

# Una lectura situada a la constitución del sujeto

Aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica



Jorge Hernán Betancourt Cadavid

UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA



e-ISBN: 978-628-7524-03-3

  
**EDITORIAL**  
**BONAVENTURIANA**  
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

Colección Señales

# Una lectura situada a la constitución del sujeto

Aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica

Jorge Hernán Betancourt Cadavid

Medellín, 2021



**UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA**



Betancourt Cadavid, Jorge Hernán

Una lectura situada a la constitución del sujeto. Aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica/Jorge Hernán Betancourt Cadavid.

—Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2021  
236 p. —(Colección Señales)

Incluye referencias bibliográficas  
e—ISBN: 978-628-7524-03-3

1. Pedagogía; 2. Pedagogía-Latinoamericana; 3. Filosofía 4. Hermenéutica;  
5. Sociología.

370  
B562

© Universidad de San Buenaventura Medellín



Colección Señales

**Una lectura situada a la constitución del sujeto. Aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica**

**Autor:** Jorge Hernán Betancourt Cadavid.

**Grupo de investigación:** Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos - GIDEP -  
Pedagogías Críticas.

Universidad de San Buenaventura Medellín.

Universidad de San Buenaventura Colombia.

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Universidad de San Buenaventura Medellín

Coordinación Editorial Medellín

Carrera 56C N° 51-110 (Medellín)

Calle 45 N° 61-40 (Bello)

PBX: 57 (4) 5145600

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbmed.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

**Coordinación editorial:** Daniel Palacios Gómez.

**Asistente Editorial:** Laura Catalina Blandón Isaza.

**Corrección de estilo:** Melissa Posada Vega.

**Diseño y diagramación:** Carlos Gaviria Peña.

**Ilustración de carátula:** Laura Catalina Blandón Isaza.

Las opiniones, originales y citas son responsabilidad de los autores. La Universidad de San Buenaventura salva cualquier obligación derivada del libro que se publica. Por lo tanto, ella recaerá única y exclusivamente sobre los autores.

Los contenidos de esta publicación se encuentran protegidos por las normas de derechos de autor. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

e—ISBN: 978-628-7524-03-3

Cumplido el Depósito Legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Noviembre de 2021



# Agradecimientos

A Natalia Valencia Ramírez, la dama que la vida me ha regalado como compañera: agradecimiento eterno por ser soporte y ejemplo de alegría en cada momento. Gracias a mis amados hijos, Andrés Felipe, Jacobo y Sebastián, otro regalo que se me otorga antes de cualquier experiencia; ellos son el horizonte en este recorrido. Gracias a mis padres, a mis hermanos y sobrinos, este grupo de personas con quienes transito esta historia y el desarrollo geográfico de existir.

Al profesor Hugo Zemelman, por los espacios que abrió cada vez que visitó Colombia para podernos encontrar y compartir ampliamente sobre los asuntos de este libro: donde quiera que se encuentre, gratitud y admiración por siempre. Al doctor José Guillermo Ángel Rendó, por sus orientaciones y tiempo para delinear la ruta que hizo posible llevar este trabajo a feliz término.

Al doctor Luis Fernando Garcés Giraldo y al doctor J. Eduardo Murillo Bocanegra (QEPD), quienes vieron en esta indagación, junto con su equipo de trabajo, la opción de ampliar la reflexión pedagógica hacia una perspectiva que reclama urgentemente la formación de profesionales comprometidos con la realidad histórica.

A mis maestros y amigos, que abrieron la puerta y mostraron la ruta hacia la investigación. A Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Jair Hernando Álvarez Torres, con quienes viví hace pocos años la experiencia del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (Gidep) en la Universidad de San Buenaventura de Medellín; y a quienes hoy me acompañan en ese mismo grupo: Alexander Hincapié García, Beatriz Elena Arias Vanegas y Juan David Piñeres Sus. A los profesores Andrés Klaus Runge Peña y Juan Felipe Garcés Gómez del Gru-

po de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica *ΦορμαΦ*, y a Bibiana Escobar García del Departamento de Pedagogía, ambos espacios de la Universidad de Antioquia.

A todos y cada uno de mis compañeros y colegas que comparten esta búsqueda, directivos y docentes en Facultades de Educación, Pedagogía y Ciencias Sociales.

