

Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza

Estela Quintar¹

Resumen

Como respuesta a la pregunta de cuál es el sentido de la enseñanza, en este artículo se hace un reconocimiento de las coordenadas epistémicas y reflexiones didácticas desde la realidad y las posibilidades que aporta el descolocamiento epistémico de los sujetos. Inicialmente se hace un recorrido genealógico del devenir de la didáctica no-parametral como propuesta ético-política arraigada en la vida sociocultural de la educación en América Latina, misma que pone en tensión la proximidad epistémica y el conocimiento histórico con la formación de docentes investigadores. Al final se cierra con la pregunta por el sujeto en acción, por el sujeto de la vida que transforma y se transforma.

Palabras clave: enseñanza, didáctica, didáctica no parametral.

¹Doctora en Antropología Social. Directora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL. Ciudad de México, México. ✉ estelaquintar@ipecal.edu.mx
Fecha de Recepción: 08 de octubre de 2021
Fecha de Aceptación: 13 de noviembre de 2021

Non-parametric didactics. New socio-historical and cultural settings, new teaching challenges

Estela Quintar¹

Abstract

As an answer to the question of what is the meaning of teaching, this article makes a recognition of the epistemic coordinates and didactic reflections from reality and the possibilities that the epistemic dislocation of the subjects brings. Initially, a genealogical journey is made of the evolution of non-parametric didactics as an ethical-political proposal rooted in the sociocultural life of education in Latin America, which puts in tension the epistemic proximity and historical knowledge with the training of researcher teachers. At the end we close with the question about the subject in action, about the subject of life that transforms and transforms itself.

Key words: education, didactics, non-parametric didactics.

¹PhD in Social Anthropology. Director of the Thought and Culture Institute in Latin America, IPECAL. Mexico City, Mexico. ✉ estelaquintar@ipecal.edu.mx

Reception Date: October 08, 2021

Acceptance Date: November 13, 2021

1. A manera de introducción

Me sentí muy agradecida de haber sido convocada a las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General organizadas por el Centro de Estudios de Didáctica General Dra. Carmen Palou de Mate (CEDICO) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina. Fue un gusto confluír ahí con compañeros y compañeras con los que convivimos en reflexiones, deseos, afinidades y afectos.

Esta confluencia, como *encuentro*, nos lleva a activar la memoria y a resignificar vivencias, más aún cuando muchas de las comprensiones pedagógicas y didácticas que he ido desarrollando y que me han acompañado a lo largo de este caminar por lo didáctico, su núcleo teórico-metodológico, fue construido, en gran medida, con las y los compañeras con las que trabajé en los diferentes equipos² de didáctica que conformamos –hace algo más de veinte años atrás– en la Facultad sede de estas Jornadas, y con las y los estudiantes que desde entonces transitaban por estos equipos.

En mi perspectiva, nada se hace solo. Ellos y ellas han sido tejedoras y tejedores conmigo de lo que, en ese tiempo, se llamó *didáctica problematizadora e integradora* y que hoy nombro como *pedagogía de la potencia* (Rivas Díaz, 2005) y *didáctica no-parametral* (Quintar, 2009), apuestas que intentan moverse y crecer dentro de un proyecto y corriente de pensamiento mayor. Me refiero a la corriente de pensamiento y *proyecto político emancipatorio* de y en América Latina. Desde aquella época –desde fines de los años ochenta hasta fines de los noventa, aproximadamente– estábamos muy preocupados por saber *cuál era realmente el sentido de la enseñanza*.

Es una pregunta casi obvia, que pareciera ociosa para quienes estamos en la cuestión de la didáctica; cuestión que, en aquella época, a partir de los setenta, derivó a un segundo plano como consecuencia de un fuerte *síndrome de pedagogización* del sistema educativo en su conjunto. En otras palabras, se escolarizó la pedagogía y la didáctica perdió relevancia porque en el marco del proyecto de tecnología educativa, el centro lo ocupó el *currículo*. Todos conocemos las consecuencias actuales de este proyecto, con instituciones invadidas por planificaciones, formatos de calidad y criterios de evaluación codificados.

Para entonces ya era todo un esfuerzo ser parte del campo de la didáctica. Recuerdo siempre que un decano –que por supuesto no voy a citar– nos había asignado un pequeño cubículo para un equipo nada menor –alrededor de 10 personas, aproximadamente–. Ante el

²Quisiera aquí nombrar a estas compañeras porque me parece que una de las cuestiones a tener siempre presentes es el *cuidado* de los que hacen y construyen comunidad de buen sentido reconociendo las reflexiones compartidas que cada vez más han ido germinando hasta tener hoy una forma muy específica y particular. Estas compañeras son: Anabella Daniel, Marilyn Torosi, Silvia Hasfort (Chivi), Ingrid Zeug y, por supuesto, Rita de Pascuale, Ana María Razzolini, Liliana Pastor y Martha Navarro. Y, entre los maravillosos estudiantes, quiero nombrar a Andrea Sisto con quien aún hoy seguimos en contacto creativo.

necesario cuestionamiento, recuerdo que la respuesta fue: “Cuando encuentren para qué sirve la didáctica y por qué es importante les damos un cubículo más grande”. De esta manera, la didáctica se desplaza a cuestiones instrumentales para “dar clases” y deja de verse como un campo de reflexión y producción de conocimiento sobre las complejidades del enseñar.

