

Alternativas antropológicas, históricas y pedagógicas, para la conservación del sujeto en el universo digital*

Jorge Hernán Betancourt Cadavid**

Resumen

En el mundo contemporáneo, especialmente en medio del universo digital, se convierte en un ejercicio imperativo abordar el desafío de conceptualizar al sujeto que se constituye en medio de esa realidad. Es necesaria una reflexión del mismo que tenga especial cuidado con las intenciones universalizantes. Este trabajo apunta a una mirada que quiebra la separación entre lo real como externalidad y la subjetividad, para intentar redefinir la idea de objetividad en torno a la formación. Así pues, desde lo metodológico que proporciona la hermenéutica como interpretación, el artículo procura acercarse al tema de la subjetividad sin posiciones operativas de las reducciones positivistas, y sin la escueta locución de procesos macrohistóricos definidos por el mundo de lo digital. Esta es una reflexión que se funda entre los contenidos que aparecen en las condiciones de época y la transitoriedad de los sujetos, subrayando la emergencia de las relaciones sociales que no implican hegemonías.

Palabras clave: sujeto, subjetividad, antropología filosófica, antropología histórico-pedagógica.

Anthropological, historical and pedagogical alternatives to conserve the subject in the digital universe

Abstract

In the contemporary world, especially within the digital universe, conceptualizing the subject constituted in

this reality is a mandatory exercise. A reflection on the matter, being especially careful of universalizing intentions is necessary. This research work aims to a view that breaks the separation between what is real as an external aspect and subjectivity, in order to re-define the idea of objectivity related to formation. Therefore, from the method provided by hermeneutics as a way for interpretation, the article tries to approach subjectivity without any operative positions taken from the positivist reductions and also without the bold locution of macro historical processes defined by the digital world. This is a reflection funded on the contents that appear in the historical and transience conditions of the subjects, remarking the emergence non-hegemonic social relationships.

Key words: subject, subjectivity, philosophical anthropology, historical-pedagogical anthropology.

Alternativas antropológicas, históricas e pedagógicas, para a conservação do sujeito no universo digital

Resumo

No mundo contemporâneo, especialmente no meio do universo digital, converte-se num exercício imperativo abordar o desafio de conceitualizar ao sujeito que se constitui no meio dessa realidade. É necessária uma reflexão do mesmo que tenha especial cuidado com as intenções universalizantes. Este trabalho aponta a uma olhada que quebra a separação entre o real como

* Artículo de reflexión derivado de la investigación de tesis doctoral titulada Una lectura desde la Antropología Filosófica, e histórico pedagógica, a la constitución del sujeto, la formación y la transformación, en la obra de Hugo Zemelman: aportes a la(s) Pedagogía(s) Crítica(s) en Latinoamérica, que también se desarrolló como proyecto de investigación en el Grupo de Investigación Educación y Subjetividad – GIES de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista.

** Licenciado en Educación, Especialista en Docencia Universitaria, candidato a Doctor en Filosofía (civil), de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Docente investigador del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad –GIES, de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista, y del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos– GIDEP, en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Contacto: jobetancourt@lasallistadocentes.edu.co y jhbc35@gmail.com

Autor para correspondencia: Jorge Hernán Betancourt Cadavid, email: jobetancourt@lasallistadocentes.edu.co

Artículo recibido: 07/07/2015; Artículo aprobado: 18/08/2015.

externalidade e a subjetividade, para tentar redefinir a ideia de objetividade em torno da formação. Por conseguinte, desde o metodológico que proporciona a hermenêutica como interpretação, o artigo tenta acercar-se ao tema da subjetividade sem posições operativas das reduções positivistas, e sem a concisa locução de processos macro-históricos definidos pelo mundo do digital. Esta é uma reflexão

que se funda entre os conteúdos que aparecem nas condições de época e a transitoriedade dos sujeitos, sublinhando a emergência das relações sociais que não implicam hegemonias.

Palavras chave: sujeito, subjetividade, antropologia filosófica, antropologia histórico-pedagógica.

Introducción

Posiblemente transcurre con carácter de urgencia consolidar una vertiente al interior del pensamiento pedagógico latinoamericano con intenciones críticas, en la medida en que la lectura filosófica de autores como Hugo Zemelman lo posibiliten, no para un análisis exclusivamente contemplativo, sino como fundamento praxeológico. Lo anterior, como contingencia a la hora de querer ampliar el campo de reflexión y acción de la pedagogía inmersa también en el mundo de lo digital, y en un contexto específico. Y de esa maneja reivindicar la pedagogía como campo, tanto disciplinar como profesional¹, para que sea un saber experto que exige una dinámica de producción de conocimientos más allá de la simple reproducción de saberes causados.

