

El proceso de historización para la recuperación del sujeto en la construcción de conocimiento

The historicity process for the subject incorporation in the construction of knowledge

Rene Puebla Benítez¹, Laura Estrada Morales² y Pablo Carbajal Benítez³

Resumen: Ante la necesidad de construir escenarios pedagógicos que coadyuven a la reflexión en la producción de conocimiento, en esta ponencia nos proponemos anudar algunas ideas de una experiencia con estudiantes de la Maestría en Investigación de la Educación, División Académica Tejupilco. La propuesta que elaboramos se sustenta en la epistemología de la conciencia histórica de Hugo Zemelman (2007) y en la didáctica de la potenciación de Estela Quintar (2008); acompañada de autores que, sin pretender acotarlos en un campo de conocimiento, puedan articularse desde la perspectiva crítica.

Abstract: Given the need to build pedagogical scenarios that contribute to the reflection in the production of knowledge, in this paper we propose to knot some ideas from an experience with students of the Master's Degree in Educational Research in the Mexico State Higher Institute of Educational Sciences, in the Academic Division of Tejupilco. The proposal we elaborate is based on the Hugo Zemelman's (2007) historical conscience epistemology and on the Estela Quintar's (2008) empowerment didactics; along with other authors' proposals that without trying to limit them in a field of knowledge, may be articulated from a critical perspective.

Palabras clave: historización; sujeto; conciencia histórica; didáctica de la potenciación; conocimiento

Inicio

Ante la necesidad de construir escenarios que coadyuven a la reflexión del quehacer pedagógico

¹ Ingeniero Agrónomo Zootecnista, Estudiante de Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejupilco, Línea de investigación: Filosofía y Teoría Educativa, inge_8994@hotmail.com.

² Licenciada en Administración de Empresas, Estudiante de Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejupilco, Línea de investigación: Filosofía y Teoría Educativa, emlaura3@gmail.com.

³ Maestro en Ciencias de la Educación, Candidato a Doctor en Didáctica y Conciencia Histórica en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina y Docente Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejupilco, Línea de investigación: Filosofía y Teoría Educativa, ppcarbajal@gmail.com.

en la producción de conocimiento, en esta ponencia nos proponemos anudar algunas ideas de una experiencia concreta de trabajo, con un grupo de estudiantes de la Maestría de Investigación de la Educación, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Académica Tejupilco. La propuesta que elaboramos teóricamente, se sustenta en la epistemología de la conciencia histórica de Hugo Zemelman (2007) y en la didáctica de la potenciación de Estela Quintar (2008); acompañada de otros autores que, sin pretender acotarlos en un campo de conocimiento unívoco, pueden articularse desde la perspectiva crítica.

Desde este ángulo de mirada, la historización es un primer momento en el proceso de investigación, dado que la historia es el proceso mismo de la existencia del hombre, en tanto se apertura siempre lo “por venir” de lo que está por verse, de lo que está por advenir en perspectiva de futuro (Zemelman, 2007, p. 41). Por eso, historizarse consiste en recuperar la experiencia de vida del sujeto mediante la memoria en donde el recuerdo y el olvido configuran nuestro sistema de creencias que alberga nuestra afectación y lo que marca nuestra existencia que, a la vez, determina nuestra mirada en la construcción de conocimiento y problematiza la realidad que vivimos. Esto último, se logra mediante un continuo preguntar y preguntarse para tensionar al sujeto, al ponerse en relación con los demás, lo que implica un re-mirar y un re-volver en un movimiento de lo dado a lo dándose que incluye la potencialidad del presente y la indeterminación de la misma realidad. De lo que se trata es de desestructurar al sujeto, de poner en tensión los parámetros que configuran su pensamiento para que abra su mirada al colocarse en relación de conocimiento con el contexto, cuya lectura no sea reducida a una construcción solamente teórica (algo que sucede con frecuencia en el ámbito de la investigación social), que da cuenta de una realidad dada en un momento histórico determinado, pero que no considera lo emergente y contingente de su realidad, ni la agota en sí misma, pues ésta está en constante movimiento. Se trata, entonces, de posibilitar que el sujeto investigador de cuenta de lo inédito, de aquello que es y ha sido invisibilizado en su propio pensar-se.

La epistemología del presente potencial y la didáctica de la potenciación

Para pensar la realidad en movimiento hay necesidad de apropiarse de sus dinamismos, lo que representa el desafío de organizar el razonamiento. De acuerdo con Zemelman (1992), esto

