



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13, junio 2018, e040. ISSN 2346-8866
Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación.

Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar

Quintar, Estela

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México
estelaquintar@ipecal.edu.mx

Cita sugerida: Quintar, E.(2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. Archivos de Ciencias de la Educación, 12 (13), e040. <https://doi.org/10.24215/23468866e040>

Recibido: 03 Febrero 2018 - **Aceptado:** 24 Abril 2018 - **Publicado:** 29 de junio de 2018



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar

Theoretical criticism, historical criticism: the paradoxes of saying and thinking

Estela Quintar

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina,

México

estelaquintar@ipecal.edu.mx

RESUMEN:

Este artículo presenta un cuestionamiento y una propuesta. Cuestionamiento a un pensar teórico expresado a través de un discurso crítico que parece no enlazar con el mundo de la vida cotidiana de los sujetos. A ese cuestionamiento se le opone otra forma de construir un pensamiento que, sin dejar de ser crítico, se relaciona con la idea de colocarnos y formarnos como sujetos históricos. Desde esta perspectiva se retoman los aportes de Hugo Zemelman y se abordan los elementos para una didáctica no parametral o de sentido, constitutivos de una pedagogía de la potenciación. El ejercicio de la crítica teórica se distingue de la crítica histórica. Esta última supone aprender a leer y leernos como sujetos históricos que construimos la historia desde los ámbitos cotidianos en los que nos movemos y en los que devenimos seres comprometidos éticamente con opciones de mundo diferentes al que pretende imponer la hegemonía actual.

PALABRAS CLAVE: Crítica teórica, Crítica histórica, Pedagogía de la potenciación, Sujeto histórico.

ABSTRACT:

This article elaborates a critique and a proposal. Critic to a theoretical thinking that speaks a critical discourse that seems not to link with the world of the daily life of the subjects. This criticism is opposed to another way of constructing a thought that does not leave aside that adjective but is related to the idea of placing ourselves and forming us as historical subjects, for which, taking up the contributions of Hugo Zemelman, he provides the contributions of a didactics that is not parametrical or of sense that make a pedagogy of empowerment. The exercise of a theoretical criticism is not the same as that of historical criticism, which means learning to read and read as historical subjects that build history from the everyday areas in which we move and become ethically committed beings with world options different from the one that the current hegemony intends to impose.

KEYWORDS: Theoretical criticism, Historical criticism, Pedagogy of empowerment, Historical subjects.

“El pensamiento no se puede detener
cuando la historia ensancha sus horizontes
y complica las disyuntivas (...)
Hoy como siempre nos enfrentamos con interrogantes clave
difíciles de aclarar, pero cuya solución es parte
esencial de nuestra responsabilidad político intelectual”
Zemelman, H. (1989, p. 27)

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Si hay un concepto, categoría o palabra que invade espacios de conversaciones y reflexiones, con la percepción de que se está hablando de lo alternativo y de academias progresistas en nuestro sur, ese es el término *crítica*. Por esto mismo creemos que no es ocioso preguntarnos acerca de las interpretaciones que se han realizado de este concepto en América Latina. ¿Qué queremos nombrar y/o decir realmente cuando usamos este término? Y, sobre todo, ¿a qué nos compromete su uso?

Esto si aún consideramos que las palabras nos enlazan al mundo de la vida y, al hacerlo nos condicionan lo cotidiano, es decir, en prácticas, creencias, representaciones y, por ende, en formas de relación.

En términos generales, en América Latina, este término tiene una fuerte presencia a partir de la década que va de los '80 a los '90. Época de aperturas democráticas; de regreso de exilios -de compañeros, compañeras e ideas-; de retomar tantos libros quemados y perdidos; de reconstruir, lentamente, la vida ciudadana y las prácticas democráticas; y de reconocer los tremendos “daños colaterales”¹-de todo orden- que las dictaduras dejaron en nuestros países.

En ese contexto, palabras como *epistemología*, *crítica* y *participación* comenzaron a tener una fuerte presencia, abarcando un sin número de situaciones y escritos, cuando no nos alcanzaban las palabras para levantar la voz ni los escenarios para exponer lo que aún hoy nos cuesta decir y, en muchos casos, asumir. Pareciera que estas palabras se asimilaban a la necesidad de exponer lo negado y a tomar postura frente a lo develado.