Este asunto requiere, como cualquier otro saber, de la generación de teorías y conceptos que permitan ampliar permanentemente los fundamentos conceptuales desde los cuales se referencian las prácticas profesionales e investigativas (Zuluaga y Echeverri, 2003). Pensar el sujeto, la formación, los procesos de subjetivación en medio de la comunicación digital requiere de reflexión pedagógica fundamentada filosóficamente; una reflexión que sustente la praxis y que esté en capacidad de comprender y agenciar intervenciones a estas realidades (Betancourt y Rivera, 2009). Una propuesta que se pregunte por la

fundamentación de conceptos como sujeto y formación permitirá, en las comunidades académicas en torno a la pedagogía y la educación, generar aportes significativos para la “ampliación” de los horizontes temáticos y prácticos en las instituciones encargadas de la formación de maestros y en los movimientos sociales, que no necesariamente son institucionales.

Con estas ideas, se aclara que la investigación desarrollada se fundamenta metodológica y filosóficamente en la hermenéutica propuesta por Gadamer, no como ejercicio de contemplación, sino como cavilación que conduce a la praxis, desde un diálogo entre la propuesta antropológica histórico-pedagógica de Christoph Wulf, y el trabajo del profesor Hugo Zemelman, para otorgar un aporte antropológico y filosófico a la pedagogía en un continente que, como el latinoamericano –frente a las posibilidades del mundo digital–, requiere de un sustento crítico.

Se busca una comprensión en torno a la formación y la educación en tiempos como el presente, asuntos que sin lugar a dudas no pueden estar centrados de manera exclusiva en la escuela. Este trabajo busca la tematización de cuestiones desde las cuales se han producido saberes en torno a la pedagogía crítica, procurando comunicación con los lugares de enunciación de dicho discurso y sus formas de visibilidad en diferentes instituciones sociales.

¹ Es importante tener en cuenta para efectos de este trabajo, se asume el concepto de pedagogía como campo disciplinar y profesional ya que en este ejercicio epistemológico hay un potencial desde el campo aplicado de la misma, teniendo en cuenta tanto lo disciplinar como lo profesional, y de esa manera no dejar en un segundo plano los procesos de disciplinares y reflexivos de la misma. Así que, pedagogía se asume en un sentido amplio como un campo disciplinar y profesional que se ocupa del discurso sobre la constitución de sujetos –formación si se quiere–, y de la educación. Esto para llamar la atención en la medida en que la división entre las teorías de la pedagogía y la práctica de la misma genera la extrapolación anacrónica de los procesos disciplinares que sustentan el saber de la pedagogía. Cf.: Runge, A., Gracés, J. y Muñoz D. 2010.

De esa manera, reconstruye los campos de emergencia histórica de dichos lugares de enunciación, como lectura de contexto que permita la comprensión de las condiciones de época que dan legitimidad a estas formaciones discursivas sobre la cuestión.

La antropología filosófica y el concepto de formación

Educación sin antropología deja, ipso facto, de ser educación, mudándose a un vulgar adiestramiento.

(Fullat, 1997, 26)

Hay dificultades cuando se pretende esclarecer el concepto de formación, mucho más cuando se trata de abordarlo en un mundo en el que lo corporativo delinea el camino para tal efecto. Así es como esta ruta sigue la existencia humana sin límites impuestos por la ciencia empírica, sin las imposiciones de sus axiomas, gracias a que quiere hacer posible un acercamiento a lo que constituye al sujeto, una comprensión que permita desvelar lo que hace posible comprender aquello que somos, y cómo hemos llegado a serlo de manera natural y contextual²: cualquier cavilación pedagógica, sin una definición de sujeto que se funde en la mirada concreta de él mismo sobre su espacio, tiempo, contexto, será una reflexión que no sitúa al mismo y, por ende, estará enraizada en el vacío.

Entonces se comprende la complejidad de abordar el grandioso cosmos del hombre, pues es él una realidad inacabada e inexorablemente abierta, en la que todo proceso que indague en el mundo de lo humano es un proceso que indica la humanización y su valoración desde su sociedad, sin intenciones coloniales, libre de cualquier sujeción hegemónica. En un mundo en donde el conocimiento, la tecnología y el comportamiento humano pareciesen estar desligados, cobran valor las ciencias del espíritu que conducen al hombre a su propia

comprensión y rescate. Por ende, la formación institucionalizada y la educación –entendida como el dispositivo de disciplinamiento socialmente establecido–, como queda claro en el tercer capítulo de Pablo Pinau³, parecen estar signadas por el proyecto de la Modernidad.

Así que el saber de la pedagogía –saber reflexivo que en este trabajo se funda en el campo de la filosofía– requiere de una mirada de la Modernidad con atención especial a lo que dicho bosquejo caracteriza como mayoría de edad:

Significa romper con los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos: pensar desde el momento que obliga a hablar también de sus aperturas, lo que alude al movimiento de lo producido como siendo lo constituyente de éste y que transformamos en el ángulo para considerar el momento sin restringirnos a sus estructuras cerradas (Zemelman, 2011, 34).

