



EL ÁGORA USB

ISSN: 1657-8031

alfonso.insuasty@usbmed.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Seccional Medellín

Colombia

Cuesta Moreno, Oscar Julián
EDUCACIÓN, PRESENTE Y POTENCIA: LA FORMACIÓN DE CONCIENCIA
EPISTÉMICA A PARTIR DEL ENCUENTRO CON EL OTRO.
EL ÁGORA USB, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 153-168
Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407747671009>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN, PRESENTE Y POTENCIA: LA FORMACIÓN DE CONCIENCIA EPISTÉMICA A PARTIR DEL ENCUENTRO CON EL OTRO.

**EDUCATION, PRESENT, AND POWER: THE FORMATION OF EPISTEMOLOGICAL AWARENESS
FROM THE ENCOUNTER WITH THE OTHER**

Recibido: Junio 2014 Revisado: Septiembre 2014 Aceptado: Octubre 30 de 2014

Por: Oscar Julián Cuesta Moreno.¹

RESUMEN:

El artículo, derivado de una investigación, propone sentidos de formación que permitan a las instituciones educativas construir espacios donde los sujetos logren desplegar su conciencia a partir de examinar parámetros que configuren su relación con la realidad, para lo cual es necesario el encuentro con el otro.

PALABRAS CLAVES:

Conciencia epistemológica, el otro como complemento, autoanálisis, didáctica no parametral, aprehensión y colocación.

ABSTRACT:

This article, derived from a piece of research, proposes senses of training, which enable educational institutions to build spaces where subjects manage to deploy their awareness, based on the analysis of parameters, which configure their relationships with reality being necessary the encounter with the other.

KEY WORDS:

Epistemological Awareness, the Other as a Complement, Self-Analysis, Non-parametric Didactics, Apprehension, and Collocation.

¹ Comunicador social, Magister en Educación, Estudiante del Doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL - México. Docente Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Contacto: oscarquesta@colombia.com.

Introducción

En una ponencia, Silva (2008) asegura que “el pensamiento social dominante en América Latina no es latinoamericano”. Esto se debe, entre otras cosas, a que la geopolítica del conocimiento ha esquematizado una presión constante para que nuestro continente piense y actúe bajo la lógica de los países ricos. En efecto, los del norte han impuesto un modelo hegemónico que se basa en la destrucción del imaginario del otro para imponer el propio (lo que en palabras de Dussel [1992] sería el encubrimiento del otro).

Esta lógica del encubrimiento e imposición, ha logrado que gran parte de nosotros lleguemos a pensar como ellos, pues ha conseguido incorporarnos sentidos de vida (significados culturales), una episteme (parámetros de realidad y verdad), una noción de política (reglas y dinámicas de organización) y una forma de manejar los recursos y transformarlos en cadenas de producción (economía).

Para lograr que pensemos y actuemos bajo la lógica del vencedor, se recurrió a varias estrategias de conquista y naturalización. Estas son: la colonialidad del poder (Quijano, 2000), del saber (Lander, 2000) y del ser (Maldonado Torres, 2007). Estas expresiones de la colonialidad buscaban la conformación de mentes obedientes y cuerpos disciplinados que, bajo la excusa de la civilización, el progreso o el desarrollo han moldeado, no sin resistencia, la subjetividad de nuestro continente desde diferentes instituciones.

Precisamente, el presente artículo centra su atención en las instituciones educativas para proponer sentidos de formación que permitan la construcción de conciencia subjetiva y colectiva, que permita no solo la configuración de propuestas contra hegemónicas, sino alternativas. Para ello, critica el anquilosamiento del pensamiento cuando este parte de una realidad dada, por lo que es necesario un rompimiento de parámetros que permitan encontrar sentido a la construcción de conocimiento en la transformación social (Quintar, 2006; Zemelman, 2005).

Metodología

El presente texto, derivado de investigación, acude al análisis relacional, para lo cual se recuperan autores que invitan a hacer autoanálisis epistemológicos que permitan:

- Reconocer la dinámica de construcción del conocimiento
- Ampliar las nociones existentes de realidad.
- Complementar las perspectivas de lectura desde las colocaciones de los otros sujetos.

Finalmente, hace hincapié en la importancia de romper nociones que colocan la realidad como dada, pues llevan a una abulia intelectual y a una obediencia riesgosa.

Resultados.

La construcción de conciencia epistemológica

Una forma de liberar esas formas encasilladas del ser, pensar, sentir, hacer, producir, desear, etc., que se han impuesto en nuestro continente es, según Silva

(2008), la epistemología. En efecto, si lo hegemónico se impuso con violencia epistémica (Castro-Gómez, 2000), es decir, instauró una visión de mundo y una forma de producir conocimiento sobre él, una posible estrategia es realizar un giro que permita, con las herramientas del pensamiento, lograr la liberación de estos parámetros y consolidar una alternativa (Cuesta, 2010).

Esto conlleva, de entrada, formular una educación que no subalternice y promulgue la obediencia, sino que procure romper parámetros que permita ver posibilidades. Es, en palabras de Galeano (1998), recuperar el derecho al delirio, que logre formar pensadores desobedientes, que no vean la realidad dada, sino dándose y por darse, como lo plantea Zemelman (2011).