En estas primeras décadas del siglo XXI, donde la lucha por lo simbólico se manifiesta en un cinismo desbordado y en la utilización de afirmaciones manipuladas -como estrategia política y práctica de vida cotidiana-, ¿qué significa la crítica como concepto, categoría o palabra? ¿Qué significa frente a las tensiones y conflictos sociales propios de estados dictatoriales y en plena “democracia” como pueden vivirse en México, Brasil, Colombia o Argentina donde arrecian prácticas represivas en nombre del “cambio”, “la paz” o “la transparencia” y donde, cada vez más, la diferencia y la primacía de clase y raza se imponen en nombre de las mayorías o en nombre de unas minorías de elite que se arrojan “poner orden” en cuidado de sus propios intereses?

En definitiva, desde las situaciones concretas de nuestros tiempos latinoamericanos, nos preguntamos ¿cuál es el sentido de ejercer la *crítica* hoy en nuestros espacios, más allá de una posición declarativa? ¿Desde dónde enunciamos la crítica? ¿Basta con solo enunciarla?

UNA COMPRENSIÓN DE LA CRÍTICA

Indudablemente, hablar de *crítica* es convocar una larga tradición de pensadores de origen europeo y latinoamericano², que nos han dejado un legado enorme en relación con la cuestión del conocimiento. Pensadores de su época que vislumbraron las exigencias de reflexionar más allá de lo dado y de las verdades instituidas por el orden dominante; y, por ende, en estrecha relación a esta problemática del conocimiento como práctica política. Esto compromete, inevitablemente, la manera de operar con el pensamiento como así también la de asumir una postura epistémica que siempre es política. Es decir, un posicionamiento ante el conocimiento y sus formas de sentir, pensar, hacer y producir conocimiento histórico desde y en el mundo de la vida.

Así planteada la cuestión, resulta indispensable convocar a esta larga tradición de pensamiento, que llamamos *crítico-hermenéutico*, para comprender con mayor profundidad la *crítica* y sus “exigencias de razonamiento dialéctico e histórico, donde lo sustantivo reside en la construcción de problemas” (Zemelman, 1994, p. 114), por sobre la explicación o descripción morfológica de los fenómenos que ocurren en la realidad concreta; proceso, este último, más propio de la tradición de pensamiento *analítico*, donde una de sus corrientes es el positivo.

Retomamos lo planteado a propósito del concepto de *crítica* que desarrolla José Pablo Feinmann (1998):

(...) esencialmente, el concepto *crítica* implica la noción de *distanciamiento*. El hombre debe distanciarse del orden de lo dado para poder establecer su libre juicio crítico sobre él. Cuando la realidad, lo fáctico, nos abrumba, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado (...) Y escribe Marx: ‘La crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de una pasión (...) La crítica no se presenta ya como un fin en sí, sino únicamente como un medio. Su *pathos* esencial es la indignación, su labor esencial es la denuncia’. La crítica conduce a la praxis. Hay que distanciarse de lo fáctico para poder criticarlo, y esta crítica implica el desenmascaramiento de relaciones sociales de injusticia. La crítica es, así, el supuesto de toda praxis de transformación. *Porque la crítica es la conciencia de la opresión* (pp. 12-13).

En este sentido la crítica implica, como bien diría Hugo Zemelman (2011), un movimiento del pensamiento, una lógica de razonamiento que trasciende la racionalidad científica y se desplaza, como ya se dijera, a una racionalidad dialéctica e histórica. Lo dicho nos lleva a considerar las condiciones de operar con un pensamiento complejo, propio de sus funciones superiores, como son el *pensar categorial* y la *interpretación* (Vygotski, 1978). El pensar categorial permite centrar las categorías analíticas que habilitan el *distanciamiento crítico* para ampliar la comprensión y conciencia histórica del presente. Porque la crítica, necesariamente, es activada en la lectura del presente historizado; una lectura que busca construir conocimiento histórico, nombrando lo no nombrado, creando nuevas categorías que den cuenta de lo develado; siendo su tarea, además, recolocar los debates y conversaciones en el presente que es donde los sujetos construyen realidades.

En este sentido, ¿qué implicaría activar la crítica en espacios de reflexión y producción de conocimiento latinoamericanos? Desde nuestro punto de vista implicaría, en primer lugar, pensar, en ampliación de conciencia, el devenir de las propias realidades. Y, en esta perspectiva, reconocer y revelar a nuestros propios productores de conocimiento que pensaron críticamente sus realidades; pensadores que, desde IPECAL llamamos *pensadores incómodos* latinoamericanos. Pensadores que se caracterizaron por develar un pensar colonizado, aunque no hablaran de ello ni de cualquiera de sus “giros”: decolonial, poscolonial, etc.