A los auxiliares que apoyaron este proceso de investigación: María Adelaida Sánchez Henao, Daniela Parra Mejía, Cetty Carlos Benjumea Loaiza, Arnold Enrique Sánchez Ayazo. Igualmente, a mis estudiantes de pregrado y posgrado que, en cada espacio de formación, emergen como realidad histórica y situada, propia de la convicción sobre que formarse y hacerse maestros tiene un compromiso que reviste vital importancia.

A cada uno de mis compañeros y amigos que, en busca de la sobriedad como experiencia, inspiraron el cimiento desde las ciencias del espíritu con historias que describen a sujetos que se configuran en el ejercicio de lo cotidiano.

# Contenido

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimientos   | 4   |
| Prólogo   | 7   |
| <i>Andrés Klaus Runge Peña</i>  |     |
| Introducción  | 13  |
| El concepto de pedagogía y la reflexión hermenéutica filosófica   | 28  |
| Coloquio entre lo antropológico, lo histórico y lo pedagógico.<br>El <i>Ángel de la historia</i> : la interrupción del <i>continuum</i> histórico | 46  |
| El concepto de sujeto que emerge desde la obra de Hugo<br>Zemelman  | 87  |
| El concepto de formación, contribuciones para una lectura<br>pedagógica   | 125 |
| Contribuciones a la reflexión pedagógica crítica latinoamericana  | 162 |
| A manera de cierre para no afirmar que se ha concluido  | 199 |

# Prólogo

El libro que usted tiene en sus manos ha sido hecho para maestros, pero también para quien esté interesado en las discusiones sobre la constitución de la subjetividad y la formación. Aunque estos dos temas son claves para la pedagogía y la educación, no se circunscriben de manera explícita a lo institucionalizado. Se trata de dos asuntos que, en un sentido amplio, tienen que ver con la existencia humana y, por tanto, tienen connotaciones antropológicas.

El libro parte de la premisa de que es posible consolidar una vertiente de trabajo dentro del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, en la medida de que hay una lectura sistemática y filosófica por parte de los autores que están en esa ruta. Y esto no solo se aborda desde un punto de vista especulativo, sino también praxeológico. Teórica y epistemológicamente se sirve de fundamentos que emergen en la obra de un autor que aparece como conductor y que desarrolla su obra en otro régimen disciplinario, para ser extrapolado junto a otras posibilidades teóricas hacia el campo de la pedagogía. Desde allí, la episteme sobre el sujeto que se plantea puede y debe ser leída en clave filosófica. El rigor de esta amplía las posibilidades para la reflexión pedagógica que, en el ambiente formativo y educativo colombiano, no se le ha asumido con esta contingencia. Todo esto permite distinguir y describir las rupturas que constituyen al sujeto en lo cotidiano, a la vez que se configuran realidades en las interacciones propias de los movimientos sociales y de la escuela latinoamericana.

Esto quiere decir que, entre otras lidas, aquí se procura por la reflexión pedagógica. Esta reflexión ha de fundarse en una episteme sobre el sujeto que haga posible, en medio de lo cotidiano, que la práctica y la teoría sean verdaderamente praxis. De hecho, el texto ensaya la búsqueda de herramientas teóricas para pensar los instantes de quiebre sobre las continuidades y los gran-



des panoramas que muestran la constitución del sujeto en relatos ahistóricos. Esta es una cavilación que cobra sentido y se ofrece a programas interesados en la lectura pedagógica propia de los discursos en torno a la formación en los contextos latinoamericanos, tales como facultades de educación, psicología, sociología y ciencias sociales en general —a nivel de pregrado y posgrado—, entre otros.

El ejercicio investigativo que dio origen a este libro tenía como propósito indagar, a partir de una lectura antropológica, filosófica e histórico-pedagógica, la concepción en torno a la configuración del sujeto y su formación en la obra de Hugo Zemelman como centro de análisis, sin perder de vista otras posibilidades de pensadores desde la tradición pedagógica germana. Esto se hizo con el propósito de fundamentar una reflexión filosófica que aporte a las discusiones sobre los procesos de subjetivación de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica.

En consecuencia, esta lectura de la obra de Hugo Zemelman y otros reivindica las formas plurales de conocimiento que no son necesariamente parametrales ni estandarizadas. Este libro se sumerge en la epistemología del sujeto y su constitución, en sus inmensas posibilidades históricas de configuración y reconfiguración constantes sin reducciones al universalismo, pues a esta altura del camino de la reflexión filosófica, que fundamenta el saber de la pedagogía, nadie tiene las recetas que resuelvan los problemas del contexto contemporáneo.