Lo anterior exige un reto mayor: re-aprender a ver el mundo y la vida. Lo cual implica, primero que todo, un vaciamiento de las estructuras mentales que me llevan a verlo así, a asimilarlo así (Piaget, 1969).

En efecto, implica poner de manera explícita aprendizajes implícitos (Pozo, 2003), esto es, reflexionar sobre cómo veo el mundo, qué sé del mundo, por qué lo veo así, quién me lo enseñó, de qué otras formas es posible verlo, nombrarlo y vivirlo.

En ese orden, no es una educación de las respuestas, sino de las dudas, que recuperen la incertidumbre potencializadora de realidades: que permitan vaciar las estructuras mentales que anquilosan el pensamiento para verlas cosas de otro modo, con posibilidad de renombrarlas y estimular la construcción de lo posible. En efecto, la educación que hemos recibido nos ata a una realidad anquilosada, nos pone el mundo como si estuviera dado, como si nuestro rol se resignara a cumplir las funciones ya preestablecidas. Hacerle preguntas a esa cotidianidad naturalizada, colocando en duda esas certezas corporeizadas que prefiguran la relación con el mundo, permite ver que los sujetos son los constructores de su destino y tienen un llamado ético y político de sospechar de las instituciones que orientan el presente.

Lo anterior se resume en esta sentencia dicha de diferentes maneras por varios pensadores: el hombre avanza cuando es capaz de sospechar y pensar en contra de sus propias certezas. De hecho, diría Meier (2006), no se puede transformar la realidad con certezas, se transforma con preguntas.

Este llamado lo trae Zemelman (2005) en su crítica al pensar teórico. Según él, existe el riesgo permanente de atrapar el pensamiento en la teoría mientras la realidad no detiene su movimiento. Esto lleva, entre otras cosas, a formular conocimientos muy eruditos, pero no pertinentes, pues los objetos de estudio son contruidos desde datos teóricos y no desde una relación consiente con la realidad, que permita pensar el presente, con su marco contextual específico, para tomar decisiones de acuerdo a las necesidades y posibilidades. No es un asunto menor: basta con ver cómo las élites de nuestros países han dirigido sus políticas desde teorías producidos en otros contextos (obligados por su deseo de ser como las élites de otras latitudes), tratando de acomodar la realidad a los marcos teóricos, lo que no ha permitido el desarrollo autónomo desde la propia identidad y cosmovisión específica de cada pueblo de América.

Sin duda, estamos hablando de romper cualquier dependencia intelectual, es decir, derrumbar la jerarquía del conocimiento (o en palabras de Mignolo [2001] su geopolítica) y encontrar en el diálogo con el otro la posibilidad de construir conocimiento.

Lenkersdorf (2008), desde su llamado a aprender a escuchar, invita a atender al otro desde donde el otro habla (desde su cosmovisión, sus prácticas culturales, sus formas de significar, etc.), esta suerte de empatía de la escucha, nos exige romper con los esquemas incorporados que nos llevan a encasillar lo dicho por el otro. Si escuchamos al otro con mente abierta, sin nuestros esquemas de asimilación o aprendizajes implícitos (Pozo, 2003), lo primero que me provoca la escucha son preguntas, deseos de entender, de profundizar, contrario a si escuchamos desde nuestra colocación, pues voy a inclinarme a interpelar, a criticar, a manifestar mis esquemas mentales en preguntas que busquen ratificar mis certezas o juicios que expliquen desde mis teorías incorporadas lo dicho por el otro.

Es una educación que motive a ver el mundo con los ojos del otro, no para ver como él, sino para ampliar mi noción de realidad, pues le integro otra perspectiva. Es, en esencia, reconocer al otro como complemento (Feinmann, 2013). En efecto, es reconocermé como ser incompleto, que está en perfeccionamiento, y para lograrlo necesito del otro que me complemente, que me amplíe mi mirada, que me ayude a pensar en contra de mis propias verdades, para que mi análisis del mundo crezca en complejidad. Esto me implica acoger al otro (Levinas, 1991) y reconocer que necesito al otro para producir conocimiento (Zemelman, 2005).

Esta disposición a ver desde otro lugar, a incomodarme, a sospechar de mis esquemas de pensamiento, le da sentido a la frase zapatista “un mundo donde quepan todos los mundos”: construir una lógica de pensamiento que no se agote en mi certeza sino que reconozca que hay otras formas de ver, sentir, nombrar, vivir, y que necesito de ellas para lograr conocimientos desparametrizados, cada vez más objetivos y complejos (entendiendo objetividad como la necesidad de reconocer que siempre va haber algo por fuera, el margen de incertidumbre [Zemelman, 1992]).

No es un reto fácil: las formas coloniales manifiestas en cuerpos y mentes están basadas en el encubrimiento del otro, en su subalternización, en su eliminación. Esto ha llevado a configurar prácticas de la desconfianza y del rechazo a lo diferente, de temer a la diversidad, de angustiarse con lo que no compagina conmigo. Esta política del otro comprende un vaciamiento de esquemas mentales que encasillan la diferencia en mis referentes aprendidos e incorporados, y obliga a establecer una nueva relación consigo mismo, con los otros sujetos e, incluso, con la naturaleza (Guattari, 1990).

