



Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

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

Salcedo, Javier

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

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

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral

Entrevista con Estela Quintar*

► Javier Salcedo¹

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

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

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

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

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

1 Universidad Lasalle, Facultad de Educación de Bogotá.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Para qué vamos a enseñar?

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

10 Tendencia tradicional de comprensión de la epistemología.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué es para Ud. un dispositivo didáctico?

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

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

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

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

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

¿Qué autores alimentan su postura o construcción?

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

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

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

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

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