significa enfrentarse con los modos establecidos de razonar la realidad que son expresión de cánones metodológicos institucionalizados desde hace tiempo. Por eso, es menester incorporar nuevas categorías diferentes a las clásicas, para poder construir nuevo conocimiento. Una de ellas es la potencialidad que implica entender cualquier determinación como inacabada, abierta a nuevas realidades susceptibles de enriquecer las determinaciones establecidas. De ahí que, entendemos la apropiación de los dinamismos, como el desafío abierto a lo vigente y aceptado, no con base en una opción teórica o ideológica, sino, más bien, como expresión de un movimiento que se está transformando en direcciones inéditas. Es decir, la potencialidad se refiere a los elementos por devenir, pero a la vez es concomitante a cómo esos elementos pueden ser activados, para estar en un movimiento posible de construirse. El espacio de esta construcción es lo que entendemos por presente. De ahí que cuando hablamos de la realidad potencial estamos pensando en el presente como una realidad que es construible. Esto significa que la realidad es comprendida como una articulación entre lo dado y lo potencial, concepción que incide sobre la propia noción de historia en tanto lleva a entenderla como una secuencia de coyunturas en las que, al conformar situaciones de presente, se insertan las prácticas y proyectos constructores de realidad. Como lo expresa nuestro autor en cuestión, Hugo Zemelman (1992), se pretende, pues, estar en la vastedad de la realidad liberándonos de los límites que con frecuencia nos aplastan. De ahí que asumamos que estar históricamente condicionados entraña a la vez distanciarse de la historia. Poder verla en los momentos de su mismo acontecer.

En diálogo con la perspectiva epistémica del presente potencial, Estela Quintar (2009), en el texto, “La enseñanza como puente a la vida”, nos dice que su propuesta tiene por objeto la promoción de un pensamiento didáctico no-parametral o de la potenciación, como posibilidad de recuperar desde la enseñanza, la permanente conciencia y sentido históricos como forma de potenciar el presente en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad. Lo que implica un esfuerzo de ruptura de parámetros en sucesivos actos de conciencia –“darse cuenta” y “dar cuenta” de lo que somos y hacemos como sujetos con capacidad de reconfigurarnos en la historia de la cual somos productores a la vez que somos producidos. Se trata de recuperar lo que de promesa latente de autonomía hay en cada sujeto como radical novedad, en un mundo que se organiza y se instituye en heteronomías cada vez más alienantes. El desafío es desnaturalizar lo

que se es y lo que se vive para generar, como acto educativo, actos de con-ciencia y promover la libertad como “capacidad de elección”. De manera que, la didáctica debe reinventar sus prácticas de enseñanza contribuyendo a descubrir, develar, indagar en la biografía histórica individual y social para viabilizar aprendizajes –que son tales en la acción– que contribuyan a la potencialidad de los sujetos que aprendan con sentido.

Desde este ángulo de mirada la enseñanza es entendida como: la promoción del deseo de saber –de sí y del mundo, en sucesivos actos de con-ciencia histórico-social–, y de expresar ese saber. La didáctica no-paramental es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir: a) al conocimiento como construcción de sentidos y significados; es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas; y b) al sujeto concreto como individuo sujetado a una territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de las relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas.

El proceso de historización de los sujetos y su desestructuración

Básicamente, la clave de nuestra propuesta está en que para que nosotros podamos hacer un trabajo de investigación, primero tenemos que hacer un movimiento de desestructuración del sujeto y eso implica entonces, un proceso de pensamiento para la recuperación del sujeto en su misma construcción.

Hay varios principios de construcción desde los que se parte, sólo aludiremos a los más importantes. El primero y el más potente que nosotros hemos estado trabajando es que para que nosotros podamos atrevernos a conocer la realidad externa de nuestros sujetos de investigación, primero tenemos que conocer nuestra realidad interna y para que eso suceda, tenemos que hacer un proceso de historización que no es otra cosa que, “darnos cuenta” “qué es lo que en realidad “nos afecta” y “nos marca”; porque eso que nos afecta es una clave de pensamiento con la que miramos el mundo y nos ponemos en relación con él y, aquello que nos marca, le da contenido a nuestra existencia. Por lo tanto, lo que nosotros vemos en los otros como problema, lo que

queremos investigar en esos otros, tiene una relación directa con lo que nosotros hemos vivido; con eso que nos afecta, con eso que nos marcó, en nuestra historia, en nuestra vida.

Ahora, nos gustaría compartir el ejercicio de historización en la construcción y reconstrucción del problema de investigación de Laura quien inicia su escritura así:

Comencé mi proceso de formación en la maestría con una mirada más tendiente a lo convencional que a la crítica. Siempre me ha costado trabajo salir de aquello que la sociedad ha convenido como “normal”. A tal punto que durante mi juventud, gracias al comentario de una buena amiga, pude percatarme de mi personalidad influenciable. Claro que no todas las influencias son iguales. Para mí las opiniones más escuchadas o más autorizadas eran las que tenían mayor validez, sin embargo, cuando uno aprende sólo a escuchar opiniones y a nunca expresar la propia, uno termina dejando de opinar y como ello implica pensar, el pensamiento también se debilita. Como muchos otros docentes, tenía la sensación de que algo estaba mal en las escuelas. Creía que la culpa podríamos dirigirla a los contenidos programados para la enseñanza. Por ello, era mi intención indagar respecto de alguna estrategia o algún contenido que valiera la pena ser enseñado para fortalecer el proceso educativo de los estudiantes. Sabía que la escuela no había sido el espacio que hubiese deseado que fuera, e intentando suplir eso que a mí me había hecho falta, pretendía indagar respecto de algo que me parecía fantástico que todos los alumnos desarrollaran: la habilidad de pensar críticamente. Existe una brecha entre esa intención primera y el problema que estoy planteando ahora pero ambas temáticas comparten un vínculo que procede de mi persona: las razones que motivan ambas inquietudes. Dichas razones no son sólo cognitivas, están alimentadas por un sentido y un deseo. Y en medio de ambas ha acontecido un proceso de problematización que para mí ha sido incómodo, emocionante, dinámico y significativo a la vez.