Como ya se ha afirmado, la formación pierde su razón de ser si no hace referencia directa a la cuestión antropológica que sostiene cualquier definición de sujeto, ya que se trata de dar respuesta a la pregunta inacabada ¿qué es el hombre?, tema también central para la pedagogía. De hecho, Cassirer pone de manifiesto que la humanidad no es de ninguna manera una cuestión etérea o metafísica; por el contrario, es aquella que produce a lo largo de la historia símbolos lingüísticos, religiosos, científicos, artísticos, es decir, que recuerda los elementos del espíritu objetivo en Hegel y Dilthey (2000). Hay que dejar claro que

Cuando hablamos del individuo como de entidad histórica, nos referimos no solo a la existencia espaciotemporal y sensorial de un miembro particular de la especie humana, sino también a la conciencia de su propia individualidad como ser humano consciente, proceso del que forma parte el conocimiento de su identidad (Horkheimer 2010, 143).

2 Cfr. Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. En: Desacatos, núm. 37, septiembre-diciembre, 2011, 33-48. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Distrito Federal, México.

3 Se hace aquí especial referencia al tercer capítulo del texto La escuela como máquina de educar (2001), titulado “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Estos es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo”. En el mismo, Pablo presenta un listado de argumentos que ponen en evidencia la manera como la escuela se hizo cargo de la transmisión del proyecto moderno.

En efecto, para esta labor es importante retomar el análisis del sujeto y los procesos de constitución del mismo con un fundamento antropológico como posibilidad a través de la cual se expresa su realidad, pero también una historia y un papel dinámico que lo ubican como sujeto de la acción con posibilidades de transformación permanente. Así que pensar al sujeto desde esta perspectiva supone atender a los procesos de significación que lo constituyen, a una diversidad de despliegues en los que construye el sentido de su propia acción constitutiva. De esa manera, la noción de sujeto que se propone cuenta con un discurso en construcción en el que se reconoce su potencia como transformador de realidades contextuales, para quien el principal desafío se encuentra en la capacidad de reconocerse a sí mismo en las posibilidades de su historicidad, a partir de lo que es y puede ser según las circunstancias que lo rodean: la acción formadora tiene en sí misma un grandioso asunto humano que cobra en la actualidad mayor significado.

La construcción natural del sujeto⁴

La constitución del sujeto, entre otros temas de la subjetividad⁵ humana, es una construcción que no puede reducirse de manera exclusiva a lo cognitivo. Se podría afirmar inicialmente, amparado en ideas de la obra del profesor Zemelman, que es una construcción gnoseológica⁶ que se hace posible en el estar-siendo de lo cotidiano, es decir, que corresponde a la búsqueda sobre el origen, la

naturaleza, el valor y los límites de la facultad humana de saber, sobre lo que lo rodea.

Así las cosas, la realidad del sujeto y su acción en el interior de su contexto son un desafío para él porque debe proporcionar elementos encaminados a la reflexión que le permite no sucumbir a argumentaciones que lo sacan de su propia construcción; se trata de evitar una constitución cotidiana –y especialmente en estos tiempos de la era digital–, cifrada de manera exclusiva desde lo normativo e impuesto. Su construcción y subjetividad no son simples manifestaciones de parámetros desde las lógicas del orden que afecta su necesidad de actuar, de ser el protagonista de la edificación de realidades propias en constante interacción con su entorno e historicidad. La formación⁷ en esta construcción natural del sujeto (Gadamer 1992) no es precisamente un proceso utilitario, enemigo de la reflexión y rector de la inteligencia que obliga y somete el pensamiento a realidades impuestas. Pero como se asume aquí, amparado en la posibilidad de un pensamiento latinoamericano como el del profesor Hugo Zemelman, es necesario enfrentar esta situación con actuación y fortaleza para localizar las verdaderas necesidades y romper indiferencias, y convertir esas realidades en procesos de cambio desde la potencia del sujeto mismo:

Quando se propone la disociación entre pensar y saber una consecuencia importante es la recuperación del *sujeto* con toda su complejidad concreta, pero también su

4 Para una mayor comprensión del concepto, desde este momento se hace referencia a Sujeto como aquel que se construye en lo cotidiano, en medio de su historia y contexto: no está aislado. Se trata de un sí mismo al interior de relaciones dadas en su propia historia por lo político y lo social. Así que, él mismo se hace consciente de la Subjetividad en medio de sus preguntas y el acceso a las respuestas, gracias a la individualidad de la sociabilidad.