Y, en esta perspectiva, quiero compartir que, en lo personal, me gusta mucho que me presenten como *maestra* (Quintar, 2014). He sido, y sigo siendo, maestra en todos los niveles de enseñanza, desde el preescolar a los niveles de posgrado porque, en definitiva, todos los que estamos en preescolar, básica, universidad y posgrado vivimos de lo mismo: de dar clases y de ser investigadores –explícitamente o no– de los procesos de formación de sujetos que impulsamos desde la práctica concreta de enseñar. Ser maestro es un gran desafío, es una apuesta *ético-política* que tiene unas hendiduras profundas en la vida sociocultural. Incluso desde las academias hay una cierta descalificación de este nombrar y hacer; quizás deberíamos ser más cuidadosos con los maestros, en todos los sentidos.

Puedo ejemplificar lo dicho con una anécdota bastante sorprendente. En una oportunidad, cuando Hugo Zemelman visitó desde México nuestras cátedras en la Facultad de Ciencias de la Educación, hubo alguien del equipo de conducción que lo citó para decirle: “¡Pero doctor Zemelman, cómo trabajará usted con Estela y sus equipos! Ella es una maestra, aquí hay gente mucho más interesante”, y esto dicho en una Facultad de Educación que forma maestros. Cuento esto más allá de la anécdota porque creo importante recuperar el significado profundo, en términos políticos, que tienen la enseñanza y el magisterio, como bien lo decía Paulo Freire, entre muchos otros intelectuales latinoamericanos y del mundo, que apostaban por realidades mejores, más justas y vivibles para las mayorías.

Desde aquella época estábamos muy preocupados con los y las compañeras, y desde ya con Hugo Zemelman, por el sentido más profundo de los procesos de enseñanza y de las interrogantes epistémicas que estos implican. Cuando hablo de epistemología no estoy hablando del recorrido que hace la ciencia desde una perspectiva analítica a partir de la descripción de “paradigmas” científicos, por el contrario, me refiero a esta como el *espacio relacional* en presentes siempre vivos, como bien nos decía Husserl (1959) en su maravillosa obra. Es decir, *como el espacio de relación de conocimiento del sujeto con el mundo de la vida para producir conocimiento* que, desde ya, no es lo mismo que “traficar” información científizada. El conocimiento es, para nosotros, una articulación compleja de sentidos y de significados que va enlazándose en niveles de complejidad creciente *desde la experiencia concreta hacia mayores niveles de abstracción*. Quisiera aquí detenerme para explicitar con más claridad desde qué coordenadas epistémicas estoy haciendo estas observaciones.

2. Coordenadas epistémicas y reflexiones didácticas

En general, el sistema educativo se organiza de acuerdo con la tradición de pensamiento analítico propia del capitalismo totalitario y la modernidad. En esta tradición de pensamiento, la centralidad de los procesos de producción de conocimiento está focalizada en criterios de verdad. La verdad, a su vez, es entendida como verdades categóricas y en unos supuestos de racionalidad científica. Dentro de esta perspectiva, la relación del conocimiento del sujeto con la realidad se establece desde la externalidad de esta. Frente a esto surge la pregunta de *por qué desde la externalidad*. La respuesta es compleja porque la verdad categórica y la racionalidad científica tienen niveles de autoridad y de validación que están dadas en la teoría. Sin embargo, la más de las veces, en la realidad están ocurriendo otros sucesos por el movimiento constante de los sujetos en la historia; y estos otros sucesos que ocurren –desde esta racionalidad– *se explican* en términos de lo ya explicado, producido, es decir, de lo ya dado y legitimado científicamente. Este uso explicativo de la teoría va configurando así –como bien nos lo sugiere Hugo Zemelman (2004)– un *pensar teórico*. Un pensar teórico que, para poder transmitirlo, se explica. Por esto, los profesores, en general, explicamos tanto. Solemos *ser explicativos y descriptivos* en una lógica de racionamiento *jerárquico-funcional-patriarcal* que, quizás, después negamos en “discursos” supuestamente “críticos”, por ejemplo, al repensar el género. El patriarcado, sin ir más lejos, anida en esta perspectiva.

Las prácticas que esta postura genera influye en todos los órdenes de la vida pero, en nuestro caso, tiene incidencia en la formación de sujetos pues dejan huellas bastantes contradictorias con el pensar críticamente. Esta postura está profundamente ligada a la tradición de pensamiento analítico-moderna que nace de la mano del “capitalismo totalitario”, como bien le llama Franz Hinkelammert (2010). Es desde este marco de significaciones que se van configurando *parámetros* en términos epistémicos, psicocognitivos y políticos.

