

Pedagogía de la dignidad de estar siendo

Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar

► Jorge Rivas Díaz¹

Los caminos y el encuentro

Jorge Rivas. Pongamos en juego esta situación: estamos consultando a dos intelectuales latinoamericanos, dos personas que reflexionan y construyen proyectos con sentido de futuro trabajando juntas, como son ustedes. Traemos esta candente pregunta: ¿cuáles serían sus aportes y pareceres acerca de un posible



nuevo contrato social sobre la educación? Nos interesa particularmente una respuesta en relación con sus prácticas e historias, con sus lugares y vínculos...

Hugo Zemelman. Creo que es una muy buena idea de ustedes propiciar diálogos entre personas que están haciendo un esfuerzo por contribuir a la transformación de la educación en América Latina. Me gustaría hacer una breve historia de nuestro encuentro con Estela Quintar, como punto de partida.

El nuestro fue un encuentro muy fecundo y en cierto modo explicable por circunstancias azarosas, como fue que hace algunos años Estela se encontrara con algunas propuestas que yo había venido elaborando desde El Colegio de

¹ Esta entrevista ofrece una ventana al diálogo académico y político de dos intelectuales latinoamericanos que viven y crean en México: el epistemólogo chileno Hugo Zemelman y la pedagoga argentina Estela Quintar. La definieron como un diálogo en torno de “una epistemología del presente potenciado por la conciencia histórica” y su transformación en una “didáctica no parametral”, como contribución a un nuevo contrato social sobre la educación. Partió de una solicitud que el Consejo Editorial del CREFAL realizó a Jorge Rivas para esta entrega en la *Revista Interamericana*. Este diálogo del pensamiento ocurrió en la mañana del jueves 2 de marzo de 2005 en la sede de IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina), y fue documentado videográficamente por Oscar Carrillo.

México y que como didactóloga —o si se prefiere, como pedagoga dedicada a la didáctica—, para mi grata sorpresa, se apropió. Durante por lo menos 3 ó 4 años, y sin existir todavía ningún contacto personal entre nosotros, comenzó a trabajar con estos planteos, junto con su equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional del Comahue, en la Cátedra de Didáctica General de la que era titular, hasta que en algún momento tuvo la idea positiva —o a lo mejor no tan positiva (risas)— de vincularse personalmente conmigo y me extendió una invitación para visitar Neuquén, en noviembre de 1996.

Quiero destacar que, en el contexto latinoamericano, es un hecho importante el que haya personas de formación pedagógica y con práctica en la educación, en este caso en la didáctica, que se interesen en leer propuestas mucho más abstractas de lo que ordinariamente es la urdimbre intelectual que caracteriza a los profesores: una mentalidad muy concreta y conservadora. Este grupo del Comahue, que encabezaba Estela, reunía una gran capacidad creativa, lo cual los derivó durante un tiempo a procesar estas ideas, vinculadas al conocimiento y la complejidad de conocer, que he venido proponiendo y que quiero ir las señalando de una manera resumida en esta conversación.

Comenzaré por señalar su larga historia, porque en las elaboraciones conceptuales, sean éstas de la naturaleza que sean, siempre hay un origen que se tiende a desconocer: por abstractos que sean los planteamientos en el ámbito de la teoría, su gestación siempre se realiza desde el mundo concreto. En mi caso particular la reflexión sobre la teoría del conocimiento estuvo determinada por mi observación y vivencia de las experiencias políticas de Chile en los últimos años en la década de los 60, que me marcaron muy fuertemente. En menos de 18 años ese país vivió cambios profundos en sus proyectos de sociedad y de discurso, cada uno de los cuales, en su momento, fue perfectamente legítimo, o sea socialmente aceptado: se pasó de un discurso liberal manchesteriano, que primó de los años 50 a los primeros años de los 60, a un discurso humanista liberacionista, de inspiración cristiana, a mediados de los 60, y de ahí a un discurso marxista durante el gobierno de Salvador Allende. Eso creó mucha conmoción; en verdad era maravilloso que en una sociedad se pudieran admitir cambios de concepciones tan distintas y que éstos se legitimaran por la opinión pública.

Nació así la experiencia de la Unidad Popular, de la que yo fui parte y también observador. Ahí surgió una serie de problemas interesantes que me planteaba desde una perspectiva histórica porque (como era más o menos evidente en la época), se supuso que estábamos en un proceso de larga duración. Nadie imaginaba lo que sucedería apenas tres años después.

¿Qué era lo que surgía como algo interesante? (y quiero destacarlo porque puede guardar relación con mi futuro encuentro con los pedagogos argentinos

encabezados por Estela Quintar). Primero, se hablaba de un discurso crítico que no era crítico, que argumentaba con adjetivos críticos pero cuya sustancia era dogmática, aunque en nombre de una teoría crítica, como era el marxismo de la época.

Segundo, que esa acriticidad de los planteamientos llegó a trazarnos realidades ficticias, como por ejemplo crearnos un imaginario social muy normativo, que no respondía a la realidad de esa sociedad. Se pensaba que sectores sociales como los obreros, campesinos y capas medias, tendrían un comportamiento adecuado a las exigencias de conocimiento derivadas de esta teoría, que, en definitiva, no tuvieron.

Se incurrió también en un análisis ahistórico, y eso, mirado en términos precisos, llevó a inventarse individualidades también ficticias. Se expresó, entre muchas otras manifestaciones, vale que el proceso de la educación, o el de la formación en general, no tenía la centralidad que debería tener en la reflexión y en la práctica política. Esto que estoy diciendo es muy importante, porque no es sólo el producto de una experiencia de tres años sino que expresa toda una forma de pensar de mi generación, de la generación de los intelectuales latinoamericanos desde los 40 en adelante, que nunca le dieron importancia al individuo, al pensamiento concreto de las personas, y que por tanto nunca le pudieron dar importancia a la educación porque teóricamente no la tenía en el análisis de los procesos sociales de cambio. La educación era considerada entonces como algo adjetivo, porque el papel del individuo era subalterno; el individuo tenía importancia como expresión de los cambios sociales, pero nunca se planteó que fuera protagonista de esos cambios sociales. De ahí se construyeron discursos muy abstractos y dogmatizados, como era pensar que la historia la construían los grandes colectivos, como las clases sociales, y que los individuos eran los resultados de esos cambios. La consecuencia de esa manera de pensar fue restar importancia a la educación, al individuo y, especialmente, a la vida cotidiana.

Una vez que llegué a México, con motivo del golpe militar, comencé a revisar en El Colegio de México estas preocupaciones que implicaban una redefinición de cómo se había usado el paradigma de Marx en la construcción del pensamiento crítico, lo que me llevó a una disquisición epistemológica que consistía en revisar cómo se había construido el conocimiento; pero más aún, cómo se había construido el pensamiento que podía terminar construyendo conocimiento. Eso dio lugar a toda una línea epistémica, que no es el caso que resuma aquí, pero donde el eje central estaba en el rescate de la historia en la vida de los individuos, en su cotidianidad, lo que llevaba a su vez a conclusiones interesantes como era darle relevancia al pensamiento por sobre los cuerpos teóricos.

A partir de constatar que la realidad cambia constantemente, entendí que no

había por tanto ninguna teoría capaz de captarla en todas sus ramificaciones y que el esfuerzo que las ciencias sociales o el pensamiento social habían hecho hasta ese momento (me refiero al pensamiento de esa inspiración crítica), no había resuelto el problema de la complejidad de lo social, ni menos aún un punto que comenzaba a plantearse con gran significación, el papel del individuo como tal, y del individuo organizado socialmente, como constructor de la historia.

Fueron preocupaciones de este tipo (la historia, la centralidad del sujeto en la construcción de la historia, la diversidad de formas de construcción), las que me condujeron a una serie de planteamientos epistémicos que se podrían resumir en la idea de que la realidad puede construirse en muchas direcciones, que tiene muchas orientaciones posibles y que por tanto había que romper con esa trampa, o ese atrapamiento de las ciencias sociales, que seguían moviéndose con ciertas lógicas excesivamente mecánicas. Comenzó entonces a reivindicarse la reutilización de categorías que habían sido dejadas de lado, que apuntaban de alguna manera al individuo, en su capacidad de constructor, y una de ellas fue la categoría de historia, como historicidad, y la categoría de potencia relativa a cómo hacer más fuerte a la persona.

De ahí para adelante siguió esa elucubración, que inicialmente no se pensó como una proposición, que podría transformarse en una propuesta referida a la educación o a la formación. Mi preocupación, tal como era propio de mi medio, venía de las ciencias sociales; trabajaba en El Colegio de México, donde la educación no es la preocupación principal, tenía como norte la redefinición de los métodos de investigación. De ahí comenzaron a salir una serie de trabajos.

Estela Quintar como pedagoga, por circunstancias del destino, entró en contacto con estos materiales y comenzó una lectura diferente, ya no estrictamente en el marco de las ciencias sociales, sino en el de la formación. Es decir, ¿cómo podía enriquecerse la lógica de la formación, propia de la educación, desde una concepción amplia fundada en las aportaciones epistémicas que tenían este otro origen?