Esta relación con el otro requiere, en palabras de Sousa Santos (2010), una hermenéutica diatópica y una traducción cultural, que conlleven a construir en complementariedad. Desde la educación, compromete contenidos programáticos que reconozcan que, hasta hoy, lo que se enseña responde a los deseos del vencedor, y que existen conocimientos invalidados que requieren ser recuperados, escuchados, no para colocarlos como otra hegemonía, sino para complementar la visión y ampliar la conciencia sobre la realidad (para ello se puede recurrir a la sociología de las emergencias y a la sociología de las ausencias).

Formación de conciencia y educación.

La educación que necesitamos es aquella que brinde a las personas espacios para desplegar su subjetividad y, así, poder ejercer el acto revolucionario de decidir ser. Lo que se manifiesta, entre otras cosas, en que cada sujeto decida y actúe en el horizonte que él resuelva. Esto se traduce en cambiar sujetos para cambiar estructuras, contrario a los dogmas de las propuestas anti-sistémicas del siglo XX que volcaban sus esfuerzos en cambiar las estructuras y se olvidaban del sujeto. Es un llamado a pensar como yo para ser como yo: configurando una coherencia entre el pensar y el ser, que permita resistir a la esquizofrenia del capitalismo.

Este sospechar de los libretos culturales incorporados en nosotros y darnos cuenta de cómo van configurando nuestra subjetividad y la forma de ver y vivir el mundo, implica cuestionar las explicaciones que tenemos sobre éste expresadas en el sentido común (o en la psicología popular, como diría Bruner, 1991), el cual a veces, más que axiomas, expresa regímenes de verdad que se aceptan inconscientemente y van naturalizando las dinámicas diarias, haciendo ver las cosas como si no pudieran ser de otra manera.

Es un ejercicio peligroso, pues se termina admitiendo supuestos como certezas, consolidando la hegemonía. En efecto, lo vemos hoy en el discurso cotidiano de nuestro país: para explicar algo negativo las personas dicen “es porque somos subdesarrollados”, es decir, aceptan como natural una clasificación impuesta desde otro lugar que lo único que hace es ratificar un supuesto que coloca al desarrollo capitalista occidental como único canon teleológico de las sociedades, desconociendo que hay otros futuros posibles.

Se suele decir, citando a Freire (1984), que la educación no se mide por el número de libros leídos, porque no es un acto de consumir ideas, sino de crear y recrearlas. Vale la pena recuperar esta frase antes de que se convierta en sentido común momificado en un cliché. ¿Qué es crear ideas? ¿Cómo se crean las ideas? ¿Para qué crear y recrear ideas?.

A nuestro juicio, estas preguntas tienen varias respuestas, pero sobre todo tienen respuestas de acuerdo a las circunstancias. Así, es diferente la necesidad de crear ideas en un joven que se ve obligado a dejar su casa para ir a buscar el sustento diario, a la de un publicista que piensa una campaña para vender un producto. Los dos se ven abocados a necesidades diferentes y, por ende, a lógicas de creación y recreación de ideas particulares. No podemos, pues, colocar un estándar para ello, pero lo que sí podría hacer la educación es permitir el espacio de la duda que, a la manera de Sócrates, logre parir la novedad.

Un camino posible es motivar en los sujetos la sospecha de lo percibido como natural: ¿Por qué vivo así? ¿Por qué hablo como hablo? ¿De dónde me vienen esas prácticas? ¿Quién me las inculcó? ¿Cómo lo hacen en otro pueblo? ¿De qué manera lo podría hacer diferente?

Estas y otras preguntas permiten educar sujetos, no para un mundo terminado, sino por construir. El reto es no legitimar lo establecido, es re-significar el presente. Así, la educación es una práctica de ponerse en la realidad para construir horizontes de sentido, lo que se traduce en alimentar sueños, en orientar la práctica a construir lo posible.

El rol del docente lo convertiría, primero que todo, en un sujeto con gran capacidad de retorno en sí mismo (Filloux, 1996), que sea ejemplo de lo que enseña, en este caso, de dudar de sus propias certezas. Además, sería un gran escuchador, dado que hemos dicho que necesitamos del otro para construir conocimiento, de su perspectiva diferente, de su otra forma de ver el mundo (por ejemplo, reconocer en el estudiante una persona de la que puedo aprender [Freire, 1994]).

Es un docente que provoca preguntas que ayudan a ver lo naturalizado, lo dado, y las dinámicas de discurso y poder que llevan al sujeto a incorporar inconscientemente estructuras mentales que prefiguran el mundo. Es un docente que propicia el otro punto de vista, alimenta nuevos significados e invita a renombrar el mundo, porque “pensar de modo diferente requiere hablar de modo diferente” (Madero, 2009, p. 110). En ese orden, su rol lo obliga a entender que las cosas pueden ser de otro modo, que no hay tal final de la historia, pues la realidad está dándose y por darse, es decir, el futuro se está configurando en el presente y que por ello debe existir la conciencia de que el sujeto es el dueño de su horizonte. Lo que implica siempre preguntarnos por el sentido de nuestras prácticas (sentido que marca, al mismo tiempo, significado y dirección).

