se acorpa emotiva y cognitivamente.

Para nosotros, desde el IPECAL, y contrariamente a lo que se legitima en los espacios de formación, la pedagogía no es conducir a la cultura; y esta postura es más que un problema escolar, es una *práctica socio-cultural* y por ende político. Entendemos que la pedagogía es recuperar al sujeto en su propio

contexto socio-histórico-cultural; a esto se refiere la idea de historizar. Implica recuperar uno de los aspectos constitutivos de ser sujeto, me refiero al lugar que ocupan la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro; si no, nos quedamos atrapados en un presentismo sin sentido y alienante.

Me gustaría aquí recuperar la figura y el lugar que ocupaban en las comunidades originarias los Consejos de Ancianos, ¿Para qué existían los consejos de ancianos?

P: *Para interpretar y construir normas.*

E: Sí... Pero, ¿Desde dónde se construían esas normas?

Desde la memoria, desde las pautas y los acuerdos culturales –prácticas, formas de relación, representaciones, ritos, mitos–; se reunían, pensaban y decidían, gracias a la experiencia sociocultural acumulada, cuidando la cohesión comunitaria desde la cual se construía la identidad; se valoraba lo que era conveniente conservar de aquello de lo que se debían desprender, en relación a la permanencia de su comunidad. Entonces, en este orden de ideas, para nosotros *la pedagogía es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuros inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios.*

P: *Hoy se plantea, en algunos cursos de abogados, la experiencia como un método para la interpretación de las normas, además de la hermenéutica y otras formas de interpretar, se está innovando en las leyes a partir de la experiencia y las vivencias de la sociedad; creo que en la educación también se deberían tener en cuenta estos aspectos.*

E: Sí, debería hacerse, de lo contrario seguiremos formando profesionales ahistóricos. Lo anterior, deja en entredicho la función de lo disciplinar en la formación de sujetos. Muchas veces, realizamos defensas casi obsesivas de la disciplina, pero cuál es el sentido de la disciplina como campo de conocimiento, en definitiva, ¿Qué entendemos como disciplina *científica*?, ¿Quién decide cómo se constituye una disciplina?, ¿De dónde salió que la antropología, que la pedagogía, etc., son disciplinas?

En las escuelas –tanto primaria, como secundaria– y hasta en la universidad, se habla constantemente de disciplina; pero además, de lo que yo entiendo, como disciplinas “escolarizadas”, que no es lo mismo que el “pensar disciplinar”. A veces recorremos todo el trayecto profesional del sistema educativo cuidándolas en sus producciones de supuestas verdades; sin embargo, en este momento, un biólogo, un antropólogo, un científico social –que realmente se dedique a la investigación, social o natural– está pensando en otra cosa. ¿En qué está pensando?, o ¿Se cree que está pensando en cuidar la disciplina?, ¿En qué están pensando estos investigadores?... Los grandes pensadores están pensando en problemas. Precisamente, el problema de la educación institucionalizada es el no saber formular problemas, porque todo el tiempo sólo se escuchan teorías que explican “supuestos” problemas que no son parte de los sujetos que se están formando.

Es necesario que en el campo educativo se reflexione acerca de lo que le está pasando a la gente de verdad, a los sujetos concretos que configuran un espacio de enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué nuestros jóvenes se suicidan todos los días?, ¿Cuáles son las razones para ese alto índice de suicidios?, ¿Por qué no podemos reconocer a nuestros países y sus necesidades y expectativas?... No nos pensamos. Ni siquiera cuando la tragedia nos visita, no pensamos en nuestros pueblos, en nuestras regiones, en nuestros países, ¿Por qué será?, ¿A quién le interesa esto?

En este sentido, América Latina debería transformarse en dispositivo de reflexión teórico-metodológico, pero partiendo de problemas reales, de sujetos reales, de acontecimientos reales, y no partiendo de un conjunto de teorías, que a veces creemos que son la realidad.

En alguna época de mi vida tenía gran curiosidad por saber cómo se hacía un currículo, cómo se organizaba este *tótem* y acepté participar en la elaboración de algunos diseños, y fueron experiencias duras porque pude observar *in situ* cómo simplemente se trataba de unir disciplinas, traducidas en materias, graduadas según el criterio de quién lo diseñaba, sin tener siquiera en cuenta a quién estaba dirigido, pero eso sí, cuidando las disciplinas, trabajando con especialistas disciplinares. Y luego aquello era considerado por los usuarios como la quintaesencia y, por lo tanto, intocable, respetable, criterio de verdad.

Vuelve a mí la pregunta, ¿Qué sentido tiene para nosotros dar clase?, ¿A quién le estamos enseñando y para qué?, ¿Qué les queremos enseñar a quienes enseñamos? ¡Es bueno, de vez en cuando, hacernos estas preguntas!

Es importante asumir que hay una geopolítica en el tráfico de la información que instala cosmovisiones y crea realidades que son perfectamente asimiladas por el sistema educativo, y éste, a la manera de la iglesia sobre la pirámide, restituye constantemente valor de verdad a la acción colonizadora, aún cuando desde fines del siglo veinte, todos –en el sistema educativo– hablamos de “Constructivismo”. Me pregunto, ¿De qué constructivismo estaremos hablando?

Cuando uno habla de “Constructivismo” en educación inmediatamente evocamos la figura de ese gran epistemólogo que fue Piaget, si tuviéramos que plantear los conceptos clave de la estructura teórica de la psicogénesis de Piaget, ¿Cuáles serían?

P: *Que el conocimiento es construido por el sujeto a través de procesos de asimilación.*

E: De acuerdo. Aquí tenemos un concepto estructurante: “Asimilación”, pero la “Asimilación”, ¿implica a la “Acomodación”?

Por lo general, nos quedamos en una comprensión muy mecánica de la asimilación y la acomodación en el ámbito educativo, y se podría caer en actos de violencia, porque hay una parte activa que no aparece en estas construcciones, ni en las prácticas que dicen actuar desde estas construcciones.

En el sistema educativo puede encontrarse en el lenguaje, toda la violencia que se ejerce en la negación de los sujetos: discursos, gestos y frases de golpe como por ejemplo “la letra con sangre entra”, lo queda cuenta de que, más que construcción, hay una asimilación y acomodación pasiva. ¿Qué es lo que estaría faltando allí?, ¿Cuál es el elemento clave para construir conocimiento en el contexto, en la realidad?, ¿Por qué hay que construir desde el contexto?, ¿Qué nos permite el contexto para construir?

Y estas preguntas surgen también, retomando la pregunta sobre la necesidad de construir un pensamiento latinoamericano. Esto nos toca a los latinoamericanos, es parte de nuestro contexto.

De otro lado, trayendo otro autor imprescindible en el discurso de los educadores hoy, Vigotsky, quien plantea el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, y me pregunto: ¿Qué estamos entendiendo por “Zona del Desarrollo Próximo” o de “Aprendizaje Significativo”?, ¿Por qué Vigotsky habla en su propuesta de la importancia de lo contextual-dialéctico?, ¿Por qué le da tanta importancia a la cultura?

Tanto en Piaget, como en Vigotsky, hay un concepto clave para recuperar el principio activo de la asimilación y la acomodación en términos de cognición, este es el concepto de “*Desequilibrio*”, de desajuste. Un desajuste cultural, una angustia que impulsa a la búsqueda, un deseo de saber; por eso hay una gran confusión en el sistema educativo sobre lo que es la apropiación de mundo y la producción de conocimiento; al igual que entre construcción de conocimiento y tráfico de información.

