

Didáctica no parametral: un acto de resistencia política como metodología para la recuperación de memoria

Non-parametric didactics: an act of political resistance as a methodology for the recovery of memory

John Jairo Cardozo Cardona
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-4815-5242>
john.cardozo@unad.edu.co

Fecha de recepción: 04/10/2021
Fecha de aceptación: 09/12/2021

Resumen

El presente artículo despliega una reflexión en torno a la experiencia pedagógica, epistémica y formativa de la didáctica no parametral, como una apuesta que se constituye por una educación potenciadora dentro de la metodología del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina). Se plantea que a partir de esta propuesta didáctica se genera una búsqueda que quiere dar cuenta de un proceso sociohistórico en torno a la recuperación de la memoria como ejercicio de empoderamiento político que, desde la subjetivación y una acción de resistencia frente a lo instituido, se muestra como alternativa para pensar la realidad desde el no olvido.

Palabras clave: metodología, resistencia, memoria, olvido, sujeto, presente.

Abstract

This article discusses the development of a reflection on the pedagogical, epistemological, and didactic experience of non-parametric didactics, a proposal for a

kind of potentiating education framed within the methodology of the Latin American Institute for Thought and Culture (IPECAL for its initials in Spanish). This proposal generates a search to explain a sociohistorical process that involves the recovery of memory as an exercise in political empowerment that from subjectification and actions of resistance to that which is established emerges as an alternative way of contemplating reality from the perspective of that which has not been forgotten.

Keywords: methodology, resistance, memory, forgetting, subject, the present.

Introducción: De la didáctica problematizadora e integradora a la didáctica de la potenciación

Poder resignificar la experiencia humana en sentido crítico y problemático abre la posibilidad de pensar también en otros caminos para relacionarnos con los procesos de formación y aprendizaje, es decir, hacer una apuesta por aventurarse a crear y conocer, partiendo de situarse frente a lo que siempre se había creído como cierto y en muchas ocasiones como una especie de verdad revelada e incuestionable. Esta orilla, aun cuando puede haber muchas, se presenta como alternativa a partir de la “didáctica no parametral” o, como se llamó en sus inicios, “didáctica problematizadora e integradora” (Quintar, 2006), actualmente nombrada como “didáctica de la potenciación”.

Esta propuesta nace como una necesidad y un ejercicio por la “recuperación de la memoria, de la historia y del olvido” (Zemelman y Quintar, 2005, p. 124). Es una apuesta por “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 producidos[sic] (Quintar, 2006). Asimismo, se trata de un proceso de concientización y de despertar en relación con lo que hemos construido históricamente y las formas en las que hemos recreado nuestras propias existencias, alrededor de pensamientos herméticos, externos y unívocos, basados en verdades y certezas en las que el otro tampoco se construye así mismo. Frente a esto, emerge la posibilidad de “el darse cuenta”, entendido como proceso de apertura “no sólo como parte de la producción intelectual sino también en la vida cotidiana del sujeto” (Barrueta, 2004, p. 41).

Los paradigmas parametrales se expresan a partir de las inercias, las perezas mentales, la conformidad y la idea de que el pensamiento es un acto puramente cognitivo; sin embargo, el pensamiento es un acto de resistencia cultural (Zemelman y Quintar, 2005). Esto último significa, en otras palabras, que el pensamiento es un acto de resistencia por la vida, convirtiéndose en una lucha por identificar, nominar y darle cuerpo a nuestras emociones y miedos en sentido de lo histórico, en pensar más allá de lo que el sistema, la familia, la escuela,

etcétera, como instituciones histórico-sociales, han querido perpetuar en nosotros y de cuyas construcciones somos los más acérrimos defensores al haber normalizado y naturalizado esas construcciones como si fueran una verdad incondicional, como si de lo que estuviéramos hablando fuera un dogma y no un fruto de la construcción de nuestro sistema de creencias.