La práctica de la enseñanza, desde esta posición, coloca al sujeto frente a sus circunstancias, su realidad, para leerla y problematizarla. Después de ello, como diría Freire (2005), leemos la palabra, para después releer la realidad y poder reescribirla. Esto implica no ir al contenido teórico por mera erudición, para citar frases y aforismos (repetir certezas promulgadas por otros), sino para encontrar en estos autores herramientas para organizar nuestro pensamiento que nos permita abstraer e interpretar nuestro presente (Zemelman, 1992). En suma, no leer para que los libros nos muestren las cosas, sino para que nos den claves para descubrirlas.

Evidentemente, lo propuesto hasta aquí se aleja de las políticas que pretenden estandarizar la educación. Concebir la práctica educativa como formar sujetos para sospechar de sus certezas y lograr ver la realidad de otra manera que lleve a construir futuros posibles, no busca el desarrollo de competencias básicas o transversales que cuadriculen el pensamiento y establezcan un intelecto general para las necesidades del mercado (Virno, 2003; Cuesta, 2009). Del mismo modo, no alimenta la idea de competencia en su sentido más coloquial: lucha o rivalidad. Así, se niega a promulgar la idea de que el otro es mi rival en la carrera por el éxito; por el contrario, no se habla de competencia sino de complementariedad. El otro es mi complemento, y a mi complemento no lo quiero vencer, no le quiero ganar, no lo condeno (Fanon, 1963) y, en el caso extremo de nuestra civilización, no lo quiero eliminar (Bárcena & Melich, 2000).

Este llamado a la duda, que no es más que una invitación a vivir la emoción por la incerteza, contrario a la dinámica social capitalista donde la incertidumbre es lo indeseable (o así lo permite interpretar esa ubicuidad de las empresas de seguros), es una invitación a ver el mundo siempre como algo nuevo, como si siempre fuéramos recién llegados. Esto, que carece de novedad porque varios pensadores han hecho este llamado, no es más que una invitación a despertar el filósofo innato en cada ser humano que se va apagando al llenarse de certezas y prácticas que anquilosan el mundo. Si, como dicen varios autores, el filósofo es aquel que se hace

preguntas sobre la realidad y construye categorías para pensarla, lo que estamos haciendo es una invitación a ser filósofos.

Seamos filósofos que construyan una educación para la desobediencia, que alimente el pensamiento divergente y no se encierre en construcciones discursivas que interpretan la realidad y luego la congelan “en el habitus que se convierten en lastres para la emancipación” (Madero, 2009, p. 110). De hecho, es ese el éxito del orden establecido: han logrado que gran parte de la población asimile y se arraigue a ideas de manera tan fuerte que nunca se atreve a pensar que las cosas pueden ser de otro modo. Y la estrategia se simplifica así: el que diverge se deslegitima de dos maneras, o es un loco o es terrorista. El éxito de la configuración del sentido en la semántica del orden ha sido tal que la palabra utopía, cuyo significado es un lugar posible, hoy está tan capturada que se usa como sinónimo de imposible o idea irrealizable.

Educación en la potencia del presente.

Urge “Recuperar la utopía”, a partir de ver que la realidad no está acabada, que las estructuras están construidas por sujetos y ellos mismos pueden modificarlas. Así, la educación no puede dejar los deseos de futuro a los publicistas que configuran necesidades en los imaginarios colectivos o a los economistas que determinan las políticas educativas.

La práctica educativa debe estar orientada por una pedagogía que reflexione sobre qué tipo de sociedad queremos tener y qué hombre necesitamos formar para construirla, es, en esencia, el derecho al delirio y soñar lo posible para que dé sentido a las prácticas cotidianas y que la vida no se agote en estudiar para conseguir empleo, trabajar para poder comprar, y comprar para satisfacer un vacío que nunca se satura. Reflexionar sobre las prácticas educativas para poner coto al avance de la insignificancia (Castoriadis, 1997) y recuperar sentidos perdidos que gestaron una modernidad que nunca llegó a ser: igualdad, fraternidad, justicia, etc.

Un sujeto que se coloque en su contexto (no uno que estando en un barrio bogotano esté soñando con la forma de vida norteamericana) y reconozca su historia biológica y cultural (Varela, Thompson, Rosch, 1997) que determina su forma de ver el mundo, para que reconozca las necesidades de su presente y las transforme en deseos que orienten su vida diaria.

Es construir escuelas y universidades que tengan como eje el sentido nunca concluso de lo humano, lo que se traduce en no dar por resueltas u obvias las preguntas por el sentido de la vida, por el sentido de nuestras relaciones con los otros y con la naturaleza (aunque esta palabra se quede corta para designar las millones de especies animales, vegetales, organismos unicelulares, etc., que cohabitan el planeta). Si miramos atrás, son innegables los avances logrados por la modernidad tecnológica, pero en esencia las preguntas por el sentido de la vida siguen abiertas, solo que ahora están encubiertas por los deseos de acumular y consumir.

Nuestro presente, a veces presentado apocalípticamente (sin agua, con especies animales extintas, calentamiento global, millones de muertes por hambre cuando millones de toneladas se desperdician), nos exige pensar para resolver estos problemas, pero sobre todo para romper el pesimismo. Un pensar desparametrizado,

que transgreda esas certezas que llenan de impotencia al sujeto, para a través de la duda provocar la creatividad. Una creatividad que establezca otro (s) orden (es) a partir de negarse a la reproducción.