5 Las prácticas a través de las cuales se constituye un sujeto, se entienden en este trabajo como Proceso de subjetivación. Se hacen evidentes mediante los ejercicios en los que él construye su conocimiento, los caminos, vías, estilos y hasta técnicas con las que elabora, especialmente ese saber la relación consigo mismo. En síntesis, la subjetividad se refiere a las prácticas cotidianas que hacen posible al sujeto configurar y reconfigurar cotidianamente su propio ser. Es importante tener en cuenta que en el artículo solo se mencionará Subjetividad, para evitar excesos en el escrito.

6 Habrá que distinguir el término Gnoseología, de Epistemología –esta última es sobre el análisis del conocimiento, organizado o no, como disciplina-. Aunque la Gnoseología hace análisis de las disciplinas científicas, en principio hace referencia al análisis de cualquier otro tipo de disciplina que no necesariamente haya sido elevada al estatus de lo científico –en el sentido de las ciencias positivas-. Por ello es que la Gnoseología ve el problema del conocimiento general partiendo de la filosofía, teniendo por objeto la delimitación y definición de lo que es conocimiento, científico o no, y el estudio de sus características y límites. Los filósofos antiguos en su mayoría, al igual que el trabajo en la medievalidad, trataron el problema del conocimiento determinado a la ontología.

7 El concepto de formación para este trabajo está en estrecha relación con la hermenéutica Gadameriana, desde la cual el término alemán *Bildung*, se traduce como *formación*: esta es la cultura que posee el sujeto, y en la manera como asumió los contenidos de la tradición de su entorno. Por eso la formación es el sumario por el que se adquiere la cultura, que es patrimonio personal del hombre. No se trata de la traducción como cultura, gracias a que esta palabra en español significa el conjunto de elaboraciones objetivas de una civilización, por fuera de la personalidad del individuo, es suprasubjetividad, y por lo tanto ajena al concepto de formación asociado con la enseñanza, el aprendizaje entre otras cuestiones.

potenciación, requisito axiológico y epistémico que subyace a todas las grandes discusiones emancipatorias (Zemelman, 1998, 49).

La ventana de observación para la constitución del sujeto: la antropología histórica pedagógica (AHP)

Aquí la expresión de antropología pedagógica pone de manifiesto un campo para la reflexión que no es cerrado ni excluyente. Para tal efecto, el ser humano, asumido en esta perspectiva como sujeto, es susceptible de darse forma –formabilidad, siguiendo desde Herbart la tradición pedagógica alemana–, en tanto que él es formable, y de hecho necesita cultivarse, educarse. Hay, en síntesis, una condición de posibilidad para comprender la constitución del sujeto, es decir que:

La antropología pedagógica sólo puede ser desarrollada como antropología histórica. Debe partir de una doble historicidad: comprende la historicidad del objeto o tema investigado y la historicidad de la investigación, incluyendo la del planteamiento y el método (Wulf, 1996, 4).

En la doble implicación existente en la antropología histórico-pedagógica, la primera de ellas, la antropología histórica, remite al ser humano que se construye en lo cotidiano. Esa configuración es relativa a su tiempo –su propia historia y contexto–, y al espacio –su entorno social y cultural–. Esto es, la manera como el ser humano se narra en el estar-siendo de lo cotidiano, en la cambiante geografía de sus días, en un devenir antropológico que narra su propia historia, y que le permite la comprensión de sí mismo. Esta posibilidad exige, de entrada, una ruptura con los relatos totalizantes, presente en algunas posturas como el eurocentrismo, el universalismo y el androcentrismo.

Y la segunda, la antropología pedagógica hace referencia, desde la conciencia histórica de sí mismo, y la apropiación de su propia existencia, a la potencia que revela su hominización. Es la emergencia antropológica en la que cada uno tiene la necesidad de darse forma y educarse desde las implicaciones más íntimas del ser humano, para reflexionar en torno a su constitución:

Esta apertura del sujeto, a partir de su ubicación en el momento histórico, implica la necesidad de distinguir entre el pensamiento circunscrito al manejo de universos somáticamente cerrados de lo que es el esfuerzo del sujeto por ubicarse históricamente, que, pudiendo romper los límites, permita abordar realidades que no están necesariamente contenidas en las teorías; lo que supone la necesidad de abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento (Zemelman, 2005, 10).

La postura pedagógica de Hugo Zemelman

“El hombre piensa y construye discursos como dos alas para sobrevolar sus incertidumbres”.

(Zemelman, 1998, 17)

Una cosa es lo que el sujeto piensa por fijación de conceptos y valores, y otra es pensar por necesidad de asumir la realidad. Tampoco es lo mismo elevarse para reconocer nuevos espacios y organizar afirmaciones de verdad sobre sí mismo, que reproducir los elementos que se han interiorizado, como garantía de la constitución del sujeto.