En este sentido, el sistema tiene como objetivo que nos aislemos e individualicemos, para que en medio de la soledad empecemos a necesitar lo que nunca hemos necesitado; para que dentro de nuestras crisis, solo nos dejemos llevar por el deseo de comprar y tener, de acceder al poder inimaginable que nos da el ser dueños de algo, en un afán por engullirlo todo sin necesidad de preguntar por ello; porque el sistema también nos dice que quien tiene más es más feliz. Todo esto se da tras el aprovecharse de que la gente “disgregada y desamparada por la rapidez y radicalidad con que cambia el entorno, añora las certezas absolutas e identidades inmutables de antaño” (Lechner, 2002, p. 29).

Es justo ahí donde nace la didáctica no parametral, para hacerle frente a los paradigmas parametrales, como una alternativa y respuesta que mueva más allá de lo históricamente instaurado en nuestras memorias, emociones, cuerpos y luchas. La didáctica no parametral establece dos sentidos del sujeto: 1) sujeto en relación y 2) sujeto del presente en sentido historizado; esto según la forma en la que el sujeto se coloca frente a la sociedad y las circunstancias, observando si se apropia cognitivamente o no, tomando en cuenta las facultades de la persona (Zemelman y Quintar, 2005).

Por eso, y a manera de actos, el presente escrito pretende hacer una semblanza del sentido, significado y trasegar metodológico de la propuesta del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina), que se presenta como alternativa pedagógico-didáctica desde el sentir y pensar del sujeto histórico, y de la cual forma parte la didáctica no parametral.

Primer acto. La pregunta y la didactobiografía: aspectos metodológicos de la praxis no parametral

Cuando se ingresa metodológicamente desde el acontecer de la pregunta y el lugar que esta ocupa en la articulación de la afectación estructurante como problema social, se descubren esferas que están marcadas por la construcción de la experiencia propia convertida en problematización intersubjetiva. Este aspecto, que en últimas se genera gracias a la escritura de la didactobiografía en sentido metodológico, empieza a ser fundamental en el proceso de resemantización como tarea del “darme cuenta”; esto significa darle un sentido y un significado más allá del que históricamente se le ha dado a un fenómeno en particular.

De acuerdo con Zemelman y Quintar,

Si una persona hace una pregunta, no se la contestan, sino que se transforma en un desafío para que tome conciencia de lo que está diciendo, lo que supone que uno sea capaz de objetivarse frente a su pregunta y de reconstruir su lógica y el sentido que tiene. Porque, de otro modo, se transfiere la responsabilidad del acto de pensar a la respuesta. Por eso no se trata de dar una respuesta, sino de hacer un ejercicio, una auto exégesis, por decirlo de una manera, de la lógica de la pregunta como un acto de tomar conciencia de lo que la persona es en la pregunta (2005, p. 139).

De ahí que la pregunta adquiere gran importancia dentro de la didáctica no parametral, ya que no se trata de un ejercicio de certeza, afirmación o constatación positivista en la que a partir de tener una pregunta se llega a la respuesta; sino que, por el contrario, de lo que se trata es de revisar el acaecer, el acontecimiento y el sujeto que vive esa realidad. Es en la pregunta donde se ancla el ejercicio no parametral, donde se definen las primeras pistas para empezar a problematizar la realidad. Dentro de esta misma también emerge “una legitimación de la realidad como anclaje para empezar a pensar el mundo con el otro, y sobre todo para poder hacer un *uso crítico de la teoría* desde nuestro propio contexto” (Zemelman y Quintar, 2005, p. 118).

De la misma forma, e incluso muy parecido al método socrático en el que es imperante formular preguntas más que obtener respuestas, Zemelman (2003) sostiene que “esta capacidad de problematización de la realidad es un requisito indispensable para acabar ésta en su génesis, y no simplemente como un producto morfológico en un momento dado” (p. 108), esto quiere decir que “en la construcción de problemas, no hay que dejarse llevar por la observación morfológica, ni dejarse llevar acríticamente por la información o, para decirlo en términos más sintéticos, no creer que el tema que hemos podido enunciar, es el problema” (Zemelman, 2004, p. 22).