Educación, un acto político.

Como el mundo no está dado, la educación es un acto político de alimentar al sujeto constructor de sí mismo y de su destino. Es un sujeto consciente de su potencia, no dócil de mente y disciplinado en su cuerpo. Por ello no puede ser sujetado a parámetros que lo reduzcan como a un bonsái (Quintar, 2008), a estándares que lo aleccionen a un régimen del que nunca participó en su diseño. Es un llamado a abrir espacios donde los sujetos negocien los sentidos de su formación y no se establezcan patrones universales. No hablar de estándares, sino de mínimos negociados.

Tal negociación de sentidos se da en el encuentro intersubjetivo, de allí que la educación deba ser un espacio para construir proyectos colectivos que agrupen deseos y sentidos de múltiples sujetos, rompiendo la imagen del mundo reducido al ideal de la minoría dominante pero impuesta para todos.

Esta necesidad del presente que plantea Zemelman (2011), implica una colocación histórica donde el futuro se construye con memoria, como el árbol que entre más se extiende más raíces tiene. Solo desde ese pasado vivo (consciente de nuestra herencia pero no encerrados en ella), podemos educar para la esperanza activa, pues permite ver conscientemente el horizonte, para orientar la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Lo que se ha dicho, en síntesis, implica educar para la crisis permanente: replantear constantemente certezas, aprendiendo del error, provocando la duda que desacomode, evitando el confort que deriva en la obediencia. Es pertinente advertir que confort acá no corresponde a arriesgarse y no temer a cambiar de trabajo o invertir en su propia empresa, significado hoy común en libros de autoayuda y otros dispositivos biopolíticos. Nos referimos al confort ético-intelectual que lleva a ver las cosas como si no pudieran ser de otra manera. Dicha condición mental ha logrado que el capitalismo perdure a pesar de sus inmensas contradicciones, como lo es que una minoría siga dominando a pesar de que hay una inmensa mayoría sufriendo: esta última no logra hacer nada y permanece sedada, deseando ser como la minoría, siguiendo sueños alienados que difuminan la conciencia y la potencia a través de la imposición de falsas realidades en las dinámicas del entretenimiento. *Es un pensar para el resistir.*

Para romper lo dado (a nivel epistemológico, cultural, ideológico, social, político, etc.) y mirar lo posible de ser construido, es necesario establecer una práctica educativa de la pregunta que permita poner por explícito lo que está implícito, y ver que las cosas pueden ser siempre de otro modo porque la realidad nunca llega a estar completamente ontologizada.

Implica una educación que brinde espacios para que cada quien se constituya a sí mismo, motivando la acción concreta en el presente. Siguiendo la parábola, es evitar colocar vino nuevo en odres viejos: no colocar al sujeto y su subjetividad en moldes preestablecidos por el orden dominante.

Dado que se trata de fomentar la potencia del sujeto, la tarea es que éste desarrolle una conciencia que le permita ver los parámetros que lo determinan, leer cuáles puede romper y cuáles quiere seguir aceptando. El reto es siempre pensar, repensar, representar y re-representar nuestros vínculos del mundo interior y exterior (Pichon-Rivière, 2008).

Es una educación para la relación y la articulación con la complejidad, con las dinámicas entrelazadas que permiten la vida en el planeta. En palabras de Meier (2006, p.152), se trata de “reconocer que lo que comanda la tierra no es la ciencia ni la técnica, ni las industrias sino la vida”.

Conclusiones.

Para concluir, se proponen tres perspectivas que pueden ser usadas en la práctica educativa y lograr este retorno al sujeto que permita tomar conciencia de pensamientos anquilosados que median y configuran su relación con la realidad (Zemelman, 1992), de tal modo que se pueda, por un lado, identificar su movimiento que no puede ser atrapado en teorías encajonadas, y por otro lado, darse cuenta de que las cosas pueden ser de otro modo y por ello se necesita un sujeto protagonista de sus circunstancias.

Estas tres perspectivas son: el autoanálisis (Bourdieu, 2003), la noción de aprehensión y colocación de (Zemelman, 1992, 2011) y la didáctica no parametral (Quintar, 2008). Estas tres propuestas tienen gran posibilidad de articulación.

El autoanálisis.

Si como afirma Bourdieu (2003, p.160), “una tarea de objetivación sólo está científicamente controlada en proporción a la objetivación a que ha sido sometido previamente el sujeto de la objetivación”, es necesario hacer un retorno sobre el sujeto para que logre ver “la antropología inconsciente que él introduce en su práctica” (p.163). Esto implica un autoanálisis que lleve a objetivizar el sujeto que objetiviza.

Además de lo propuesto por Bourdieu (2003), como el análisis de las disposiciones, este autoanálisis puede recurrir a la didactobiografía (Quintar, 2008), que a partir de una narración emocional permite recuperar la experiencia del sujeto sentipensante para que pueda darse y dar cuenta de cómo ha sido configurado y se ha configurado a sí mismo como sujeto.

Este ejercicio, que Filloux (1996) llamaría el retorno sobre sí, tiene una facilidad de articulación con la teoría del vínculo de Pichon-Rivière (2008), que invita a observar cómo se establecen relaciones particulares con objetos externos e internos que llevan a las personas a actuar o a responder de cierto modo en ciertas circunstancias.

