

Entrevista



Cauce y río: una poética pedagógica del presente

Entrevista con Estela Beatriz Quintar¹

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro

¹ Maestra en Investigación Educativa y Doctora en Antropología Social, Estela Beatriz Quintar es Secretaria Académica del IPECAL Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Investigadora con amplio reconocimiento internacional en el área de Didáctica y Formación Docente, ha desarrollado proyectos de investigación, asesorías y conferencias en distintos países de la región entre los que destacan Argentina, México, Cuba, Chile, Colombia, Venezuela y Bolivia.

¿Diría usted que los sistemas tradicionales de enseñanza predominantes en América Latina excluyen al sujeto en términos de su singularidad y su historicidad?

Bueno, creo que esta es una pregunta profundamente política, porque a veces se habla de lo educativo como algo al margen de una práctica y de un sentido político, y en los países nuestros, donde el sujeto es tan doliente, la ausencia del sujeto en el sistema educativo es un drama. Entonces, sí. Definitivamente creo que el sistema educativo “tradicional”, no solamente fue creado para colonizar anulando al sujeto, sino que, además, quienes trabajamos en él, a veces nos enganchamos en el trabajo y - como nos da unas ciertas seguridades - nos olvidamos del sentido de dar respuestas a los grandes problemas de nuestros países desde nosotros y para nosotros.

Al olvidarnos de los grandes problemas de nuestros países, seguimos insistiendo en la negación del sujeto en nombre de los grandes cuerpos teóricos. Cuerpos teóricos que como tales no tienen latido, sino que son abstracciones sin historia, como bien dices. Entonces, la pregunta implica un compromiso: en realidad siempre es más fácil hablar de la “colonia”, de los “colonizadores”, que hacernos cargo de lo que nosotros hacemos cotidianamente en el escenario de lo educativo. La pregunta, además, nos recuerda el desamor y digo “desamor” porque una práctica amorosa es mirar a los ojos al otro, y cuando estamos ocupados mirando un cuerpo teórico y no miramos a los ojos del otro, pues nos perdemos de la relación sujeto-sujeto, de la relación amorosa que implica el trabajo de estar con otro: asumir los conflictos, asumir las posibilidades. Entonces esta es una pregunta que convoca.

¿Qué sería entonces, desde esa perspectiva del sujeto, una educación inclusiva?

Me gustaría pensar en una educación desafiante para el orden dominante en términos de lo moderno: el desarrollo, la tecnología..., esos paradigmas que implican homogeneidad. Por eso preferiría hablar de una “educación de la radical diferencia”. En una educación de la radical diferencia, conceptos muy modernos como inclusión y exclusión que son conceptos, digamos, impresos por las agencias internacionales, quedan como sin sentido. Porque cuando se empezó a hablar de inclusión en América Latina, la inclusión implicaba “Pobrecitos. Hagamos que vivan mejor, como nosotros”. Y el nosotros no era el nosotros. El nosotros era el que se considera el mejor.

El sistema educativo, como está pensado, es una cadena de reproducción donde no hay espacio para detenerse a poner bajo

sospecha las cosas que nos piden. Entonces, para pensar una educación de la radical diferencia, creo que es imprescindible pensar en una educación “que se detenga en el presente”, como diría la apuesta Zemelmaniana. Y el presente implica reconocer la trama, el tejido de las múltiples relaciones que nos van ocurriendo y en ese ir ocurriendo, los problemas emergentes. O sea, ¿qué cosa son las emergencias que nos ocurren en el cotidiano vivir? Esas que tenemos totalmente naturalizadas.

Hace un ratito les decía a los compañeros: “Les voy a dar un texto, una pequeña bibliografía muy sencilla como para leer en el Transmilenio”. Y todo el mundo soltó la carcajada: —“Bueno, hay cosas más importantes qué hacer en el Transmilenio... por ejemplo, sobrevivir...”, y empezaron todas las anécdotas de los por ejemplos... Y esa es una emergencia, un síntoma, un mensaje de lo que nos ocurre. Y si empezamos a pensar por qué ocurre lo que nos ocurre, entonces allí tenemos un lugar dónde cultivar la palabra que viene en la teoría, no al revés.