El asunto que aborda en buena parte de su obra el profesor Zemelman se afina en el problema de la racionalidad humana, es decir, el lugar de la vida donde se condensan los nudos que imposibilitan. El fracaso, por ejemplo, la necesidad de las apariencias, la presión social; pero también están los espacios que posibilitan, tales como los deseos, triunfos, aspiraciones, conquistas y logros. Ampliarse hacia una esperanza que expresa por sí misma los esfuerzos de superación, los anhelos, y los sueños, y también los fracasos, es lo que hace del hombre la única especie capaz de asumir riesgos a partir de las decisiones que toma. Sus decisiones son asumidas por la capacidad de pensar:

En el espíritu de una discusión no solamente libre, sino principalmente para que se desenvuelva en otros parámetros desde los cuales pensar el carácter de la ciencia, su racionalidad y métodos, nos parece fundamental iniciar estas reflexiones con el problema de la función que cumple el sujeto en el proceso de construcción de

conocimiento, ya que los obstáculos que se presentan no se pueden simplemente transferir al plano metodológico ni menos al puramente técnico (Zemelman, 2005, 81).

El ser humano establece su progreso en la medida en que piensa, pero la realidad parece apuntar a que el progreso es la manifestación de una inconformidad con lo dado. Esto implica la búsqueda de determinados recorridos que obedecen a una especie de expansión del universo de pertenencia; esta propagación hace del hombre un constructor que poco a poco, y debido a sus constantes búsquedas, se potencia en su espacio creado. Pensar es la capacidad que no puede quedar atrapada o no puede reducirse de manera exclusiva al mundo de los instrumentos, la memoria, los procesos cognitivos o a la rutina. Por el contrario, pensar es la posibilidad de incorporar entornos desconocidos como experiencias posibles que resultan de la inconformidad; y la razón es la inconformidad misma, pero consciente y organizada alimentándose de lo desconocido, de lo inédito.

Así es como el sujeto y su constitución se encuentran frente a la necesidad de distanciarse de los mecanismos que moldean, limitan, restringen o condicionan, y de tomar conciencia de ellos para romper con los límites que han cifrado su pensar. Cuando se quiebra con estos límites, aparece la urgencia de encontrar nuevos mecanismos racionales para ver y enfrentar la realidad, esto es, abrirse a lo desconocido mediante una forma determinada de negar lo establecido.

Para ello es necesaria una trascendencia en la reflexión teórica que permita la existencia, la vida. Esta trascendencia implica reconocer nuevos ángulos desde donde se pueda leer la realidad, cuestión que, en consecuencia, lleva a asumir un nuevo discurso con parámetros diferentes a los que ya están constituidos o establecidos:

El sujeto fundante exige de una racionalidad siempre en proceso de ampliación, enriquecimiento, complejización, que, paradójicamente nos remite al pasado, en la medida que ella es orquestadora de esa conjunción entre logos y eros que caracterizó la filosofía clásica griega hasta Platón, pero que de pronto dio lugar a su disociación para

que emergiera una racionalidad científica “esencialmente neutral (Zemelman, 1998, 50).

De nuevo entonces, habrá que reafirmar que la razón es una construcción que no puede ser, ni se puede reducir a lo cognitivo, a la transmisión de la ciencia o a su participación de una sociedad de conocimiento, determinada por un universo digital que lo hace ciudadano exclusivo de dichos medios. Muy especialmente se afirma aquí que, aunque es necesario que haga parte de esos tópicos mencionados –lo cognitivo, lo científico, lo digital–, especialmente él es una construcción gnoseológica, y en esa medida hablar de formación y de la constitución de subjetividades es obligarse a recorrer caminos más arriesgados y con más aventura que los modos propuestos por la Modernidad de estos días, con toda su carga de modernización.

Es decir, comprender finalmente que frente al mundo contemporáneo urgen pedagogías de resistencia generadoras, en las subjetividades y en los movimientos sociales, de la construcción de saberes que, aunque tienen en cuenta los asuntos de la ciencia y el universo digital, se trata de ponerlos al servicio de otras epistemes (Zemelman, 2005) desde las que se prepara al sujeto que se da forma en medio de su devenir histórico; una obra reflexiva con el otro, la formación como posibilidad para resistir gracias a que rechaza las pretensiones de reduccionismo de una educación funcional y exclusivamente práctica.

El pensamiento zemelmaniano y la propuesta crítica para Latinoamérica

La cuestión en torno a la subjetividad, y a la manera como el sujeto se da forma no puede desligarse de las cuestiones básicas del conocimiento general y a la configuración social, porque ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la figura de sujeto. Es claro que no hay estructura social, económica, política, o cultural, si no es el resultado de la presencia de estos en complejas relaciones recíprocas de tiempo y espacio –tal y como se concibe desde la antropología filosófica, histórica y pedagógica–, lo que implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, para establecer

entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto.