Por eso, es importante la manera en que se aborda la antropología pedagógica en este libro como alternativa para la reflexión, que no es cerrada ni excluyente. Ella recoge la idea acerca del ser humano como ser dispuesto a darse forma (formabilidad), en tanto que existe la condición humana de ser formable y que tiene necesidad de capacitarse y educarse (Herbart, 1806). Esta mirada es importante para la reflexión en el campo de la pedagogía, ya que manifiesta la condición de posibilidad para abordar el estudio en torno a la constitución del sujeto en su proceso de hominización. En este contexto, afirma Wulf (2008): la “antropología pedagógica sólo [sic] 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” (p. 4).

## Sobre el concepto de pedagogía

Aquí se reivindica una visión en la que concebimos la pedagogía como un campo disciplinar y profesional ubicado como centro y saber fundante de cualquier praxis educativa (Runge et al., 2018). Esta definición del concepto es contraria a la concepción de conocimiento experto que ha sido periférico en la configuración histórica de políticas públicas en educación y, por ende, de disposiciones en torno a lo que podría enunciarse como *habitus* docente.

De esta manera, para lograr una comprensión, el texto propone una lectura del concepto como un saber (Foucault, 2010) y como campo (Bourdieu y Wacquant, 2005), para reivindicar a la pedagogía el espacio que exige una dinámica de producción de conocimientos más allá de la simple reproducción de saberes. Se requiere de la generación de teorías que permitan ampliar permanentemente el corpus conceptual desde el cual se referencien las prácticas profesionales e investigativas. Esta acepción del concepto es una suerte de reclamo por concebir un conocimiento en torno a la constitución del sujeto, entre diversos asuntos.

## Pedagogías críticas como teorías de la formación

El concepto de pedagogía crítica es el resultado de una lectura en clave pedagógica que surge en este libro gracias a la distinción de los planteamientos de la corriente hermenéutica, en el campo de la pedagogía, y como desarrollo de los esbozos del Instituto para la Investigación Social o Escuela de Frankfurt que han avanzado en diversas culturas y en la tradición pedagógica para centrarse en el carácter crítico de la sociedad contemporánea, en la ciencia y en la reflexión sobre el sujeto. Wulf (2000) presenta esta opción como una lectura de

la violencia material que no es la única cosa coaccionante, hay también sujeciones bajo la forma de prejuicios e ideologías que pueden ser reducidas o suprimidas completamente, a partir del análisis de su génesis, de la crítica y la autorreflexión. (p. 147)

La propuesta crítica se ha estructurado de manera próxima a cuestiones como la autonomía de la pedagogía y la praxis educativa en un sentido amplio, que implica cuestiones, políticas, sociales y culturales. El centro de interés de la concepción de la pedagogía crítica se encuentra en el método crítico-ideológico.

Por ello, con la pedagogía crítica se procura salir de la “falsa conciencia” que se lee en los planes curriculares de las propuestas, las metas, los métodos educativos y pedagógicos. En este sentido, la pedagogía crítica expone los intereses ocultos que están ligados a unas relaciones de poder que ciertas perspectivas y modelos pedagógicos han procurado.

La teoría crítica devela los intereses sociales no reflexivos por medio de los cuales se perpetua la falsa conciencia y las formas de dominación. Enfrentar esto es el trabajo propio de la emancipación social, primero de cada individuo —por ahí transita la constitución del sujeto que se desarrolla en este texto—, luego de la sociedad y, en general, de la humanidad, la cual se hace efectiva por medio de la educación: “los sujetos colectivos se van constituyendo en la medida en que pueden generar una voluntad colectiva y despliegan un poder que les permite construir realidades con una direccionalidad consciente” (Torres, 1994, p. 5).

Este asunto no solo importa para la reflexión pedagógica como tal, sino para el resto de las ciencias sociales con un interés crítico y emancipador. Los pedagogos críticos procuran un enfrentamiento reflexivo de la perpetua desigualdad social a partir de ver la sociedad como un campo de acometida en donde existen grupos minoritarios que ostentan el poder y un grupo mayoritario oprimido. Es claro para este texto, entonces, que lo pedagógico remite a una postura política que

implica asumir el compromiso valórico que la promoción de sujetos autónomos tiene para nuestros países, aún con sus venas abiertas; países con experiencia de olvido de sí y de la propia historia que lo habita. Este es el sentido de la conciencia histórica —que no es lo mismo que conciencia ideológica o teórica— de esta opción nos lleva a actuar en congruencia con esta opción y, por ende, implica cambios sustantivos en como cada uno de nosotros nos colocamos en el mundo y para qué. (Quintar, 2007, p. 7)

Con todo este precedente, aparece este discurso que propone una reflexión que va más allá de una praxis educativa por contenidos: una formación consciente y llena de potencialidad en la medida que trasciende el proceso de repetición de contenidos; una propuesta para la formación de individuos críti-

cos, autónomos y capaces de defender sus ideales. Desde que el ser humano nace, está ávido —gracias a su necesidad de ser formado y educado— de saberes.