Desde la lógica civilizatoria, las mayoría de las veces, traficamos información que violenta a los sujetos, en tanto esta información no tiene sentido histórico y sociocultural, y hacemos que “El otro” –alumno– la asimile y la acomode a como dé lugar; después, para reforzar esta mecánica de la imposición, evaluamos y calificamos, para luego poder pasar exitosamente por criterios e indicadores de calidad.

PEDAGOGÍA BONSÁI VS. PEDAGOGÍA DE LA POTENCIACIÓN.

E: Estos mecanismos sutiles, naturalizados y silenciosos empuñan y subalternizan. Forman en “pequeño”, pensar en “pequeño”, es a esta cosificación de sujetos empuñados a la que nosotros llamamos “*La pedagogía del bonsái*”. Como ustedes saben el bonsái es una técnica oriental que reduce mutilando manipulando cuidadosamente al árbol, con seguimiento y “calidad”; y eso hacemos con el pensamiento en las escuelas. Con el bonsai, lo que podría ser un gran sauce, por ejemplo, termina siendo un “saucecito”, de esta manera uno lo puede “acomodar” de adorno en cualquier lado; pero, bajo ninguna circunstancia, es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje; es un árbol que justamente está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar.

“La pedagogía del bonsái” es la extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido. Ante esta perspectiva, proponemos una “*Pedagogía de la potenciación*”, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad; porque, de no hacerlo, estaremos condenados, nos quedaremos desterritorializados, desplazados de nuestra propia identidad.

Es en la reafirmación constante y permanente de des-habitación de sí —que provoca “La pedagogía del bonsái”— que se van “pasando” los dis-

tintos niveles de enseñanza, reconfigurándose así, ahora a través del sistema educativo, los mejores sujetos-instrumento para una modernidad que sigue reproduciéndose y actualizándose en el dominio de Hernán Cortés que no deja de retornar; ahora se hace presente desde y en la segunda revolución de la ciencia y la técnica, acelerando procesos de colonización del pensar que son cada vez más ágiles y de una gran fluidez.

Luchamos en América Latina por una “*Pedagogía de la potenciación*” que recupere la memoria, del olvido y las prácticas y relaciones que nos constituyen en la historia; en este sentido, la pedagogía, no es un problema exclusivo de lo escolar. Los medios de comunicación, por ejemplo, hacen pedagogía, y a veces la pedagogía que no hacen las escuelas, en tanto capacidad de conectarse con los usuarios, con sus deseos y necesidades. En América Latina los medios han contribuido muchas veces a rehacer imágenes de presidentes, o bien, a derribarlos; o desde los micrófonos han instalado discursos, impuesto realidades del terror. La seguridad justifica el terror de Estado, y el terror de Estado parece generar paz. ¿Esto será así? Si estas no son acciones pedagógicas, en tanto prácticas de olvido y de articulación de sentido con la población, ¿Qué son?

¿Cómo estamos significando en el sistema educativo al mundo? Hoy el discurso vela por las prácticas, el discurso se está deontologizando, está tomando entidad propia; hay discursos que necesitamos creer, pero que no podemos anclar en las prácticas, porque las prácticas dicen otra cosa. ¿Dónde se analiza este fenómeno, este acontecer?, ¿Dónde se resignifica ese estado de situaciones?; por el contrario, el sistema educativo —en todos sus niveles— sigue actuando con programas disciplinares, con explicaciones de mundo que no responden a este mundo en América Latina, y se hace como si no pasara nada, ¿Realmente no pasa nada? Seguimos trabajando, con una escuela que se desconecta, se deshistoriza haciéndose y haciéndonos parte de una lógica instrumental.

Por el contrario, “*La pedagogía de la potencia*” es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta.

PERSARNOS EN DIDÁCTICA NO PARAMETRAL.

P: Pareciera ser que esta “Pedagogía de la potenciación” —de la que se habla— genera una serie de conocimientos vinculados a las prácticas y a las relaciones donde se dan los elementos para que se potencie al individuo; ¿es lo mismo que se hace con la potenciación comunitaria? Yo entiendo que en estos espacios se dan los instrumentos a las comunidades, pero sólo ellas pueden desarrollarlos.

E: Sí, en el sentido de que es la comunidad de pensamiento y aprendizaje quien construye, pero más que dar los instrumentos, lo que se provoca, es que la comunidad los encuentre y los aprehenda y utilice desde su propia historia. Esto, en el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida. Esta mirada de la enseñanza se traduce en una didáctica no parametral; es decir, nosotros provocamos vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento, y es con el grupo de formación que vamos reconfigurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos.

Es, en este marco de consideraciones, que intento generar un vacío de sentido y de retorno a nosotros mismos, en preguntas que deberíamos hacernos permanentemente, tales como: ¿Qué estamos haciendo en nuestras prácticas de formación de sujetos?, ¿Por qué llegamos a este presente que nos constituye?, ¿Por qué estamos desterritorializados?, ¿Qué podemos hacer en este presente?, ¿Qué podemos hacer con la violencia constitutiva en la formación de la subalternidad? Porque la violencia no se da solamente en términos políticos o en términos de impacto sangriento, hasta a veces —como se muestra en imágenes de noticiosos — espectaculares, sino que —desde nuestra perspectiva— es violento todo aquello que hacemos en nuestra vida cotidiana que ha perdido sentido. Cada vez que uno se levanta en la mañana y no encuentra sentidos vitales para levantarse, eso es violencia *sutil, negativa*, que empieza en y con uno mismo.

Cuando empezamos a perder sentido, a naturalizar esta pérdida y a movernos por inercia, somos menos sujetos, nos autominimizamos y automatizamos; es el sentido el que permite articular una propuesta que reconfigure realidades donde existe un pensamiento universal, pero con una

articulación muy concreta en la especificidad histórica desde donde emerge lo micrológico.

Por ejemplo, los chinos no están pensando en lo universal solamente, cuidan muy bien su memoria, cuidan muy bien su cultura, y están dentro del sistema, pero cuando a nosotros nos dicen que estamos globalizados, habría que preguntarle a la India y a China, por qué no están en el mismo lugar geopolítico que nosotros.

De lo que estamos hablando es de especificidad histórica, no de negación de lo universal; “La pedagogía de la potencia” es la pedagogía de la recuperación del sujeto en su tiempo y en su espacio, con capacidad de mirar-se en ese presente que es micro y macro en sus múltiples articulaciones; por ejemplo ¿qué es el capitalismo sino es nuestra forma de vivir desde el consumo?, el capitalismo lo conforman los sujetos de la lógica del capital.

Es importante, desde esta perspectiva, comprender que estas posturas no significan estar contra “de”, por el contrario, nos interesa saber a favor de qué estamos. En nuestro caso estamos a favor de generar opciones de vida personal, y por ende social, con *conciencia histórica*, por eso hablamos de lo ético-político

Quisiera retomar con más profundidad lo que significa, en el marco de la didáctica no parametral, el concepto de “Sentido”.

P: Es una realidad separada de lo emocional, es una verdad; en lo disciplinar, lo que es verdad tiene sentido porque se puede probar, se puede palpar.