Posiblemente por lo anterior, las ciencias sociales se refieren a la formación, al sujeto, a su configuración, a la relación entre estructuras sociales y a la acción colectiva, entre condiciones objetivas de existencia y procesos subjetivos, entre circunstancias y actores sociales. Esta tensión se ha venido resolviendo de manera casi exclusiva desde la objetividad, desde la racionalidad explicativa que orientó los grandes relatos producidos por enfoques y teorías amparadas en versiones del estructuralismo, el funcionalismo y los marxismos de corte determinista, que dieron prioridad a los factores objetivos de los procesos sociales, en detrimento de la dimensión subjetiva:

Sin embargo, en los años setenta, además de la emergencia de sujetos sociales no previstos en las grandes teorías sobre la sociedad, esta turbulencia coincidió con la crisis práctica en cuanto a la incapacidad de predicción de las grandes teorías sociales regionales como el keynesianismo, el funcionalismo y el conductismo, que se daba casi de manera sincrónica con la crisis epistemológica del positivismo. Lo anterior llevó a la desconfianza, como estado de ánimo, acerca de la idea de razón, de sujeto transformador y de progreso” (De la Garza, 2011, 24).

Dentro de este enfoque hace presencia una dialéctica que al no estar conforme con su función lógica centrada en contradicciones, trata de complementar su destino epistemológico a través de formas de razonamiento tales como la crítica. En la perspectiva que ocupa a este trabajo, el sujeto y su formación, es vislumbrado no a través de propiedades o atributos, sino por medio de las articulaciones entre sus funciones, y su vínculo con la realidad, que para este pensador latinoamericano es concebida como una articulación heterogénea y compleja de fenómenos, de vínculos del hombre con su realidad.

Su concepción del sujeto involucra al mismo tiempo la visión antropológica y la epistémica. La epistemología es formulada como una racionalidad ampliada desde las funciones

cognitivas a las exigencias éticas y políticas; en tanto la antropología es concebida en sus articulaciones con la epistemología. De hecho Hugo Zemelman (1998) expresa claramente su convicción respecto a lo humano cuando afirma:

Tiene significado plantearse la transformación del pensamiento categorial en una antropología: la propia del sujeto capaz de incorporar su momento histórico. El devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo (154).

Al abordar en su obra la noción de sujeto –y la de subjetividad en el caso de este trabajo–, es necesario acudir a reflexiones sobre el entorno, la realidad y lo social, en medio de un discurso que reconoce su potencia como transformador de realidades, y para quien el desafío se encuentra en la capacidad de darse forma a sí mismo, desde lo que es y puede ser, según las circunstancias que lo rodean.

Sin embargo, Latinoamérica recibe entre otras lidias contemporáneas la del concepto sujeto vacío al que hay que llenar de conocimiento como si fuese un europeo de segunda, uno vacío y a oscuras que requiere de lo trascendental, de lo político. Con este antecedente, la obra del profesor Zemelman y los estudiosos de la misma no asumen una definición única con características de universal, pues el trabajo en torno a estas categorías está atravesado por realidades objetivas, por subjetividades a partir de las cuales se configura de manera particular la realidad humana. Como en la novela de Germán Espinoza (2002) que se desarrolla en torno al lastre de violencia, horror, ignorancia y brutalidad heredado para este continente, es un viaje por la historia del siglo XVIII desde una Cartagena de Indias marcada por la Inquisición, en la que una mujer que ha probado del saber ilustrado pagará las consecuencias de tal atrevimiento. Desde esta narración, la imaginación y la creatividad serán más fuertes que los engranajes de los señores de la guerra y la estupidez; allí el espíritu y la inteligencia ganarán la batalla de la oscuridad. En definitiva, desde los postulados revisados en este autor y en otros estudiosos de su obra, se cuestiona seriamente la mirada esencialista del sujeto y sus procesos de

formación desde la perspectiva moderna de positivismo y de un universo de lo digital para esta contemporaneidad, porque él no responde a consideraciones cifradas por categorías universales, que racionalmente están configuradas por el ideal del proyecto de la Modernidad. El sujeto como categoría de análisis es incansable y en constante proceso de constitución. Solo así puede reconocérsele la emergencia de posibilidades de acción y transformación que posee, además de las condiciones de posibilidad que dan lugar a la constitución del mismo:

La consciencia es el desafío de ser hombre. La voluntad es el atreverse a asumir el desafío. Desde el lenguaje, lo que decimos apunta a distintos desafíos existenciales, como ser desde la consciencia, que refiere a lo que es, pero también a un más desde donde se está. El lenguaje refleja estas exigencias existenciales, no necesariamente conscientes en las cuales el sujeto está siempre en la perspectiva del más que resulta de la conjunción del es y del siendo (Zemelman, 2007, 19).