Como segundo aspecto metodológico de la praxis no parametral tenemos la didactobiografía. Se trata de una narración en primera persona que entraña desde su comienzo trascender al yo particular; esto se refiere a un testimonio de la experiencia de vida en la que, luego de un arduo trabajo metodológico de problematización, la primera persona se convierte en un “nosotros”. De acuerdo con Quintar (2006), la didactobiografía se plantea

A través de preguntas re-flexivo problematizadoras (...) [que orientan y viabilizan] ese tomar conciencia de lo vivido, explicarlo, fundamentarlo científicamente y proponer alternativas transformadoras que procesalmente y cada uno en su tiempo, lo volverá proyecto y le pondrá la acción necesaria para que este proceso sea de aprendizaje transformativo (p. 50).

En este sentido, una de las formas de sentir, problematizar y entender la didactobiografía parte de una acción particular en la que el sujeto evoca recortes de su vida, vinculándose con sus sentires y emociones, al tiempo que toma conciencia de lo vivido, “de la realidad y de los constructos de interpretación científica con

el fin de potenciar el reconocimiento de la explicación científica, transitándola por la propia geografía psíquica y corporal” (p. 50).

La didactobiografía así pensada es muy diferente a la autobiografía, ya que realiza una recuperación de los sentidos y los significados de los testimonios de vida, de la misma forma que de la experiencia como construcción epistémica. En la didactobiografía se problematiza lo que podría llamarse la historia de vida, pero se hace de manera metodológica y didáctica, recuperando el sentido y el significado del relato propio, porque en él hay una voz en presente que se ha acallado, pero que quiere exponerse. Es un trabajo profundamente descriptivo y anecdótico, que incluso hace creer a quien lo escribe, en un estado posterior, que más allá de haber sido permeado por la historia, se ha dedicado a ser un buen contador de la misma.

Ligado a esto último, es pertinente mencionar que hablamos de una doble corriente, ya que se escribe de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. Esto nos permite entender por qué, dentro de la didactobiografía, metodológicamente se hace un rescate de la historia desde el presente como *continuum*, como si fuera un momento de ancla y de problematización en torno a emociones y sentires —tales como preocupaciones, afectaciones, síntomas y marcas— que se viven en el ahora y se niegan a desaparecer de la historia y del cuerpo en que se encarnan, tanto del sujeto como de la memoria colectiva.

Lechner (2002) afirma que

las memorias colectivas construyen el orden y son construidas por él. De esta manera establecen *una mediación entre el tiempo del orden y el tiempo de la experiencia cotidiana, entre historia y biografía*. La transformación del orden social y la construcción de las biografías individuales y, sobre todo, la complementariedad entre ambas están comprometidas en nuestras capacidades de reconocer y procesar las memorias y esperanzas colectivas (p. 82).

De esta forma, nos muestra a la didactobiografía como un dispositivo metodológico para potenciar la memoria colectiva, evidenciando que “no es un registro acumulado de los hechos ocurridos, sino una interpretación de las experiencias a la luz del presente” (Lechner, 2002, p. 84). La didactobiografía, así entendida, es hacer que “la propia vida sirva de testimonio, de provocación para dar evidencia de una época, de unas características culturales y sociales de un territorio o de un país” (González-González, 2014, p. 357). Por esto es que la didactobiografía o “autobiografía espontánea” (Bruner, 1991) trasciende la experiencia propia problematizada y construida al vincularla con un problema social, para convertirla de algo individual a un ángulo de mirada para pensar, ver y sentirse como sujeto social.