E: Pero, por ejemplo, cuando alguien me dice “te quiero” y eso no lo puedo tocar..., ¿Ese decir no tiene sentido?

Efectivamente, hay una relación entre dirección y lo que el sujeto emocionado desea. La palabra *sentido* la vamos a analizar separándola dos partes indicativas: *sent* e *ido*. El *ido* de la palabra *sentido*, hace referencia a la referencia de moverse hacia, implica movimiento con dirección. Pero lo interesante de este concepto es que la dirección está dada por el *sent-* de sentir, por la afectación que toca al sujeto. El sentido no necesariamente tiene que ser prístino, normal, razonable, por ejemplo, puede tener sentido matar.

P: Eso dependería de un estado de ánimo, habría que analizar con qué estado de ánimo se está mirando ese “sentido” y cuánto dura ese estado. Lo que digo es que

el “sentido” adquiere validez, o tiene una duración, según el estado de ánimo con que usted lo exprese, eso de matar... Seguramente ese estado de ánimo puede variar, y, aquello que en un momento dado tenía sentido, lo pierde. Lo mismo ocurre con el amor, para no continuar citando ejemplos.

E: Pero, ¿Qué es lo que varía?

P: El estado de ánimo.

E: Pero, ¿El estado de ánimo está suelto?, ¿Qué es lo que varía?... Indudablemente la situación, el sujeto situado en su historia. Cuando hablo de historia, me refiero a la capacidad de construir, de prefigurar realidad, de construir realidad; que no es lo mismo que historiografía.

De la historia de la que estoy hablando ahora es la historia que estoy transitando, es decir, el mundo que estoy creando; pero ese mundo tiene memoria, es una síntesis, como dije anteriormente, una condensación de un recorrido del pasado en el un presente y de éste en sus posibilidades de futuro; este presente se da tiene unas coordenadas espacio-tiempo. Por ejemplo, aquí en Armenia² dentro de este auditorio, hay muchas dimensiones de la realidad que están incidiendo para que mi palabra adquiera sentido.

Siendo así, ¿A qué se dirige la didáctica?, porque además habría que ver qué entendemos por “Didáctica”, ¿Qué responde uno por lo general?

Alguna vez me plantearon que la pedagogía es la filosofía de la educación, y la didáctica son las estrategias, lo operativo, lo práctico.

En “La pedagogía de la potencia” —que recupera al sujeto en su memoria, historia y olvido, para trabajarlo en la configuración de la identidad social— la didáctica es la teoría y el método por la cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza, pero esta práctica produce teoría y método, como todo campo de conocimiento.

El gran problema que tiene “La didáctica”, vista desde este lugar, es la reflexión del vínculo sujeto-sujeto en una determinada situación, y además construir y producir conocimiento en esa situación; pero, si estoy en una pedagogía civilizatoria, del bonsái, esto ni me preocupa, lo que me preocupa es transmitir bien el currículo, es decir, las producciones teóricas y metodológicas ahistorizadas y bien programadas que cierran procesos de producción del autor.

2. Armenia es la ciudad capital del Departamento del Quindío, Colombia.

La preocupación de “La pedagogía de la potencia” es que en la relación sujeto-sujeto se adquieran sentidos de y en la vida; como la comunidad, que reconfigura sentidos y significados para poder sobrevivir y moverse, porque la vida no es estática.

Nosotros, los educadores, debemos tener capacidad de movimiento, más aún entendiendo que este trabajo nuestro es intergeneracional; no podemos movernos con la misma visión de mundo autoreferida cuando le enseño, por ejemplo, a niños de cinco años, no puedo porque, simplemente, ellos manejan diferente el mundo.

En la relación sujeto-sujeto hay una articulación de sentidos y significados fundamentales. Para nosotros, el conocimiento es la relación del sujeto con el mundo, y en ella la producción de sentidos y significados con capacidad significativa; quiere decir que vamos a tener que trabajar en un territorio, en una realidad para poder significarla, llenarla de sentido, pero también para nombrar lo no nombrado, ese es el gran desafío.

P: En charlas que hemos tenido con la Secretaría de Educación del municipio, afloraron proyectos y experiencias de tal forma que, por norma, cada institución educativa debe tener un proyecto educativo.

El secretario planteaba en esa reunión que para ellos sería muy bueno que se estructurara desde la parte curricular, y que de allí surgiera una postura desde la pedagogía social, donde no se trajeran teorías para aplicar tal cual, y dijo: “Me gustaría que ustedes ahondaran en el concepto de Pedagogía social”; y de alguna manera encuentro unos hilos conductores con la Pedagogía de la potencia, concuerda con el planteamiento que en ese momento nos expusieron.

E: Probablemente, no conozco a profundidad lo que planteó el Secretario. Quisiera poner en relevancia que una “Pedagogía de la potencia” y una “Didáctica no parametral” encuentran su soporte en una epistemología de la conciencia histórica, en una forma de conocer desde el darse cuenta. El asunto es que para trabajar desde este pensamiento se necesitan docentes que sean realmente constructivistas.

P: Ahí encuentro una diferencia con lo que planteaba el Secretario de educación y lo que se está planteando aquí, porque él lo que pretende es reproducir el sistema y manejar las políticas estatales; por ejemplo, de las tendencias de

formación que existen ahora, donde se habla de formar para la vida, donde la vida se reduce a la salida laboral. Y sí creo que eso se distancia muchísimo de lo que estamos tratando de construir en este encuentro.

E: Lo interesante de lo que ustedes aportan es que lo social tiene una vertiente constitutiva de cultura; es decir, no hablamos de sujetos de la pedagogía, hablamos de sujeto antro-po-pedagógico. Es decir, un hombre o una mujer que emergen de la cultura en su práctica social, para poder plantear alternativas desde sí y con otros sujetos.

P: *¿Qué es lo que ocurre en las didácticas particulares?, o sea, cuando se hace la lectura con el grupo de estudiantes con el que se trabaja, se está haciendo una práctica social distinta dentro de un sistema, pero enmarcado en las condiciones culturales donde se desarrolla cada docente.*

E: Escucho la pregunta y me parece que es una buena inquietud, pero la escucho entrampada en la lógica del disciplinamiento, la lógica del currículo centrado en las disciplinas. Desde las reflexiones que vengo realizando me estoy colocando en otro lado, primero me coloco ante la realidad, es la realidad la que provee sentidos, y a partir de las experiencias en la realidad puedo, en niveles de complejidad reconstruirla, resignificándola; claro, para construir realidad voy necesitando de teoría y de método.

En esta perspectiva no habría didácticas particulares, lo que hay son problemas a construir, es allí donde encuentro lo interdisciplinario. El problema -metodológicamente hablando- es la mediación a la interdisciplinariedad. En la actualidad se habla de interdisciplina, transdisciplina, y otros adjetivos, por lo general, tratando de articular cuerpos teóricos entre sí; lo que reafirma esta organización de la información disciplinar es un razonamiento positivo en lo que podríamos llamar áreas curriculares alejadas de la realidad. Al decir esto, no estoy hablando más que de "Constructivismo", porque la realidad y la experiencia son las que me desajustan, me afectan y me tocan.

El problema es que se entienda lo cognitivo en la "Lógica cartesiana, clasificatoria", porque en ese discurso, lo cognitivo es la cabeza separada del cuerpo. Pero, estoy hablando de otra cosa, de que la *cognición* es un cuerpo afectado que construye sentidos, pero en relación —como lo dice Piaget— con la realidad: en la experiencia de estar con "otro", en la experiencia de estar en la realidad.