Estos parámetros son aquellas creencias, mitos y ritos, prácticas y relaciones, que se van instalando como verdad, aunque algunas veces no entendamos muy bien de donde vienen, ni su sentido y vigencia, pero los asumimos como “verdades naturalizadas”. Por supuesto, no es mi intención situarme desde este ángulo de mirada, propia de la tradición del pensamiento analítico.

La colocación epistémica-política de las reflexiones que deseo contribuir en este espacio de *compartencias*, está más bien vinculado a la ***tradición de pensamiento crítico hermenéutica***, donde la relación de conocimiento está profundamente articulada y vinculada al presente histórico de los sujetos concretos, en situaciones concretas, en especificidades históricas concreta. Por esto el presente historizado, vivo tiene tanta relevancia.

Nosotros somos nuestras experiencias –subjetivas y comunitarias– que se activa constan-

temente en nuestro estar siendo experiencia de presente. En esta perspectiva, el pensamiento teórico trasmuta a un *pensar histórico*. Y decimos que es *pensar histórico*, no porque estemos hablando de la historia como historiografía, sino como modo de organizar el pensamiento desde el presente. Presente desde el cual resignifico el pasado y puedo construir futuros posibles y diferentes.

En esta colocación se trabaja, didácticamente, desde una lógica y por ende un pensamiento *sensible*; y, de igual modo con otras operaciones del pensamiento además de las básicas, me refiero a las operaciones de pensamiento superiores, como el pensamiento en movimiento, vinculadas al análisis y a la síntesis. Nosotros podemos transitar por el sistema educativo, con operaciones básicas del pensamiento, básicas como: clasificar, asociar (...), estas operaciones del pensamiento son las que se necesitan, lo que Vygotsky y muchos otros autores llaman operaciones del pensamiento superiores, como interpretar por ejemplo y desde las lógicas de razonamiento complejas, como dirían autores como Moran.

Aquí es importante aclarar una cuestión que a veces confundimos: la crítica teórica y/o la crítica histórica (Quintar, 2018). Decir crítica histórica, es casi como una tautología; la crítica es una forma de pensar, hay muchas tendencias en el sistema educativo a mimetizarnos lo crítico en la citación de autores crítico o complejos –entonces yo ya soy crítica o de pensamiento complejo– uno puede adherir autores críticos y eso no configura crítica o pensamiento complejo. El pensar crítico implica un compromiso con: la experiencia, el presente y la historicidad.

Toda esta tradición de pensamiento crítico hermenéutico tiene grandes exponentes que la sostiene y es toda una tradición para más allá de la modernidad que implica una “otra lógica” de razonamiento distinto a la lógica de la tradición del pensamiento analítico. Por lo tanto, toda esta perspectiva de Pensamiento Crítico, es crítico porque estos grandes pensadores pudieron repensar desde *el mundo de la vida* –como diría Husserl– desde la fenomenología, en una *otra* perspectiva, que no es la racionalidad científica, sino que es un profundo compromiso con el presente histórico de los sujetos concretos que transitan esos presentes y que se mueven en una constante del movimiento histórico de la vida; en esta perspectiva tenemos: *la Fenomenología, el Historicismo Alemán, el Neomaxismo, la Escuela de Frankfurt, el Psicoanálisis* y por su puesto *la Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial de Hugo Zemelman*, que abrevia en toda esta tradición de pensamiento.

A continuación comparto, lo compartido desde la palabra, en un esquema síntesis que deseo contribuya a mejores comprensiones:

Figura 1: *Cuestión de miradas en las relaciones de conocimiento. Tradiciones de pensamiento y posturas epistémicas.*



Elaboración propia.

Lo hasta aquí compartido tiene como intención explicitar que, lo que deseo donar a la reflexión didáctica, es dicho desde estas *coordenadas epistémicas*, en un intento por romper parámetros en términos de recolocación histórica, de recolocación en este presente, para poder pensarnos en este presente y preguntarnos: *¿cuáles son los grandes desafíos de época? De este tiempo socio histórico, de este "presente vivo"*; y, desde allí repensar los desafíos de enseñanza desde una didáctica no-parametral o del sentido.

Desafíos de época, desafíos didácticos

Entonces, cuando decimos *Didáctica no parametral* y sus desafíos: ¿de qué estamos hablando?, ¿de qué época?, ¿cuáles son los grandes desafíos que estamos colocando como maestros?, ¿frente a qué situaciones estamos colocados?; la pandemia mostro un problema constitutivo del sistema educativo: *el desfase*.

De repente aparece la pregunta: ¿cómo vamos a enseñar, en esta nueva realidad, inmersa en el uso de la tecnología, el internet, etc.?; los maestros y los estudiantes no tenemos las condiciones para dar respuesta a esa pregunta, como mucho se dice al respecto. Sin embargo lo que hace presencia hoy, casi como una crisis, ya lo hablamos a mediados del siglo XX, Adam

Schaff. A mediados del Siglo XX con la segunda revolución de la ciencia y la técnica, el trípode de la *nanotecnología, la genética y la energía*, modificaron las maneras de ver y transitar la vida.