El tema-problema que estoy planteando “Cómo viven la exigencia escolar los estudiantes destacados de preparatoria” surge del proceso de historización de la investigadora. Para dicha empresa tuve que re-significar los acontecimientos de mi vida. Lo que primero percibía como un conjunto desconectado de eventos iba adquiriendo cierta forma, o sentido. Pude percatarme de aquellas experiencias que habían marcado mi existencia porque se encontraban determinando mi manera de percibir la vida: de sentirla, mirarla y pensarla. Y de una de esas experiencias surge la inquietud que me motiva a indagar la temática planteada. Cuando terminé, con mención

honorífica, la carrera universitaria en una prestigiosa escuela privada, no sabía a qué me iba a dedicar por lo que decidí tomarme un tiempo para mí misma, pero en el ínterin se acentuó el desánimo, el desinterés y la melancolía que ya venía sintiendo poco antes de terminar la carrera, desencadenándose una depresión con la que tuve que lidiar por algo más de un año. En ese estado me di cuenta de cuan insegura y débil me sentía ante la vida y de la poca valía que había desarrollado respecto de mi persona. Después de mirar de cerca dicho acontecimiento, me pregunté, entonces, ¿cómo es que una estudiante de excelencia llega a sentirse tan insegura de sí misma y de la vida? ¿Cómo es que después de una trayectoria académica brillante se tengan dificultades para elegir y planear una trayectoria profesional? ¿Es este un caso aislado que pueda deberse a una personalidad debilitada o a la falta de carácter del sujeto?

La última pregunta plantea una posibilidad, pero el sujeto desarrolla su personalidad y su carácter por y mediante la riqueza y dinamismo de las interacciones sociales. Y de esto, también pude percatarme, gracias a la escritura del propio relato que condensa un conjunto de acontecimientos vividos. En cuanto a la escritura de la propia historia, nos tomó, a quienes pertenecemos al campo, todo un semestre. El proceso en forma espiral consistió en escribir, compartir, dialogar, cuestionar y re-escribir, para re-comenzar nuevamente el ciclo a partir de lo ya procesado o construido. Varias narraciones resultaron del proceso que se sintetizaron en un esquema y en un esquema re-significado que da cuenta de las primeras categorías a partir de las cuales comencé la indagación. Después de los primeros ejercicios de esquematización, ya a la par con el desarrollo del trabajo de campo y el posterior trabajo de interpretación, en el campo al que se adscribe esta investigación hicimos el trabajo de re-significar la propia narrativa. En mi caso esto requirió de la re-lectura de los primeros ejercicios de historización y de los primeros esquemas. A partir de lo cual logré re-esquematizar el tema-problema. Esta re-esquematización se corresponde con un re-planteamiento del problema, por lo que la construcción del mismo se ha estado llevando a cabo a lo largo del tiempo dedicado a la investigación.

La lectura y revisión de este último esquema me llevó a re-significar, como ya antes había mencionado, la experiencia vivida para aportar a la construcción del problema, de cuya complejidad y profundidad da cuenta la narración final (hasta este momento), que tiene la particularidad de condensar las categorías, y la forma en que se interrelacionan, del tema problema, las cuales están sirviendo de base para el trabajo de interpretación de la narrativa de los

sujetos de la investigación.

¿A qué categorías me estoy refiriendo? y ¿cómo es que se interrelacionan? Para dar cuenta de ellas debo invocar el mismo recurso que me ha permitido mirarles: la narrativa.

El esquema que presento da cuenta de dos ámbitos que han influenciado, fuertemente, mi vida: el hogar y la escuela. En ambos la exigencia se centraba en tener que portarme bien para ser, o bien, una buena hija, o, una buena estudiante. Tal exigencia se traduce en la modelación de una forma de comportarme que atiende a lo que anhelaba de mis padres y de mis maestros: reconocimiento. En el reconocimiento de los otros uno encuentra la propia imagen de la que se desprenden una identidad y una estima propias. Yo me encontraba desde muy pequeña necesitando ese reconocimiento, particularmente en la escuela, en donde tenía que convivir con un montón de gente desconocida, entre la que me sentía más desprotegida que en casa y requería de la seguridad que el reconocimiento proporciona.

De los sucesos cotidianos, aprendí que los maestros te premian con un dulce, un elogio o una estrellita dorada en la frente cuando haces algo que ellos están pidiendo, ya fuese guardar silencio, entregar el trabajo más limpio o mejor coloreado. Los adultos suelen ser “más buenos” con los niños que se portan bien. Por eso la exigencia que provenía de quienes me rodeaban terminó convirtiéndose en una auto-exigencia de amoldarme a los comportamientos que los adultos tienden a premiar. Conforme creces, en la escuela, los mecanismos de reconocimiento se van sofisticando: un diploma entregado en una ceremonia solemne donde los asistentes te aplauden y hasta aplauden a tus padres porque lograste obtener las mejores calificaciones, estar en el cuadro de honor que todo mundo mira, muestras de afecto de familiares y maestros que, además, te dicen cuan grandiosa será tu vida por poner tanto empeño en la escuela y que con tus capacidades puedes llegar a donde tú quieras, y hasta graduarte de la universidad con mención honorífica. Con todas esas manifestaciones de reconocimiento uno cree, en verdad, que por ser realmente inteligente, la vida será grandiosa, plena de éxito (en términos algo limitados a las cuestiones económicas y de posición social).