Es allí donde empieza a adquirir sentido la información teórica, no el cuerpo teórico. Si lo que se desea es que el estudiante asimile y acomode un cuerpo teórico estoy en una lógica explicativa de imposición; pero si quiero que construya conocimiento, estoy en una lógica de construcción de problemas, que es una forma distinta de razonar, que no excluye la teoría, pero la resignifica en el uso crítico de la misma. Esto exige, necesariamente, trabajar con lo que se denomina "*Pensamiento categorial*".

PROCESO DE ENSEÑANZA ALTERNATIVO: EL PENSAR CATEGORIAL Y SU FUERZA EPISTÉMICA Y CREATIVA.

El Pensamiento categorial, es un proceso de construcción en niveles de abstracción. Cuando nace el bebé y suelta el primer grito —incluso hay quienes afirman que desde el tercer mes de concepción— hay un proceso de construcción de conocimiento, este bebé que nace, ¿Construye conocimiento o no?

P: *Sí, porque se relaciona con el mundo.*

E: Se relaciona con el mundo y construye conocimiento, y no del todo, sino de lo que del mundo le afecta, por eso hay autores — como Didier Azieu — que hablan del "*Yo piel*". ¿Y cómo le llama Piaget a este período en que el bebé empieza a crecer?

P: *Sensorio.*

E: Es a través del *sentido* que empieza a construir mundo, una manera de significar a partir de lo que le da la senso-percepción, y después ya no es un bebecito que todo el mundo lleva y trae, ya no es sensorio solamente, sino sensorio motriz y luego, ¿Qué pasa?... Viene el preoperatorio.

Pero, ¿Qué es lo que tiene que suceder para que se dé el paso de un nivel a otro?... *Desequilibrio*. Ese proceso se da cuando las afectaciones empiezan a jugar unas tensiones importantes en el bebé, es lo mismo que ocurrió en todos nosotros mientras fuimos creciendo.

Es la experiencia la que empieza a dar sentido a una construcción de mundo, "*Sin experiencia no hay posibilidad de construir conocimiento*"; cada

vez que el sujeto va desajustándose y construyendo unos mundos más y más complejos, va yendo y viniendo por las etapas construidas, y luego alcanza el operatorio, y, ¿Cómo opera el pensamiento en esa etapa?, ¿Cuáles son las operaciones del pensamiento más importantes?... Básicamente son: análisis y síntesis. Dentro de las operaciones del pensamiento operatorio las estructurantes son clasificación y comparación.

El problema, es que a veces llegamos a los ochenta años y no avanzamos de ahí, porque el sistema educativo lo que hace es reafirmar ese periodo clasificatorio, que es el esperado desde la lógica lineal-causal del positivismo. ¿Cuál es la operación del pensamiento que nos lleva al pensamiento superior?... La capacidad de categorizar a través de relaciones, inferencias. Ésta es mucho más que comparar. Es deducir, plantear hipótesis, pero no como en el positivismo; sino que lo hipotético es poder hacer una organización de mundo que sea parte de una construcción; no es hacer la idea primero y después corroborarla como en la investigación hipotético-deductiva. A medida que van transcurriendo estos procesos, se va moviendo el pensamiento, pero, ¿Qué es lo que hace que este cúmulo de sensaciones se empiece a ordenar?, porque es como una ameba, no está fijo; es que el mundo de representaciones simbólicas empieza a adquirir una forma, una estructura, cuya organización está sostenida por conceptos o categorías que se manifiestan muy diluidas, porque se mueven, se van moviendo en relación con la realidad, van tomando distintas formas, van cambiando.

La red, la estructura que va cambiando, está sostenida por categorías; por ejemplo, veamos el concepto *mamá*, dentro de ese concepto hay muchos elementos de significación y de sentido: leche, cuidado, protección, castigo, afecto, maltrato; así, se empieza a construir el concepto *mamá* en un nivel de abstracción, y con *mamá* empiezan a construirse, en la experiencia social, gran cantidad de sentidos y significados.

A partir de estas operaciones de pensamiento, que son las básicas, las primarias; se ordena una estructura de pensamiento, pero en el nivel operatorio, esta red preoperatoria es más clara, empieza a establecerse una organización categorial cada vez más compleja, lo que era difuso se organiza y esta red, esta estructura, se va ampliando y complejizando más en niveles de abstracción, y de ahí nacen los conceptos.

Lo que se da es una asimilación y acomodación de la estructura de pensamiento, sostenida por esas categorías que se reacomodan y reconfiguran en un mundo que es simbólico, que es representacional.

Desde la experiencia hay que ir amasando; hay una relación con el mundo que cuando se es bebecito no es clara, hasta que pasa algo, un desajuste. En algún momento el sujeto se da cuenta de que sabe, ese espacio se llama conocimiento tácito, de ahí pasa a la experiencia, y hay mayor conciencia de lo que se puede trabajar desde ella.

Pero debe existir un dispositivo –como le llamamos nosotros– que active el desajuste, el desequilibrio; luego, pasa a ser una vivencia que está llena de afectación y si hay un nuevo dispositivo para darse cuenta de lo que sucede, se puede llegar a categorizar.

Sin embargo, en la escuela partimos de arriba, le tiramos libros que salen de no sabemos dónde, a las personas... a ese respecto recuerdo que hay un artículo que escribí a partir del comentario que escuché a una compañera de trabajo en uno de los espacios universitarios en los que he trabajado, me sugería incorporar a nuestro trabajo *más los libros de la época*; pregunté entonces, ¿Cuáles son los libros de la época?, ¿Quién dice cuáles son los libros de la época?, ¿Foucault, Habermas, Gidens...? Porque citarlos cuando escribimos nos da prestigio, credibilidad, “caché”, pero eso, ¿A quién le sirve?, ¿Para qué sirve?, para ser erudito; pero no para construir conocimiento, “Eso hay que traducirlo”, dice Boaventura de Sousa: hay que darle una traducción a la realidad.

¿Cómo se traduce? A partir de que tenga sentido y se puedan construir categorías; lo que no sabemos, por lo general, en el sistema educativo es, ¿Cuáles son esos conceptos claves de la teoría que estructuran el cuerpo teórico?, son como esas grandes columnas que sostienen a la teoría.

Si no se entiende el concepto de desequilibración, no se entiende a Piaget y, por lo tanto, tampoco al Constructivismo; si no se entiende el concepto de “Clase”, no se entiende a Marx y toda su apuesta; si no se entiende el concepto de “Comunicación” en Habermas, difícilmente se entiende su “Teoría de la acción comunicativa”; si no se entiende el “Presente potencial”, “La conciencia histórica”, no se puede entender de qué está hablando Zemelman... Son esos conceptos los que permiten historizar el texto del autor en la especificidad histórica del lector.

Para nosotros, desde esta propuesta, cada desajuste que se vive en la vida, ese darse cuenta, es conciencia, y nuestra apuesta es a una ciencia con realidad, por eso es conciencia con sentido, con capacidad de significar.

Este trabajo, que con el tiempo fue recreándose, tuvo su origen en el nivel preescolar, los grandes iluminadores de esta propuesta didáctica fueron los ni-

ños de edades tempranas, a pesar de que actualmente se intenta escolarizarlos cada vez con menos edad olvidándonos, entre otras cosas, de jugar con ellos.