La pedagogía crítica es, en este sentido, un proyecto propicio para la emancipación, una formación como acción cultural en la que entran en relación los procesos formativos con los contextos históricos. Además, desde el punto de vista epistemológico, mantiene el debate sobre las miradas positivistas y empírico-analíticas de la sociedad, de la investigación educativa y su distinción histórico-hermenéutica. De ahí la importancia del contexto histórico-social de la educación y la función política de los procesos formativos como actitud reflexiva y crítica ante el modelo de sociedad y sus consecuencias culturales. Esta busca la construcción de un individuo renovado que sea capaz de construir un mundo nuevo a través de un diálogo que permita ver nivelados los diferentes grupos que conforman la sociedad. Por ello, la pedagogía crítica concibe la emancipación como un ideal de formación, transformación social y como ideal educativo.

## Para dar paso a la lectura

Lo dicho es suficiente para justificar la relevancia de este libro como aporte a la producción científica de conocimiento en cuanto a la fundamentación e implementación del tema en cualquier institución interesada en los procesos de subjetivación, es decir, en donde haya involucrada una discusión sobre los procesos de formación. Aquí hay una profunda fe en el ser humano, en su poder creador y transformador de la realidad. Solo así se podrá pensar en una pedagogía latinoamericana como un proceso de formación y educación desde la reivindicación de los sectores sociales. Con ello se busca romper, a través de una acción transformadora, con los esquemas de dominación (opresores y oprimidos) para configurar una sociedad de sujetos emancipados y solidarios.

Luego, la formación como emancipación política es entendida como parte de una acción liberadora. La educación busca la promoción del cambio social en vez de la estabilidad social, es decir, es un instrumento para la transformación. Sin embargo, la educación no busca el cambio de unos por otros, es decir, de explotados por explotadores, sino que busca superar dicha contradicción aspirando a una sociedad en la que no haya opresores ni oprimidos. El acento en la emancipación o liberación es que los seres humanos puedan desligarse de las dependencias que lo hacen ser “seres para otros” antes que “seres para sí”.

También están aquí, de manera muy especial para este libro, los sujetos como protagonistas de su emancipación. De esta manera, lo popular en la educación popular no es un simple adjetivo, sino un sustantivo. En la(s) pedagogía(s) crítica(s), lo popular tiene que ver con la intencionalidad y con el lugar social desde donde se realiza el proyecto con vistas a la creación de un poder popular que encarne los propios intereses de los sectores populares y no de quienes tienen intereses creados distintos a ellos. La emancipación no es una cosa que se deposita en los seres humanos. Tampoco es una palabra más. Es, más bien, una praxis que implica reflexión y acción transformadora. En este contexto afirma Rivas (2005): “Cuando Giroux y Freire describieron la educación como un campo de lucha no se referían a una metáfora, porque se trata de una lucha contra un contrato social leonino que se fundamenta en la desaparición del sujeto” (p. 6).

La subjetividad como realización política remite a la toma de conciencia. Es el resultado de un proceso constitutivo que da lugar a transiciones del pensamiento en la lectura de la realidad y en la acción social. En este sentido, la subjetividad es fundamentalmente la recuperación de las tradiciones populares y las expresiones culturales que se experimentan desde posturas diversas.

Andrés Klaus Runge Peña<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín y posdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clasco). Profesor senior y titular de *Pedagogía, Antropología pedagógica, tradiciones y paradigmas de la pedagogía e Historia de la infancia y culturas juveniles* de la Universidad de Antioquia. Docente y asesor en la maestría y el doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde), Universidad de Manizales, y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica ΦορμαΦ. Correo electrónico: [andres.runge@udea.edu.co](mailto:andres.runge@udea.edu.co).

# Introducción

La antropológica filosófica, así como la histórico-pedagógica, se fundan en lo sencillo y simple, en lo cotidiano y natural. Estas dos aparecen como alternativas para una mirada de lo humano que se da forma en el seno de lo social. Este ámbito alimenta y reconoce lo humano, pero, de alguna manera, también lo niega. Se trata de abrir espacios de sentido sobre todo aquello que le permite constituirse como sujeto en un lenguaje discursivo profundo de interacción con los suyos y lo suyo.