LA “CURVATURA DE LA VARA”⁵ Y LA CRÍTICA LATINOAMERICANA

Tomando como referencia los más que interesantes aportes del intelectual brasilero Dermeval Saviani (1987), en relación con la apertura democrática de muchos de nuestros países; y, desde su referencia- tomada de Marx-, este autor expresaba: “(...) cuanto más se habló de democracia al interior de la escuela, menos democrática fue la misma, y cuando menos se habló de democracia más articulada estuvo la escuela con la construcción de un orden democrático” (1987, p. 10) y creemos que esta metáfora podría extenderse hoy a la crítica en nuestros países. Podríamos decir, junto con Saviani, que “cuanto más se habla de crítica en muchos ámbitos académicos latinoamericanos, menos crítico es el pensamiento y su producción de conocimiento; y, cuanto menos se habló de crítica, más crítico fue el pensamiento y la producción de conocimiento” (p. 14).

Quizás podría escucharse arriesgada esta afirmación, sin embargo, la ponemos a disposición comunitaria para ser tensionada. Proponemos esta conversación a partir de algunas preguntas iniciales que creemos podrían alimentar el diálogo:

- ¿Qué tanto *pensamos críticamente* nuestra realidad? ¿Qué condiciones dan cuenta de este pensar crítico? ¿Qué nuevos debates y conversaciones somos capaces de recrear en la lectura de nuestras realidades?
- ¿Qué tanto reconocemos el pensamiento crítico, y sus lógicas de razonamiento, de nuestros propios pensadores latinoamericanos? ¿Qué “leían” de su realidad? ¿En qué medida eran críticos y por qué?
- ¿En qué medida hacemos lectura crítica de nuestras propias producciones? Y, ¿de qué momentos históricos dan cuenta?

PARADOJAS DEL DECIR Y DEL PENSAR: CRÍTICA TEÓRICA Y CRÍTICA HISTÓRICA

Nos aventuramos a afirmar que en nuestros espacios de producción de conocimiento predomina la tendencia a una *crítica teórica* centrada en nombrar y adherir a pensadores críticos o a teóricos de la crítica que a *pensar críticamente* nuestras realidades y a hacer, como diría Hugo Zemelman (1992), un uso crítico de la teoría. Solemos recurrir a sus enormes frases y aportes conceptuales para explicar procesos y fenómenos más que a usar las categorías centrales de estos autores para tejer con ellas comprensiones complejas e historizadas de nuestras realidades; comprensiones que resemanticen sus aportes, desde el presente del sujeto que piensa, recreando conocimiento de nosotros mismos como hombres y mujeres de nuestro tiempo.

Sin lugar a dudas, esta es una época marcada por viejos y resignificados problemas humanos que, en el contexto del capitalismo totalitario (Hinkelammert, 2017) -que no es lo mismo que decir “neoliberalismo”- nos sorprenden en la complejidad vital a la que nos ha condicionado la segunda revolución de la ciencia y la técnica⁴ y sus efectos en la vida socio cultural y política. Época marcada por claves como la precarización, la ambigüedad, la violencia y el retorno de lo siniestro; a lo que se suman unas alienantes e intencionadas políticas públicas para educación superior que, basadas en la lógica econométrica y del interés, tornan inviable el acto de pensar críticamente en ámbitos formativos, diluyéndose así un espacio que otrora fuera la generación de intelectuales con capacidad de traer a la esfera social renovadas conversaciones y debates. Volvemos entonces a convocar a Feinmann diciendo:

Y si hay una manera realista y descarnada de caracterizar nuestro presente histórico es, diría, ésta: no hay conciencia de la opresión, no hay crítica. Y no la hay porque no hay distanciamiento: abrumado por el derrumbe de los horizontes históricos y aturdido por la omnipresencia de los medios de comunicación (que no hacen sino repetir, hasta el vértigo, un solo punto de vista bajo el ropaje deslumbrante y engañoso de la pluralidad infinita) el hombre fin de milenio no puede distanciarse de nada porque vive inmerso en un torrente fáctico que anula su individualidad, que lo vuelve un ser reflejo, repetitivo, sumergido, jamás distanciado. En suma, a-crítico (1998, p. 15).

En este sentido, nuestros pensadores críticos latinoamericanos -que quizás no hablaban de crítica y, probablemente, no se detenían tanto en las estructuras teóricas de esta tradición de pensamiento- han dejado huellas fantásticas de des-alienación que necesariamente podríamos retomar como un ejercicio de recuperación de la memoria de nuestro propio linaje de pensamiento para comprender sus lógicas de razonamiento pero también los sentidos históricos de ese pensar.

Consideramos que este ejercicio está más vinculado a una *crítica* que se hace cargo de uno de los aspectos sustantivos que la constituye, lo *histórico*; no en el sentido historiográfico, sino en el sentido de historizar la crítica latinoamericana. Por eso hacemos referencia a una *crítica histórica* para recordar una de las condiciones nodales del *pensar crítico*.