Podría decirse que la didactobiografía es “una vida contada a través de la historia”, pero no es una historia cualquiera. En esta se cuentan e historizan sucesos que podrían catalogarse como puntos de giro en la vida del sujeto, momentos que se resisten a morir o quedarse en el olvido a pesar de uno mismo,

así como también se resemantizan, es decir, adquieren nuevos significados, sentires y sentidos. En estas historias se desnuda el alma y se es escuchado; sin embargo, aunque en ellas se crea una bitácora existencial y vivencial, también forman parte de la vida colectiva, porque “los sucesos que cambian nuestro curso son asuntos impersonales, y a la vez extremadamente personales” (Castañeda, 2001).

La toma de consciencia y el “darse cuenta”—del que se ha hecho referencia anteriormente—forman parte de la escritura de la didactobiografía, a partir de identificar un campo emocional que se construye a partir de la ubicación y denominación de las agitaciones propias de nuestras vidas, por ejemplo, eso que nos marca, afecta y hace de nuestra vida un péndulo entre el triunfo o el fracaso, la alegría o la tristeza, la traición, el miedo, el abandono, el exilio, el dolor, entre otros.

Ya se ha dicho que este tipo de narración se da en el presente, ya que hablamos de “un relato efectuado por un narrador en el aquí y el ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador” (Bruner, 1991, p. 119), en lo que podría ser una lucha por la recuperación de la memoria, porque esta entraña en su esencia un acto político y de resistencia

como forma de distinguir y vincular el pasado en relación al presente y al futuro. (...) La memoria es un acto del presente, pues el pasado no es algo dado de una vez para siempre. Aún más: sólo en parte es algo dado (...) la verdad de la memoria no radica tanto en la exactitud de los hechos como en el relato la interpretación de los mismos (Lechner, 2002, p. 62).

Segundo acto. Memoria, presente y política: ¿qué se recupera en la didactobiografía?

En diversos diálogos personales con la profesora Estela Quintar, ha señalado el esfuerzo por leer en clave categorial —claves de ordenamiento del pensamiento— tanto el presente como el papel que cumple la memoria en términos individuales y sociales. De esta forma, emergen de la cotidianidad algunas cuestiones que se incrustan en nuestras vidas, tales como “¿es posible pensar en construir futuro a partir de la no memoria?”, “¿qué me dice la memoria desde el anonimato de mis relatos y experiencias personales, con mis cargas, mis temores y mis miedos?”, “¿cómo relaciono el miedo con la memoria?” y “¿qué sentido tiene la memoria en la construcción de futuro?”.

Estas y otras cuestiones son las que problematizan el sentido de la experiencia de vida, que da cuenta de la necesidad de recuperar la memoria en momentos

en los que recordar se hace un ejercicio más comprometido, pero al mismo tiempo más difícil. Esto último se debe a que negarnos a la memoria y borrarla es más fácil para seguir viviendo y procurarnos tranquilidad, que pensar en problematizar nuestra propia forma de ver el mundo. Para ejemplificar esto, Lechner afirma: “si en mi casa las cosas andan bien, la situación del país es poco importante para mí” (2002, p. 121); este pensamiento, además de crear sendas individualizaciones y atomizaciones, produce una desazón frente a lo político, así como indiferencia social y hacia posibilidades de construir memoria y futuro desde el presente, como vértice existencial desde donde todos los miedos y las carencias empiezan a tener forma en mi historia personal y colectiva. Por eso:

la historia no puede ser lineal ni progresiva puesto que no podemos hablar sólo de un futuro, sino de varios futuros posibles. (...) En esto radica la importancia de saber leer el momento histórico. Cuando hablamos del momento histórico no nos referimos a un recorte concreto en el tiempo como una fecha, un periodo de la historia, sino a una articulación de procesos y tiempos que se manifiestan en un momento determinado (Barrueta, 2004, p. 46).