Creo que a los educadores, que no es nada menor en términos de agentes de opresión o agentes de autonomización, y eligiendo ser agentes de autonomización, nos falta trabajar más en la tierra. Como poner constantemente la tierra en barbecho. Y eso no implica excluir la teoría, sino incluir la realidad. Porque a veces cuando vamos a trabajar nos dicen —“Y bueno, pero ¿qué pasó con la teoría?” ¡Es impresionante cómo el propio sistema educativo sale a defender la teoría!, como si le fueran a arrancar un pedazo de la vida... y la vida está en otro lado. A los grandes autores les dolió la vida, y desde la vida pudieron construir las ideas. No al revés. Después nosotros, sus obras terminadas las transformamos en supuestos de vida. Entonces, para sintetizar, pensaría en una educación de la “radical diferencia”, y en esa radical diferencia, en la capacidad de detenerse en el presente para ver lo que nos ocurre y preguntarnos por qué nos ocurre, y de esa manera tener un pensamiento más historizado, antes que preocupado por el último libro de moda.

¿Es en este sentido que apunta la didáctica no parametral?

Sí. En ese sentido precisamente. Yo re-elijo a Zemelman una y dos y muchas veces. Porque desde un trauma político, como la dictadura en el Cono Sur, y específicamente el asesinato de Allende, pudo preguntarse por qué pasó lo que pasó. ¿Fue sólo por Kissinger, o pasó algo más? Y en el algo más estábamos todos nosotros con una gran consciencia teórica, vuelvo a decirlo, pero con poca consciencia histórica, con poca capacidad para leer la realidad. Y en ese pensar epistémico (en términos de

"Creo que a los educadores, que no es nada menor en términos de agentes de opresión o agentes de autonomización, y eligiendo ser agentes de autonomización, nos falta trabajar más en la tierra. Como poner constantemente la tierra en barbecho. Y eso no implica excluir la teoría, sino incluir la realidad".

cómo construir conocimiento), lo pedagógico y lo didáctico se vuelven sustantivos, porque si no las ideas quedan como en una abstracción. Si no somos capaces de formar sujetos que piensen - no que trafiquen información - que piensen en realidad, pues vamos a seguir de rodillas. En ese espíritu es que se reconfigura lo que nosotros entendemos por pedagogía y didáctica.

Para nosotros la Pedagogía no es una ciencia, sino una dimensión política y un espacio donde construir memoria e historia, eso que tanta falta nos hace, ya que las políticas de Estado están tan direccionadas a construir olvido. Entonces, la Pedagogía es el espacio de reconstrucción de la subjetividad política en términos de memoria e identidad. Para ello, esa pedagogía que nosotros llamamos "de la potencia", se articula con procesos didácticos que en vez de centrar sus fuerzas en la "transmisión erudita", lo hacen en la provocación del deseo de saber. Y ahí necesariamente estás con el sujeto: el sujeto, al ser activado, sale a la búsqueda del descubrimiento, a la búsqueda del otro, a la búsqueda de la vida.

Desde ahí va a empezar a re-articular... a tejer sentidos y significados, cosa que no es menor, porque en estos tiempos estamos perdiendo cada vez más, como dice Castoriadis, la capacidad de significar, cada vez estamos perdiendo más el sentido, y cuando uno pierde el sentido, necesariamente produce violencia. Todo sin sentido es productor de violencia. La didáctica no parametral es eso: está dedicada a provocar al sujeto para que ponga bajo sospecha su sistema de creencias, los supuestos, los ritos, los mitos sobre los cuales, desde unos imaginarios socio-culturales configurados por otros, va transcurriendo su vida.

¿Cómo instalar en el aula ese sentido protagónico de la historia?