Estela Quintar. La Universidad Nacional de Comahue² está en la Patagonia. Zemelman estaba viviendo en México en ese momento. Cuando encontré sus textos —en 1993, durante un viaje de trabajo a México—, descubrí una alternativa a la manera de pensar propia del grupo de compañeras que investigábamos juntas entonces. Nosotras veníamos creando y pensando desde el dolor: desde el dolor político de nuestra generación, golpeada tanto en los que se fueron como en los que se quedaron.

Pensábamos juntas desde el lugar de nuestros espacios militantes, desencan-

² La Universidad Nacional de Comahue tiene su sede en la ciudad de Neuquén, en la provincia del mismo nombre, en Argentina. Se encuentra en la puerta de la Patagonia, en el faldeo de la cadena de los Andes.

tados a veces, buscando nuevas posibilidades de esperanza. Con estas compañeras,³ con otras que no eran parte del equipo y también a nivel personal, encontramos en el espacio de la educación, entendida como formación, un ámbito de posibilidad real de transformación. Quizás esto no sea ninguna novedad, sin embargo en el sistema educativo sí que lo era, y lo sigue siendo.

Ciertamente mi formación y mi interés de trabajar en la práctica educativa han estado ligados a un cierto sentido de rebeldía. Rebeldía frente a la realidad que nos oprimía en aquel momento (estoy hablando de los 70 en adelante en Argentina), y que nos llevó a un exilio interior que dejó marcas de subordinación, marcas en la escucha, marcas que fueron estructurando la personalidad de las nuevas generaciones pero también las nuestras, en una suerte de negación permanente de la realidad.

En ese sentido hablar, como propones, Jorge, de un nuevo contrato social para la educación en América Latina, que es tanto tu preocupación como la nuestra, nos coloca ante esta pregunta: ¿cuál fue la idea originaria del actual contrato? Desde mi punto de vista fue un contrato que podría calificar de “leonino”, y en cuya base estaba la negación del sujeto latinoamericano. Nosotros surgimos del sistema educativo como un sujeto de la culpa que fue presentado como un sujeto de la civilización: un sujeto que siempre está pensando en cómo ser lo que no es. Por eso hay que plantear una nueva educación desde el lugar del dolor histórico que se va actualizando año con año y día con día, a partir de nuestra realidad de países desangrados, con las venas abiertas, como diría Galeano. Una nueva educación que nos permita reencontrarnos con nosotros mismos y reconstruirnos como sujetos desde esa pérdida permanente de la energía que padecemos, y que es lo que necesitamos para poder ponernos de pie, en unos países que ahora sí nos pertenezcan, porque nos pertenecen.

En ese sentido mi encuentro, en un primer momento con los textos de Zemelman, y luego con él, me permitió también encontrarme con un latinoamericano que desde su propia historia y desde nuestra propia realidad estaba repensando un problema tan complejo como es la construcción del conocimiento.

La postura que asumimos con aquel maravilloso equipo que me acompañó era justamente cómo construir conocimiento desde nuestra realidad, y cómo dejar de usar la información teórica como eje de la dinámica de la formación, porque lo que había y lo que sigue habiendo —como educación de Estado— no era para nosotras una formación, o lo era en el sentido del contrato colonial que ha producido generaciones y generaciones de mentes subordinadas, tanto en sus actitudes de pensamiento como en sus sensaciones.

³ Anabella Daniel, Silvia Asfford, Ingrid Zeus y Cristina Giordano, del Grupo “Techsa” (Teoría de la Enseñanza en el Contexto Histórico Social Actual).



Esto no es un asunto menor: la lógica civilizatoria y la lógica de la subordinación se fundamentan sobre la exclusión. La posibilidad de ser incluido en una lógica civilizatoria por medio de la educación dominante, que marca una diferencia excluyente con quien no la tiene, se vincula con el problema de las clases sociales y sus relaciones, es decir, con la organización de la sociedad.

Encontrarnos con los textos de Zemelman fue hallar un lugar latinoamericano donde anclar, porque en la academia (o en el academicismo, para ser más correctos), lo más importante es estar a la moda de los textos que se van imponiendo para América Latina desde otros lugares, muy eurocéntricos o estadounidenses, es decir, saber repetir “a la moda”, manejar los autores que le dan a uno determinado estatus dentro de un academicismo que se vuelve tan autorreferido que lo que le acaba importando es la erudición en sí misma, pero sin sujeto.

En cambio, cuando uno recupera los ojos de los sujetos que están enfrente, mirándonos (gente concreta, comunidades indígenas, hijos de desaparecidos, niños y adolescentes que tienen ojos de explotación, de trabajo, no de infancia...), ve claro que no es lo mismo manejar a Foucault o a Habermas que mirar al otro que me coloca y me exige estar en la realidad. Eso fue lo que nosotras encontramos en los textos de Zemelman: una legitimación de la realidad como anclaje para empezar a pensar el mundo con el otro, y sobre todo para poder hacer un uso crítico de la teoría desde nuestro propio contexto.

Epistemología del presente potencial, epistemología de la conciencia histórica

Estela Quintar. La visión que Zemelman tiene de la epistemología no viene de una mirada común, sale de la lógica disciplinaria establecida con la modernidad y da un salto: le pone humanidad al problema y deja de ser sólo una disciplina del ámbito de la ciencia para pasar a ser un problema humano de la relación sujeto-sujeto y sujeto-mundo. Coloca al sujeto, y nos coloca a todos, en otro lugar, fundamentalmente a quienes enseñamos, a quienes creemos que la enseñanza es un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en

alguien concreto y en una situación concreta. No nos fue fácil y no nos sigue siendo fácil hablar de estas cosas en el ámbito del academicismo, donde la “crítica” es una pose. Pero en cambio, cuando la crítica se convierte en una práctica conlleva un compromiso que puede ser dramático. Cuando Giroux y Freire describieron la educación como un campo de lucha no se referían a una metáfora, porque se trata de una lucha contra un contrato social leonino que se fundamenta en la desaparición del sujeto, tanto de lo que se podría llamar el sujeto simbólico de América Latina como de los sujetos concretos que las dictaduras se ocuparon de desaparecer a nivel físico y real.

Hablar de un nuevo contrato social de la educación me parece absolutamente vigente en este momento tan particular para el mundo en que vivimos en un imaginario bélico, tanto en términos reales como simbólicos. Ahí está el caso de las políticas sociales en América Latina, que profundizan la pobreza, y la falta de trabajo... Como lo que pasó en Argentina, que en el año 2001 la mitad del país estaba sin trabajo y la otra mitad que sí tenía se quedó prácticamente sin cobrar su sueldo durante casi tres meses.

Recuerdo que ese año fui a dar allá un seminario y alguien me preguntó: “Estela, eso que estás diciendo está muy bien, pero ¿cómo se hace para enseñar cuando los chicos tienen hambre o se duermen porque lo único que toman es mate cocido?”, y contesté: si les quieres enseñar historia y geografía eurocéntrica, como nos marcan los textos en cualquiera de los libros que estudiamos, seguramente a ese chico que tiene hambre no le va a interesar, pero si uno puede transformar su propia situación de hambre como fenómeno social para poder interpretarlo, para poder entenderlo, pues así seguramente no sólo va a apropiarse de su realidad más compleja como aprehensión, como comprensión, sino que además va a poder pensar y actuar alternativas. De eso se trata la crítica. De eso debería tratarse la nueva educación.

La pregunta que me hicieron en esa ocasión reactualiza la idea de que es necesario un nuevo contrato social para la educación en América Latina, lo que a su vez nos lleva a preguntarnos desde dónde pensar este cambio educativo. Una respuesta fundamental es un cambio epistémico que permita comprender que conocimiento no es erudición, ni información; a veces incluso la erudición y la información se pueden transformar en un enemigo, en un arma mortal para el proceso de liberación y autonomización de los sujetos, cuando estos no las saben usar como instrumentos de transformación. Otro punto de referencia es el pensamiento latinoamericano, la rica producción creativa que configuran las ideas de Mariátegui, Martí, Kusch, entre muchos otros; y el actual, donde encontramos ideas como la de la colonialidad del poder y del pensar en Anibal Quijano, Edgardo Lánders; en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel; en Franz Hinkelammert,

todos ellos grandes pensadores cuyos aportes son pertinentes para crear una nueva educación.

En cierto momento nosotros llevamos a cabo una experiencia muy interesante de ir registrando los autores que se manejan en los programas de formación de profesionales en las ciencias sociales en América Latina y descubrimos que no hay prácticamente autores latinoamericanos en ellos, y cuando los hay se nombran, o se citan, a nivel de *slogans*, por ejemplo frases célebres de Galeano o de Freire, que han pasado a ser íconos o mitos más que sabiduría de maestros que nos ponen en tensión y que están en nosotros como vigilantes para que nuestras prácticas sean realmente revolucionarias, en el sentido de re-vuelta, de volver sobre nosotros mismos para generar autoconciencia y conciencia de nuestras propias realidades. Por eso hablamos de una epistemología del presente potencial, de una epistemología de la conciencia histórica. Con ello, ya de entrada, se está diciendo que es un espacio del conocimiento de permanente tensión, de permanente dolor, pero también de permanente movimiento y creación, porque no hay posibilidades de crear si uno no está en la realidad pensando en horizontes de futuro.