¿Por qué nombrar la segunda revolución de la ciencia y la técnica?, porque una revolución cambia estructuras mentales y vitales, es decir es una desubicación, una descolocación en el mundo de la vida; pero además, estos grandes inventos de la ciencia y la técnica vinieron acompañados con un movimiento geopolítico, al que aún no terminamos de acostumbrarnos, que fue el proyecto de *Ronald Reagan y Margaret Thatcher* que es el llamado por algunos autores, el neoliberalismo, que no es otra cosa que una actualización del capitalismo totalitario, que tiene que ver con la gran liberación. Mientras eso pasaba, surgen los criterios de calidad, todo lo que tiene que ver con la transformación de la producción en todos los sentidos y también con la transformación de la producción intelectual, Cristian Laval (2015), en su texto *Antropología del sujeto neoliberal*, señala como Margaret Thatcher hace dos grandes declaraciones que ponen esto de manifiesto, la primera cuando dice *“La economía es el medio, lo que importa es el corazón y el alma de la gente”*, que es lo que hoy estamos viviendo. Y la segunda afirmación de la Thatcher es: *“No es posible hacer otra cosa”*, afirmación que se escucha micrológicamente en el aula, en consonancia con los grandes discursos políticos. En estas afirmaciones se justifican pensadores críticos y progresistas, que son parte de estos proyectos de criterios de calidad y de pensar indexado.

Todo este gran cambio que hubo en mediados del siglo XX, también afecto al sistema educativo, *¿en qué términos?*, en los términos que impone un pensamiento indexado, que se instala fundamentalmente, en una antroponomía, es decir en la antropología de la norma, con el diseño curricular que enmarca: *planes, programas, planificaciones* y todo lo que tenga que ver con los criterios de calidad. En ese mar de cuestiones, toda la economía y geopolítica se empieza a virtualizar, menos el sistema educativo y cuando digo virtualizar no hablo de la tecnología, o el mal llamada inteligencia artificial, donde ponemos la capacidad de pensar al software

El gran desfase del sistema educativo de mediados del siglo XX hasta lo que hoy vivimos, tiene que ver con lo que para nosotros es fundamental que es *el pensar*. Todavía es sorprendente como trabajamos currículos actualizados con los mismos contenidos de hace 50 años, la realidad, mientras tanto va por otro lado: *¿dónde se aprende a pensar y leer la realidad en la escuela de hoy?* El gran desfase para nosotros es la cuestión del pensamiento; cuando hay unos grandes impactos para nosotros el modo de pensar deja alteraciones socio-culturales. Lo epistémico entonces se hace político: *¿cómo me coloco en relación?* Y de esto depende como vea yo el mundo de la vida y las relaciones que establezco.

Entonces: *¿Qué tipo de desfases, en términos de pensamiento, podemos ver?*, el pensamiento sigue siendo analógico, cuando hoy el pensamiento ya es digital; el gran trauma entre el pensamiento analógico y el pensamiento digital, tiene que ver con lo que hoy llamamos racionalidad logarítmica: *¿dónde se aprender, no a usar la tecnología, sino a leer el mundo a través*

de la tecnología?, hoy la racionalidad algorítmica construye algo, que Erick Sadin (2017) llama, *la experticia de la verdad*, entonces: ¿qué son los sistemas de experticia de la verdad?.

Antes la verdad la buscábamos en los libros, en las grandes bibliotecas donde reposaba la información, ahora la respuestas las buscamos en el Google, en la información digital, en el Big Data; pero además los buscadores nos van diciendo qué va pasando con la ciencia o que va diciendo, y lo creemos. No es lo mismo un sujeto que piensa la realidad y que tiene la capacidad de elegir acerca de lo real, de la realidad, que una digitalización a través de los satélites de la realidad: *¿dónde se está aprendiendo a leer las informaciones de los medios de comunicación?*, en Argentina y América Latina, después de la dictadura militar, de la dictadura de la eliminación del otro, vino la dictadura económica, en una *necropolítica* a través de proyectos de precarización socio cultural, como la bancarización, etc.

Con el *proyecto del mal*, que es el mismo proyecto de la dictadura, vino la dictadura de los medios de comunicación, como consecuencia se da la monopolización del aire y de toda la información en América Latina, evidenciado, por ejemplo en el exterminio de Radios Comunitarias, que dan paso a la monopolización de la información: *Globo* en Brasil, Televisa en México, en Argentina *El Clarín*, en una supuesta búsqueda de la “libertad de expresión” ahora controlada. Aquí viene otro problema de época que Cristian Laval (2015) llama *el sujeto del goce* y ¿cuál es sujeto de goce?, es el sujeto sometido a su imagen en la selfi, en la búsqueda de *la imagen del éxito, cansado de ser “si mismo”* y en la búsqueda del éxito a través de la competencia, incluso en la sobreexplotación, en una insatisfacción constante, dentro de la lógica que el mercado impone, configurando un “sujeto economizado”.