Es compleja la pregunta, porque todo el sistema educativo se monta en un sentido moderno, analítico, positivo, de externalidad y de jerarquizaciones. Entonces, cuando a uno lo acreditan como maestro, o como médico o como lo que sea, lo hacen porque logró transitar un montón de créditos: haces créditos y entonces ya estás habilitado, ¿para qué? para repetir el mismo esquema con

el cual te habilitaron, o sea, para que el otro haga los créditos que corresponden al programa, al diseño curricular, etc.

Así las cosas, la responsabilidad de la formación de sujetos supone para el maestro la auto-exigencia constante de ponerse él mismo bajo sospecha: ¿por qué? Porque como él fue formado desde la externalidad y desde la jerarquía, siempre tenderá a pensar que el que tiene que cambiar es el alumno, que el que tiene que aprender es el alumno, y además, el alumno-rol, no el alumno-sujeto. En un aula, un maestro va a poder ser maestro cuando desarticula los paradigmas con los cuales fue formado, para darse cuenta de que ser maestro es estar con otros.

En términos del cómo concreto en el aula, ¿en qué se traducen ese compromiso con el presente y esa premisa del estar con otros y "activarlos"?

En una pedagogía centrada en la situación y agenciada desde la intersubjetividad (el vínculo a partir de la propia identidad y del propio deseo), en procesos compartidos de construcción del conocimiento.

Hablamos entonces de generar en el aula experiencias de tipo subjetivo, propiciar vínculos identitarios en el escenario de la intersubjetividad y finalmente volcar todo este potencial en procesos situacionales, que sería lo que otorgaría un carácter propiamente histórico al hecho educativo. Pero, ¿es posible poner en marcha esta dinámica dentro de la lógica curricular vigente en la Educación pública de América Latina?

Sí. Hay mucha constatación empírica de que esto es posible. El tema es que lo instituido es muy fuerte, y si a uno le pagaron toda la vida para aplicar el currículum, y de un día para el otro le piden que, en vez de aplicarlo, lo tome como referente, uno no sabe cómo hacerlo. Eso es lo que me parece interesante de tu pregunta: no es que no sea posible, es que no se sabe cómo hacerlo, porque no hemos estado configurados en una pedagogía, y en una didáctica, centradas en la situación. En términos específicos, de eso se trata el trabajo que hacemos en el IPECAL, con esta ruta epistémica de lo no parametral. Porque subvertir

el orden de lo instituido implica un trabajo de desmonte de la lógica dominante. Y eso es posible en el aula en todos los niveles solamente “perdiendo el tiempo”.

¿Cómo es eso?

Lo que pasa es que cuando uno les dice a los maestros: “antes que nada sentémonos con los estudiantes y escuchémoslos a ver qué les está pasando, qué es lo que están viviendo, cómo lo están viviendo, qué les pasa cuando salen de su casa, etc.”, ellos te dicen: “Bueno, pero todo eso es perder el tiempo, porque yo tengo que cumplir con el programa”. Claro, desde esa perspectiva, sentarse a hablar con el otro es perder el tiempo. El desafío está en la habilidad que adquiere un maestro para hacer de lo cotidiano, y de lo cotidiano sin sentido, algo con sentido. Y eso es una habilidad, claro, para ponerlo en los términos de moda, una competencia, que implica una cierta experticia.

El tema es, primero, dejar de pensar que no es posible, porque eso es pensar desde una coordenada de dominación, y, segundo, entender que todo implica un trabajo de construcción de conocimiento. Entonces, yo creo que en el sistema educativo nos vamos robando unos a otros la capacidad de observar, de leer la realidad, pero también de poder construir respuestas pertinentes. Con el mismo diseño curricular, y peor ahora con las famosas TICs, todo se normatiza, todo se tabula, los criterios de calidad, las credenciarizaciones, todo está tabulado y uno lo que piensa es que no es posible salir de esas tabulaciones.