Hugo Zemelman. Me gustaría ahora detenerme en dos afirmaciones que están implícitas en lo que mencionaba Estela: la “ausencia del sujeto” y “un sujeto alerta”. Ambas afirmaciones muestran un ámbito de problemas que para nosotros surgen de una práctica compartida con Estela en un marco formativo del que podríamos hablar más tarde. La ausencia del sujeto es uno de los problemas epistémicos más importantes que nos hemos venido planteando a partir de la idea de la incorporación del sujeto a nuestros discursos. (Estamos en este momento plagados de discursos, muchos de los cuales no tienen sujeto y probablemente podríamos avanzar la idea de que hay muchos sujetos en el continente que no tienen discurso.) Me refiero al problema de lo que nosotros denominamos la recuperación del sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente y que se debe y puede potenciar no solamente desde el gran conocimiento acumulado. El conocimiento sin duda tiene presencia, pero no basta si no tiene también presencia lo que nosotros hemos llamado el uso crítico. Desde este ángulo tendría cabida la idea que planteaba Estela: transformar la conciencia histórica (hasta el momento una metáfora de la que muchos hablan pero que pocos escriben y menos practican) en una gran premisa desde la cual pensar y construir conocimiento.

Esto es muy importante porque esta disquisición epistémica da lugar a un gran desafío que nos planteó el siglo pasado: hacernos cargo de nuestro propio

destino, hacernos cargo del futuro. ¿Por qué? Porque el siglo XX demostró de una manera contundente, aun cuando había anticipaciones en algunos autores, que la historia no estaba claramente sometida a leyes y que cabía mucho más entenderla como un conjunto de espacios no determinados legalmente. Esos ámbitos no determinados (o indeterminados, para usar una categoría muy moderna), son justamente los espacios de construcción del sujeto.

Ahora bien, si el sujeto construye, la implicación de este desafío es cómo capacitarlo para que lo haga. Aquí el concepto de capacitación excede el de capacitación técnica porque implica recuperar al sujeto en la integridad de sus facultades: del entendimiento, emocionales, volitivas, etc., lo que supone rescatar, como se buscaba desde hace mucho tiempo, al sujeto unificado en el conjunto armonioso de sus facultades, lo que el propio desarrollo “civilizatorio”, al cual aquí ha hecho referencia Estela, ha ido desarmando.

No se trata de trabajar la formación únicamente desde la perspectiva del *homo faber*, sino también del *homo sapiens*, del *homo ludens* y de cuantas dimensiones tenga el ser humano. Y no porque éstas le pertenezcan psicogenéticamente, sino porque históricamente se le van imponiendo como desafíos: el desarrollo histórico mirado desde el punto de vista del individuo, se expresa en una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias.

Si miramos todo esto desde el punto de vista psicológico, y por tanto educacional, entenderemos la complejidad del proceso mismo de expansión constante de la subjetividad. Desde esta perspectiva, podríamos decir que la discusión epistémica que estamos llevando a cabo es una epistemología que apunta a darle un estatus a la subjetividad, y eso es quizás uno de los vínculos principales con la educación.

En términos prácticos, una de las conclusiones que se desprenden de lo anterior es que, frente a sus circunstancias económicas, sociales, culturales, institucionales, etc., el ser humano no puede limitarse simplemente a conocerlas, reduciéndolas a meros objetos disciplinarios de estudio, de análisis (que es a lo que puede conducir en este momento el desarrollo metodológico dominante), sino que ha sido mucho más que eso. El sujeto no solamente se tiene que dar cuenta de las circunstancias, y al darse cuenta expresarse a través de una capacidad explicativa (o sea, estrictamente hablando en términos cognitivos), sino colocarse, lo cual implica muchas más dimensiones. Este es un concepto muy importante al cual se podría volver después: colocarse frente a la sociedad, colocarse frente a sus circunstancias, y después ver qué hace con ese colocarse, si se va a apropiarse cognitivamente o no, y es aquí donde tiene presencia el conjunto de facultades de la persona. Con esto no hacemos más que recuperar el concepto de *homo symbolicus*, acuñado desde la década de los 20 del siglo XX en la *Filosofía de las formas simbólicas* de Ernst Cassirer. Sin embargo, este planteamiento ha quedado fuera de la discu-

sión, tanto de los métodos como de la educación.

Lo que nosotros estamos proponiendo es colocar al sujeto en el centro del debate: de ahí la importancia de hablar de una epistemología del presente potencial, en la que el futuro está en el presente. El futuro nacerá en la medida que seamos capaces de develarlo a través de las prácticas individuales o colectivas; de otro modo no hay futuro. El futuro no es una ontología que está, como quien dice, inscrita en el tiempo, porque la historia no solamente se construye, sino que además es construible para muchos propósitos, desde muchos ángulos, con muchos sentidos.

A partir de la segunda formulación, acerca de la epistemología de la conciencia histórica, se están recuperando aportaciones que están proyectando tanto el marxismo como la fenomenología. El marxismo aporta el concepto de historia, con todo lo que implica como experiencia humana y como desafío de construcción social, mientras la fenomenología aporta dos grandes conceptos, menos desarrollados por el marxismo: los conceptos de conciencia y de sentido, que hacen parte del discurso nuestro en este momento, y que quizás sean otros de los elementos conceptuales, junto con el de la construcción, que permitan ese puente entre una disquisición epistémica y la educación.

A partir de lo que decía Estela, y analizando mi producción epistémica, resulta históricamente interesante reconocer un parteaguas, del cual puedo no tener suficiente conciencia todavía. Los primeros textos tenían una clara dirección metodológica. Me refiero a los que se publicaron en El Colegio de México y en la editorial Anthropos.⁴ Sin embargo, una vez comenzado este diálogo, esta controversia, esta suerte de tensión con Estela y los pedagogos, comenzó una producción ligeramente diferente a través de dos textos: *Sujeto, existencia y potencia y necesidad de conciencia*, que de alguna manera están expresando una simbiosis, por decirlo así, de la reflexión estrictamente epistémica, propia del método de la ciencia social (o de la construcción del conocimiento en ciencias sociales), con las construcciones formativas que vienen de la pedagogía. Pero de una pedagogía que se está expresando no sólo en un discurso, sino fundamentalmente en una práctica que se hace cargo de uno de los retos que la epistemología nos viene planteando, el reto más importante que surge de la exigencia de la historicidad: que el pensamiento del ser humano tiene que liberarse de sus ataduras, tiene que abrirse a lo inédito, a lo desconocido.

⁴ Se refiere a un texto sobre uso crítico titulado *Conocimiento y sujetos sociales*, y a otro posterior: *Problemas utópicos antropológicos y conocimiento*, así como a los dos textos iniciales de Anthropos titulados *Horizontes de la razón*.

Didácticas no parametrales

Hugo Zemelman. Hemos llegado al problema fundamental que nos toca ahora resolver, que es lo que nosotros, en nuestra discusión, hemos llamado las estructuras parametrales. Estas estructuras, de alguna manera, se expresan a partir de las inercias, las perezas mentales, la conformidad, la idea de que el pensamiento es un acto puramente cognitivo... Pero el pensamiento no es un acto meramente cognitivo, es un acto de resistencia cultural.

Esto es lo que explica el desarrollo de la sociedad humana en términos de las ideas: si estuviéramos conformes con lo que ya se ha dicho, estaríamos quizás en la época de los griegos. Nos referimos a la insatisfacción del ser humano, porque una de sus propiedades es romper constantemente los límites. Quizá uno de los rasgos de la condición humana sea precisamente éste: romper con los parámetros.

Pero, además de la condición humana que está en constante quiebra consigo misma en su afán de crecimiento, hay otros hechos que la sociedad nos impone; hay parámetros que se expresan en formas de pensar y de decir, donde el modo de decir, el uso del lenguaje, se transforma también en una trampa de la propia energía del pensar. Es decir, el pensar con todo lo que puede tener de energía reveladora y rebelde, a la vez, queda muchas veces encajonado en las estructuras del lenguaje. Nuestra preocupación por este problema nos ha llevado a plantear el problema de los parámetros.

¿Por qué lo estoy diciendo? No solamente porque tiene implicaciones metodológicas en los diseños de investigación (en los procesos de investigación es muy importante construir un problema antes que formular una hipótesis y explicarla), sino porque también tiene implicaciones en el discurso pedagógico, y ésta es una aportación del grupo encabezado por Estela, pero básicamente de ella: al enfrentar el problema de los parámetros (estas sensaciones, prejuicios, estereotipos, inercias, flojeras mentales que llevan al hombre a acomodarse a las circunstancias y a no colocarse frente a ellas), para reconocer en las circunstancias no solamente límites sino posibilidades de horizonte que pasan por una práctica y no por un discurso. Por eso es que esta discusión epistémica, trasladada a la educación, ha privilegiado, y no es casual, la práctica docente, vale decir: la didáctica. Esto es lo que dio lugar a lo que Estela ha planteado como las didácticas no parametrales.