Elevarse para reconocer nuevos desafíos

Es de vital importancia insistir que en torno a la obra de Hugo Zemelman, se puede inferir una serie de ideas que emergen en el sentido de una propuesta que invita a los sujetos a conservar su necesidad de realidad, una que los potencie y traspase los límites para abrirse a lo inédito. “Goffman, Garfinkel y Gadamer plantearon, desde hace más de treinta años, la necesidad de estudiar la dimensión codificadora y descodificadora (o creativa) del sujeto” (De la Garza Toledo, 2011, 32), de manera que cada uno se ubique como sujeto pensante por encima de los contenidos acumulados. Es darse el lujo de ir en contra de los límites, pero esto implica un choque con la realidad, en el que se pueden incluir diferentes formas de apropiación mediante un mecanismo de objetivación, de manera que “permanentemente se pasa de una concepción cerrada a una concepción abierta de la realidad” (Zemelman, 1998, 25), y este mecanismo exige ampliar la subjetividad para ver más allá de las verdades y reducirlas a lo indeterminado.

Todo esto envuelve una reflexión crítica y emancipadora que solo puede darse donde se descubre la opresión o donde se descubre la realidad como un proceso de constante desarrollo. Desde allí se afirma que el fraccionamiento del hombre y su despersonalización, debido en gran medida a la cantidad de funciones especializadas que desempeña, obliga a una nueva valoración de la subjetividad del sujeto. Por lo tanto, “lo que se critica no es la ciencia, sino, más bien, la condición de la ciencia como única forma posible de conocimiento” (Zemelman, 1998, 32). El pensamiento es parte fundamental de la existencia de los sujetos; este no permanece en el tiempo de manera estática, por el contrario, se reproduce y enriquece, y gracias a esto, se debe ir más allá de las condiciones que impiden e imposibilitan el conocimiento de cosas nuevas. Se trata de abrirse a lo inédito, un conocimiento que contiene su propia necesidad de traspasar los límites, de ir más allá de lo fundado. Por ello es que desde Bernstein se plantea, para hacer énfasis en los argumentos:

Los códigos como estructuras fijan los límites a la experiencia del sujeto y producen las posiciones desde las cuales los sujetos actúan y realizan sus prácticas ideológicas. La ideología se crea a través de dichas posiciones y dentro de ellas. Los códigos proporcionan los principios para la constitución del sujeto en el significado y en sus relaciones sociales. Los códigos sugieren la noción de sujeto constituido en relaciones que orientan a los significados. El sujeto entra en el universo simbólico a través de los códigos (1994, 14).

Por lo tanto, en las relaciones sociales se accede a prácticas interactivas específicas que regulan la manera como se asume el significado de la experiencia de constituirse, y ubican al mismo tiempo el posicionamiento de los sujetos, de manera que “las prácticas se forman a través de las relaciones sociales dentro de la producción/reproducción, las categorías configuran voces y las prácticas configuran su mensaje, el mensaje depende de la voz: y el sujeto es una relación dialéctica entre voz y mensaje” (Bernstein, 1990, 40).

Y en ese proceso va adquiriéndose la conciencia de aquello que limita y oprime,

para transformar lo limitante en un ángulo que conduce a espacios desconocidos, y desde ese lugar re-pensar la situación en que el sujeto se encuentra. Es a partir de reconocer los límites dentro de los cuales se construye la racionalidad, que se da la transformación de la misma.

La realidad a la que se abre el sujeto: la relación con el conocimiento gnoseológico

Teniendo en cuenta el rastreo hecho para el levantamiento del estado de la cuestión, en torno a la obra del profesor Zemelman, aparecen formas de conocimiento que abren camino a una identidad que reactualiza permanentemente las reglas. Pero la necesidad de realidad en esta manera de pensamiento se refiere al mundo como riqueza potencial, un mundo que no puede estar lleno de limitantes, que por el contrario permite la exploración y la apertura a lo inédito. Por lo tanto, es importante abrir pasajes para la construcción de mecanismos que acerquen a la comprensión del sujeto, para la construcción de ángulos más abiertos, para pensar la realidad con la mayor riqueza posible:

Las posiciones de Hugo Zemelman no son por supuesto las primeras ni las únicas que se pueden considerar como epistemología crítica. Nos parece que sin hacer la interesante historia de las perspectivas críticas en este ámbito, la epistemología crítica pudiera definirse a través de la fórmula que Adorno acuñó hace tiempo: el problema de la dialéctica no es si un objeto puede ser y no ser al mismo tiempo, sino como siendo A puede transformarse en B (De la Garza, 2001, 3).