La lucha entonces, es por lo simbólico, toda la vida lo fue y seguimos hablando, en los sistemas educativos, de diseños curriculares, pensando cómo dar clase, metiendo las aulas en cantidad y calidad a una computadora, pero: ¿el sujeto dónde está?; las consecuencias de esta precarización se refleja en el aumento de suicidio en jóvenes, del consumo de sustancias psicoactivas, de soledad terrible; ahora va venir además con la pandemia, la manifestación de la enfermedades mentales, por la excesiva soledad y el confinamientos. El gran aporte que hizo Bruner (1991) en sus *Actos del significado*, donde rompe con la inteligencia artificial y trabaja lo que él llama *las narrativas canónicas* desde todas las articulaciones de sentidos y significados y el mundo de la semántica.

La problemática es que seguimos dando información, priorizando una información que está desfasada de la realidad. Nuestros niños tienen un manejo particular y avanzado de la tecnología, en la lógica de lo tiene que ver con los *campos isomórfico*, que reconoce como las generaciones van dejando camino a las otras por venir y van dejando realidades propias más allá del sistema educativo; lo pongo en un ejemplo: mi mamá, decía que yo era mucho mejor que ella y yo digo que mis hijos son mucho mejor que yo; *¿mejores en qué y para qué?*, para entender el mundo en el que viven, se han construido y constituido unas lógicas intergeneracionales que en el pasado eran de poca distancia, pero ahora son de enorme distancia entre generaciones, es

decir, por ejemplo: yo le escribía cartas a mi novio, ahora todo es por WhatsApp y yo no soy de la época feudal, entonces los cambios son enormes y no nos vamos dando cuenta de estos cambios acelerados, lo que quiero poner en relevancia, es que la cuestión digital es una manera de pensar hoy.

Lo que no ha entendido la escuela desde el punto de vista de muchos de nosotros, es que es tiempo de salir de un pensamiento analítico, para poder desplazarnos a uno pensamiento histórico, para poder entender en qué mundo vivimos se requiere de conciencia crítica, categoría que trae Freire: ¿Dónde se está trabajando los niveles de conciencia en la escuela?; también lo dice Francisco Varela en su concepto de: en activo, en ampliación de conciencia; entonces la pregunta que subyace es: ¿queremos una escuela que está ubicada antes del Siglo XX, trabajando información desde las disciplinas, que además están desfasadas? ¿Qué escuelas queremos a cambio?, escuelas que abran espacio para el desarrollo de la conciencia crítica y conciencia histórica, espacios que permitan leer el presente y esto implica trabajar más el pensar categorial.

En la escuela tradicional, seguimos trabajando lo que hoy es nombrado como *habilidades del pensamiento*, más articuladas a la memoria y al pensar teórico, como si el pensar teórico fuera la realidad que nos permite movernos después en una realidad, que está totalmente fuera de la explicación teórica. Estoy diciendo, además, que estamos manejando las disciplinas teóricas o lo autores y sus aportes teóricos, pero no manejamos las estructuras categoriales, que nos permiten construir conocimiento histórico y complejo en las realidades en las que estamos.

Cambiar el ángulo de mirada, pone en el centro de los procesos de formación de los sujetos, desde el preescolar hasta el posgrado, al sujeto mismo y su capacidad de sentir y *pensar el mundo de la vida*, en un estar en comunidad, manifiesto en los sentidos, los mismos que fueron despojados por la colonialidad del pensar, manifiesta en: *el pensar, la subjetividad y el sujeto del deseo de saber*.

¿Cómo activo el deseo del saber?, provocando el deseo; en ese sentido las escuelas deberían ser menos informativas y más provocadoras del deseo de saber, sin embargo en las escuelas se sigue pensando en información y teoría.

Ahora bien, desde una *Didáctica no parametral* lo que queremos es romper ese parámetro, ¿para qué?, para trasladarnos a una época de movimiento del sujeto deseoso y deseable de saber, que se pregunta: ¿por qué ocurre lo que ocurre cuando está ocurriendo?

En términos de pensamiento, poder ubicarnos desde de los 70, en el momento que ocurre la dictadura, uno de las grandes condiciones que trajo el Neoliberalismo, en el marco del capitalismo totalitario, es instalar la crisis como manera de gobernabilidad: ¿Cómo se entiende eso? ¿Cómo se entiende vivir en la crisis como modelo de gobernabilidad? ¿Cómo se vive? Esta condición, instalada en los cuerpos, produce claves de época como la precarización laboral y emocional; *Antonio Damásio*, pone claves en este sentido, desde los avances de la *neurociencia-física cuántica*; estas comprensiones nos deberían ayudar a recolocar al sistema educativo, para poder trabajar desde un tránsito del pensamiento analítico, jerárquico funcional o pensar teóri-

co, a un pensar histórico, que ayude y contribuya a que las nuevas generaciones puedan trabajen desde la comprensión y no desde la explicación.