Estela Quintar. La conciencia histórica como conocimiento lo es en tanto conciencia de devenir. Es la conciencia de un sujeto colocado en una realidad que necesariamente convoca al sentido. Y el sentido necesariamente involucra a un sujeto que está afectado por ese devenir. Entonces no es menor si pensamos que

ese sujeto así afectado, pueda estar atado, sujetado, minimizado, como dice en uno de sus textos Zemelman, por los parámetros.

De ahí surgió la idea de sujeto mínimo y sujeto erguido, que ofrece muchas posibilidades de ser trabajada. Y pensando en el asunto del nuevo contrato social para la educación, se hace necesario repensar qué es la pedagogía. Porque no es casual, tal como dice Zemelman, que la didáctica en nuestros países haya sido, a partir de los últimos años del siglo pasado, algo menor. Esto fue una decisión política: no puede ser algo menor un espacio que se ocupe de pensar el problema de la enseñanza, cuando el problema de la enseñanza es el de una relación sujeto-sujeto, un problema humano capital. El espacio de la didáctica se empezó a llenar así de normatividades de las políticas públicas, currículo, teorías, programas... y actualmente de todo lo que tiene que ver con competencias, estándares de calidad, etc., o sea, de todos los nuevos lenguajes que son síntomas de parámetros que minimizan a los sujetos, sujetos de la educación y en la educación, sujetos cuyas prácticas son las de enseñar y las de aprender.

La pedagogía, como la conocemos hoy, responde a un contrato social de lógica civilizatoria dramática: justamente cuando se habla de pedagogía se habla de *paidea* y de *conducere*, en el sentido de darle luz, y de conducir... términos de origen grecolatino, por cierto.

Desde esta perspectiva epistémica y pedagógica de asumir que la enseñanza es una práctica social-cultural determinante en la vida de los pueblos, puedo dar cuenta también de que nuestra visión de la pedagogía está totalmente permeada de esta mirada universalista de cuño eurocéntrico.

¿Cómo entiendo hoy la pedagogía, hablando de un nuevo contrato? Para mí hoy la pedagogía es el espacio de la recuperación de la memoria, de la historia y del olvido. A partir de esta recuperación se puede ir conformando una trama dialógica, una trama de comunicación, una trama de cultura que vaya haciendo que miremos al mundo de otra manera.

Para decirlo en otros términos, pongo un ejemplo que viví en Argentina. En la época de la apertura democrática empecé a hablar de la dictadura y de su efecto en el espacio de formación en la universidad y tuve dificultades... no era pertinente, ¡no estaba en el programa! Sostener estas ideas en la práctica a veces trae dificultades; una de las cosas que no se dice cuando se habla de la crítica es que es una opción de vida; no es un espacio necesariamente cómodo, sino un espacio de lucha, como afirman Freire, Giroux y tantos otros.

Los pueblos originarios lo tenían bien claro: ¿qué era el Consejo de Ancianos? Ni más ni menos que el espacio de la pedagogía. Los ancianos eran quienes cuidaban la cultura como espacio comunitario de producción de conocimiento y también de memoria. En cambio lo que hace la pedagogía, tal y como se entiende

usualmente hoy día, es reafirmar un discurso que reafirma a su vez el parámetro del olvido de nosotros (olvido del sujeto, olvido de nuestra memoria, olvido de nuestros Consejos de Ancianos, olvido de la comunidad como productora de conocimiento) para ponerlo en un ámbito escolarizado, para iluminados, para una élite donde la mayoría de los excluidos siempre lo miran como desde afuera. Y nosotros los maestros, cuando entramos a esos lugares nos olvidamos que también estuvimos afuera, que también fuimos excluidos de nosotros mismos.

La idea de la conciencia histórica, en lo particular, me ha hecho pensar mucho la propia constitución de la pedagogía, y por qué se excluye y se minimiza a la didáctica. Porque la didáctica está ligada a los maestros y existe una actitud, un decir social que los demerita, ser universitario no siempre significa ser “maestro”. Todos los que aprendemos a leer y a escribir pasamos por los maestros, sin embargo hay una estratificación escolar por niveles de enseñanza y esto tiene que ver con una versión universalista de la pedagogía, de grandes discursos pero sin sujeto, como decía Zemelman, y por eso ahora estamos más bien retomando esta idea, que en lo particular me gusta tanto, de sujeto mínimo y sujeto erguido, la idea de la pedagogía de la potencia como un *versus* a “la pedagogía del bonsái”.

Ahora bien, ¿qué es la pedagogía del bonsái? Es la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. En nuestros países el sistema educativo no fue inventado ni creado para liberar a nadie, por eso hablar de estos discursos es muy complejo en el ámbito de los sistemas educativos; pero además no se trata solamente de que uno lo diga, sino de mirar y transformar la realidad. De nuevo volvemos al mismo tema: hay una constatación empírica de que en América Latina estamos todavía en la época del oscurantismo: la realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos importados; la mercantilización del sujeto también contribuye a la pedagogía del bonsái. Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho “cuidado”, con mucho “cariño” y con mucha “suavidad” la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento.

Hugo Zemelman. En ese sentido, cuando se habla de sujeto mínimo, estamos hablando de un problema que no es estrictamente del ámbito pedagógico, sino político. El orden social, la sociedad humana estratificada, compleja, funciona desde hace muchos siglos con base en una relación binaria que tiene muchas connotaciones culturales y muchos signos ideológicos, pero que podemos conceptualmente representar en la relación entre orden y poder. Esa dialéctica orden/poder exige crear una subjetividad *ad hoc*, adecuada a sus posibilidades y límites. En ese sentido creo que cuando se habla de la pedagogía del bonsái, del

sujeto mínimo, estamos criticando la instrumentalización de la pedagogía por el poder y el orden. En ese sentido, si se rescata el concepto de sujeto erguido que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta. ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo.

Es un tema muy importante, en cierta forma producto de la historia de la teoría del conocimiento conjugado con la pedagogía que se hace cargo de la rebeldía del ser humano, de una rebeldía que no es una rebeldía sin causa, sino que es, en el contexto actual, una rebeldía de la sobre-vivencia humana. El existir ya es un acto de rebeldía frente a aquello que impide seguir existiendo. El pensamiento epistémico, o sea la construcción del pensamiento y no la construcción de puras afirmaciones que pueden cambiar y quedar rápidamente desfasadas, se conjuga armónica y fecundamente con la pedagogía. Puesto en términos de la literatura, es como si nosotros estuviéramos haciéndonos cargo de algunas de las grandes afirmaciones que se han venido formulando en el arte. Menciono una que me parece muy ilustre, de Robert Musil, el autor de *El hombre sin atributos*: “la literatura apuesta constantemente a la poesía todavía no escrita del hombre”.

Rol, potencial y orden social

Hugo Zemelman. Si analizamos la educación, pero no solamente la educación, sino las profesiones en general, se puede constatar que hay una reducción muy atractiva y muy persuasiva del individuo; es decir, la condición humana se reduce a los roles que cumple, entonces terminamos hablando no como personas, sino como roles. Las propias potencialidades se ven, se aprecian y se miden en términos de lo que me permiten hacer o no hacer, el rol o los roles que cumpla. Esto evidentemente es una limitación que impone el orden, porque el rol es parte del orden, es necesariamente algo institucional. Por tanto, lo que nosotros estamos planteando es la tensión, que ha sido siempre así desde que el ser humano ha



estado organizado socialmente, entre sus determinaciones, en este caso, los roles o funciones sociales que cumple, y él como ser humano y como especie. Ahí hay una tensión que no se puede resolver solamente en beneficio del rol o en beneficio de una libertad abstracta del ser humano. No hay libertad abstracta como tampoco existe un determinismo mecánico del orden social y del poder; hay una contradicción constante que hace al hombre creador entre su condición humana y aquello que lo determina. En esa perspectiva estamos tratando de rescatar la autonomía de la persona, que no es el desconocimiento de aquello que la determina, sino el reconocimiento de que no tiene por qué doblegarse a aquello que lo determina y poder reconocer horizontes de posibilidades.