Pero, someterse a los criterios de la exigencia de los demás, auto-exigiéndose, tiene algunas repercusiones en la formación del carácter de una persona. Recuerdo que estudiando la secundaria sentía mucho miedo y dudas respecto del futuro, hacía lo que otros me pedían antes de preguntarme si yo así lo quería. Obedecía, sin cuestionar, normas y reglas, y a las figuras de

autoridad, a quienes en realidad les tenía miedo. Era muy tímida y vivía con una constante sensación de inseguridad respecto de mi persona. Me alejaba de los otros porque quería destacarme como estudiante y veía que la mayoría de mis compañeros no. Ellos querían platicar o hacer otras cosas pero yo no podía porque me quitaba tiempo preciado para dedicarlo a realizar los mejores trabajos y memorizar los contenidos de las materias. El tiempo se volvió preciado para mí porque tenía poco, pues estaba constantemente ocupada a las labores escolares.

Quería ser una buena estudiante y aprendí a comportarme como una: con los ojos y oídos siempre atentos al profesor, callada, comprometida con el trabajo, cumplida, obediente, incapaz de reclamar o quejarse, siempre dispuesta a hacer lo que era requerido, inclusive con una reserva de motivación pues estaba convencida de que estaba haciendo lo correcto, dedicada, organizada, con una destacada habilidad para memorizar para un examen, no platicaba con nadie salvo que el profesor nos pidiera que discutiéramos algún tema, platicar de otra cosa no era requerido ni importante en una clase, y, por eso, nunca platicaba las cosas que realmente me interesaban hasta llegar al punto en donde consideraba que lo único relevante era lo que “se suponía que me tenía que importar”. Tenía pocos amigos y salía poco porque no tenía tiempo para “desperdiciar”. El único lugar en el que ponía un pie, además de mi casa, era la escuela.

Cuando por fin concluyó el camino que otros habían trazado para mí, al graduarme de la universidad, me doy cuenta que mi mención honorífica no era la “gran cosa”, no me aseguraba nada, de hecho, me sentía insegura y temerosa de mi futuro. La vida que había llevado no me había hecho feliz y, por ello, no quería seguir el mismo camino que había venido recorriendo porque me angustiaba, cansaba y estresaba, a veces, hasta me enfermaba. Me sentía atada a lo que se suponía que tenía que ser y hacer, y ello no me permitía ser o hacer lo que yo quería, lo que incluía, en ocasiones, no hacer nada. Ya ni siquiera sabía qué quería, pero sí sabía que no quería seguir como hasta entonces plena de reconocimiento pero sin ninguna satisfacción verdadera.

Para no ser un fracaso ante los ojos de los demás debía cumplir con sus “altas expectativas” que mucho tiempo pensé que eran mías, hasta, finalmente, darme cuenta que de haber tenido la oportunidad de elegir hubiese escogido diferente antes que desperdiciar mi tiempo con asuntos supuestamente importantes. Si dejaba de cumplir con las expectativas de los demás iba a cesar el reconocimiento que de ellos obtenía, al que me había hecho adicta y que estaba

confundiendo con afecto, pero no platicaba, ni tomaba el café, ni me preocupaba por esos que me elogiaban y ellos tampoco se preocupaban por mí. Entonces, comencé a preguntarme si realmente era una persona especial, valiosa y digna de afecto y me empecé a sentir “poca cosa”, vacía por dentro, y eso llenó mi corazón y mi ser de tristeza y dolor.

Toda la vida, los años de la gloriosa fortaleza de la juventud los dediqué a hacer lo que se suponía que tenía que hacer porque eso era bueno y deseado por mis padres, maestros y otros que se asombraban y hasta me felicitaban por ser muy inteligente. Sentía que no había otra opción más que seguir viviendo para obtener el reconocimiento de los otros pero eso ya no me emocionaba. No encontraba otra solución a mi problema más que resignarme a seguir viviendo como hasta entonces, pero si así lo hacía, entonces, mi vida carecería de sentido. Me sentía atrapada y eso me hacía sufrir. Renuncié a todo deseo y a todo anhelo pues no servía de nada desear, cuando sabía que no iba a obtenerlo porque tendría que conformarme con lo que otros deseaban para mí; renuncié al grado de que ya no tenía fuerzas para hacer nada, para moverme, ni siquiera para levantarme de la cama... y así pasé un largo tiempo profundamente triste, dolida y cansada. Cuando sentí que no le iba a encontrar salida a mi situación, encontré la fortaleza para levantar mi cuerpo y mi alma, y aprendí de mi misma lo que no había aprendido en mis 18 años dedicados a la escuela, seguía sin saber lo que quería pero sabía que tenía tiempo para comenzar a tomar decisiones y que iba a dedicarlo a encontrar eso que deseaba para mí. Ahora, me encuentro deseando para otros lo que a mí me hizo falta y aquello que aún estoy necesitando.