Una cosa es explicar desde la externalidad lo que ocurre en la realidad, en Colombia por ejemplo, muchísimos violentólogos explican lo que pasa en Colombia y el proceso de Paz, pero hay que ir y reconocer en la realidad lo que eso significa para el otro que la vive como lo cotidiano; todo lo que tiene que ver con el *sentir-pensar* es ubicar al *sujeto sensible* desde la lógica sensible; el gran despojo que hace la colonialidad del pensar es el despojo del sentir, de la lógica sensible; la lógica sensible me permite tener porosidad epistémica para ponerme en relación de conocimiento con el mundo de la vida y en la búsqueda de esa comprensión del mundo de la vida, usar y pensar categorialmente, en articulación con la teoría, generar conocimiento histórico y no conocimiento teórico. En este mismo sentido recupero el *concepto tiempo*, también colonizado, todo pasa muy rápido, vivimos en un tiempo que modifico el *tiempo-espacio*, lo que algunos autores llaman *Tiempo Paraestésico* –tiempo al margen de lo sensible– un tiempo que nos paraliza, un tiempo que no alcanza, porque el tiempo esta sobre nosotros, no en nosotros.

Cambiar de un pensamiento analógico a uno digital, de una lógica simbólica organizada por verdades experticias, de un tiempo que paso de ser un tiempo estructurado desde el trabajo, a un tiempo descolocado, desestructurado; estos movimientos, estos cambios: *¿Dónde se metabolizan como conocimiento?*

En estos grandes desfases, la enseñanza debe preocuparse profundamente en el tiempo histórico, en la época y *¿Cuáles son las exigencias de pensamiento, de razonamiento que esa época nos pone?*, no podemos seguir siendo el centro, armando diseños curriculares desfasados de la realidad en un mundo digital, que tiene toda la información disponible al instante; la violencia, la necro-política, por ejemplo, como conceptos fundantes en la sociedad: *¿Dónde se trabaja y se comprende?* En ese sentido recupero, *La Pedagogía del aburrido* de Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea (2004).

¿Qué enseñamos en las escuelas? ¿Qué queremos enseñar? Y yo pregunto: *¿Qué les queremos enseñar? ¿El curriculum?* pero *¿por qué no les enseñas a sacar las cuentas de todos los camiones de seguridad que se llevaron todo el dinero de los argentinos al exterior? ¿Por qué los padres se quedaron sin trabajo? ¿Dónde estamos hablando de la Necro política?, ¿Por qué no hablamos de eso?* y a partir de eso, hacemos una relación de pensamiento categorial. Vygotsky habla del pensamiento categorial como funciones del pensamiento superior dentro de las que esta: *interpretar, relacionar, articular, imaginar*, un lugar a donde nunca llegamos.

Nosotros pensamos, que no podemos seguir pensando en que los elementos de la didáctica son uno que da una respuesta específica. En la realidad están pasando cosas y si observamos la realidad *nos damos cuenta*.

En síntesis, cambia explicación por comprensión, implica trabajar más a profundidad el aspecto psico-cognitivo, no como excluyente, sino entendiendo que el presente como presente

histórico tiene una exigencia de razonamiento que implica trabajar en profundidad, el conocimiento trabaja por redes, por sinapsis neuronales y son los conflictos cognitivos, diría Piaget, los que permiten que estas redes neuronales al reorganizarse modifiquen esquemas conceptuales, referenciales y operativos, es decir **esquemas de pensamiento**.

Esto mismo que ocurre con un sujeto y su subjetividad, ocurre en la sociedad, se generan núcleos socio-sinápticos culturales, que desde *campos isomórficos* van generando un proceso de evolución natural, no Darwiniano, es más una evolución en términos de lo que plantea Varela; un concepto de evolución que tiene que ver con campos isomórficos que se mueven desde la experiencia; una experiencia que va modificando las estructuras mentales en redes neuronales, y ¿cómo trabajamos esto en la escuela?, puede ser en términos de modificaciones de redes, a partir de conflictos cognitivos. Entonces, pienso en una escuela generadora de conflictos cognitivos, desde los sucesos y la experiencias, de lo que nos ocurren en la realidad, para ampliar campos de comprensión, campos de conciencia crítica, como decía Freire; y de esta manera desde un presente siempre historizado, que implica profundizar, no solamente acumular información teórica, que esta deshistorizada la mayoría de veces, porque no hay puntos de articulación con el presente.

En el presente hay sujetos sensibles, dolientes, hay sujetos con memoria, con historia, que activando esta memoria, se puede encontrar sentidos de porque vivo lo que vivo, desde el pasado que configura presente en perspectiva de futuro, eso implica pensar categorial, preguntar con sentido, rearticulaciones múltiples. Un buen maestro es quien construye problemas desde la realidad y problematiza para que se generen búsquedas y deseos de saber y se amplíen comprensiones de mundo y eso modifique la realidad y la realidad a su vez en núcleos sinápticos socio-culturales, vaya teniendo conciencia de sus propias modificaciones, es decir, nosotros tenemos una construcción mental que se organiza socio-culturalmente y desde nuestra propia historia que nos estructura la vida, el asunto es ¿cómo voy más allá de esta realidad dada?, diría Zemelman de este “dándose de la realidad”, para abrirme al excedente de realidad.