Recuerdo que cuando era maestra de niños pequeños, los tratábamos como roles y roles de niños de libros, porque no los mirábamos como sujetos con historia. Si en el currículo decía que había que enseñar los colores, colores primarios, por ejemplo, se instituía la semana del rojo, entonces todo era rojo, se le pedía a la mamá algo de color rojo, invitábamos a “hacer el rincón rojo, el moño rojo”... Terminaba la semana y todos “aprendían” el rojo. Yo hice eso. Era tan sinsentido, era como si al niño no le enseñaran en la casa los colores, ellos ya los sabían, pues tenían una mamá, un papá, una familia, alguien les tuvo que enseñar el color rojo, en el mundo se aprende los colores...

P: *No siempre.*

E: En ese “No siempre” está la posibilidad real de enseñar el color rojo; primero sepamos quién no lo sabe, preguntémoslo.

P: *Tengo el caso de una niña que no se sabe las vocales ni los colores y ya hizo preescolar, tiene seis años y medio; está en el aula de apoyo y esta semana le están enseñando el color amarillo, le pusieron una cintita amarilla en la mano derecha para que aprendiera, al mismo tiempo, color y mano derecha.*

E: Probablemente tengamos que preguntarnos ¿Por qué no aprende lo que yo quiero que aprenda?, ¿Qué le está pasando?

Recuerdo a una alumna brillante que tuve en ciencias de la educación, estábamos trabajando el tema del sentido de la crítica, de repente hubo paro en la universidad y ella debía terminar materias porque tenía que irse de ese lugar; aunque había paro en la universidad yo le tomé el examen; sin embargo, pese a ser una excelente estudiante, no encontraba claridad en sus respuestas, estaba totalmente enredada, después de un rato le pregunté: ¿Qué es lo que te pasa?, ¿Qué sentido tiene para ti el espacio que estamos construyendo en este momento?... Hubo un silencio total, bueno, dije, si quieres podemos regresar en otro momento, ¿Te sientes mal?, ¿Qué es lo que está pasando?, porque realmente no nos está siendo satisfactorio este espacio ni a ti, ni a mí. Y me contestó llorando: “Lo que pasa es que... ¡estoy embarazada!”... Una respuesta que yo jamás me hubiera imaginado.

Bueno, frente a un sujeto que está afectado a tal grado, que la afectación lo bloquea, hay que romper el bloqueo, así las cosas, le pregunté, ¿Cuánto tiempo tienes de embarazo? la joven consternada, me respondió: “No, lo que pasa es que hice el amor con mi novio anoche...”

Estoy hablando de una chica de veintitrés años, y hace poco también estuve con una chica de diecisiete, de un colegio privado, que estaba embarazada, como se supone que ahí les dan educación sexual, le pregunté: “¿Qué te pasó? ¿Querías quedar embarazada?” Y me contestó: “No, nada que ver.” Bueno, entonces, ¿Qué pasó?, ¿No te cuidaste? Y me dijo: “Lo que pasa es que mis compañeras me dijeron que una no iba a quedar embarazada enseguida, que con mucha práctica se quedaba embarazada.”

Volviendo al caso de la chica del examen, resulta que en torno a su situación, había un contexto muy pesado en su familia, pues, su papá que era un pastor evangelista, le había creado todo un sistema de creencias. A partir de esta experiencia pudimos problematizar la situación y desbloquear una barrera cognitiva y afectiva que no permitía pensar ni operar ante el problema, es decir actuar en su realidad para transformarla en múltiples opciones. En primer lugar logramos romper en conjunto una lógica mecánica, causal y culposa para poder asumir la decisión tomada sobre su cuerpo, su afecto y su vida. Hacerse responsable es asumir pero también actuar en consecuencia. Desde ya la primera sorpresa en este desandar el miedo que subalterniza fue que realmente no estaba embarazada y pudo construir conocimiento de sí, y de lo que la estructuraba como sujeto para trascenderlo.

Fue a partir de ese momento empezamos a hablar de un espacio de evaluación que adquirió sentido en la propia piel.

¿Qué le está pasando a esta estudiante?, ¿Por qué no puede aprender lo que yo quiero que aprenda?, a lo mejor está aprendiendo otras cosas.

En el jardín de infantes donde nosotros trabajábamos teníamos practicante, la maestra no se había dado cuenta que una de las niñas continuamente iba al baño, pero una de las practicante sí, porque estaban presentes en distintos momentos.

La niña, que era sumamente inquieta, no se podía concentrar, tenía problemas de aprendizaje y resultó que la niña estaba siendo abusada sexualmente... Y, claro, estaba lastimadísima.

En vez de pensar qué le quiero dar, por qué no pensamos, ¿Qué necesita?, ¿Qué es lo que está configurando como realidad?, igual le puedo dar la cintita

amarilla, pero se la voy a dar de otra manera, el asunto no es dejar de dar lo que uno tiene que dar, en términos de instrucción; el tema es, ¿Qué sentido generamos para esa instrucción?, pero también preguntarnos, ¿Qué tanto manejamos las categorías de los cuerpos teóricos que queremos enseñar?

Algunos maestros me dicen, “Estela eso está muy bien, pero si nosotros empezamos a hablar con los chicos perdemos mucho tiempo.”

Esa lógica es la de un tiempo programático-lineal, pero de lo que se trata es de trabajar un tiempo subjetivo; se tiene tan poca fe en el sujeto que no nos damos cuenta de que trabajando desde el sentido se dan saltos cuánticos a la información; cuando uno trabaja desde este lugar, el diseño curricular pasa a ser casi una nimiedad.

Este trabajo estuvo cargado de teoría, estudié en este espacio a Bruner, Piaget, Vigotsky, Bauman, Maturana, y a Zemelman, por supuesto; de ellos aprendí teoría, pero con ella no es suficiente, hay que afectarse, lo que aquí estoy intentando es que se afecten, porque también estoy afectada, estoy pensando en qué contexto me encuentro, estoy tratando de percibir y de intuir. Sé de algunos problemas de este país, tan querido por mí, porque es precioso, además, porque es América Latina; por ello, desde este lugar estoy tratando de significar la “Pedagogía crítica” y la “Didáctica no parametral”.

Cuando digo “Didáctica no parametral” estoy hablando de crear unos espacios culturales, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se van enganchando, *pesquisando* los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos.

Cuando se enseña de esta forma, se registra en el cuerpo de la experiencia y es algo que no se olvida; de lo que nos olvidamos es de lo que no nos toca, lo que nos toca-afecta puede ser usado después, puede ser trasladado a otra situación para recrear conocimientos.

Nuestro gran error ha sido confiar en que la teoría lo puede todo y creernos que la que nos llega a la escuela es la verdad; eso es lo que el orden nos quiere hacer pensar, pero la verdad es el rostro que tenemos frente a nosotros, esa es la verdad, la verdad es que tenemos jóvenes que no están percibiendo su futuro, con el agravante de que nosotros tampoco podemos percibir el nuestro.