Pero las tabulaciones tienen unos márgenes de acción que los pone el sujeto; esos márgenes son las metodologías. O sea, la norma te dice lo que te va a pedir, pero el margen entre lo que se te pide y cómo lo haces, te pertenece: como dice Freire, ahí está tu mínimo de posibilidades para hacer tu máximo. Y hay maneras de hacer diseños curriculares. Abraham Magendzo, el intelectual chileno, por ejemplo, hizo una apuesta curricular que se llama Currículo comprensivo. El currículo comprensivo se configura tomando invariantes culturales. Pero para eso hay que conocer la cultura del lugar. Hay muchos maestros que estamos trabajando en las aulas y que no sabemos ni dónde vivimos. Porque con tal de manejar el programa y los libros de moda que lo sustentan, uno no tiene idea de dónde vive.

Entonces lo que hacemos otra vez es quitar realidad, quitar

realidad... la clave es entender que no podemos iniciar un programa de estudios sin sujetos. Hay que tomarse el tiempo de conocer a las personas con las cuales vamos a trabajar, tomarnos el trabajo de “perder el tiempo”, porque ese “tiempo perdido” nos abre la posibilidad de la construcción del conocimiento. Los profesores, en general, sienten que tienen que “dar su materia” y todo el mundo pelea por “su materia”, no por cómo re-articular esos contenidos a la realidad. Y ahí está la clave.

Entonces, en términos de este método, habría que pensar en la pregunta como algo fundamental... y la pregunta orientada hacia el contexto, hacia el sujeto, hacia la historia...

Tal cual... tal cual. Y es muy difícil saber preguntar. Porque en esta apuesta la clave es el sentido, no el tema. El sentido es el puente hacia la construcción del problema y no es la verdad dada o por darse. Si lo que configura al sujeto es el sentido de su presente, y si hay que provocar el deseo, necesariamente la pregunta, como bien dices, ocupa la centralidad de toda lógica. Pero la pregunta de sentido. Porque la pregunta también puede ser temática. A mí suelen decirme - “Nosotros usamos mucho las preguntas problémicas”. Entonces yo pregunto - ¿Y qué problematizan? - “La disciplina”. Entonces bueno... si uno no tiene clara la postura epistémica, difícilmente puede resolver algo.

La postura epistémica es fundante porque tiene que ver con la opción ético-política desde la cual me paro a mirar. No es lo mismo mirar desde una postura analítica, que desde una postura crítico-hermenéutica. Porque en una miro desde la externalidad y, en la otra, miro involucrada. Entonces, como decimos con Zemelman (me gusta hablar de Zemelman en presente), episteme y pedagogía son cauce y río. Porque en realidad el agua que fluye es el sujeto haciendo historia. Entonces cauce y río son fuerza y sentido. Y ahí nos la jugamos.

Eso es bellissimo, planteado en esos términos es incluso inspirador. Pero, entonces, hemos hablado de la capacidad de hacer ese tipo de pregunta de sentido, por otro lado, de la capacidad de observar al otro, de interrogar también por sus búsquedas, sus necesidades, su contexto, lo que le sucede todo el tiempo. ¿Qué otras experticias deberíamos procurar que tengan los maestros a la hora de

.....
La postura epistémica es fundante porque tiene que ver con la opción ético-política desde la cual me paro a mirar. No es lo mismo mirar desde una postura analítica, que desde una postura crítico-hermenéutica

formarlos para que puedan salir a hacer esta educación de la radical diferencia?

Otra experticia es la escucha. Algo que es invaluable en el mundo indígena. Tenemos que volver a algunas raíces, no por folclor ni por indigenismo, sino por abreviar en *unas otras cosmovisiones*, como nos enseñaron a decir los zapatistas. Porque si no, pareciera que la única cosmovisión es la moderna. En esas otras cosmovisiones hay dispositivos didácticos como la escucha.

Pero no la escucha del contenido del discurso, sino la escucha de lo que está detrás del discurso: El asunto es, ese discurso, ¿de qué es portador en términos de lógica de razonamiento? Escucho el contenido, pero también y, fundamentalmente, de lo que da cuenta el contenido. Entonces es una escucha sutil.