Lo que me llevó a sumirme en un estado depresivo está todo conectado con una dedicación excesiva al trabajo a causa de la exigencia de padres y maestros que se convirtió con el tiempo en una autoexigencia mantenida por una motivación proveniente de la convicción de que lo mejor que podía hacer con mi vida y con mi tiempo era dedicarlos a la escuela. Es una sensación a partir de la cual afirmo que el tiempo que dediqué a la escuela no me permitió dedicarlo a otras actividades más importantes, determinantes en el fortalecimiento del propio carácter, de las relaciones con los demás y hasta de la propia salud mental: como el autoconocimiento, disfrutar de un espacio de privacidad, la convivencia con los demás, o encarar asuntos cotidianos que requieren de inventiva, sensibilidad y creatividad, es decir, de mucho más que del aspecto cognitivo de nuestro ser, aspecto casi único del que se ocupa la escuela.

A partir de la propia narrativa logré asociar las categorías estudiante de excelencia,

exigencia, autoexigencia y depresión. Otras categorías que aparecen se destacan por el vínculo que tienen con las categorías centrales: tiempo, felicidad, rendimiento, deseo, éxito, fracaso, obediencia, cansancio, estrés, insatisfacción, inseguridad y negación de sí. El vínculo que es difícil establecer desde una mirada convencional, aparece “naturalmente” en la narrativa del sujeto investigador. Por eso el proceso de historización me ha permitido problematizar lo que los estudiantes destacados viven en la escuela, y más ampliamente, cuestionar la forma en la que, actualmente, hacemos escuela.

Si este caso, mi caso, no es un suceso aislado que tenga que ver con innatas falta de carácter y actitud competitiva ante la vida, entonces, ¿es posible que otros estudiantes de excelencia corran el riesgo de deprimirse o de sentirse insatisfechos con lo que hacen o con ellos mismos? ¿Cómo es que viven la escuela estos estudiantes? En particular, ¿cómo viven la exigencia escolar a la que ellos responden diligentemente? ¿Será, en verdad, que no tienen ninguna clase de problemas? Si los tienen, ¿en qué consisten? ¿Será que su éxito académico les asegura el éxito en la vida? Y, ¿a qué clase de éxito nos estamos refiriendo? ¿Cómo se comportan estos chicos en la escuela y qué los motiva a ello?

Son estas preguntas las que recogen el espíritu de esta investigación, que sólo han podido ser planteadas como parte del proceso de problematización que ha abrevado de mi propia historización.

Podemos ver, entonces, que el proceso de historización permite develar, plantear y construir un problema que toca la médula de lo social, que cuestiona las raíces de los problemas que aquejan a la humanidad, por lo que su naturaleza es compleja y profunda, trasciende la superficialidad de los problemas que la investigación plantea desde una mirada convencional, desde la cual se plantean soluciones igualmente superficiales que sólo resuelven los problemas temporalmente o desde lo aparente, resultando en la no-alteración del *statu quo* social

Los temas-problema planteados a partir de un proceso de historización son complejos pues incluyen estados emocionales, prácticas educativas, relaciones interpersonales, la escuela como una estructura institucionalizada, las vivencias referidas en cuanto al tiempo, las concepciones, percepciones, motivaciones, convicciones y deseos de los sujetos. Sin embargo, en la problemática no todo está contenido como si de una ensalada se tratase. Esta resulta interesante de mirar pues involucra plenamente aquello que la ciencia, desde una perspectiva dominante, ha

estado discriminando de sus “sagradas prácticas”: al sujeto y su subjetividad, empezando por la manera en la que se construye el problema de investigación.

Pensar-se desde el presente para colocarse

Arribar a un tópico tan complejo como el análisis del presente representa un desafío de pensarse desde un lugar, que en el momento mismo de pensarse, deja de ser lo que es, para transitar a lo que ha sido. Sin embargo, esto que ha sido, solo puede ser, desde el presente. Y el presente, solo tiene sentido, si se piensa potenciando el futuro en sus múltiples posibilidades. Entonces podemos decir, que existe una relación dialéctica entre presente, pasado y futuro. Mejor aún, que nuestra existencia “presente”, solo es posible en la medida que nos damos cuenta que lo que somos tiene que ver con lo que hemos sido, pero sobre todo, con lo que podemos llegar a ser. De ahí, que el presente sea coyuntural, contingente, dinámico y procesual.

Por eso, el presente es una “forma de ser” que “está siendo” y solo tiene sentido pensar-se para conocer-se y tener conciencia de nuestra realidad como construcción social. Pero al pensar que la realidad se construye, está latente lo que aún no ha sido, lo que está por conquistarse o conocer-se. En la medida que somos capaces de visualizar el futuro desde el presente, este futuro ya está determinando el contenido y modo de apropiación del presente mismo, hacer viable la anticipación.