¿Cómo estamos construyendo nuestros espacios vitales?, ¿Cómo estamos conociendo el Quindío?, ¿Qué significa ser del Quindío?, además de lo folclórico, ¿Qué significa el Quindío en términos políticos, económicos y culturales para este país?, ¿Qué significa ser colombiano en el Quindío?, ¿Qué está pa-

sando con las plantaciones?, ¿Cómo vive la gente que está en las plantaciones de café? Y ahí voy a ver geografía, historia, pero a partir del contexto de los propios chicos.

Recuerdo una experiencia, en una investigación que hicimos, lo cito para poner un ejemplo y aterrizar un poco más la idea; en primaria fuimos con el equipo de investigación a una escuela básica de sectores marginales y la maestra nos comentaba: “Ve tú a entender el problema más grave que tenemos con este grupo”; al estar allí, la educadora nos dijo: “El principal problema es la violencia, estos niños se la pasan pegándose todo el tiempo, no se puede dar clase.”

Dijimos, bueno, vamos a trabajar, pero la maestra no quiso trabajar, argumentando: “No, yo primero quiero ir con ustedes.” -Porque la sacamos del currículo y se sintió insegura-. A continuación, nos sentamos con los chicos y empezó el tema. “Cuéntenos un poco, ¿Por qué en esta escuela dicen que ustedes se golpean todo el día?, y los chicos empezaron a hablar de lo que les pasaba, porque se agredían, se decían groserías, incluso lo practicaron frente a nosotros; desde esa experiencia empezamos a trabajar los porqués de esa problemática.

Esos chicos, de diez años, empezaron a entender y nosotros también, ¿Por qué se peleaban tanto? Porque para ellos era normal, vivían en una cultura de la violencia; nos empezaron a hablar de cómo el papá golpeaba a la mamá, tanto así, que una de las madres se quedaba mucho tiempo en la escuela y ninguno entendía por qué; resulta que tenía miedo de devolverse a la casa; así fue como empezamos a juntar relatos de los chicos y los pusimos en el medio, ellos mismos llegaban golpeados. La experiencia sirvió no para cambiar la realidad de los chicos, pero sí para que estuvieran más instrumentados para enfrentarla. Se enteraron de espacios de atención a la víctima cercanos a sus hogares, fueron a hospitales, hablaron con médicos, sacaron estadísticas e hicieron al currículo.

En otra experiencia que tuvimos, trabajamos con chicos que estaban estigmatizados como “atrasados”, es decir, se sostenían en el sistema escolar en ciclos mucho menores de los correspondientes a su edad; en Argentina les llaman de “sobre edad”. Hablamos con las maestras de los grupos donde estaban tomando clases estos chicos. Ellas expresaban su rechazo hacia ellos y nos decían: “No vemos la hora de que estos chicos cumplan los trece años y se vayan de la escuela, nos tienen literalmente hartas.”

Esa experiencia fue maravillosa, porque se incluyó en el penúltimo año a todos los que estaban rezagados; fue un grupo de dieciséis chicos. La actitud inicial de ellos fue exactamente la de un “grupos de excluidos que los reúnen para que no molesten a los demás” pues entonces se mostraron todo lo más maleducados posible, generando resistencia ante la experiencia. Tirados en sus asientos, mostrando una autoimagen de ser “los peores”, despreciativos, masticaban chiclets, hablando entre ellos, se reían

Tratando de adecuar el lenguaje corporal y el lenguaje discursivo, les dije: bueno, vamos a poner ahí en la pizarra todo lo que a ustedes les gustaría saber, y empezaron a escribir todo, y llegó uno y me dijo: “Yo quiero saber cómo hacer para que este tonto (bueno, no precisamente...) de Juan Lucero no se bolsee, que no aspire pegamento, porque cada que vamos a jugar el partido, este...-y aquí todo lo que ustedes gusten y manden de malas palabras- se bolsea; entonces, yo anoté, ¿Cómo hacer para que Juan Lucero no se “bolsee” (drogarse con pegamento)? Primera sorpresa, imagínense, para que en una escuela alguien escriba lo que ellos dicen de su realidad cotidiana y sin tapujos... luego, se acomodaron un poco más en las sillas, desde esa expresión empezaron a sorprenderse, a interesarse.

Aquello se convirtió en una escalada por ver quién decía la barbaridad más grande; me preguntaron: “¿Cómo hacer para que cuando robemos un auto lo desarmemos mejor?, ¿Cómo hacer para que aquélla no quede embarazada?, empecé a anotar todas sus inquietudes y al finalizar les dije: ¿Por dónde quieren que empecemos?

Con esos chicos, eso fue impresionante. Después hubo que bajarles “los humos”, cuando pasaron de creerse los peores a ser los mejores, porque podían hacer investigaciones. Recuerdo de uno, con el que la maestra después se asustó mucho, porque su familia era una de esas familias de cuidado en el barrio. El hermano fue y le dijo: “Voy a ser alumno suyo”, le mostró una navaja y ella quedó sorprendida.

Para que un chico venga de la calle, con una navaja a decir “yo quiero ser tu alumno”, “quiero venir a la escuela”, algo pasa. A partir de este suceso, se trabajó el tema de la navaja, llegó el chico, fue una maravilla; en ese tiempo, un buen porcentaje, terminó la escuela secundaria.

Siempre que cuento esta historia me conmueve, para esos chicos tuvo sentido la escuela...

Lo que los chicos de esta experiencia adquirieron fue dignidad, tener un lugar donde poder plantear claramente sus problemas es más digno que

ocultarlos o quitarles la voz, es mejor no quitarles la posibilidad de encontrar nuevos sentidos en su vida; hoy los jóvenes tienen problemas diferentes a los que nosotros tuvimos en algún momento.

Por supuesto que no nos dejaron seguir con la experiencia, pero tampoco supimos defenderla, también nos asustamos, porque cuando se plantea algo diferente nos impresionamos con los propios resultados.

Se plantea, generar espacios de sentido a partir de la afectación de estos sujetos, tomando en cuenta dónde están, la especificidad histórica de la situación, con el fin de poder reconfigurar niveles de abstracción que nos permitan el manejo de los cuerpos teóricos, que ni nosotros a veces manejamos.

Lo que hacen los profesores, en muchas ocasiones, es repetir el programa, que no es lo mismo que manejar la disciplina, la teoría; por lo general -o por lo menos en donde he circulado- he encontrado una gran ignorancia, porque también para el maestro perdió sentido dar clase en cualquier nivel, y a veces el sentido es narcisista, sólo para aparentar que sabe mucho.

El tema es, ¿Cómo generar espacios de sentido para poder producir conocimiento?, pues no es lo mismo traficar información, mutilar, transmitir y decapitar jóvenes; que crear contextos de sentido para, a partir de la propia historia y sentires, ir construyendo una identidad más digna.

A veces la identidad de sentido pareciera una construcción determinada por quien “manda”: la maestra, el trabajador social, etc.. Sin embargo hay que tener en cuenta que siempre la identidad tiene sentido para quien la porta, y esto muchas veces se pierde de vista. Tendríamos que hacer una nueva articulación de sentidos, un nuevo contrato social, donde la diferencia no sea vista como negativa desde una mirada homogeneizantes sino que adquiera sentido creativo para nuestros países latinoamericanos donde las diferencias de cosmovisión se “acorpan” en afrodescendientes, indígenas, desplazados y otros. Esta sería una manera más edificante de considerar las diferencias intergeneracionales.