Pensar y recrear la memoria exige que examinemos lo que somos, lo que hemos sido y lo que seremos como proyecto; esto aun cuando nuestros miedos nos amenacen y en parte se alimenten de lo que callamos, de lo que decimos y sobre todo de lo que somos en nuestra humanidad, así como la forma en que miramos al resto de personas y nos conectamos con ellas. De este ejercicio debe surgir la necesidad de recuperar experiencias de la vida, pero en relación con los otros, resultando una biografía que busca dar un salto de la explicación a la aprehensión, esto quiere decir entender “que la apropiación requiere de un conocimiento cuya cientificidad no reside en la explicación, sino más bien, en la exigencia de objetividad” (Zemelman, 1994, p. 12).

En este sentido, Zemelman (2010) explica que “la necesidad y la experiencia articulan lo micro con lo macrosocial, pero en su reproducción se proyecta en microplanos, así como es posible que en su concreción reflejen dinámicas sociales” (p. 358). Esto quiere decir que es imperante y permanentemente necesario entender muy bien lo que subyace entre nosotros y el resto del mundo, para de esta manera identificar lo que compartimos con el resto de la sociedad. Esta necesidad implica para el sujeto, de acuerdo con Zemelman (2003), superar el “bloqueo para pensar desde ángulos diferentes su realidad, (...) romper con sus parámetros para ser capaces de vislumbrar realidades diferentes. (...) [y realizar un] desafío utópico necesario para romper con la trampa, pero que obliga, como requisito previo, a que la gente realmente quiera una utopía alternativa”.

Pensar desde esta alternativa es pensar en lo que significa el miedo al olvido, pero el miedo no como inmovilizador, sino como potencia, acción política y elaboración de un pensamiento que se construye socialmente. En este sentido,

ese miedo al olvido se convierte también en una lucha contra la mala memoria y un esfuerzo por fortalecer el vínculo social en relación con la acción colectiva; de ahí que la sistematización de experiencias se convierta en un dispositivo de investigación y recuperación de memoria.

Resulta importante pensar en la memoria como dispositivo de problematización de la historia propia; esto es porque, cuando no se tiene memoria, tampoco se tiene historia, y cuando esta no existe, cualquier historia que se cuente puede tornarse legítima, aun cuando solo corresponda a un relato usurpador, a una demagógica ensoñación de unos cuantos que desean hacernos pensar a muchos que es sobre la *doxa* que se construye nuestra realidad, una realidad amorfa y ficticia, en una ensoñación monetizada del mercado.

Desde esta perspectiva, la memoria significa recurrir a la historia propia que constituye al individuo. La recuperación de la misma es una lucha por que el individuo se reconozca como sujeto, así como una autoconfrontación en una acción que se marca a partir del miedo a la memoria, pero a la memoria profunda, porque aquello que no se es capaz de concientizar no problematiza ni permite que el individuo sea observador más allá de lo que Lechner (2002) ha llamado “presentismo”, una especie de amputación del pasado y del futuro; diríamos nosotros: la necesidad de creer que solo es posible vivir en la inmediatez y el instante del tiempo, como si el futuro no existiera y el pasado estuviera muerto.

Ser consciente de esto empieza a ser una responsabilidad cuando como sujetos redescubrimos que el pasado y el futuro también existen, haciéndose presente el pasado en la memoria y el futuro desde la utopía; por eso es que el pasado delimita el futuro, y eso es lo que cuesta entender. Por ello, la didactobiografía permite volver sobre la memoria, recrear afectaciones y desde allí pensar en alternativas y horizontes de futuro en cuanto la memoria está marcada por el miedo al dolor, por una especie de desvinculación de lo emocional o una mundanización de las emociones en relación con la construcción de lo político y la manera de nombrar eso que, se reitera, se ha empezado a llamar “miedo al dolor”, a ponerle nombre, a auscultarlo.