Además, este autoanálisis debe hacer explícitas densidades que, por lo general, permanecen inconscientes y son las que llevan a ver y vivir el mundo de cierta manera: la historia biológica y cultural (Varela, Thompson & Rosh, 1997).

Noción de aprehensión y colocación

Precisamente, este autoanálisis o retorno sobre sí debe tener como horizonte la comprensión de los esquemas que intervienen de manera inconsciente en la producción de conocimiento. De hecho, Zemelman (1994) afirma que nuestro pensamiento está conformado por unas ideas y conocimientos que de forma implícita demarcan la realidad.

Es decir, que la relación de conocimiento no se configura de manera aséptica, hay aprendizajes implícitos que la determinan (Pozo, 2003) y llevan a asimilarla de cierta forma (Piaget, 1969). Esto ocurre de manera inconsciente y, por ello, es necesario hacer autoanálisis que permita construir conscientemente una relación de conocimiento. Solo así se podrá realizar una lectura de la realidad en movimiento, sin quedar atrapado en teorías anquilosadas que llevan a tomar decisiones equivocadas o, más peligroso aún, a asumirla de forma natural, desligando al sujeto de todo protagonismo sobre su destino y su futuro.

Es por ello que la dinámica del conocimiento es siempre un asunto ético y político. En efecto, siguiendo a Meier (2006), la ética debe ser entendida como la capacidad de reflexionar sobre las herencias y prácticas adquiridas, es decir, como la posibilidad de evaluar y transformar las tradiciones. En este caso, dichas tradiciones no se limitan a herencia epistemológicas, pues la relación del sujeto con la realidad también está configurada por posiciones ideológicas, religiosas, políticas, en todo caso, legados culturales incorporados.

Es política porque dicha relación con la realidad configurada por herencias culturales inconscientes lleva a producir conocimiento sobre el mundo que determina posiciones y decisiones. Así, un sujeto que tenga muy asimilada una realidad anquilosada no tendrá mucha voluntad para cambiarla, su esperanza se difumina y da paso a la aceptación resignada. Cuando se llega a este nivel el sujeto pierde su potencia y solo le resta la repetición automática de una cotidianidad sin sentido. Esto es lo triste de nuestro momento histórico: que la hegemonía del sistema no se consolida porque su dialéctica haya llegado a su síntesis (final de la historia), sino porque millones de sujetos han incorporado la idea que, a pesar de que existen alternativas, no hay otro mundo posible.

Por ello el autoanálisis epistemológico es potente y necesario, para lograr hacer explícitos los esquemas implícitos que prefiguran la relación con la realidad y la congelan. Esto lleva a la reflexión ética, que permita sospechar de estas herencias que me determinan como sujeto; y a la acción política, traducida en la toma de decisiones conscientes que me permitan ser protagonista de mis circunstancias. En esto último se materializa de manera concreta en la producción de conocimiento: no solo conozco para la erudición, sino para determinar mi destino, así que el conocimiento no puede partir de certezas arraigadas sino de problematizaciones complejas.

Además, es ético y político porque no se limita a una dinámica individual, pues el sujeto solo es tal en colectivo. Así, la producción consciente de conocimiento, el rompimiento de determinaciones de esquemas de asimilación de la realidad y la toma de decisiones en el presente debe estar siempre articulada con los otros, de manera que permitan dudar juntos, construir juntos y negociar en conjunto el destino común.

Un retorno sobre sí llevará a distinguir entre límites y posibilidades: saber encarar los parámetros que nos condicionan contextual y culturalmente para ver los intersticios que nos permitan la maniobra (los sujetos tienen oportunidades de maniobra particulares: en una huelga de profesores el maestro soltero tendrá posibilidades diferentes a la maestra que es madre cabeza de hogar). Es leer el mundo para poder ver lo inédito viable y así poder re-escribirlo (Freire, 2005).

Se podría decir que este autoanálisis se convierte en una “experiencia ética fundante” (Meier, 2006), basada en la insatisfacción de lo vivido en la cotidianidad, porque observa que puede ser de otra manera. El ejemplo lo trae Jesús con los mercaderes y el templo: lo podemos tumbar y volver hacer. Sin embargo, el templo no es un proyecto a largo plazo, exige cambios y decisiones que se materialicen en lo cotidiano, pues el presente es síntesis del pasado y del futuro y por ello es siempre potencial (Zemelman, 2011).

A nivel metodológico, el retorno sobre sí debe lograr una relación con la realidad constituyendo un ángulo de razonamiento que muestre de manera explícita el tipo de relación que se establece (Zemelman, 1994). En otras palabras, la exigencia es construir la relación con la realidad, que esta no quede dada o inconsciente.

Esta construcción de la relación de conocimiento, según Zemelman (1992), no puede quedar subordinada a explicaciones previas. Por ello exige una aprehensión problemática, que lleve a construir conscientemente una noción de realidad y el tipo de relación que se establece con ella, de tal manera que nunca se dé por dada, para evitar partir de hipótesis que determinen objetos de estudios y más bien estos sean contruidos. Esto tiene que ver con la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber en la medida que, muchas veces, en nuestro continente se investiga sobre temas agendados por las revistas indexadas, los impuestos por los organismos financiadores o la categoría teórica de moda (se piensan temas y no problemas), es decir, se parte de relaciones con la realidad preestablecidas e implícitas que impone objetos de investigación y, consecuentemente, se dejan de lado los aspectos coyunturales de nuestra realidad, esto es, los problemas que nos permitan ser protagonistas de nuestras circunstancias.