Esto es lo que hace, por ejemplo, Axel Honnet (2011) desde el contexto europeo y con la tradición del pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt, siendo él director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt. A partir de allí, replantea posicionamientos y recrea este pensamiento en el presente aportando su propia contribución desde la teoría de reconocimiento.

Autores icónicos como Paulo Freire, Fals Borda, Rodolfo Kusch y Arturo Jauretche, o los hacedores de la *teoría de la dependencia* como Enzo Falleto, y obviamente de “nuestros profetas mayores” (como les llamamos desde nuestros pensares) como José Carlos Mariátegui, Simón Rodríguez, José Martí y Estanislao Zuleta, entre muchos -quizás poco nombrados en nuestros espacios formativos, en cualquiera de los ámbitos de profesionalización-, contribuyen a pensar de este modo histórico-crítico.

Es inevitable y necesario, entonces, preguntarse: ¿Estamos formando pensadores críticos? ¿Cómo hacerlo? ¿En qué espacios nos cuestionamos acerca de este complejo tópico de la formación más allá de lo “crítico discursivo” o “declarativo” de todos los documentos normativos, prescriptivos o curriculares de nuestros sistemas educativos?

Este es, desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos dramáticos que nos dejaron las tecnologías educativas en América Latina a partir de los años '70, que llenaron los espacios de formación de técnicas de planificación y homogeneización de los modos de hacer en la enseñanza. Nada menor si tenemos en cuenta la función social de los procesos formativos de nuestros tiempos, donde la exigencia de *pensar críticamente* supera las modas de los currículum por “competencias” y las prescripciones temáticas o programáticas que han invadido todos estos procesos, profundizando lo *instruccional* en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje de la gran mayoría de los niveles educativos.

Es en este sentido que creemos necesario retomar algunas de las reflexiones que hacen a la formación del *pensar crítico*, de lo contrario, seguiremos siendo “citadores” de pensadores que sí se atrevieron a pensar críticamente en nuestros países.

CONDICIONES PSICO-COGNITIVAS DEL PENSAR EN CONCIENCIA HISTÓRICA DESDE UNA DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL O DEL SENTIDO

Ahondar en los laberintos de los aspectos psico-cognitivos que hacen al pensar y al pensar crítico y su despliegue es, a nuestro entender, uno de los aspectos que podría profundizarse en los procesos de formación de sujetos. Quizás sea este uno de los muchos síntomas didácticos que dan cuenta de que la apuesta de la enseñanza está aún más centrada en la instrucción que en la formación; es decir, al consumo de información teórica y explicativa más que a la formación comprensiva de un sujeto histórico e historizado. Nos proponemos aquí, entonces, plantear algunas de las ideas fuerza que venimos trabajando en IPECAL⁵ que podrían enriquecer estas conversaciones reflexivas sobre la base de los aportes de la *pedagogía de la potencia* y la *didáctica no-parametral o didáctica del sentido* (Quintar, 2008; 2009; 2015; Zemelman, 2006).

En lo que hemos venido planteando, es claro que partimos de la comprensión de que el conocimiento es *una relación* del sujeto histórico con el mundo de la vida -existencial, material y simbólico-; mundo de vida que se enraíza en las experiencias del devenir en el presente. Es en este *ponerse en relación* que se movilizan dos aspectos intrínsecos al sujeto y su subjetividad:

- el deseo de saber; y
- la activación de representaciones simbólicas, así como de sentidos y significados que se articulan con esas representaciones.

Son estos aspectos los que permiten la construcción de las propias estructuras subjetivas y esquemas de pensamiento que, enlazados, configuran lo que Pichón Riviere (1985) llamó *esquemas conceptuales referenciales y operativos* -ECRO- desde y con los cuales los sujetos nos situamos para producir actos sensibles, existenciales y vínculos de afinidades y afectos en niveles epistémicos y psico-cognitivos, cada vez más complejos, de pensamiento en enacción⁶ (Varela, 1992) -en ampliación de conciencia- para vivir y producir conocimiento histórico.

Como vemos, en este fluir de estar en la experiencia comprensiva hay una mediación fundante: la *conciencia*. Es el darse cuenta y dar cuenta -en constante *enactividad*-; y, es a partir de la experiencia de estar en la experiencia vital que nos *conectamos* con la vida misma como *totalidad sensible*, navegando y fluyendo en el devenir del campo corpo-emocional.

Sin lugar a dudas, este *procesar* del acto mismo de conocer es sólo posible colocándose en el presente historizado, es decir, un presente cargado de memoria, historia y cultura atravesado por la política como dimensión donde se reactúa constantemente nuestro ser social.