Estela Quintar. Quiero mencionar una anécdota: hablando anoche con una joven de 21 años que vivió ciertas dificultades me dijo: “Bueno, pero las cosas pasan por algo ¿no?” Y mi respuesta fue: “no todas las cosas nos pasan, sino que uno decide que pasen”, es decir, uno transita en el devenir de la historia y hay una realidad que va permitiendo un espacio de construcción. Esto no es lo mismo que decir “las cosas pasan”. Vivimos la sensación de que el orden ha ido aplanando todo a través del sistema educativo a tal grado que en este momento todo funciona a través de “la puntitis”, es decir, uno recibe puntos por todo: por escribir, para alcanzar estándares de calidad, para estímulos, etc., de manera que se aliena al sujeto, a los intelectuales, a los maestros, para que hagan más puntos. Y aquí encontramos una nueva actualización del olvido del sujeto, que tiene que ver con la pedagogía del bonsái, de los parámetros y del orden, porque cuando se va cortando “delicada” y “amorosamente” la raíz central, se va cortando también el pensar y la potencialidad del sujeto. Si desde el orden yo voy cortando delicadamente la capacidad de pensar, de imaginar, de conectarse con la realidad, con lo que está sucediendo, para ver qué hacer con esa realidad (no para lamentarse o para establecerse en los eternos diagnósticos, sino para ver qué hacer), entonces se vuelve necesaria una pedagogía de la potencia, que implica una didáctica no parametral. Una práctica de la enseñanza que implica cuidar que la raíz central se ramifique y crezca es algo mucho más complejo; es algo que le duele a la raíz, le duele a la tierra y le exige un cuidado especial al cuidador.

Durante la dictadura en Argentina circulaba la frase “el que piensa, pierde”, que lleva a la duda de ¿para qué sirve pensar?, o ¿para qué te vas a exponer? Esto conduce a minimizar más al sujeto, a opinar menos, a cuidar sus intereses. Así el ser humano se va limitando zoológicamente, transformándose en el sujeto mínimo; se va minimizando, porque se le van quitando posibilidades; parece una persona pero no lo es porque la corporeidad es un espacio que piensa, y si le quito al cuerpo la capacidad de conectarse con la realidad, el cuerpo no siente, pero tampoco piensa.

Hugo Zemelman. La inercia de la gente, la flojera, la comodidad, el no querer innovar, el querer seguir haciendo las cosas de la misma manera, el para qué cambiar, el para qué arriesgarse si ya las cosas están hechas de un modo preestablecido, el “ni modo” de los mexicanos, el “no hay de otra”... La sensación que se comparte es la de que el desequilibrio es perturbación y que no conduce a nada. El punto más grave es la minimidad de la gente, el enanismo, por eso hemos forjado aquí el concepto de “pedagogía bonsái”, que consiste en hacer seres humanos muy armoniosos pero chiquititos, sin fuerza, sin capacidad de presión, ni demanda, sin capacidad de imaginación, ni de proyecto, y por lo tanto sin capacidad de construir nada, capaces simplemente de obedecer eficientemente instrucciones. De ahí viene el énfasis en la información, así como la importancia de las especialidades; ser especialistas es lo ideal, es transformarse en un recurso calificado como lo pide el Banco Mundial y no pensar ni plantearse problemas.

Ahora bien, esto que estamos diciendo no es un producto exclusivo de nuestras propuestas sino que ya viene de mucho antes. En el pensamiento crítico europeo, por ejemplo, Appel ya hablaba en contra de los especialistas; también lo hacía Husserl cuando rescataba la idea de que el filósofo tenía que entenderse primero como funcionario de la humanidad y no de instituciones particulares.

Potenciación

Jorge Rivas. Sin embargo, la categoría de potencia puede ser un reducto para un discurso que trate de normalizar la acción desde una imaginación de lo que supuestamente nos haría más fuertes, lúcidos, protegidos o mejores; creencia que finalmente no puede ofrecer garantías y sí en cambio ser una trampa.

Dos ejemplos: primero, si el desarrollo humano es entendido reducidamente como un discurso acerca del crecimiento potencial del individuo, podemos estar simplemente ante un síntoma de la inflación del ideal de sí; pero es muy discutible que esto signifique una mejora. El precio de la conflictividad interna, social y ambiental que genera forzar la realidad para que se adecue a nuestros ideales imaginados como potencializadores es claro. Podrá el sujeto pagar el impuesto de este endeudamiento conflictivo frente al ideal normativo con el fin de imaginar que va mejorando y que sabe para dónde ir; y no salir por ello de la enajenación o incluso de la egolatría. Un narcisismo cargado como crecimiento del potencial personal podría verse, no sólo como un reciclaje de la neurosis, sino incluso como una chiquilina, como una falta de adultez para aceptar la vida con sencillez y vivirla creativamente, más acá de los ideales y los protagonismos heroicos, más allá de la *specialness* y de lo que Moisés Sáenz llamó la ansiedad de llegar a ser.

Segundo: Sáenz desarrolló en medio de comunidades indígenas sustentables, metodologías de educación que les provocaron una relativa descaracterización étnica a fin de incorporarlos a una nación moderna occidental insustentable, la mexicana, con la idea justamente de potenciarlos...

Esto nos lleva al fondo del principal problema pedagógico actual que debería asumir la educación de adultos: ¿Cómo sería, entonces, una potenciación no idealizadora que nos permitiera volvernos adultos en el sentido de hacernos cargo del potencial constructor/destructor del sujeto, de su permanente estar en conflicto en aras de ideales que supuestamente lo harán más desarrollado, pero que en la práctica lo han dejado en la impotencia, no ya de determinar su destino, sino de garantizar siquiera la seguridad de la supervivencia de su propia especie?

Hugo Zemelman. Respecto de la idea de la potenciación, una de las cuestiones más importantes a considerar es que nuestro discurso epistémico y pedagógico, parte de la potenciación del sujeto, desde su propia subjetividad, y por tanto no es un discurso deontológico ni un discurso normativo. Parte también de la riqueza que implican la fuerza y la debilidad del ser humano. Manejamos la dialéctica fuerza-debilidad como una unidad; el hombre no es sólo fuerte, también es débil; hay que enfrentarse con la debilidad del ser humano. Cuando hablamos de la minimización del ser humano no estamos haciendo un juicio de valor, sino que estamos hablando de un hecho social; el orden exige que el individuo sea sumiso, que se desconozca a sí mismo, que no se asuma como sujeto, y eso tiene muchas expresiones. Frente a esto se plantea desarrollar, en el marco de la potencialización, la necesidad de ser sujeto, y esto es así porque el pensamiento no lo entendemos como un acto desgajado del resto del ser humano. El acto de pensar expresa una dimensión del sujeto, pero en la medida que se limita solamente a una de sus potencialidades; por ejemplo su capacidad analítica, actúa como un comportamiento externo del sujeto, lo que no nos interesa, ya que lo que interesa es la capacidad analítica como expresión de la propia necesidad de *ser* sujeto.

Nosotros estamos partiendo de una herencia teórica que nos hemos encargado de procesar, que tiene una larga historia y que se expresa en categorías que vienen de la propia historia de la sociedad y de la ciencia. La revolución de la sociedad y la revolución de la ciencia, para mencionar sólo las del siglo XX, nos legaron una gran cantidad de categorías que no tenían una presencia tan significativa en el pasado. Por ejemplo, en el plano de la historia de la sociedad, las categorías de “construcción” y de “historicidad”. Estas categorías son de reciente cuño en términos relativos de la historia humana; y en cuanto a la revolución de la ciencia, están otras tan importantes como la de “necesidad” o la de “lo indeterminado”.

¿Por qué lo digo?, porque desde esas aportaciones categoriales que hemos heredado nos enfrentamos a dos grandes contribuciones que parten del siglo XIX y que llenan totalmente el siglo XX: por una parte está la gran aportación de la psicología, fundamentalmente la reapropiación epistémica de las psicologías cognitivas desde Piaget en adelante, que describen los mecanismos internos de la subjetividad y que no son psicologías normativas, sino psicologías genéticas, en el sentido de que abordan los rasgos del ser humano, y no los rasgos normativos externos al hombre. Esas normas externas, como pueden ser las educacionales (los currículos o las prácticas docentes), pueden potenciar al individuo desde su subjetividad en la medida en que sepan actuar sobre estos lineamientos psicológicos.

El otro aporte fundamental es el lenguaje, y con esto no solamente nos referimos a las reflexiones que provienen de la lingüística, sino a las grandes filosofías del lenguaje que se desarrollan desde mediados del siglo XIX. Hoy día tenemos una pléyade de contribuciones, de diferentes orientaciones, que de una u otra manera están rescatando el lenguaje como un gran sistema de significantes.

La potenciación del individuo, mirada ahora ya no sólo desde el punto de vista psicológico, sino del *uso* del lenguaje, significa la capacidad que tiene el hombre, al usar el lenguaje, de significar, es decir, la capacidad de nombrar aquello que no conoce. Es un proceso educacional sin duda alguna, que se puede aplicar tanto a un niño como a un adulto. A partir de la psicología cognitiva y de la gran problemática del uso creativo del lenguaje (usando la terminología de Chomsky quien, a su vez, la rescata de la lingüística cartesiana de Port Royal), nuestra preocupación tiene que ver también con lo que pasa en la sociedad actual, tecnologizada, inestable, de cambios constantes, con los adultos. El problema de la formación, para ponerlo en términos pedagógicos, no se agota con el ciclo escolar.

Abordamos el asunto de la potenciación, entonces, para poder entender los términos de esa gran categoría que los adultos tienen que enfrentar, es decir, esto que se ha llamado las contingencias sociales, que consisten en los cambios brutales e imprevistos que la sociedad está provocando constantemente y que obligan al hombre a tener que enfrentar lo desconocido a lo largo de su propia vida activa. Nuestra discusión en cuanto a la aplicación de la cuestión epistémica a la pedagogía no se agota en el ciclo escolar, sino que cubre también el gran espacio de los adultos, aunque obviamente asume pautas diferentes a las de los niños.