Dicha aprehensión, que construye un ángulo de mirada para leer la realidad, se traduce en una colocación del sujeto visible en la “capacidad para leer el orden social, ya sea para someterse a éste, o bien para reconocer en lo dado potencialidades que se puedan transformar en práctica” (Zemelman, 2011, p. 35). Implica, en consecuencia, una necesidad de futuro que no se agota en lo aceptado socialmente como posible, por el contrario, lo transgrede.

Por ello, la colocación implica una liberación de las determinaciones, que permita al sujeto colocarse en el momento, frente a sus circunstancias, que le permitan “reconocer opciones de potenciación y, con base en ello, desarrollar capacidad de reactuación” (Zemelman, 2011, p. 34).

Así, las lógicas para leer el presente (que implica pregunta sobre el pasado y el futuro), deben reconocer la incertidumbre y aceptar que lo conocido de la realidad es siempre provisorio, y este movimiento implica un razonamiento que reconozca esos límites. El problema epistemológico de la colocación en el presente y de las mediaciones que configuran mi relación con la realidad, son asunto de total

importancia para la educación y la formación de sujetos, dado que desconocerlo puede motivar, por un lado, impotencia o inmovilidad porque las personas ven la realidad con desesperanza y docilidad y, por el otro, a tomar decisiones equivocadas, pues engeguados por supuestos teóricos se lee una realidad inexistente.

Así, no se trata de una educación que se encierre en la exegesis de los autores y la re-significación de categorías analíticas, sino de leer para tener herramientas para problematizar la realidad, renombrarla, organizar el pensamiento y actuar según mis necesidades históricas en búsqueda del horizonte deseado (Zemelman, 2005). Es pertinente insistir que una forma de empezar a realizar el autoanálisis epistemológico es entrar en relación con el otro, colocarme desde donde él ve, escuchar desde donde él enuncia, dado que esto me confronta y me permite tomar conciencia de parámetros o esquemas adquiridos. Este ejercicio de colocación y recolocación debe evitar el pre-juzgar (pre-nombrar y pre-explicar), por el contrario, debe partir de la necesidad de comprensión que se traduce en preguntas y nunca en certezas.

Didáctica no parametral.

En líneas generales, la didáctica no parametral invita a no partir de contenidos dados que determinen la enseñanza. Por ello, invita a preguntar el qué de la enseñanza, el para qué se enseña y el cómo se hace (Quintar, 2008). En ese orden de ideas, es una invitación a construir el sentido y a negociar el horizonte de la práctica educativa.

La propuesta entra en articulación con el autoanálisis y con hacer explícita la aprehensión (relación de conocimiento) y la colocación en el presente, porque la situación de enseñanza debe reconocer el contexto histórico y social de los sujetos de la práctica educativa, “considerando sus creencias, mitos, ritos; es decir, el mundo de simbolizaciones que configuran el imaginario social y su identidad cultural” (Quintar, 2006).

Así, se procura que el docente y estudiante entren en una dinámica que los lleve a darse cuenta de los parámetros con los que se configuran no para romperlos todos, sino para conscientemente determinar cuáles transgredir a partir de una negociación de sentido. Como se puede advertir, no es una dinámica universal, no parte de estándares generales, es localizada y circunstancial. Se trata, pues, de no inocular el sentido, de pervertirlo en supuestos que anquilosan la vida: la meta es estudiar para trabajar y trabajar para acumular y consumir.

Por eso, la didáctica no parametral despierta la duda (¿Qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos lo que enseñamos? ¿Quién determina lo que enseño? ¿Cómo puede ser diferente? ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué lo quiero aprender? ¿De dónde me vienen estos deseos? ¿Pueden ser otros deseos?). Alimenta el deseo de saber desde un horizonte explícito: ¿Qué quiero ser y qué necesito saber para lograr serlo? ¿Qué realidad quiero construir y qué debo hacer para propiciarla? Se trata de observar que hay otras dinámicas de felicidad más allá de las impuestas por el capitalismo, las cuales se basan en la explotación y exclusión de hombres y mujeres, el maltrato animal y la extinción de la naturaleza.

Los hombres que rompen los parámetros son los que hacen la historia, y es eso lo que vemos en gran parte de la escuela y la universidad: nos mandan a leer la bibliografía y las obras del que puso en duda lo dado, lo naturalizado, el que propuso conceptos y explicación diferentes para nombrar e interpretar la realidad. En fin, nos enseñan sobre personas que actuaron en coherencia con su pensamiento, pero nunca nos invitan a seguir su ejemplo: sospechar de las certezas; por el contrario, el que lo hace es disciplinado, perseguido, censurado.