Surgen aquí algunas preguntas: ¿Cómo nos conectamos a lo que estamos siendo aquí y ahora en *relación de conocimiento*? ¿Qué alquimia permite esa *conexión vital*?

En nuestra perspectiva, solo es posible vincularse en enacción convocando dos conceptos que, hechos cuerpo, transmutan la vida misma: *afectación y sentido*.

Por afectación comprendemos al fenómeno senso-perceptivo, subjetivo y biológico que actúa en el campo emocional, el cual -como plantea Maturana Romesín (2007)- manifiesta su impacto y opera tanto en el orden físico-químico del sujeto como en el orden cultural.

(...) La vida humana, como toda vida animal, es vivida en el fluir emocional que constituye a cada instante el escenario básico desde el cual surgen nuestras acciones. Más aún, pienso que son nuestras emociones (deseos, preferencias, miedos, ambiciones), las que determinan a cada instante lo que hacemos y no hacemos, no nuestra razón, y que cada vez que afirmamos que nuestra conducta es racional, los argumentos que esgrimimos en nuestra afirmación ocultan los argumentos emocionales sobre los cuales se apoyan (...) Son los distintos modos de emocionar de las distintas culturas lo que de hecho las hace distintas como ámbitos de vida diferente (p. 29).

Entendemos que las senso-percepciones “gatillan” en las estructuras subjetivas y mentales *afectando* a quien las percibe, generando así registros de orden consciente e inconsciente que activan acciones y reacciones subjetivas e intersubjetivas (Maturana Romesín, 2003).

En cuanto al *sentido* estamos convencidos de que el estar en contacto con el presente y sus dinámicas socio culturales y el continuo de afectaciones *enactivas*, no sólo permiten un grado creciente de ampliación de conciencia, sino que, al activarlas, transmutan en *sentido* y *sentido histórico*. Desde ya, esto no es un accionar “mecánico”, lineal y causal, sino que, muy por el contrario, es complejo y responde a una dinámica propia de un sujeto situado.

El *sentido* tiene, además, una configuración en sí mismo. Dice algo más del sujeto sintiente. En términos semánticos, implica *sentir e ir*, es un *darse y dar* cuenta que impulsa a hacer opciones, a elegir hacia dónde se va en términos de proyecto, de decisiones en la ética del vivir. Ética aquí entendida como la capacidad de elegir en conciencia y autonomía.

¿Cuántas veces nos preguntamos dónde vivimos, cómo vivimos y para qué vivimos? ¿Cuáles son las experiencias que nos articulan y nos enlazan con el mundo de la vida?

Por supuesto, todo este movimiento del sujeto y su subjetividad no es en soledad, se hace con otros, se hace en el ir caminando con otros. Es en ese caminar que vamos construyendo experiencia, conceptos y categorías para nombrar lo que vamos experimentando y vivenciando. A este proceso le llamamos: *pensar categorial*. Pensar que nos permite ir más allá de la experiencia y de las teorías, es hacer conocimiento cotidiano, complejizándolo para construirlo en niveles de abstracción, pero con una textura diferente, de *pensamiento histórico* empapado de cuatro cuestiones que condicionan y potencian al sujeto en relación de conocimiento:

- Memoria e historia subjetiva y comunitaria
- Intuición
- Interpretación
- Imaginación

Cuatro aspectos psico-cognitivos sin los cuales no es posible resemantizar, recrear y construir conocimiento histórico en y desde el mundo de la vida; donde, por supuesto, está también la teoría como acumulado cultural. La cuestión con esta última no es excluirla, sino más bien hacer un *uso crítico*, para lo cual es sustantivo reconocer los conceptos y/o categorías que organizan los cuerpos teóricos con los cuales crear, recrear y resemantizar la realidad concreta en múltiples articulaciones micro y macro que amplíen niveles de comprensión de esa realidad (Zechetto, 2011).

¿Qué comprendemos por cada una de estas cuestiones que hacen a la posibilidad de un pensamiento histórico?

- La *memoria* en sus dimensiones *semántica*⁷ e histórica, permite organizar -significando y resignificando- las representaciones simbólicas registradas corpo-emocionalmente, configuradas en los esquemas mentales y de estructura subjetiva; que se modulan y transmutan en la experiencia cotidiana y el ejercicio de historizar estas experiencias de manera intra e intersubjetiva.
- La *intuición* (Stull Ruiz, 2009) como una dimensión epistémica de saber genético -o de linaje- y del inconsciente que, a través de la observación y la capacidad de lectura crítico hermenéutica permite la emergencia de lo posible de ser develado como *episteme*, acción o percepción.
- La *interpretación* como proceso de pensamiento superior que intuye, articula y relaciona fenómenos culturales y sociales como “mensajes” que dan cuenta de un *excedente de sentido* (Ricoeur, 2006) en lo observado.
- La *imaginación* como radicalidad⁸ en el sujeto histórico en tanto creador. La imaginación es lo que nos constituye y a la vez, es la que objetiva la energía del deseo para dar respuestas a los desafíos

que constantemente el ser humano enfrenta en la vida cotidiana, procurando articular aquello que le resuena entre el micro y macro mundo.