El proceso de crecimiento del hombre, pues, no se detiene con el ciclo escolar; más aún, buena parte de las potencializaciones de la subjetividad, entendiendo esta última como el conjunto de facultades intelectuales, emocionales y volitivas, el desarrollo de la intuición y de la imaginación, se expresa de una manera muy importante cuando la persona tiene que asumir sus responsabilidades sociales, cuando comienza su ciclo laboral, su responsabilidad frente a los hijos, etcétera.

La dimensión de la subjetividad es muy importante, por eso es que nos preocupa recuperar esta discusión en el ámbito de la educación superior, y no solamente en el ciclo básico en el cual no se agota, porque la profunda inestabilidad de ritmos de cambio en las estructuras laborales plantea la necesidad de una constante adaptación a lo social por parte del individuo. Entonces, si es un individuo “potente”, no se deja derrotar por un cambio de trabajo o porque le cambiaron sus calificaciones. Ese es un hecho natural de la sociedad de hoy y tenemos que potenciar al individuo para que enfrente esas incertidumbres que la sociedad le está generando, eso se ve de manera muy clara en la juventud.

Jorge Rivas. ¿Es todavía hoy posible, en una América Latina de segura desastrosa prospectiva, una subjetividad potenciada por la adaptación a lo social? ¿Es de veras más potente el que se adapta mejor a los parámetros que le pide un orden social cómo este? Porque también podría verse tal adaptación a un orden insustentable, como un caso de des-aparición, de fracaso existencial, por ejemplo, del sujeto civilizatorio latinoamericano. Aquí cabe recordar algo inspirado en Nietzsche. El sujeto por un lado es histórico y por tanto imagina su futuro en el orden de sus posibilidades, es decir, adaptadamente, adaptativamente. Pero el sujeto también tiene una dimensión ahistórica y puede abrirse radicalmente a su presente y a su realidad, e incluso desimaginar su historia, desidentificarse de los procesos sociales y ambientales en los que está metido, y adquirir posibilidades nuevas dadas por el acontecimiento de su simple abrirse a la existencia y aparecer manifestándose en ella. Es decir, no actuando necesariamente una visión pre-determinada de su identidad y potencial. Visión que además, quizá, da lo mismo que la vemos como prefigurada en la adaptación al mundo, predestinada por un dios o supuestamente autoconstruida mediante decisiones autónomas, porque todas estas posiciones están imbricadas.

En el sujeto histórico nunca tenemos una decisión autónoma independiente de la enajenación y la mitopoiesis. Con lo cual, a nivel del sujeto histórico no hay garantías: podría creyéndose autónomo caer en arrojarse en lo que no es suyo o incluso en la locura o en la autodestrucción. El propio Kant tuvo que admitir un dios para poder asegurar que el ejercicio de la libertad no nos expondría a un desastre (desastre que hoy salta a la vista sin que nadie sepa cómo evitar que explote). Frente a esto, donde aún queda esperanza, se puede apostar a una solución basada en la dimensión histórica que confía en que arribaremos a tiempo a un tipo de sujeto sustentable, en parte por medio de la educación. Pero otros prefieren sobrellevar la desgracia o “tomar refugio”, en la dimensión ahistórica, y aprovechar el potencial del presente, desde la sensación hedónica hasta la meditación, precisamente para liberarse de esa misma subjetividad, que más que de la

solución parece ser parte del problema. Tanto los herederos de Hegel como los de Buda, por poner respetuosamente dos ejemplos, quizás parezcan no estar a la altura de la situación: ante el estado crítico al que hemos llegado en el planeta, parecen tan cínicas la “blablablería” como el silencio, la adaptación como la desidentificación, o tan poco útiles la omisión como oposición a la misma. Potenciar al sujeto incluso parecería tan riesgoso como liquidarlo...

Hugo Zemelman. Nosotros enfrentamos este problema a partir de una dialéctica muy compleja, que es la dialéctica entre la determinación del ser humano y su autonomía a partir de una premisa fundamental que viene del siglo XIX y es que la realidad social no está determinada. El reconocer en la realidad social zonas profundas de indeterminación es fundamental porque desde ahí es desde donde el hombre construye.

Ahora, es evidente que no se trata solamente de una adaptación funcional; aunque no habría que excluir esa dimensión en la medida en que detrás de la potencialización está presente también una estrategia de sobrevivencia que puede pasar por una adaptación funcional al mercado o a las estructuras laborales. El problema está en no reducirse a eso; la potenciación va más allá de la adaptación funcional, es decir, trabaja en la capacidad de construcción trascendente, por decirlo de alguna manera. ¿Y qué significa eso? Significa no entender a la realidad social como un conjunto de objetos que ya están ahí cosificados, clasificados y conocidos, económicos, sociales, políticos, institucionales o tecnológicos, sino que significa entender la realidad social como ya se pretendía desde el historicismo alemán en adelante, como espacios de posibilidades. Esta concepción de alguna manera está también presente en el pensamiento de Nietzsche. Es un espacio de posibilidades que de pronto el excesivo intelecto, la excesiva información, que es una de las cosas que se criticaban en el siglo XIX, impide reconocer.

Entonces, el que exista este espacio de posibilidades no es el resultado de actos lógicos derivados de premisas teóricas sino que, más bien, se deriva de la necesidad de encontrar realidades, necesidad que tiene que ver con lo existencial del individuo, no solamente con su capacidad de manejar información. Esa necesidad de ser hombre o de ser mujer, de ser sujeto humano, conlleva entender a la realidad social como un conjunto complejo de espacios de sentido en el que el hombre pueda desplazarse. Ese despliegue va más allá de la mera adaptación funcional, implica la idea de la construcción y de la construcción de sentido. Eso nos lleva, por ejemplo, a comenzar a revisar lo que significan los conocimientos. ¿Los conocimientos que hemos acumulado tienen el mismo sentido para todos los seres humanos o solamente para algunos? ¿Y qué pasa con aquellos para los cuales esos objetos de la ciencia no tienen ningún sentido? Relativicemos entonces la

acumulación de conocimientos, en términos de que el conocimiento no es el único mecanismo que potencia. En ese sentido puede ser tan o más importante que el logocentrismo la presencia, en el proceso formativo, de los lenguajes simbólicos: los que vienen de la pintura, de la música y, por supuesto, de la literatura.

Estela Quintar. Y claro está, de nuestras propias comunidades.

Hugo Zemelman. Y de las propias prácticas cotidianas, también de ese saber cotidiano que no se procesa.

Estela Quintar. Hace poco me tocó vivir una experiencia magnífica, en la cual aprendí muchísimo. Esto pasó con Leonarda, una mujer indígena que yo admiro profundamente. Me encargaron que leyera su tesis de maestría con lo cual estuve encantada, porque tenía muchas expectativas con su trabajo. La tesis era un buen manual de didáctica para el nivel preescolar; era una buena tesis, un trabajo académico impecable, con todas las pautas que se requieren, pero no estaba ella presente. Esto me dio una gran tristeza y cuando pudimos hablar ella misma aceptó que la cosmovisión de su pueblo tampoco estaba presente, siendo que la tesis trataba ni más ni menos que del cuidado del medio ambiente, y si hay algo que las comunidades saben es acerca de este tema. A partir de nuestra conversación ella decidió revisar la tesis e incorporó un capítulo maravilloso acerca de la cosmovisión y de cómo ésta iría rearticulando la cuestión didáctica. Resulta que esta alumna se reunió con los sabios, con los ancianos de la comunidad, y aunque iba con muchos prejuicios según ella misma contaba, se sorprendió de todo lo que sabían y se preguntaba cómo era posible que se le hubiera olvidado hablar con ellos para su tesis, que trataba precisamente del tema del cual hablan los sabios de la comunidad: de pedirle permiso a la tierra, de cómo plantar y cortar los árboles, etcétera.

El saber en términos del progreso, como lo planteó la modernidad, es relativo al lugar en que se dice eso, qué sujetos lo dicen, qué lugar ocupan en la geopolítica, etc. El saber de las comunidades ha quedado totalmente excluido del saber de la modernidad, pero no solamente el de las comunidades de América Latina, sino el de todas las que no son eurocéntricas, como son también las del mundo cultural oriental.

Es muy interesante repensar este contrato social en términos de “sujeto sujetado”, y desde ahí pensar el mundo, porque el mundo, en definitiva, es lo que uno vive, lo que uno siente, lo que uno percibe, lo que uno construye en términos reales y en términos simbólicos.

El saber se confunde con la información. Se ponen de moda palabras que se instalan en el lenguaje de la educación y van conformándose como instituciones,

como formas de moverse, de estar y de vivir en el mundo que contribuyen a una permanente colonización del sujeto.