Ahora bien, ¿cómo amplio lo dado? Estamos dando demasiadas respuestas a la realidad con conceptos y categorías, que ya no dan cuenta de la realidad, porque la realidad desde mediados del siglo XX, con la segunda revolución de la Ciencia y la técnica, ha tenido unas alteraciones psico-cognitivas mentales en la exigencia de la vida misma y una vez que ese cambio se da en la realidad, deriva en drástico; pero seguimos nombrando el mundo de la vida, con lo ya aprendido, más que desafiar-nos a nosotros mismos para nombrar lo no nombrado, para construir nuevas miradas del mundo de la vida y también comprensiones; por eso nosotros trabajamos algo que llamamos *Matriz Didáctica*, que tiene que ver con lo que dinamiza los elementos de la didáctica.

Entonces: *¿Qué tipo de vínculos se van a establecer en las escuelas ahora, con la sana distancia? ¿Cómo vamos a recrear, cómo vamos a escuchar lo que le pasa a la sociedad, a los estudiantes? ¿Qué metalectura de procesos socio-culturales y subjetivos e intersubjetivos vamos a hacer? ¿Qué representaciones de mundo vamos a provocar? ¿Qué representaciones de*

mundo vamos a instalamos en los espacios de formación? ¿Qué experiencias y sentidos? ¿Qué semántica organiza la dinámica conversacional?, todo esto porque estoy colocada en una postura epistémica que me lo exige, porque si yo me paro en una perspectiva crítico hermenéutica no puedo seguir funcionando con una lógica de pensar teórico o con una lógica analítica, sino sería como un discurso ideológico o un discurso teórico; el poder tener una postura epistémica exige modificaciones profundas tanto en relaciones con la realidad, como relaciones que dinamizan los procesos formativos: *los vínculos, la escucha*.

En esta perspectiva de lectura del presente y de comprensiones del presente para poder comprender la realidad y moverme en ella en esa lectura, es que decimos que radica la *Real igualdad*. Porque ahora, para pensar, todo pasa por el presupuesto, tampoco digo que el presupuesto no es importante; pero no me imagino a *Simón Rodríguez* diciendo a Bolívar “... *no puedo pensar porque no tengo presupuesto*”, no me imagino a los grandes pensadores críticos diciendo “*no puedo pensar porque a Hitler se le ocurrió que nos va matar a todos y además no tenemos presupuesto*”, claro que los presupuestos son importantes, pero la vida se hace sintiéndola y pensándola en cualquier sector: *¿Cómo vamos a reconstruir el concepto de clase?* por ejemplo, en Bolivia, donde están los Masiburros que son los Masitas, la gente de bien que son los indígenas que pueden ir a la escuela: *¿Cómo se juega ahí el concepto de clase?*

La gente con la que trabajamos tiene latido, la gente tiene vida, le están pasando cosas. “*La crítica es una arena de lucha*” dice Giroux, entre la gente que está sintiendo a la otra gente.

¿Cómo conocer la clase hoy en términos epistemológicos y metodológicos?

Seguimos teniendo en la cabeza, la clase como la clase de Comenio, que se constituye como un parámetro; la pregunta sería ¿por qué no podemos dar clase de otra manera?, eso es un tema de lo distribuido y es importante en términos de reordenar en pequeños grupos y autonomizar. Yo creo que aprender a usar los instrumentos (...).

¿Qué es lo que hace el razonamiento algorítmico? el pensamiento algorítmico opera con gente especializada que va sacando las palabras claves que más se repiten como concepto o categoría que más se repite y con esas palabras claves organizan un software que luego compramos, de esto que habló es *Silycolonización*, que viene de *Silycon Valley* que es desde allí que están los grandes emporios que dominan hoy, ya los gobiernos dependen de grandes corporaciones, que dependen a su vez de *Silycon Valley*, entonces la *Silycolonización* lo que hace es tomar las palabras claves que usamos todos en las redes e emails en todo va sacando esas palabras claves organiza un software y después son los vende, ¿por qué no hacemos nosotros lo mismo en la aulas?, ¿por qué nosotros no trabajamos con la posibilidad que los chicos en pequeños grupos puedan hacer lecturas de realidad?, salir por las calles en esa observación de la vida poder construir conceptos y/o categorías que se articulen con conceptos y/o categorías teóricas, que puedan dar cuenta de una construcción de conocimiento histórico.

Un fenómeno que suele suceder, es que no le tenemos confianza a los estudiantes, si nosotros decimos este grupo va a trabajar, un ejemplo, las películas premiadas en Cannes el año en curso, las películas premiadas dos años atrás, una pregunta puede ser: *¿Cómo reflejan, estas películas, las realidades de los países latinoamericanos en educación?*, imagínate que ahí tienen que trabajar mucho y usar redes e información. Uno de los grandes problemas es *la ausencia de acompañar el uso de la tecnología*, y para acompañar y aprender a usarlo, hay que generar problemas; en ese sentido tendríamos que pensar aulas de debate, más que aulas de supuesto saber, es decir, las aulas se configuran con el supuesto saber de un profesor: ¿qué tal si invertimos la cosa?, ¿qué tal si traemos problemas que rompan el supuesto saber y que obliguen a traer conocimiento? y eso se puede hacer con pequeños grupos, mejor organizados, con menos tiempo de conexión.