Si no se comprende el contexto en el que se vive, no se podrá explicar su sentido económico, político y cultural; el derecho se tiene que reorganizar para que esta región y esta zona no sean descapitalizadas, pero hasta ahora nosotros pasamos por el sistema educativo, y de eso no hablamos en los distintos niveles de la realidad.

P: *En Colombia, somos líderes de una experiencia internacional llamada “Escuela Nueva”, y en ese proyecto justamente lo que se busca con los alumnos es*

construir conocimiento desde la relación del sujeto con su medio; entonces, hay que mirar qué conoce él y cómo interpreta, para luego ver qué puede hacer en lo que llaman los proyectos de aula o los proyectos productivos que ellos mismos construyen en sus propios contextos.

Esto, indudablemente, está avalado desde los presupuestos de la pedagogía constructivista, desde el planteamiento de John Dewey y su pedagogía activa, y se ha venido construyendo de tal manera que ya es reconocida internacionalmente. La misma UNICEF la ha puesto como un modelo de gestión pedagógica, pero lo que es más importante es cómo el niño comienza a construir su conocimiento desde sus propias realidades, y eso es un proceso lento.

E: Sí, yo creo que hay más voluntades y experiencias que tenemos que sistematizar, como ésta que estás comentando, y me parece que está bien reconocer lo bueno que hacemos.

En una reunión que tuvo Microsoft con el congreso de Estados Unidos se concluyó que uno de los problemas más terribles que tiene ese país es la excesiva especialización, es un problema de la cultura de la violencia; es decir, hay un problema serio, ¿Qué fue lo que se propuso?, importar cerebros de América Latina que les resuelvan el problema, o sea, hay un tema muy importante de autocalificación que pasa por el no poder reconocernos. Lo que nos puede reconocer son las cosas que nos identifican, desde otra perspectiva, con otro horizonte de futuro.

METODOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL. ABANDONAR LA DERROTA APRENDIDA POR UN SUJETO EN POTENCIACIÓN

En didáctica no parametral se trabaja con “Círculos de reflexión”, que consisten en hacer una puesta en escena con las preocupaciones del grupo, donde transitan los sentidos y los significados, es decir la realidad. Es una apuesta que recrea los aportes de Paulo Freire y sus Círculos de Cultura; de Pichón Rivier y los Grupos Operativos y por supuesto, las contribuciones de la escuela francesa en relación a grupos e instituciones, pero se sintetizó en un dispositivo didáctico que se rearticula en la idea de Círculos de Reflexión.

También se trabajan con “Dispositivos didácticos”, no con técnicas, porque entendemos que la técnica refiere a lo instrumental; tampoco estrategia,

porque ésta es una suma de técnicas y de posibilidades. Hablamos de dispositivos, como la capacidad de abrirse a la situación, se dirige más a la actitud del sujeto para abrirse en sentidos y significados, para poder, como dice Ausubel, anclar en territorio para desarrollar la imaginación.

“La resonancia didáctica” forma parte de esta metodología que se da en los Círculos, sentimos que es un concepto clave, pues, en tanto que haya resonancia circulando en la reflexión compartida, habrá un ahuecamiento, donde lo que cada sujeto diga desde su afectación resuene en distintos niveles en el resto de los sujetos del Círculo, circulando sentidos – afectaciones – y significados. Es un espacio cóncavo de contención y creación.

Otro dispositivo fundante en nuestro trabajo didáctico, es la “Didactobiografía”, como espacio donde cada uno narra –de diferentes maneras– su propia historia vinculada a una problemática o cuestión que se desee abordar; por ejemplo, en el doctorado nuestro, en México, empezamos a hacer didactobiografías en relación a la escritura: ¿Cuándo empezaron a escribir?, ¿Cómo empezaron a escribir?, ¿Qué pasó cuando empezaron a escribir?

Y, la verdad, fue interesante, porque cada uno se encontró con su propio registro de bloqueo y posibilidades y esto sirvió como resonancia a los demás; los saltos fueron enormes; de allí que, la didactobiografía es recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles; por ejemplo, el tema de investigación se construye a partir de la propia historia.

A MODO DE CIERRE

Quisiera ahora escucharlos a ustedes, ¿cómo se van de este espacio que hemos construido?, ¿qué resonancias quedan en cada uno de ustedes?, creo que compartirlas podrá dejar algunos registros interesantes que recuperar.

P: Personalmente, me voy pensativa acerca de mi quehacer docente, de cómo estoy enfocando, impartiendo o tratando de construir conocimiento –de una forma a veces equivocada– y cómo realmente podría ser mejor; me tocó mucho, y me voy reflexionando sobre esto.

P: He venido trabajando con mis estudiantes la idea de que para hacer investigación no se necesita metodología, y que lo primero que se requiere es tener

conocimiento y espíritu deseoso de comprender los diferentes aspectos de la realidad circundante y que de ahí vienen todos los aportes.

Esto lo he venido haciendo con la mayoría de la gente que está a mi lado, y con lo que hago también en investigación; al inicio, me preocupó por, ¿Qué es lo que yo pienso?, ¿Cómo interpreto la realidad?, y después, bueno, comienzo a mirar, ¿Qué es lo que han pensado los otros?, y desde esa perspectiva es que comienzo a trabajar.

Me encontré con que el grupo nunca había pensado que tenía que partir de su propia realidad, y yo también pensaba que tenía que inventarme un problema y tener unos modelos metodológicos para hacer la investigación; y decía que, desafortunadamente, los modelos –cuando se anticipan a la actitud investigativa– son coartadores de la realidad, pues no permiten percibir esa realidad tal como yo la siento y por lo tanto no se enamoran del proceso; pienso que vamos por distintos caminos, pero con la misma bandera.

E: Sí, y lo que me parece interesante es lo que usted trae de lo metodológico, porque es algo que tiene que traducirse metodológicamente; y el problema está en cada uno, eso es parte de un método, porque creemos que el método son los pasos de la investigación, cuando eso no ha sido más que una burocratización del conocimiento.

Distinto es lo que se plantea en esta propuesta, porque la investigación es lo que uno está planteando, en términos de poder primero bucear adentro de sí mismo, y descubrir qué cosas son las que me preocupan; incluso en México, en un lugar donde fui a trabajar, me daban los temas de investigación y les decía: “Pero posiblemente los estudiantes quieran otros.” Y la respuesta era: “No, tienen que ser estos, porque no tenemos profesores para otros temas.”

Posiblemente tendríamos que hablar de una *metodología del sujeto presente*, que es una perspectiva crítica donde uno tiene que jugar a distanciarse y volver sobre sí en una dialéctica del sujeto.

P: *Me voy muy pensativa, me tocó mucho la parte en la que habló de su experiencia, porque estoy encargada de un grupo multigrado o de “extraedad”, y precisamente mi interrogante ha sido, ¿Qué hago con estos pelados para que se interesen, para que les guste lo que les enseño? Es muy problemático, porque estoy ligada a un currículo que hay que cumplir, pero, ¿Cómo hacer llegar esos temas y esos contenidos?, o algo que les llene, que aprendan; entonces, aunque usted nos dio una ruta, la pregunta ahora es, ¿Cómo la sigo?*

E: Probablemente ese sea un asunto de investigación, porque este sí que es un problema que te atraviesa, pero también es teórico y metodológico; probablemente podríamos hacer experiencias, pero experiencias en el sentido de perspectiva crítica, de construir problemas para ir acompañándonos.