Es ahí donde surge la necesidad de encontrar el nudo que permita anclar una acción política para construir un vínculo social, ya no desde la naturalización, sino desde la subjetividad, que engloba miedos, dolores, angustias y esperanzas. De esta manera, se introducen en la vida social estos elementos de la subjetividad como un lente desde el cual el sujeto revisa la realidad, por eso “el rompimiento de los límites es lo propio de la razón crítica, no de la teoría” (Zemelman, 2003, p. 121).

Tercer acto. Círculos de reflexión: escuchar y ser escuchado

Al convertirse en un dispositivo metodológico para pensarse en relación con otros, ser consciente y transmitir los procesos de construcción de conocimiento —mediados por la historicidad propia y la de otros—, en la didactobiografía “el narrador no está hablando del pasado, al que siempre se refiere en tiempo pasado, sino decidiendo qué sentido narrativo puede dar al pasado en el momento en que lo está contando” (Bruner, 1991, p. 119). Esto quiere decir que quien hace memoria reconoce en su narración la dinámica y la vitalidad de lo que cuenta, dando relevancia a un relato que aun en el presente hace alusión a la vida misma de los hechos y acotamientos, a sus vivencias y a sus experiencias como sujeto.

No obstante, la didactobiografía no se construye para uno mismo solamente, ya que se escribe reconociéndose más que un relato de individuos aislados o atomizados. La didactobiografía empieza a circular cuando esta trasciende al yo particular en la exposición de sí mismo, tocando fibras, corazones y emociones, al momento que se encuentra con otros relatos y cuerpos. Es justo en ese momento que emergen los Círculos de Reflexión, constituidos como dispositivos metodológicos por el IPECAL para trabajar desde el pensamiento crítico hermenéutico, como momentos y lugares para la construcción de sentido y significado colectivo, en los que “importa la vida de las personas” [sic] (Bruner, 1991, p. 121).

Según Quintar (2015), los Círculos de Reflexión son también dispositivos

para activar esta lógica de razonamiento propio de un pensar histórico y de construcción de problemas; tratando de provocar y promover permanentemente este ejercicio de distanciamiento de los procesos de la realidad, experienciada y vivida al que se aludía, para llevarla a un nivel de abstracción mayor: el de las categorizaciones y su despliegue en formas de razonamiento capaces de dar cuenta en recortes de realidad historizada de problemas complejos.

De esta manera, los Círculos de Reflexión se convierten en el aquí y el ahora para pensarse como sujeto; en ellos, metodológicamente, se supera lo anecdótico de la vivencia individualizada para empoderar la construcción humana a través de relatarse a sí mismo en sus circunstancias e historia. En el Círculo uno se escucha, pero también escucha a los demás, y a partir de ahí se construye un relato colectivo que trasciende lo individual para emerger como construcción con los otros, dándole así un sentido a la escucha, aunque sin dejar de lado las particularidades propias.

Con relación a lo anterior, se vuelve de vital importancia la escucha. Esto significa ser conscientes de que “oímos muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos, es decir, no nos esforzamos a fijarnos en lo que podríamos escuchar” (Lenkersdorf, 2008, p. 11). Esto se resalta porque pareciera que subsumimos el

ejercicio de la escucha a lo corporal-biológico, sin tener en cuenta que también se escucha con el corazón. La escucha, de acuerdo con esto, es un atributo en el que nos ponemos y disponemos a recibir del otro; por eso, la escucha entraña estar atento a lo que el otro me quiere donar; escuchar es recibir.

En este sentido, los Círculos de Reflexión se transforman en situaciones en las que escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del yo al nosotros (Lenkersdorf, 2008). Cuando escuchamos, nos hacemos iguales y somos importantes para el otro; es un proceso de aprendizaje que va en dos o más vías, en el que la construcción de nuestros relatos se encuentra en el centro, en tránsito a la construcción de conocimiento desde la realidad. “Con ello, ya de entrada, se está diciendo que es un espacio del conocimiento de permanente tensión, de permanente dolor, pero también de permanente movimiento y creación, porque no hay posibilidades de crear si uno no está en la realidad pensando en horizontes de futuro” (Zemelman y Quintar, 2005, p. 120).