Aquí, se encuentra la posibilidad de la utopía como elemento fundante de lo inédito y de lo posible de darse. De hecho, la verdadera posibilidad de ser de otro modo (lo que se quiere ser), está precedida de un pensar utópico. El problema es que la colonización y sujeción a la que hemos sido sometidos histórica y culturalmente, no nos permite imaginarnos de otra manera, porque hemos confundido el pensar con el conocer en tanto, hemos reducido el primero al segundo y de este modo, cancelamos maneras y formas distintas de pensar-nos y de conocer-nos. Esto es, nos han enseñado que la utopía es el paraíso, lo efímero, lo inexistente, lo impensable y por lo tanto, lo irreal. Pero sobre todo, nos han hecho creer que el imaginar, soñar, fantasear, entre otras facultades humanas forman parte de la irracionalidad o de la locura. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿Cómo conocemos y analizamos nuestro presente? Zemelman (1995), diría que para analizar el presente, lo primero que hay que tener en cuenta es la relación del conocimiento del presente que establecemos con la realidad. Para ello, propone como punto de

partida la exigencia de la categoría de totalidad concreta entendida como “estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos”. Este proceso de construcción de conocimiento solo alude a lo dado de la realidad como presente, estaría faltando lo por venir o potencial. Lo que obliga a pensarse desde lo histórico-político. Esto es, la idea de movimiento se expresa en lo “dado-potencial” o “estructura-coyuntura”, que constituyen, ángulos para el análisis de la realidad en tanto presente que contiene la posibilidad de un devenir.

El comienzo como apertura en la construcción del conocimiento

Una vez colocando en el presente y asumida la subjetividad que nos configura como investigadores, creemos que es fundamental, dar cuenta de cómo se opera pedagógica y didácticamente en las sesiones en cada uno de los seminarios de investigación vividos.

Para empezar no hay un sistema o modelo preestablecido para trabajar los contenidos en cada sesión, se aprovecha cualquier situación emergente del momento y del contexto; por ejemplo, si uno se da cuenta que el estudiante viene tenso, por ahí hay que empezar; y si vemos que viene alegre, hacemos lo mismo. Es decir, se busca cualquier pre-texto por donde poder entrar en diálogo para ponerse en relación. Es importante darse cuenta del *campo emocional*¹ en el que viene el estudiante o los estudiantes a la sesión. Poco a poco, se va trabajando la tarea o tareas que hay para esa sesión o durante el día. Para movilizarse de este bloqueo del campo emocional, se realizan las preguntas ¿Cómo te sientes? ¿Qué traes para la sesión del día de hoy? ¿Con qué te gustaría iniciar? ¿De lo que traes qué quieres compartir para hoy?, entre otras muchas formas de preguntar que den la posibilidad de ponerse en relación con el otro a partir del conflicto vivido en ese instante de encontrarse cara a cara.

Por eso se privilegia la apertura, porque siempre hay algo que se está haciendo: “el decir no avancé nada”, sólo es una forma, un pretexto, un vicio que expresamos para justificar-nos, ante la falta de tiempo (vivimos muy a prisa), el olvido, la dificultad para interpretar y comprender las lecturas realizadas; estas expresiones son obstáculos epistemológicos en el sentido de Bachelard (2000), que no permiten pasar del ámbito psicológico puramente individual, al plano de la construcción social; pero sobre todo, como lo expresa Zemelman (2009), estas son formas de automutilarse y negarse a pensar y pensarse en las múltiples posibilidades de la acción.

Lo que supone comprender a la educación y la tarea pedagógica como *radical novedad*

entendida como acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos. Una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema y, por esta razón [...] la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, nos sigue diciendo los autores, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo [...] una pedagogía del *nacimiento*, del *comienzo* y de la *esperanza* (Bárcena/Mélich, 2000, p. 15).

El recurso de la grabación de las sesiones y el uso de la pregunta

Es importante grabar cada una de las sesiones; lo que permite tener un dispositivo para escucharse en todo momento posterior, para ampliar la mirada del trabajo realizado. Al principio, esta situación genera tensión tanto del docente, como de los estudiantes y se “cuida” bastante lo que se va a decir, pero en la medida que se avanza se va naturalizando el mecanismo de grabarse y escuchar-se. Ante el cuestionamiento y la resistencia a este hecho, se da prioridad a la necesidad y al reconocimiento de lo importante que resulta, realizar un trabajo posterior de escucha reflexiva. Desde donde se devela el uso de la pregunta como dispositivo para construir conocimiento. Al respecto, Freire y Faundez (2013) nos advierten que en la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes, perdiendo de vista que todo conocimiento comienza por la pregunta; se inicia con la curiosidad ¡Pero la curiosidad es una pregunta! Hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada! Ante todo, el profesor debería *enseñar* –porque él mismo debería saberlo– a *preguntar*. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, que ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. De manera explícita Freire (2013) nos dice: “el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al

profesor es creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”.

Lo histórico, lo contingente de nuestra vida y la escritura

Después de lo contingente del vivir, nacemos, vivimos, nos enamoramos, nos desenamoramos, enfermamos, nos curamos y al final, siempre morimos. Por eso, se asume que suceden y se dicen tantas cosas, que no se puede tomar nota de todo lo que se va expresando y manifestando en los diálogos vividos. Además de que para escribir, se necesita de más tiempo para reflexionar y expresar las ideas con cierta coherencia y sentido. Es decir, se parte del supuesto de que para la escritura se requiere de una lógica de razonamiento con la que se opera, porque el pensamiento se concreta cuando se escribe.