Por ello, este libro se ampara en la reflexión filosófica de una lectura que corresponde a un tiempo y se abraza en la colocación histórica de los sujetos que se quieren reivindicar. Esto se debe a que, según Ghiso (2013),

[l]as personas tienen que habilitarse y reconocerse como sujetos situados, capaces, desde sus acumulados históricos, teóricos y praxeológicos, de leer el contexto que los desafía, sin negar opciones y ni restringir respuestas transformadoras de las condiciones objetivas y subjetivas que subordinan, alienan o enajenan sentidos, discursos y prácticas. (p. 106)

El propósito central es indagar, desde una lectura de la antropología filosófica e histórico-pedagógica, la constitución del sujeto y su formación. Para ello, se tiene como faro la obra del profesor Hugo Zemelman. Desde esta perspectiva, se busca generar elementos para consolidar una reflexión que aporte a los procesos de subjetivación de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica. La guía que otorga el pensamiento del profesor Zemelman ayuda a tender la ruta interpretativa sobre el sujeto y el fenómeno de la formación de tal manera que, al final, se pueden ofrecer aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica. La hipótesis planteada asume los conceptos

de constitución de sujeto y formación como asuntos centrales que, con la ayuda de la hermenéutica, se convierten en una contribución para participar del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano. Para ello, se desarrolla una lectura metódica y filosófica de autores de esta forma de pensamiento, como es el caso de Hugo Zemelman. No es solo una lectura contemplativa, sino que se lee como fundamento praxeológico para significar acción y la realización. En términos de la teoría marxista, esta actividad se construye por las condiciones con que se incrementan la vida social, de las cuales depende. De ahí que la teoría esté determinada por el modo en que está organizada la producción material de la existencia humana.

Las alternativas para la configuración de la subjetividad que propician estamentos y discursos hegemónicos en el continente latinoamericano, tales como los discursos en torno a la espiritualidad, la economía y hasta la educación, responden claramente a las políticas de turno. En este sentido, son más una negación de la ubicación de los individuos en su propia historia que la posibilidad de otorgar elementos para que se dé forma a la existencia. Por ello, desde *Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Marx (2008a, 2008b) hace reclamo fundamental para el materialismo histórico cuando concibe que el ser humano, en definitiva, no está por encima del mundo de los otros.

En los *Manuscritos de economía y filosofía*, Marx (2007) deja claro que el ser humano se ha originado a sí mismo en medio de procesos de deshumanización, debido a que el obrero es producto del capital. Con todo esto, se puede inferir que no se han dado aún las condiciones para hablar realmente de formación, y esa será una realidad de quienes se configuren en el ejercicio cotidiano: asumir su existencia como una acción que está sujeta a realidades históricas que resultan de acciones situadas, las cuales hacen posible la emancipación como condición constante del ejercicio de existir.

En ese orden de ideas, los capítulos iniciales son una fundamentación del concepto de pedagogía a partir de las posibilidades que otorga la hermenéutica filosófica. Sobre la base de esta, se genera una postura desde la antropología histórica-pedagógica como el lugar de enunciación del sujeto y sus procesos de formación. Por ello, el tercer momento trata de inquirir sobre la constitución del sujeto a partir de la obra de Hugo Zemelman y algunos pensadores cercanos

a su trabajo, los cuales son el examen para el aporte que se pretende dar a las pedagogías críticas en Latinoamérica.

Se trata de identificar el concepto de formación que subyace en algunos autores del pensamiento pedagógico contemporáneo, especialmente desde la tradición germana, y que hacen posible el abordaje de la formación de manera conceptual de parte la obra de Hugo Zemelman. La formación es el segundo elemento que aporta a la reflexión en torno a las pedagogías críticas en Latinoamérica. Este elemento abre el camino para un quinto momento en el que se plantea, desde la lectura antropológica-filosófica e histórica-pedagógica con aportes desde la obra de este autor, posibles contribuciones a las pedagogías críticas en Latinoamérica.

Al interpretar los conceptos como asuntos centrales con la ayuda de la hermenéutica filosófica y los planteamientos que aparecen como posibles contribuciones a las pedagogías críticas situadas, esta lección ofrece una contribución que, desde la comprensión de lo trabajado como respuesta a la hipótesis, abre discusiones a futuro en posibles trabajos de investigación. De manera contingente, se amplía el campo de deliberación y labor de la pedagogía en el contexto latinoamericano.