Dentro de este escenario se genera una apertura como apuesta por pensar en posibilidades y dinámicas diferentes a las impuestas históricamente, porque como en la “Alegoría de la Caverna” de Platón, la realidad que se empieza a pensar, percibir y sentir, está más allá de la simple proyección de sombras y luces, al estilo de un cinematógrafo.

Se colectiviza así un proceso de enseñanza y aprendizaje que va involucrando al conjunto de los participantes de los Círculos en sucesivos darse cuenta y dar cuenta de: nuestra forma de razonamiento, de la forma de razonamiento del compañero, de las contradicciones de nuestro propio trabajo y del trabajo de cada uno de los compañeros, así como de los distintos “machotes” existentes aprehendiendo en la práctica comunitaria modos de reconocimiento de lo que está detrás de lo que se muestra (Quintar, 2015).

El escuchar no solo entraña invitar a que el otro hable desde sí y su experiencia, entraña entender que, más allá de nuestras propias cosmovisiones, prejuicios y construcciones culturales y mentales, es vital conocer las del otro; y eso que nos dona solo puede instalarse en nosotros cuando lo escuchamos a partir de sí mismo y no desde lo que nosotros deseamos entender.

A modo de conclusión

Metodológicamente, la propuesta de la didáctica no parametral se organiza como ejercicio efectivo en el que el aquí y el ahora son coordinadas socio-históricas para pensar y pensarse en relación con la realidad y la emergencia de un sujeto, en una postura que entiende el proceso didáctico como uno de

re-conocimiento, en el que el darse cuenta implica potenciar aquello que se piensa respecto a lo que se hace, generando rupturas intencionales con lo instituido. Por eso, no basta considerarse crítico social, en términos teóricos, cuando la praxis dice todo lo contrario; esto significa que conocer tal o cual autor no te convierte en un pensador crítico.

La didáctica no parametral se establece como una alternativa didáctica y pedagógica que permite a los actores del ejercicio educativo la generación de habilidades de pensamiento como la creatividad, la investigación y la construcción de conocimientos desde el sentir y la emergencia de nuevos campos de sentido. Frente a la octogenaria promesa positivista, propia de las sociedades disciplinarias, la didáctica no parametral funge como punto de quiebre y resistencia ante las lógicas historicistas y anacrónicas que han abogado por exponer la realidad a partir de una sola lógica de pensamiento cuando se hace necesario entender que la realidad social ya no puede ser entendida desde solipsismos, sino desde complejidades que escapan a las miradas unilaterales y unívocas del sistema imperante.

Dentro de la propuesta de la didáctica no parametral es posible encontrar dispositivos didácticos aplicados al ejercicio propio, como la escucha, la recuperación de la memoria, la elaboración de la didactobiografía, los Círculos de Reflexión, así como la construcción de campos emocionales y del sentir-pensar con otros a partir del reconocimiento legítimo.

Referencias

- Barrueta, G. (2004). ¿Para qué re-pensar América Latina? En I. Sánchez y R. Sosa (coords.). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (34-49). México: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castañeda, C. (2001). *El lado activo del infinito*. Madrid: Punto de lectura.
- González-González, M. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355-370. http://issuu.com/revistalcsnj/docs/vol.12_n__1/358#
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Colecciones Escafandra.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: Enseñanzas maya-tojolabales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Mitcham, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?: Dos tradiciones de la filosofía de la tecnología*. Barcelona: Anthropos.

- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, E. (2015). *Ruta crítica para la construcción de conocimiento*. Recuperado de https://issuu.com/isc.lee/docs/articulo_ruta_cr____tica_-_estela_
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (45), 5-23.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón I*. Madrid: Anthropos.
- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. En I. Sánchez y R. Sosa (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI Editores, 21-33.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 27(9), 355-366. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>