Hugo Zemelman. En ese sentido me gustaría hacer una observación para colocar en el centro del debate el problema de los lenguajes. El lenguaje es muy importante en la medida en que en él se expresa el pensamiento. Pensemos por ejemplo en los sociolectos tecnocráticos, que son aprisionamientos de la mente. Nosotros nos vinculamos con tradiciones muy variadas que no solamente provienen del pensamiento crítico en el paradigma clásico, o en sus versiones renovadas del siglo XX, como fueron la escuela de Franckfurt o el pensamiento de Ernest Bloch, sino también con las enseñanzas de la literatura, que es un lenguaje simbólico. Por eso mencionaba en algún momento a Cassirer, quien nos legó una gran enseñanza del pensamiento liberado del lenguaje, creador del lenguaje, de un lenguaje que no se limite simplemente a cumplir una función de comunicar conocimientos o información sino que sea capaz de nombrar las cosas y, por lo tanto, darles existencia.

Esto me parece un punto muy importante porque se vincula con el tema de los parámetros, los estereotipos, los prejuicios, etc., pero también con una dimensión que es antropológica y a la vez psicológica, que es el que no se puede seguir pensando el proceso de la formación solamente atado al lenguaje del entendimiento; en ese sentido podríamos estar de acuerdo con esa tremenda afirmación de Nietzsche de que debería de desaparecer el pensamiento. ¿Y qué significa desaparecer el pensamiento? Significa desaparecer los apriorismos, desaparecer los estereotipos y los esquematismos conceptuales que nos impiden mirar. Yo creo que el problema de mirar es central en esta cuestión, y esto pasa porque la gente misma se vea a sí misma y se asuma como sujeto a través de un ejercicio del lenguaje. Al hacer esta ruptura se reapropia de la memoria, rompe con los conocimientos establecidos y con los límites como limitaciones y los transforma en posibilidades. Todo eso pasa con el ejercicio del lenguaje en la medida que ese ejercicio sea un asumirse como sujeto.

La práctica

Estela Quintar. Nosotros asumimos una larga tradición de pensamiento latinoamericano que tiene que ver con la historia de la construcción de lo popular, de lo nacional, de lo latinoamericano, de manera que muchos de nuestros pensamientos, pero también de nuestras prácticas, tienen que ver con esa continuidad.

Entre los pensadores de esa tradición habría que mencionar a Simón Rodrí-

guez, a Alcira Argumedo, que es una de las grandes pensadoras del tema en América Latina, a Tupac Amaru, Mariátegui, Martí y Zabaleta, todos desconocidos en el ámbito de la academia latinoamericana y, por supuesto, al propio Freire.

Hugo Zemelman. Me gustaría pedirle, Estela, que describa una práctica, porque toda esta discusión es conceptual, y yo creo que tendríamos que abordar la traducción de estos conceptos en las prácticas que nosotros estamos llevando a cabo a través de algunos programas, como el diplomado posdoctoral que hicimos con el auspicio de El Colegio de México y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que posteriormente pasó a ser parte de una experiencia de posgrado en la Universidad de la Ciudad de México y que ahora lo estamos reinstalando o renovando con una serie de colegas mexicanos y también del extranjero, en un espacio que hemos llamado Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

En el IPECAL confluye el pensamiento que estamos construyendo con Estela y los aportes de otros compañeros como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel y otros en torno de la llamada teoría de la colonialidad del saber, que se está construyendo desde América Latina para distanciarse de los discursos externos que se nos imponen como únicas interpretaciones de nuestras realidades, pero sin respetar los contextos históricos ni las memorias y, por tanto, sin capacidad de reconocer las potencialidades. La potencialidad resulta de una memoria y de un presente, y de la capacidad de leer ese presente en relación a la memoria desde una exigencia de futuro, lo que es producto de la capacidad del pensamiento de ser histórico. En ese sentido hemos rescatado el conjunto de aportaciones de la teoría de la colonialidad cuyo exponente más importante es Aníbal Quijano. Estas contribuciones creativas desde América Latina forman parte del espacio de IPECAL.

Estela Quintar. Hay que recalcar también las contribuciones de Alcira Argumedo. Hablando de visión, yo diría que si hay algo que tiene el IPECAL es justamente que es un instituto de pensamiento de la cultura de América Latina. Nuestra causa (aunque ahora está de moda hablar de visión, misión y función de las instituciones, yo creo que más bien hay que hablar de causas institucionales) es la recuperación del pensamiento de la cultura de América Latina, pero también de los que la piensan, de las y los que retoman esta larga tradición de luchadores por el pensamiento latinoamericano que nos da identidad y que reestructura. Desde el Instituto estamos convocando a todos estos grandes pensadores, pero también es un espacio de promoción de aquellos que vienen pensando desde sus prácticas, como muchos maestros, para que dejen de ser anónimos y cuenten;

también es un espacio para mucha gente joven que no encuentra lugar, porque en las actuales condiciones a la gente joven se le demanda, pero no se generan espacios suficientes para poder construirse y construir, entonces se va perdiendo una cierta perspectiva de futuro en la supervivencia.

Hugo Zemelman. Sería interesante que Estela describiera cómo se recuperan estas “especulaciones” epistémico-pedagógicas, por decirlo de alguna manera, en una práctica concreta, con un grupo de alumnos adultos: abogados, economistas, antropólogos, psicólogos y desde luego maestros, así como con funcionarios públicos. Para nosotros esta experiencia ha sido un gran descubrimiento porque hemos descubierto otro México, un México que no tiene presencia en el mundo de la academia tradicional y convencional pero que está formado por gente enormemente creativa, imaginativa, con una enorme capacidad crítica y, sobre todo, comprometidos con lo que dicen, porque no dicen lo que dicen para que los premien con estímulos académicos, sino que hablan a partir de su propia vida, de su propia experiencia, porque tienen un proyecto de vida, porque están comprometidos con lo que están haciendo. Vale la pena que Estela les describa esa experiencia porque sería como una suerte de corolario concreto de toda esta disquisición y desde lo cual nuestros lectores podrían sacar algunas conclusiones que vayan más allá de nuestros predicamentos conceptuales o teóricos.

Estela Quintar. Gran parte de nuestra práctica tiene que ver con *la recreación de modos de hacer con otros*, un principio fundamental de nuestra práctica es recuperar la idea de “común unidad”. Mientras que la modernidad ha implementado un sistema educativo muy individualista, competitivo, muy *ad hoc* al capitalismo, nosotros proponemos crear una alternativa, un “alter” con otros, no como contrapropuesta simplemente, sino como integración del otro. Y esto hay que hacerlo micro-lógicamente, es decir, no es un discurso de grandes transformaciones sino que empieza con una pequeña común unidad, que es un grupo, y desde ese grupo nos aprestamos a trabajar en un diálogo en el que se problematiza lo que cada uno piensa, no tanto como opinión, sino desde la lógica de razonamiento que está en cada discurso.

El asunto no es repetir lo que uno u otro autor dice, sino qué piensa cada uno de lo que ese autor dijo, qué le significa a cada uno en su existencia, en su práctica, y aunque parezca obvio esto es muy difícil porque históricamente estamos acostumbrados a responder escolarmente, a repetir lo que leemos o lo que escuchamos. Lo que hacemos es preguntar qué pensás vos, qué te significa en tu existencia, en tu práctica. Y esto crea grandes vacíos, hay gente que incluso se enoja porque está acostumbrada a la palabra erudita; en este espacio, al que lla-

mamos círculo de reflexión, circula el sujeto, sus representaciones y mundo de vida, y no sólo la información. Con todo esto no quiero que parezca que estoy excluyendo a la teoría; lo que quiero decir es que la teoría no puede remplazar al sujeto, que el discurso armado no puede “armar”, en términos de armadura, al sujeto; lo que buscamos a través de la pregunta,



de la problematización, es “desarmar” al sujeto, sacar la gran armadura de la modernidad y de la lógica civilizatoria a través del sistema educativo, para que pueda abrirse el sujeto y que se sienta afectado y le dé significado al discurso de otros en su realidad.

A este proceso le hemos llamado de ruptura de parámetro. El primer parámetro es la armadura; otro parámetro es el miedo, que es la emoción “normal” que transita el sistema educativo. Por eso la evaluación es el gran problema porque es una manera de juzgar a otros más que de recuperar el error para crecer sin asustar. El sistema educativo está permeado por el fantasma del juicio. En la experiencia que estamos desarrollando intentamos romper el parámetro del miedo (que está marcado en el inconsciente), lo cual es bastante complicado, en términos de acto amoroso, de escucha. Para trabajar en esta propuesta lo fundamental es desarrollar la estructura de escucha de lo que está detrás del discurso, porque sin ella no hay posibilidad de diálogo. El discurso muestra una parte pero esconde otra, y precisamente lo que nos interesa es lo que se esconde, lo que implica un trabajo muy sutil.