De manera, que es fundamental trabajar la escritura en cada una de las sesiones utilizando como recurso el texto libre, para irlos integrando a una carpeta que cada maestrante lleva como recurso para ampliar o precisar las ideas expresadas durante las sesiones. Por otra parte, sabemos que nuestro pensamiento ha sido atrofiado porque ha sido colonizado y para poder darnos cuenta de eso tenemos que recuperar nuestra memoria al escribimos durante las sesiones. Esto ayuda a re-vivir lo acontecido para no mutilar nuestra memoria, en tanto muchas veces, no tenemos conciencia de ella o simplemente se queda en el olvido; entonces hay que poner en operación una serie de mecanismos y recursos disponibles que nos permitan mantenerla viva. Porque la memoria no es lo que quedó atrás y tenemos dentro de nuestro inconsciente o subconsciente, como siempre la hemos significado conceptualmente, no es sólo lo que está dentro almacenado; además de eso, es en realidad la que nos está moviendo todos los días.

Quizá por eso el cineasta Luis Buñuel expresaba: “hay que haber empezado a perder la memoria, aunque sea sólo a retazos, para darse cuenta de que esta memoria es lo que constituye toda nuestra vida. Una vida sin memoria no sería vida. Nuestra memoria es nuestra coherencia, nuestra razón, nuestra acción, nuestro sentimiento. Sin ella, no somos nada”. En ese sentido es que también compartimos la tesis de Emilio Lledó (2016), quien nos dice que “los seres humanos son lo que la educación hace de ellos”, y agrega: “igual que la carne conserva, la psique, la legua matriz que somos, está hecha de memoria de lo que hemos vivido. Por eso no podemos olvidarnos de lo que ha pasado, para no repetirlo o para aprender de sus enseñanzas. Porque los obsesos del olvido, justifican cualquier vileza del presente con la esperanza de que nunca sea

recordado. De modo que, olvidarse de nuestra memoria histórica es una monstruosidad.

Para decirlo de manera sencilla, podemos hacer el símil de que la memoria funciona como una bolsa en donde metemos y guardamos todas nuestras vivencias significativas o recuerdos. Hoy sabemos que eso no es así, sino que todo eso, es lo que nos permite ser como somos en cada instante desde el presente, de ahí la importancia de su recuperación. A eso nos estamos refiriendo cuando decimos que hay necesidad de recuperar-nos con los otros. En otras palabras, “la historia como el proceso mismo de la existencia del hombre, es siempre lo “por venir” de lo que está por verse, de lo que está por advenir, es lo que el hombre puede construir en un sentido u otro y eso es una alerta fundamental (Zemelman, 2007, p. 41).

El proceso de historización, en la construcción de conocimiento

Con lo dicho hasta aquí, ha quedado claro que no podemos historizarnos sino es a través de la recuperación de nuestra propia memoria. Cuando decimos “nuestra” es porque está en nosotros, pero no es, solo de nosotros. Esto viene a complejizar un poco más la cuestión, porque como seres en relación, siempre estamos viviendo con otros que nos afectan y los afectamos. Y esto lamentablemente, no siempre es para bien, casi siempre es para mal. ¿Por qué? Por las condiciones existenciales en las que vivimos hoy en día. Al parecer, todo está pensado para que no pensemos; solo se nos pide que actuemos. La constante es hacer las cosas sin reflexionarlas y la exigencia siempre está en hacer lo que yo quiero (en tanto maestro) que hagas, como poseedor del conocimiento o del poder porque “yo soy el que digo lo que se tiene que hacer”. Así, cancelamos y negamos la opción-acción del otro en la construcción del conocimiento como no lo han hecho saber las ciencias sociales y humanas, es construcción social. Eso es, lo que cancela la posibilidad de pensamiento y por tanto también del conocimiento. Por eso nos automutilamos, nos inutilizamos, hasta que nos gana nuestra propia incapacidad; nos han repetido tantas veces desde que nacimos (quizá antes), en la familia y particularmente en la escuela que llegamos a creer lo que nos dicen y entonces nuestro sistema de creencias es el que tenemos que revisar también a partir de las preguntas: ¿De dónde las sacamos?, ¿Cómo llegaron a nosotros?, ¿Quiénes nos las inculcaron?, ¿Por qué creo eso?, entre otras preguntas de sentido.

Aquí encontramos dos ámbitos, justo en esta idea de la memoria, que es necesario empezar a develar lo valioso de las experiencias que hemos recibido de muchas personas, pero

que no las dejamos ser, las negamos en lugar de potenciarlas. Cuando digo esto me estoy refiriendo a nuestros padres, esposa, hijos, abuelos, amigos y en general, a todas las personas con las que entramos en relación durante nuestra vida pasada desde el presente. Esto es, en una cultura que privilegia el individualismo a través del consumo, pronto se nos desarrolla el sentimiento de la culpa y la carga; en nuestro deseo de tener y querer ser más, todas aquellas personas que nos dieron la vida, las rechazamos y no queremos saber, ni ser más como ellas. Nuestras expectativas e idealizaciones son más grandes, queremos ser mucho mejores que quienes nos antecedieron.