El problema no es si me quedo en mi casa dando clases en línea o si la presencialidad es porque voy a la clase con los estudiantes enfrente, ese no es el problema; tanto en la presencialidad como en la virtualidad: ¿cómo vamos activar el sujeto de deseo de la época?; eso significa un maestro que también este mirando la realidad, que también sea capaz de poner problemas y que asuma que no sabe y que puede construir conocimiento con el estudiante; eso es muy costoso para los maestros, porque asusta; nos asusta cuando los estudiantes se salen de los libros, porque mientras esta explicado por los autores está bien, porque lo jóvenes están debajo o adentro de los libros, pero cuando se salen de los libros y se desprenden del control, nos pegamos un susto bárbaro. Ver los distintos niveles de realidad en los contextos, ayudaría a flexibilizar los currículos y la cuestión metodológica.

Proximidad epistémica y el conocimiento histórico con la formación de docentes investigadores

La cantidad de reformas educativas que hay, para no cambiar nada es una realidad en los sistemas educativos de nuestros países y las clases siguen igual; el problema no está en la información y en la reforma, el problema está en la cabeza de los que enseñamos: *¿Cómo pensamos los procesos formativos, en términos de sujeto histórico?*, van a seguir habiendo reformas; Margaret Tacher tenía razón, cuando dijo “se apropiaron de nuestro corazón y alma” y nosotros seguimos pensando en términos antroponímicos –es decir con normas– planificación y con parámetros, el asunto es: *¿Cómo voy a problematizar los parámetros? ¿Cómo instalo nuevos sentidos?*

Un sentidos no de la forma, ni del pensar teórico, sino del sentido de la vida, por eso le llamamos didáctico no-parametral o didáctica del sentido, porque lo que hacemos es ponerle sentido a las cosas que hacemos: *¿Qué sentido tiene?*, y la falta de sentido es el primer acto de violencia, para nosotros la falta de sentido genera violencia, cuando uno se levanta en la mañana y se pregunta *¿para qué me levanto hoy?*, ese acto de violencia con uno mismo hace

que todo el día este violento, voy a tratar mal a la gente, de mal humor en fin. El sin sentido es el germen de la violencia micológica que se extiende, preguntémosnos: ¿Cuántas horas de violencia hay en nuestras escuelas hoy? ¿Cuántas horas de soportar para poder tener título en cualquier nivel?, y nos acostumbramos e instalando y normalizando unas lógicas patriarcales, que tienen que ver con esta cuestión profunda de pensarnos desde el sin sentido, que es un problema de época.

Debíamos hacer menos diseños curriculares y más espacios de conversación, de darse cuenta, de ampliación de conciencia, de sentido: ¿cuáles son los sentidos en los procesos de formación de sujetos históricos?, entendiendo que todos sujeto es un sujetos de deseo, y lo que ha hecho el sistema con esta instalación del sujeto neoliberal, es el sujeto del goce, es decir un subalterno, aunque estudiemos a los autores críticos, a cambio de esto, un sujeto del sentido, que es siempre un sujeto de pensamiento crítico como alternativa al sujeto sobre interpretado de Heidegger.

¿Cómo estoy yo pensando este cambio? ¿Lo estoy pensando o estoy en un lugar de quietud y crítica?

Debo decir, por último, que no debemos tener miedo a atrevernos; necesitamos más que nunca gente atrevida que piense; el hecho de poder pensar, de poner bajo sospecha metódica sobre lo que está pasando en la realidad, invita a generar alternativas y un pensador crítico genera alternativas, sino no es crítico.

Todos los seres vivos somos: frecuencia, energía y materia; cuando digo que me siento escuchada digo que me siento en misma vibración, frecuencia y eso le da sentido a estos espacios de diálogo, entonces muchísimas gracias hacen que cada palabra que deseo donar tenga sentido, gracias por la hospitalidad.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Barcelona: Paidós.
- Hinkelammert, F. (2010). *Si yo vivo, tú vives. El sujeto de los derechos humanos*. ISEAT. La Paz. Bolivia.
- Husserl, E. (1959). *Fenomenología de la Conciencia del Tiempo Inmanente*. Buenos Aires: Nova.
- Laval, C. (2015). *Antropología del sujeto neoliberal*. Presentación de Christian Laval en el seminario "Pensar con la antropología". Laboratorio Sophiapol, Universidad de Paris Oeste. Recuperado de <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-an-tropologia/>
- Rivas Diaz, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, num. 1, pp. 113-140 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Patzcuaro, Mexico. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>
- Sadin, E. (2017). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: La emergencia de un nuevo régimen de verdad*. Recuperado de <https://gatopardo.com/arte-y-cultura/la-inteligencia-artificial-el-desafio-del-siglo-la-emergencia-de-un-nuevo-regimen-de-verdad/>
- Quintar, E. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Quintar, E. (2014). Cause y río: una poética pedagógica del presente. *Educación y Ciudad* (26), 130-138.
- Quintar, E. (29 de Junio de 2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), s.p.
- Zemelman, H.(2004). *Pensar teórico, pensar epistémico. Los retos de las Cs. Sociales en América Latina en América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.