La enseñanza no parametral coadyuva a educar un sujeto que tenga conciencia de su potencia, que se erija como constructor de su destino, pues entiende que la historia no está prefigurada por leyes, todo lo contrario: “somos seres en devenir” (Meier, 2006, p.13). Cabe aquí la metáfora de que los hombres son de barro, es decir, que se moldean, pues si ya fueran cerámica cualquier cambio sustancial los rompería.

La formación de sujetos, así como la construcción del conocimiento, es algo ético y político. Pues se trata de permitir dinámicas de enseñanza que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre sus herencias socioculturales y determinar posibilidades de transformación a partir de negociaciones colectivas de sentidos y significados. Para lograrlo, se puede tomar como referente a las comunidades indígenas, quienes tradicionalmente cambian la tradición. En efecto, hay transformaciones en sus significados y prácticas pero respetando sus tradiciones. Por ejemplo, en el pueblo Nasa del sur occidente de Colombia los indígenas jóvenes empezaron a exigir a los mayores la posibilidad de usar internet. Aquellos planteaban unas necesidades, los otros sus dudas; sin embargo, los jóvenes nunca trasgredieron las órdenes, esperaron a que los adultos en las dinámicas tradicionales del cabildo decidieran. Al final, los mayores aceptaron el uso de dicha tecnología, pero con ciertas restricciones. Así, se logró incorporar nuevas prácticas respetando la dinámica tradicional.

Contrario a lo que nos ha inculcado el capitalismo y sus libros de autoayuda como dispositivos biopolíticos que se consigue en los supermercados, los proyectos de vida no son individuales. Lo que hemos visto acá es que mi subjetividad es, indefectiblemente, un vínculo con los demás (Pichon-Rivière, 2008; Filloux, 1996), de allí que sea necesario entender que todo proyecto de vida autónomo siempre debe contemplar responsablemente a los otros (Bárcena & Mèlich, 2000).

Se puede ver en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional un ejemplo de rompimiento de parámetros en sus prácticas políticas: en “La otra campaña”, contrario a la política tradicional que sale a ofrecer soluciones para lograr prosélitos, los zapatistas salieron a conocer los problemas de los otros y contarles los propios, no para llevarle las soluciones sino para aprender de las soluciones de los otros, para mirar dónde se encontraban y qué podían hacer juntos. Finalmente, el rompimiento de parámetros no es ajeno a la naturaleza humana, pues de hecho así se logra el aprendizaje: modificando las estructuras mentales a partir de alteraciones internas y externas al sujeto. Verbigracia: el rompimiento de una relación amorosa que lleva a aprender a vivir sin esa persona, y un alcohólico recuperado, quien aprende a vivir sin beber. En los dos casos aprenden a vivir de otra manera, pero para ello deben darse cuenta que esa realidad, que antes veían imposible, es viable gracias a su voluntad.

Referencias Bibliográficas.

- Bárcena, F., Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bruner, J. (1991). "La psicología popular como instrumento de la cultura". Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. Buenos Aires: Eudeba.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: Lander, E. (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamérica. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cuesta, O. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. En: Revista de investigaciones UNAD 8 (2), pp. 225-233.
- Cuesta, O. (2010). Nociones para revisar los principios epistémicos de la investigación: una mirada descolonizadora. Revista Nodo, 9 (5). Pp. 79-92.
- Dussel, E. (1992). 1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad. Conferencias de Frankfurt. La Paz: Plural Editores. UMSA.
- Fanon, F. (1963). Los condenados de la tierra. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Feinmann, J. Alcances y límites del concepto "la patria es el otro". En: Página 12. Disponible en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html>
- Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1998). El derecho al delirio. Disponible en: <http://www.escribirte.com.ar/textos/355/eduardo-galeano-el-derecho-al-delirio.htm>
- Guattari, F. (1990). Las tres ecologías. Valencia: Pretextos.
- Insuasty Rodríguez, A. (2013). Ante la actual crisis de sentido, es necesario rescatar al sujeto. Agora USB, 13(2), 282-284.

- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamérica. Lander, Edgardo (comp.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lenkersdorf, C. (2008). Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales. México: Plaza y Valdes.
- Levinas, E. (1993). El Tiempo y el otro. Barcelona: Paidós.
- Madero, I. (2009). El gobierno de las palabras. Política para un tiempo de confusión. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Meier, C. (2006). La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret. Bogotá: Paulinas.
- Mignolo, W. (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Piaget, J. (1969). Biología y conocimiento. México: Siglo XXI.
- Pichon-Rivière, E. (2008). Teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva visión.
- Pozo, J. (2003). Adquisición de conocimiento. Madrid: Ediciones Morata.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en: Lander, E. (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamérica. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Silva, J. (2008). Desobediencia epistémica desde Abya Yala (América Latina). En: Primer Congreso Internacional Pensamiento Social Latinoamericano Perspectivas para el Siglo XXI. Disponible en: <http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/souza03.pdf>
- Sousa Santos, B. (2010). Refundación del estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. Lima: Instituto Internacional de derecho y sociedad.
- Virno, P. (2003). Gramática de la multitud. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón*. Barcelona: Anthropos. El Colegio de México.
- Zemleman, H. (1994). *Racionalidad y ciencias sociales*. En: *Suplementos Textos de historia social del pensamiento* No. 45. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón III*. Barcelona: Anthropos. Universidad de Manizales.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1997). *De cuerpo presente*. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.