¿Qué presencia tienen estos aspectos en los procesos formativos? ¿En qué medida son una preocupación para los enseñantes?

Probablemente no sea este un problema. En los procesos de enseñanza y aprendizaje es tan inercial el enseñar en perspectiva colonial que, a pesar del tiempo transcurrido -desde Comenio, el compromiso político *con su época* y su gran presencia en la organización del imaginario “culto” de la burguesía europea en ascenso-, seguimos reproduciendo de forma ahistórica la “formación del ciudadano” propia del ideario moderno. Ideario centrado en el conocimiento legitimado social y científicamente, que no pone bajo sospecha lo dado en lo dándose para pensarnos en términos de lo posible, a lo cual nos desafiaba Hugo Zemelman (2006), ni nos invita a la acción a partir de lo *inédito viable*, como solía decirnos Paulo Freire (1998, 1999).

En nuestra perspectiva, la enseñanza se actúa en un *campo de aprendizaje* complejo y multimediado donde la clave es *provocar el deseo de saber* de los sujetos que actúan en ese *campo* más que “instruir” en cuerpos teóricos y metodológicos que nada tienen que ver con el presente histórico. Enseñar a pensar críticamente, además de leer a los autores, es producir conocimiento crítico y no sólo nombrar a los intelectuales críticos y sus ideas. Como bien nos decía Hugo Zemelman, se vuelve necesaria tanto la recuperación del sujeto en el mundo como del mundo en el sujeto. Y esto es hoy, más que siempre, un imperativo ético político para nuestros pueblos.

CUESTIONES DE MÉTODO

En este marco de consideraciones que se viene planteando, emergen con cierta fluidez algunas cuestiones de método tan sencillas como observar, cuestionarse, sentir, caminar, experimentar, vivenciar y detenerse. Verbos que son innegociables en una apuesta epistémica y pedagógico-didáctica acorde a las categorías y conceptos desarrollados.

En estos tiempos, marcados por la inmediatez, la precariedad emocional y económica y la vida atravesada y mediada por los *big data* (Parra Saiani, 2016) y los *bytes*, donde suele ser más común “detenerse” en las redes sociales y sitios *on line* llenos de información que en la *mirada deseante de un otro*, no es tan sencillo plantear este concepto de “detenerse” relacionamente.

Quizás, *detenerse* en el mundo de la vida, fuera de los aparatos tecnológicos -celular, ordenador, etc.-, se transformó en una experiencia extraña a lo humano/social. Es “algo” que se ha ido desdibujando y modificando en las formas de relación socio-cultural, especialmente en las clases medias urbanas y semiurbanas. De repente, la fluidez en el vivir en una “sociedad líquida” (Bauman y Dossal, 2014) adquiere hoy más sentido. Este es el mundo después de la segunda revolución de la ciencia y la técnica donde se han alterado lazos sociales y comunitarios, donde los principios y valores que hacen a la *erótica* se desplazan a dinámicas tanáticas, llenas de *semánticas oximorónicas*⁹. Ambigüedades y desconfianzas en el mundo en que se vive, lo cual nos plantea nuevos desafíos que debemos asumir, más aún en los espacios de formación de sujetos. Nos dice Dossal:

Lo que llamamos realidad es, en suma, un marco de significaciones individuales e imposibles de universalizar, aunque contenga una serie de sentidos que admiten un simulacro de comprensión común, una suerte de identificación que, bajo ciertas circunstancias, nos permiten creer que “compartimos” algo parecido a una objetivación del mundo (...). El desafío es “lograr que un sujeto “atravesé” la pantalla de la realidad, ese velo imprescindible para soportar la vida pero a la vez reñido con la verdad, a fin de alcanzar algo más legítimo que el sueño en el que se está atrapado (2014, 30).