Todo esto es también, de alguna manera, un homenaje a Freire. Él hablaba de esto cuando trabajaba en los círculos de cultura. Es verdad que nosotros abrevamos teóricamente en la línea francesa de grupo, pero vamos más allá, hacia el tema de la conciencia histórica como instrumento, como medio y como método para poder abrir puentes con el otro, desde lo cotidiano. Esto es muy gracioso porque cuando entramos a un círculo alguien dice, por ejemplo, “es terrible el tránsito en la ciudad de México... no se puede pasar... ¿en qué llegaste...?” y empezamos a hablar del tránsito. Y así, a partir de un comentario como ese pasamos a hablar de cómo vivían el estrés, y de ahí pasamos a discutir lo que era una población de alta densidad, y de la población de alta densidad pasamos a ver por qué México tiene una población de tan alta densidad y de ahí, pasamos a las migraciones... Lo que me interesa es mostrar que lo cotidiano, eso que por cotidiano no lo miramos, porque está, porque no es irrelevante, en realidad sí es

relevante en términos de construcción de conocimientos porque ayuda a entender los grandes enunciados, las grandes explicaciones, pero fundamentalmente ayuda a entender el mundo en que vivimos, lo que no es un problema de explicaciones solamente, sino de significaciones cotidianas, de relación de conocimiento. Ahí aparece de nuevo la epistemología como relación.

El primer punto para nosotros es, para decirlo en términos gramscianos, ir construyendo núcleos de buen sentido, los cuales encuentran su sentido en la producción de conocimientos. Nos estamos refiriendo a una producción colectiva (y esto tiene mucho de los pueblos originarios). El gran desafío es construir una tarea común, en términos de proyecto, de ir todos juntos dándonos cuenta de cómo ir construyendo un horizonte de sentido, ya no es sólo un núcleo de buen sentido, sino un núcleo que se proyecta en un horizonte de sentido en el ámbito de la educación.

Recuerdo siempre una anécdota que me marcó en estos años que venimos trabajando, produciendo, encontrándonos y desencontrándonos con Zemelman. En una oportunidad nos encontramos en Chile, una ocasión que para mí fue muy gratificante porque era la primera vez que él volvía del lugar de donde había sido exilado. Junto con otra compañera —María Chiavatta, de Brasil— fuimos a la Universidad de Chile a dar una conferencia y al terminar invitamos a los jóvenes a hacer preguntas y se hizo un gran silencio de esos que son difíciles de tolerar. Finalmente un muchacho que debía tener alrededor de 24 años y que estaba estudiando para maestro, levantó la mano y le preguntó a Zemelman: “Maestro, usted que también ha estado en Chile, que es chileno, yo quisiera hacerle una pregunta: ¿cómo se hace para recuperar la voz?”. Nos quedamos sin palabras por lo que esto significa. La recuperación de la voz tiene que ver con la recuperación del sujeto, de cómo cada uno siente la vida, no lo que dicen los libros que es la vida. La recuperación de la voz en América Latina no es una cosa menor, nos la fueron arrancando desde Hernán Cortés, y a pedazos.

Con los círculos de reflexión se trata, en cierta manera, de recuperar la voz, de ahí el homenaje a Freire. Él trabajó con adultos en las comunidades más alejadas, y los adultos son —somos— los que perdemos más voz porque tenemos que incluirnos en espacios de reconocimiento y, a veces, el costo de pertenecer a esos espacios de reconocimiento es perder las raíces, y cuando uno no habla de sus raíces, de su experiencia vital, no puede significar la vida y comienza a hablar como otros, pero ridículamente siendo uno.

La práctica de los círculos de reflexión va pasando de la voz escondida a la voz presente y de la voz presente a la ruptura con quien coordina, y eso hay que tolerarlo también. Ese proceso se va transitando en escritos, y como las producciones escritas que hacemos no son resúmenes de otros, se vuelven muy difíciles.

El sujeto puede escribir cuando está pensando, pero si el pensamiento está atrapado, si es el pensamiento de un bonsai, la escritura va a ser una escritura ajena pero, cuando empieza a abrir su mirada, su capacidad de mirar, puede empezar a pensar desde otro ángulo, desde donde las cosas no son de una sola manera. Escribir ese proceso se transforma en una epopeya.

En la producción de esos ensayos sistemáticos es donde se van construyendo proyectos y también se va modificando la práctica. Es un proceso donde el diálogo de lo consciente con el inconsciente va más allá del discurso, donde concurren todos los lenguajes: el lenguaje corporal, el lenguaje del silencio, el lenguaje que nos hace seres humanos.

Hugo Zemelman. Quisiera hacer un comentario muy específico. Si una persona hace una pregunta, no se la contestan, sino que se transforma en un desafío para que tome conciencia de lo que está diciendo, lo que supone que uno sea capaz de objetivarse frente a su pregunta y de reconstruir su lógica y el sentido que tiene. Porque, de otro modo, se transfiere la responsabilidad del acto de pensar a la respuesta. Por eso no se trata de dar una respuesta, sino de hacer un ejercicio, una auto exégesis, por decirlo de una manera, de la lógica de la pregunta como un acto de tomar conciencia de lo que la persona *es* en la pregunta. Esto lleva a una idea que ha sido muy bien resumida por la gente que ha participado en los círculos de reflexión: se estimula en la persona el darse cuenta pero asumiendo ese darse cuenta. No solamente se trata de darse cuenta y transferir la responsabilidad a otro, sino de darse cuenta y asumirlo. En el fondo es un acto de conciencia más que de manejo de información, y en ese acto de conciencia la información se resignifica, y lo mismo la práctica. Como resultado de este trabajo hay gente que ha cambiado sus prácticas no sólo profesionales sino también cotidianas: la relación entre marido y mujer, con los hijos y todo eso. Esto es una expresión de lo que llamamos potenciación.

Estela Quintar. Yo quiero retomar la idea de Jorge acerca de repensar un contrato social desde la educación para América Latina, y voy a tomártela prestada y hacer uso y abuso de esa idea porque me parece una idea importante, donde adquiere sentido esto que estamos hablando, porque es un contrato de autonomía, ya no sólo de libertad; un contrato de autonomía es un contrato de raíces, es un contrato de...

Jorge Rivas. De descolonización mental.

Estela Quintar. Sí, de descolonización mental: es un contrato con la grandeza. Los

bonsáis pueden ser preciosos pero son bastante manipulados para ser preciosos y pequeños. Esto que traés vos me parece que es una idea que hay que seguirla trabajando, es como el desafío. A mí no se me hubiera ocurrido ese nombre, pero es como empezar a hablar de este desafío para instalar como contrato una línea de pensamiento de lo popular, como dice Alcira Argumedo, de lo latinoamericano como dignidad de estar siendo, y no como deseo de no ser lo que se es.

Hugo Zemelman. Y esa dignidad parte de pensar desde nuestra propia historicidad, por eso si se trataba de darle un título a este diálogo yo diría que es un diálogo en torno de una epistemología del presente potenciado de la conciencia histórica y transformada en una didáctica no parametral.

Estela Quintar. Como contribución a un nuevo contrato social sobre la educación, creo que ésta ha sido una magnífica provocación por parte de Jorge desde el CREFAL.

Hugo Zemelman. Y como contribución a la reivindicación del ser humano en lo que tiene de específicamente humano: ser autónomo respecto de sus propias determinaciones. Y que esta experiencia surja en un diálogo desde la dignidad y la autonomía con el poder y con el orden. Es decir, no se trata de someterse al discurso del orden, se trata de dialogar con él, de no dejarse atrapar por él, de trascenderlo, lo que supone conocerlo y enfrentarlo, no temerle, ni menos negarlo. Se pueden construir todas las teorías sobre el hombre y la sociedad desconociendo los obstáculos del cambio, lo que ha sido la gran ingenuidad de las teorías sobre el cambio en América Latina. Más bien, se trata de dialogar con el poder como lógica de vida, lógica de observación, lógica de construcción de conocimientos. Eso exige que el individuo se asuma como tal, que se dé cuenta que se está asumiendo como tal. Es la significación de la autonomía.

Estela Quintar. También es bueno aprender a identificar el orden. Cada vez que escucho las palabras calidad, modernización y competencia digo, ¿y la justicia social? ¿Por qué ahora reemplazamos al término “justicia social” por el de “calidad” en el sistema educativo? ¿Acaso cambiaron las condiciones materiales de los latinoamericanos? A mí no me parece que hayan cambiado mucho. ◀



Información disponible en el sitio ARCHIVO CHILE, Web del Centro Estudios “Miguel Enríquez”, CEME:
<http://www.archivochile.com>

Si tienes documentación o información relacionada con este tema u otros del sitio, agradecemos la envíes para publicarla. (Documentos, testimonios, discursos, declaraciones, tesis, relatos caídos, información prensa, actividades de organizaciones sociales, fotos, afiches, grabaciones, etc.)

Envía a: archivochileceme@yahoo.com

NOTA: El portal del CEME es un archivo histórico, social, político y cultural, básicamente de Chile. No persigue ningún fin de lucro. La versión electrónica de documentos se provee únicamente con fines de información y preferentemente educativo culturales. Cualquier reproducción destinada a otros fines deberá obtener los permisos que correspondan, porque los documentos incluidos en el portal son de propiedad intelectual de sus autores o editores. Los contenidos de cada fuente, son de responsabilidad de sus respectivos autores, a quienes agradecemos poder publicar su trabajo.