Y es que el proyecto moderno pretende bloquear el surgimiento de visiones alternativas; situación que se agudiza con la tecnologización creciente y el implacable auge del universo digital, que tiende a convertir todo conocimiento en simple cantidad de información. El desafío que esconde el rompimiento de los parámetros es la posibilidad de distanciarse del contexto a partir de reconocer sus límites, además de identificar lo potenciable en el interior de los mismos.

Con todo, queda clara una constante trascendencia en la reflexión teórica para

mantener la existencia de los sujetos; esta trascendencia implica la posibilidad de reconocer un nuevo ángulo desde donde se pueda leer la realidad: hay que asumir un nuevo discurso con posibilidades diferentes a los establecidos. La razón es que dicha construcción no puede ser, ni se puede reducir, solamente a una realidad dada por los resultados de una sola ciencia que somete los elementos constitutivos a lo cognitivo. Por el contrario, se trata de una construcción gnoseológica, por lo que el método obliga a recorrer caminos más arriesgados, llenos de aventura.

A manera de cierre

Esta forma de pensamiento es envolvente, posibilita las críticas hechas al estructuralismo respecto a la imposibilidad de concebir al sujeto y su constitución de manera mecánica; el estructuralismo se basaba en la capacidad distintiva del hombre, el habla. Desde dicha capacidad para relacionarse con el entorno, habrá que otorgar sentido a la vida. En otras palabras, esta propuesta se afianza en torno a la producción, circulación y apropiación del sentido. El conocimiento siempre estuvo entre lo verdadero y lo falso, todo estaba signado por la racionalidad, la trascendencia estaba atravesada por ella: hoy esas perspectivas para asumir al sujeto, plagadas de esencialismo, no parecen tan fehacientes, o por lo menos, no son una verdad de carácter universal.

En la obra del profesor Zemelman se respira un cierto ambiente, que es importante definir a la hora de estudiar el discurso pedagógico con la mirada crítica zemelmaniana. Esta postura histórico-materialista requiere de encontrar la manera de borrar la línea entre estructura y superestructura, poniendo el saber que antecede a la ciencia en el medio, para lograr las formas de conciencia social que permiten conocer, y las forma de hacerlo con menos nivel de estatismo. Por ello es que desde esta perspectiva se cuenta con un sujeto histórico que está arriba de la estructura, con preguntas como ¿qué constituye este sujeto?, ¿de dónde surge lo que tiene? Y claro que la primera respuesta la proporcionan las ciencias, y no es que la razón esté arriba; para llegar a las ciencias hubo una práctica: en la división

tradicional había un mundo para la teoría y un mundo para la práctica, pero ahora no es posible esa división ya que las ciencias tienen un sustrato, en el que habrá que tenerse también en cuenta la experiencia del sujeto que se constituye, así como la realidad que lo circunda en el ejercicio de lo cotidiano.

La formación, la constitución de la subjetividad, no es un asunto exclusivo de enunciados garantizados en el universalismo o por la ciencia; también acude a las prácticas y a la geografía humana de lo cotidiano. Por eso no hay división entre práctica y teoría, y de esa manera la línea entre estructura y superestructura se borra.

Referencias bibliográficas

- Bersntein B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Ediciones el Griot.
- Bersntein B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. México: Ediciones Morata.
- Betancourt, J. (2013). "Anotaciones para una didáctica no lineal, una que se funda en la potencia del sujeto". En *Itinerario Educativo*. Revista de las Facultades de Educación Universidad de San Buenaventura. V. 27, pp. 59-70
- Betancourt, J. y Rivera, J. (2009). ¿Paradigmas en la pedagogía? O de cómo hacer de sí una obra de arte. En *Revista El Ágora USB*. Universidad de San Buenaventura, Medellín. Vol. 9, N.º 2.
- De la Garza, Enrique. (2011). Trabajo no clásico, organización y acción colectiva, Tomo I. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Plaza y Valdés, S.A.
- Dilthey, W. (2000). Dos escritos sobre hermenéutica: *El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Espinosa, G. (2002). *La tejedora de coronas*. Bogotá: Reimpresión de Alfaguara S. A. Ediciones.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores S. A. Vigésimosegunda edición en español.
- Fullat, Octavi (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica I-II*. Salamanca: Sígueme.
- Pinau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad*. Volumen 35 de Biblioteca de Cuestiones de Educación. Argentina: Editorial Paidós.
- Runge, A., Gracés, J. y Muñoz D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para regular las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: revista *Educación y Cultura*. Colombia.
- Wulf, Ch. (1999-2000). Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre teoría y praxis. Ed. Asonen, Universidad de Antioquia, Medellín: Facultad de Educación, ASOEN.
- Wulf, Ch. (2008). *Antropología: historia, cultura y filosofía*. México: Anthropos.
- Wulf, Ch. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. España: Colección Idea Universitaria-Educación.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. España: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. España: Anthropos Editorial.
- Zuluaga, O. Echeverri, J. y otros (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.