Obviamente que también están presentes nuestros maestros y maestras que han atravesado nuestro vida en nuestras historias escolares. Porque lo educativo lo hemos reducido al espacio donde se encuentra el edificio escolar; ya que no falta quien nos diga “cuando tú vengas a la escuela deja tus problemas afuera, aquí se viene a estudiar y aprender”. Esto lo hacemos, porque tenemos miedo de mostrar lo que somos y quienes somos. Nos ocultamos y ocultamos la parte profunda de nuestro ser. Así es como construimos los mitos sobre lo que es la escuela y lo que se hace en ella, que a mi entender nos incapacita; como si nosotros fuésemos docentes aquí, seres en relación aquí o en ciertos lugares solamente. Lo que tendríamos que preguntarnos es ¿cómo se puede hacer eso, quiénes hacen eso y cómo lo hacen? Con esta forma de pensar-decir, nos están invitando a la fragmentación de nuestro hacer y maneras de ser.

Esta es la escuela que creemos conocer, pero es una idea de escuela reducida a una estructura física o institucional que estamos significando en términos estructurales, que sólo da cuenta del rol o el papel que desempeñamos en esa estructura, como algo dado y establecido, porque lo demanda la estructura para su funcionamiento. Aquí, también, ya estamos develando una idea de educación que desborda los ámbitos geográficos y físicos, en tanto estamos hablando de un ámbito cultural, porque pasamos del contenido al significado, es decir todo aquello que nos contiene y nos significa a cada uno de nosotros como sujetos en y desde la cultura.

La recuperación de la experiencia desde la conciencia histórica

Todos estos son elementos que se están jugando y tendríamos que poner en claro, pero no perdiendo de vista que toda claridad, siempre trae consigo una sombra según Bachelard (2000). No es algo dado, que se logre a priori, es parte del trabajo que hay que hacer y a eso se le llama

desafío o lucha. Estos son los elementos que están por debajo y este es a nuestro entender el sentido de la vida, lo que varios autores nombran como subjetividad. Cuando se piensa desde ahí, entonces uno empieza a entender su vida no como algo morfológico y superficial sino la vida en términos de la propia experiencia, de la cual, también, nos han despojado para no ser empiristas o empíricos. Se nos ha dicho que el conocimiento verdadero es aquel que se construye desde los autores, que nosotros sólo podemos aspirar a repetirlos y recitarlos mediante un discurso bien elaborado con un buen aparato crítico para que pueda ser indexado en las publicaciones o reconocido en el mundo de la academia. Así llegamos a otro de los componentes centrales para la historización que es la experiencia, desde donde uno se pregunta ¿qué hay en nuestra memoria? Pues, todas nuestras vivencias. Pero para que puedan ser y pasar al plano de las experiencias, hay necesidad de canalizarlas al plano de la conciencia. En tanto, “nosotros no somos sólo lo que nos determina, históricamente hablando, sino lo que somos capaces de hacer; es la realidad externa y junto a hacer algo en esa realidad, hacernos a nosotros mismos” (Bachelard, 2000, p. 41).

No hay que perder de vista que desde el positivismo, como corriente del pensamiento se nos dice: “cero experiencia”, aquí lo que queremos es “razón”, pero entendida, como método lineal. Hay cosas que son “razón”, pero existen otras que son emoción y cuando las racionalizamos en realidad estamos inventado teorías para justificar nuestro hacer. Todos vivimos, pero hay distintas formas de hacerlo y en nuestro hacer, está la posibilidad latente, de ser de otro modo, a lo que vengo siendo. Para eso, necesitamos de la recuperación de nuestra experiencia. Es decir, “le hacemos justicia al concepto de vida únicamente si consideramos vida todo lo que tiene una historia propia, y no sólo lo que es escenario para la historia” (Benjamín, citado por Berger, 2006, p. 135). Mejor aún, “pensar desde la historia y pensar desde la vida es lo que podríamos condensar en la premisa de la conciencia histórica” (Zemelman, 2007, p. 56).

Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bárcena, F. y Mélich J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, J. (2006). *Con la esperanza entre los dientes*. México: La Jornada Ediciones/Itaca. Los

Nuestros.

Freire, P. y Faundez A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Chile: Editorial, DOLMEN, Mundo Abierto.

Mélich, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Quintar, E.B. (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. México: Ipecal.

Quintar, E.B. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPN/IPECAL.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Anthropos/Colmex.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de utopía*. México: Anthropos/Colmex.

Zemelman, H., Dussel, E., Quintar, E.B., Mier, R., Agacino, R., Lao-Montes, A.,... Maldonado, N. (2007). *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*. México: IPN/IPECAL.

Notas _____

¹ Las emociones son los sentires íntimos que sostienen nuestro “emocionar”, que guían el curso de nuestro vivir y convivir definiendo en cada instante el curso que seguimos en lo que hacemos desde nuestros deseos, preferencias o rechazos. Esto es, como todos los seres vivos los seres humanos somos seres emocionales, pero lo peculiar en nosotros es que usamos la razón para justificar nuestros deseos o para objetarlos. Por ello, es a los seres humanos a quienes nos puede importar lo que sucede, y somos los únicos que podemos actuar con entendimiento. Cfr. Maturana Humberto (1991). *El sentido de lo humano*. Editorial, DOLMEN, Mundo Abierto, Chile.