La idea es rastrear imaginarios... maneras de concebir el mundo...

Exactamente. Se trata de una escucha exploradora. Nosotros en didáctica no parametral le llamamos escucha clínico-crítica. Y cuando digo clínica, no estoy aludiendo a patología, sino a esa intención de rastrear lo que hay detrás: los supuestos sobre los que se asientan las afirmaciones. El carácter crítico, está dado por la distancia que tomo respecto al contenido, para rastrear lo que está detrás en términos de lógica.

Muy bien. Entonces tenemos la capacidad de observar al otro, de entablar un diálogo con su realidad, de formular preguntas movilizantes -de sentido-, la capacidad de escucha en ese sentido clínico-crítico. ¿Habría otras experticias que sumar a la lista?

Algo que es un poco más complejo: el pensar categorial. Porque esta apuesta busca enseñar a pensar de manera compleja. Por lo general en las escuelas enseñamos a pensar desde las operaciones de pensamiento básico. Y cuanto más básico, más exitoso dentro del sistema educativo. Lo digo en términos de que las operaciones de pensamiento básicas se reducen a clasificar, comparar, asociar, que son las operaciones con las cuales empezamos a organizar el mundo desde pequeños.

El pensar categorial tiene que ver con las funciones de pensamiento superior, que implican abstraer, interpretar... competencias de un orden más complejo. La idea del pensar categorial es poder establecer cuáles son aquellos dos, o tres o, como mucho, cuatro conceptos que estructuran los cuerpos teóricos, que no es lo mismo que manejar la teoría: no es lo mismo citar a un autor "como dice fulano de tal", que usar algunas de sus categorías es-

tructurantes en un proceso de elaboración. Porque si vos le pides prestada una categoría a determinado autor y la situas en el presente, ahí puedes, con su préstamo, construir un nuevo conocimiento. Pero si trasladas una teoría a la situación, pues, o te queda grande la situación, o te queda chica la teoría, y entonces a fuerza metes la realidad en la teoría o, en fin, ahí se te empasta todo el proceso. Si uno aprende a pensar categorialmente, encuentra la posibilidad de construir conocimiento histórico.

Eso sumado a la intersubjetividad, que es como la matriz...

Exacto y entonces ahí viene el sentido. Porque, ¿qué es lo que hace a lo intersubjetivo? La construcción de sentido y de significado entre un nosotros. Porque, por ejemplo, ¿cuántos sentidos tenemos en América Latina de lo que es ser hombre o ser mujer?, eso depende de las familias en las que fuimos criados, de las constituciones de esas familias, depende de muchas cosas...

Entonces, ¿esa capacidad de empezar a tejer sentido sería la siguiente experticia dentro de nuestra lista?

Exactamente. A trabajar en comunidad. Es decir, la voz de la diferencia y en la diferencia, teniendo como principio la complementariedad y la reciprocidad. Si pensamos distinto, no pasa nada. Más bien a ver cómo podemos articular las diferencias.

Y justo a ese punto quería llegar. ¿Cómo entonces entendemos la cultura desde esta perspectiva (para luego poder ir un paso más allá del concepto de "inclusión")?

Bien interesante la pregunta, porque yo creo que se ha manipulado mucho el concepto de cultura, y eso nos ha traído problemas fuertes como, por ejemplo, la "interculturalidad", que, en cuanto se transforma en política de Estado en América Latina, toma el cariz de "alianza civilizatoria". Eso es terrible, porque consiste en marcar la diferencia en nombre de la inclusión, para después señalar a los diferentes... como pasa ahora con los Mapuches, que son terroristas de Estado. Ahí habría mucho más para decir en términos de cómo el orden dominante se instala en el afecto —en el campo emocional que la academia niega en su afán cientifista—, para instalar imaginarios desarticuladores y semánticas perversas.