Los desafíos son en gran medida de orden valórico y, por ende, se vivencian en lo metodológico. El poder detenerse en términos de sentir-pensar en relación con el otro como legítimo otro y con la vida es una apuesta epistémica enormemente alternativa y enormemente propositiva. No es posible pensar lo posible si no nos

colocamos desde ese lugar, y esto implica conciencia; implica atreverse a, no solamente estar en el límite de la determinación del mundo de lo dado, sino asumir que el mundo de lo posible se construye desde la revalorización de nuestras experiencias vitales como sujetos de época. Como bien nos decía Hugo Zemelman en algún encuentro dentro de IPECAL: "el primer libro que uno lee es uno mismo en la vida que le tocó vivir". Es en la vida que "nos tocó vivir" que vamos a encontrar, historizando, a la época. Insistimos, esto no quiere decir que no haya teoría. Quiere decir que lo teórico tiene otro lugar: el de contribuir a recrear y resemantizar lo ya nombrado.

Para esto es imprescindible tener claro un ángulo de mirada que hemos llamado *matriz epistémica* (Zemelman, 2001), organizada y conformada por un conjunto de conceptos y/o categorías que condicionan nuestra manera de ponernos en relación con el mundo de la vida observando que estos conceptos y/o categorías estén siempre presente en ese mirar:

- Sujetos y sus subjetividades
- Realidad
- Experiencia
- Historicidad
- Totalidad
- Dialéctica como articulación
- Potencialidad

Este *ángulo de mirada* ilumina los principios organizadores del campo didáctico, organizados de igual manera alrededor de un eje articulador y estructurado a partir de conceptos y/o categorías propias de la didáctica no-parametral o de sentido tales como:

- Escucha clínico crítica
- Representaciones
- Vínculos y relaciones
- Procesos intersubjetivos e interactividad
- Comunicación
- Experiencia subjetiva y colectiva

No nos detendremos aquí a darle significado a cada uno de estos conceptos y/o categorías. Sin embargo, son estas palabras, conceptos y/o categorías las que, en el marco de significaciones de este texto, nos hablan de *hospitalidad y acogida* (Levinas, 1997; Derrida, 1998), de articulaciones de sentido y de confianza en la posibilidad del sujeto de abrirse siempre a lo posible desde lo dándose en la realidad nutrido por lo que está dado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como podemos apreciar, la *crítica* no es sólo una cuestión de "postura". Es un campo que abarca aspectos subjetivos, de formación y, por ende, de enseñanza, aprendizaje y una manera no "elitista" de asumir la investigación.

En estos tiempos, especialmente en el ámbito académico, hablar de crítica es preguntarse por el propio pensar. Creemos entonces necesario reiterar las preguntas planteadas anteriormente como guías que direccionan nuestro andar: ¿En qué medida asumimos lo crítico para formar sujetos críticos? ¿Qué tanto nuestras prácticas de formación responden al orden de la crítica teórica o histórica? Si no logramos re-vernarnos como pensadores/as críticos/as, por lo menos, apelamos a tener la lucidez de explicitarlo y hacer de esta

explicitación una experiencia formativa buscando así apropiarnos de otro signo característico del pensar crítico: la *coherencia* y la *congruencia*.

En perspectiva de promover el *pensamiento crítico* no podemos pensar la formación fuera del proceso de *acogida y hospitalidad*. La acción pedagógica debe promover el *deseo de saber*, abrirlo y potenciar al sujeto y su subjetividad -desde cada cosmovisión y cosmovivencia- abrir posibilidades de ir más allá de lo dado, de los cuerpos teóricos y/o de la información codificada o explicada contribuyendo así a *construir sentido* de esa información. Pero además, debe tender a formar sujetos autónomos en las diferencias, un sujeto comunitario por sobre el sujeto moderno e individual, recordando que el otro es con quien teje y reteje historia y vida.

Esta mirada de la formación en perspectiva crítica nos recuerda que somos *sujetos deseantes*. Por lo tanto, activar esta condición en enseñantes y aprendices implica problematizar experiencias vitales. Implica, por parte del enseñante, asumir su propio deseo para saber del otro como legítimo otro pero también para saber donde “anclar” la información codificada para que tenga sentido en el aprendiz quien, necesariamente, entrará a buscar y bucear por lo codificado en relación a la experiencia historizada.