P: *Yo tendría que redundar en lo que los compañeros han dicho, y es en la gran preocupación que queda del quehacer docente, de mi práctica docente; yo empiezo a cuestionarme cuando la escucho interrogar, ¿Qué y para qué enseñar?*

Y en la medida en la que usted iba avanzando, recordaba las dificultades que he tenido concretamente este semestre con un grupo en especial; son estudiantes de comunicación con énfasis en audiovisuales, gráficas publicitarias, relaciones corporativas, etc., les doy antropología cultural, que para ellos es como un relleno, en este curso tengo un grupo donde algunos duermen tranquilamente durante la clase; es a las dos de la tarde, y en este momento en Medellín hace muchísimo calor; me pongo a pensar, ¿Hasta dónde avanzo con ellos en mi curso?, incluso el programa, el micro currículo que la universidad me dio para que desarrolle con ellos, ¿Hasta dónde lo tengo que llevar?

Si bien tengo que sensibilizarlos por el ser social, por el ser cultural, ¿Hasta dónde los tengo que formar a ellos como antropólogos? Ellos no están estudiando para ser antropólogos, entonces ahí viene mi pregunta, ¿Qué hago?, y, ¿Para qué enseño? Otra de las cosas que me gustó muchísimo, que sigue apoyando mi pregunta y que se relaciona con mi proyecto de investigación, es esto de contextualizar la enseñanza que el estudiante recibe en función de su propia historia, de su propia realidad, de su contexto y de su entorno, para que así construya su propio conocimiento.

Si estoy trabajando en el Vichada, en el Amazonas, y contextualizo; el estudiante va a construir su pensamiento desde el Amazonas, con el Yahe, con todo esto, pero, ¿Qué pasaría si este estudiante se va para Medellín o Bogotá?, quedaría algo así que como Tarzán en New York; eso, sería contextualizar o sería ampliar, o sea que mi problema es muy grave.

E: El contexto es como estar enraizado, pero el contexto no tiene límite; el contexto es una materialidad, pero también es una construcción simbólica desde mi referente; yo puedo hablar de la dictadura, puedo hablar de las “Madres de la Plaza de Mayo”, y ese es mi referente para entender muchos procesos complicados, complejos; humana y socialmente hablando.

Cuando estoy en México, por ejemplo y veo la militarización, hablo desde mi referente histórico-empírico, pero no me puedo quedar ahí, ¿Cómo deconstruyo estas nuevas situaciones que me rodean –en términos de relaciones significantes– para poder comprender el mundo del “otro”? o sea, ¿Cómo estoy comprendiendo a Irak?, ¿Cómo estoy comprendiendo a Bush? El tema es que me dé la oportunidad de reconfigurar lo que está sucediendo en el mundo, porque tampoco se trata de provincializar la cabeza. Como dispositivo, es el enraizamiento lo que le permite a uno poder tener un referente de articulación de sentidos.

Por lo anterior, es que en América Latina tenemos tanto en común. Para empezar, las políticas del FMI son iguales para todos, el Fondo Monetario no se pone a pensar si hay o no hay sentimiento latinoamericano; para el FMI, América Latina tiene una misma mirada y, por consiguiente, tienen las mismas políticas en Colombia, México, Perú, Ecuador...

En realidad, vivimos en la ilusión de que si enseñamos teoría estamos enseñando el mundo, pero el mundo no es teoría; el mundo es una articulación de significaciones y de diálogos con sujetos, con realidades; por lo que, no podía dejar escapar el comentario que por supuesto tiene mucho de profundidad y estoy abriendo una puerta que no puedo cerrar y espero que nos volvamos a encontrar para seguir en esta interesante conversación.

Y ya para cerrar quisiera explicitar un deseo, el deseo de que esta experiencia de estar juntos, compartiendo un espacio de reflexión entorno al sujeto y su compromiso con la historia y la posibilidad de asumir críticamente al mundo, nos lleve a la resignificación de la enseñanza como un ámbito privilegiado de transformación de mundo. Sin procesos de formación críticos estaremos condenados a vivir de rodillas como personas y como países. La educación puede y debe ser un espacio de reencuentro con nuestras realidades, dolernos en ellas para hacernos dignos desde ellas.

Que este espacio de hacer vínculos y aprendizajes siga resonando en cada uno de nosotros, en cada momento y en cada práctica de enseñanza como práctica social de construir conocimiento.

PARA EPÍLOGO

El cierre real de este texto estuvo en su edición, en el cuidado de mantener sentidos y diálogos con intención de invitar a nuevos lectores/actores a sumarse a estas reflexiones compartidas, esa a sido una tarea magníficamente realizada por la Profesora Rosalba Becerra de la ciudad de Pereira, en Colombia y la valiosa colaboración de Claudia Mónica Londoño, también de la Universidad Tecnológica de Pereira y querida compañera de tejer saber didáctico tanto en el programa de formación doctoral como en el de investigación didáctica que impulsamos en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Un reconocimiento particular a la Dra. Ana Gloria Ríos, incansable en su capacidad de generar encuentros y posibilidades entre trabajadores de la cultura latinoamericanos. A Fabiola Loaiza Robles por su dedicación en el proceso de transcripción y edición de las grabaciones del encuentro; a Germán Guarín, profesor e investigador en Didáctica Formativa del Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales y de la Facultad de Psicología de la misma Universidad, por su gran capacidad de sumarse a los desafíos de abrir horizontes de futuro y a todas y todos los profesores y estudiantes que hicieron posible que este diálogo fuera más allá de lo discursivo para abrirse, desde el discurso escrito a lo posible de seguir haciéndose en otras miradas.

ESTELA QUINTAR. PRIMAVERA DEL 2008. DF MÉXICO

BIBLIOGRAFÍA

- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA. *El milenio huérfano*. Edit. Trotta. 2005
- FREIRE, PAULO, *Pedagogía de la esperanza Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Edit. SXXI. 1995
- FURTH, HANS, *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Edit. Alianza. ISBN-13: 9788420677040
- LANDER, EDGARDO (Coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Bs. As. 1993, <http://www.clacso.org/www.clacso/español/html/libros/lander/lander.html>
- MÉLICH, JEAN CARLES, *La ausencia del testimonio*. Edit. Anthropos. 2001
- KRISTEVA, JULIA, *El porvenir de la revuelta*. FCE. 1998
- POZO, J.I, *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Edit. Morata 2001
- QUINTAR, ESTELA, *La enseñanza como Puente a la vida*. Edit. IPECAL /IPN 2004
- _____ "En diálogo epistémico didáctico". Rev. *Textos y voces*. DGENAM. México. 2002
- _____ "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico". En *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Coord. Irene Sanchez Ramos y Raquel Sosa Elízaga. SXXI. 2004
- ZEMELMAN, HUGO, *El conocimiento como desafío posible*. IPECAL/IPN. México. 2006
- _____ *Los horizontes de la razón I*. Edit. Anthropos. 1992
- _____ *Voluntad de conocer*. Edit. Anthropos. 2006
- ZEMELMAN, HUGO Y QUINTAR, ESTELA, *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Edit. CREFAL revista Interamerica. http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2005_1/jorge_rivas.pdf

F2437

Fol- 1751

24-4-15

FAHCE - BIBHUMA

Forma adq.: Donación.....

Proveedor: Julia Silber.....

Fecha: 24/10/2014.....