Pero el asunto es que la cultura es en sí misma diversa, y es diversa porque son redes de relaciones, sentidos y significados, viabilizadas por prácticas, ritos y mitos que tejen identidad. No una identidad, sino muchas identidades socio-culturales. La cultura es, entonces, la posibilidad de construir identidad

entre múltiples y ahí, por el propio fluir, estas identidades van buscando lo que las articula. Entonces entra el orden dominante, inventando e imponiendo eslabones de cohesión... a través de palabras... de políticas... El asunto es cómo nosotros empezamos a construir y a visibilizar nuestras identidades desde nuestras propias prácticas, desde nuestras propias relaciones.

¿Cuáles serían entonces las coordenadas de las políticas en lo educativo con respecto a la diversidad como cultura?

Si pensamos categorialmente, si aprendemos a escucharnos, si hacemos que los procesos de formación sean procesos de reciprocidad, en complementariedad, estaríamos hablando de otra coordenada epistémica donde se configura el sujeto y, por ende, la cultura en tanto diversidad, visibilizando lo que el orden dominante ha negado.

¿Cuáles son los principales obstáculos para este cambio de enfoque?

El problema es que todas las políticas educativas de los 80 en adelante, y antes también, pero me refiero a las más recientes, están orientadas a desplazar la mirada del sujeto a la mirada del parámetro. Entonces, ¿en qué nos ocupamos los maestros? En escribir para revistas indexadas, en leer a los últimos autores, porque si no los pies de página no te sirven para que seas indexado..., en sostener nuestro cargo a fuerza de puntos, de publicaciones... Entramos en una lógica de mercado y perdemos de vista el sentido vital.

¿Cómo se ve reflejada esta “lógica de mercado” en la manera como se perfila el lugar de la escuela en la sociedad?

Es dramático. Porque, en vez de pensar desde la escuela en los problemas de fondo en nuestras sociedades, vivimos a la caza de nuevas emergencias temáticas. Ahora, por ejemplo, tenemos el matoneo. Y no es que no exista el matoneo, pero también existió antes. La pregunta debería ser ¿por qué? Pero

nos quedamos en el síntoma y orientamos la reflexión en términos temáticos, pretendiendo hacer postulados universales, sin entrar a problematizar en contexto. Así que tenemos que distanciarnos desde una postura crítica de ese afán de novedad, de ese afán de “actualidad” y de simplificación de los fenómenos sociales en términos de la formulación ilustrada de “tips de afrontamiento”. La apuesta de la escuela, más allá de la “elaboración temática de la realidad”, debería ser por la impecabilidad, en términos de saber leer las circunstancias, para poder dar respuestas pertinentes, con la certeza de que es posible hacer transformaciones.

¿Ese sería el sentido de la utopía que propone Zemelman en el territorio de lo educativo?

Claro. Zemelman dice: “Lo posible ya está hecho, entonces vamos por lo imposible”. Y eso implica colocarse en el límite entre lo conocido y lo no conocido. ¿Para qué? Para poder pensar, desde el lugar exacto en donde uno está, futuros posibles. La utopía es el desafío de un pensamiento histórico que sí se cree que puede construir posibilidad. Como decía Freire, hay que “hacer, del mínimo espacio que uno tiene, el máximo de posibilidad”: Pensar ¿yo qué voy a hacer acá como maestro?, desde la convicción de que en todos los espacios es posible hacer, si uno se cree, si uno sabe que todos los días está haciendo algo.

En eso mismo consiste la restitución del sujeto en la escuela: en otorgarle a cada quien el lugar protagónico en el transcurrir de su propia vida. La utopía de la que nosotros hablamos es un compromiso ético-político desde el presente. Como tú decías bien, un compromiso de historicidad y no de historiografía. Creo que esa es nuestra gran deuda histórica en América Latina desde la educación como campo de conocimiento: nuestra apuesta debe ser por un proyecto histórico de autonomización del sujeto, por potenciar la capacidad de lectura de la realidad y, en primer lugar, por el compromiso ético-político con lo humano.