En esta mirada de la crítica histórica, consideramos que es necesario ir de la clase magistral a la *acogida*; de la memoria pragmática a la *memoria histórica*, donde la hospitalidad promueve *el movimiento del pensamiento* en redes de relaciones propias de la totalidad más que la linealidad del discurso explicativo y de negación del otro como sujeto histórico, como sujeto de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Dessal, G. (2014) Comentario a “El panel de Freud”. En Bauman, Z y G. Dessal *El retorno del péndulo: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido* (pp. 83-92). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feinmann, J. P. (1998) *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.
- Hinkelammert (2017). *La vida o el capital. El grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170929054815/Antologia_Esencial_Hinkelammert.pdf
- Honneth, A. (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme
- Maturana Romesín, H. (2003) El sentido de lo humano. Chile: Edit. J.C. Saenz.
- Maturana Romesín, H. (2007) *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Chile: Edit. J.C. Saenz. 6ta. Edic.
- Parra Saiani, P. (2016). Los gatekeepers y los recursos de la investigación. Viejos desafíos y nuevas perspectivas en el tiempo de los big data. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 221-240. DOI: <https://doi.org/10.15446/rsc.v39n2.58973>
- Quintar, E. (2008) Didáctica no parametral, sendero a la descolonización. México: IPECAL; Colombia : Universidad de Manizales, Maestría en Educación - Docencia, Facultad de Educación. Recuperado de <http://bibliotecas.uchile.cl/documentos/20120926-1122c664798.jpg>
- Quintar, E. (2009) *La enseñanza como puente a la vida*. Colección Conversaciones Didácticas. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, E. (2015) Memoria e historia. Desafíos a las prácticas políticas de olvido en América Latina. *El Agora* Vol. 15, (2) (375-391). DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.1620>
- Ricoeur, P. (2006) *Teoría de interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rivas Díaz, J. (2005) Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm, 1, pp. 113-140. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Riviere, P. (1985) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Saviani, D. (1987) Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*, Vol. 5 (9-23)
- Stull Ruiz, M. (2009) Intuición, la experiencia y el tiempo en el pensamiento de Bergson. *ALPHA* N° 29 Diciembre, pp. 185-201.
- Varela, F. (1992) Enacción: la cognición corporizada. En Varela, F., Thompson, E. y E. Rosch. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zechetto, V. (2011) El persistente impulso a resemantizar. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. UPS-Ecuador, No. 14, enero-junio, pp. 127-142. Recuperado de <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/articulo/view/848/0>
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (1994). Necesidad de pensar y sus desafíos éticos. En *Suplementos. Materiales de trabajo intelectual* (pp. 112-119). Barcelona: Anthropos
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: IPECAL. Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>
- Zemelman, H. (2006) El conocimiento como desafío posible. México; Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman, H. (2011) *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

NOTAS

- 1 Triste frase acuñada por George W. Bush para justificar la muerte de civiles tanto en la guerra de Afganistán en 2001 como en la invasión a Irak en 2003.
- 2 Desde los griegos hasta la Escuela de Frankfurt, pasando por todos aquellos que se atrevieron a pensar más allá del orden dominante y dan cuerpo a esa larga tradición de *pensamiento crítico hermenéutico* como Dilthey, Husserl o Bloch, entre muchos otros. En América Latina CLACSO nos acerca unas maravillosas obras del pensamiento crítico latinoamericano en la colección *Antologías del pensamiento latinoamericano y caribeño*, disponible en: <https://clacso.org.ar/antologias/>
- 3 Tomamos esta expresión del planteo que realiza Dermeval Saviani (1987).
- 4 Para ampliar esta temática recomendamos la lectura de la obra precursora de A. Schaff (1985).
- 5 Para profundizar sobre la propuesta epistémica y formativa de IPECAL, invitamos a la revisión de una entrevista realizada a Hugo Zemelman y Estela Quintar, por J. Rivas Díaz (2005).
- 6 Francisco Varela (1992) se refiere a la enacción como aquella "(...) creciente convicción de que la cognición no es la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada sino más bien la puesta en obra de un mundo y una mente a partir de una historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo" (p. 34).
- 7 Para profundizar en esta categoría ver J. I. Pozo (2001)
- 8 Esta categoría es recreada por Cornelius Castoriadis en varias de sus obras (1997, 1998).
- 9 Con esta categoría se busca nombrar una estrategia de política gubernamental que invade la vida cotidiana de nuestros países y que, podríamos decir, se presenta actualmente como un fenómeno de época encubriendo –la más de las veces– un alto nivel de cinismo. El término *semántica* se refiere a la comprensión de los significados e interpretación de las palabras, expresiones y/o símbolos que se comparten en un campo comunitario –socio cultural– donde el sema es un sentido que articula todas estas palabras que se actúan y activan en conversaciones ampliadas. Oximorónica deviene del concepto *oxímoron* que refiere a la paradojal de construcciones de sentido, por ejemplo: morir de amor. Este contrasentido, que se usa mayormente en literatura, hoy invade los discursos gubernamentales y ciudadanos entrapando a los sujetos en el reconocimiento de sus deseos, malversándolo en una práctica que no es congruente con el discurso, dejando en contradicción a las subjetividades entre la promesa que se necesita creer y el acto que la niega.