Aquí son importantes las discusiones epistemológicas de largo aliento que se han dado dentro del campo de la pedagogía. Esta se erige en medio de las ciencias que trabajan lo humano, la teoría del conocimiento, la descripción y la adjudicación de lo que se enuncia como la realidad, las cuales se vienen asumiendo como construcción de los fenómenos observados por parte de los sujetos y que poseen un entramado teórico. Sin embargo, esta lectura tiene una mirada que abre la perspectiva, porque retoma el trasfondo de la discusión sobre la constitución del sujeto y sus procesos de configuración. En este contexto, la propuesta de la utopía como cuestión es posible, en la medida en que se vincule con el hecho político de la colectividad a la que históricamente este sujeto pertenece:

La mayor objetividad se encuentra en la articulación más compleja, esto es, más inclusiva, por lo que obliga a especificar los contenidos traspasando los límites de las determinaciones. Por tal razón, se transforma la noción de límite para concebirlo como contorno,



rompiendo con la idea de límite de contenido. Cuando la conciencia teórica se abre a la articulabilidad de la parte-todo, como horizonte, recupera su historicidad. La inclusividad de la relación parte-todo rompe con la lógica de determinaciones: implica pensar en puntos de inclusión de relaciones, más que en contenidos resultado de una relación de determinación. (Zemelman, 2011c, p. 134)

Aquí se lee, con la mirada que proporciona la antropología histórico-pedagógica, en el marco de un estudio en el que el sujeto aparece como un concepto que no remite a la cuestión aislada y solipsista del individualismo; por el contrario, es el principio, el punto de partida y base subjetiva de la fuerza de los pueblos y los colectivos sociales. Por ello, la investigación desarrollada se plantea desde objetivos que hacen posible la búsqueda y el recorrido de caminos hacia la utopía. Así, el libro finaliza en términos de lo político, porque no invita a una reconstrucción del conocimiento situado —que posibilita la constitución de esta base— para acumular saber, sino para transformar las realidades.

Las categorías de sujeto y formación se trabajan teniendo en cuenta la línea propia de la investigación en el contexto académico. En la medida en que se tiene el tema definido, un problema y un método para desarrollarlo, se cuenta con marco de teorías y referencias para hacer planteamientos que concreten el estudio. Pero es fundamental aclarar desde ahora que se ha enriquecido el ejercicio de investigación con los pedidos que el profesor Zemelman propone a la hora de poner en movimiento un estudio de este tipo. En este sentido, en el libro hay exigencias de apertura a la problematización contextual, histórica y situada para reconstruir articuladamente la totalidad. Esto posibilita la potenciación de los puntos que articulan para lograr cierres que enuncien y den claridad a los campos problemáticos:

La realidad que enfrentamos, la realidad sociohistórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la que se pueda abordar sencillamente construyendo teorías. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy en día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que resumiría en una idea: el desfase entre los corpus teóricos y la realidad. (Zemelman, 2005, p. 63)

Hay que tener presente que estas categorías se trabajan desde el plano de la apropiación de la realidad con la finalidad de que, al conocerse, puedan ser usadas en la medida en que se reconocen en medio de la realidad. Es precisamente allí donde el sujeto configura aquello que lo hace posible y dueño de sí mismo y de su propia subjetividad. Así es como para Zemelman (2011a), el régimen “consiste en transformar el movimiento de la realidad, que se expresa en la relación dado-dándose, en contenidos que, referidos a un ámbito acotado de la misma, puedan sugerir además aquello que los trasciende“ (p. 127). La metodología es, entonces, el conjunto de normas que posibilitan acceder al objeto y a un modo de razonamiento sobre la realidad. Todo esto invita a mirar de otra manera la historia unitaria eurocéntrica, para poner el énfasis en la de cada individuo, pues esa pequeña historia está por encima de las ideologías y la dominancia. Por lo tanto, la propuesta metodológica que orienta la investigación contiene una lógica de razonamiento que incluye la complejidad de la realidad y excluye cuestiones que desorientan la búsqueda de las categorías. De esta manera, solo se da importancia a lo que realmente interesa a quien practica el ejercicio de investigar; se recortan una serie de elementos que pueden distraer la intención de lo buscado. En definitiva, la propuesta es consiste en establecer una dialéctica entre lo que se construye teóricamente y el abordaje empírico del fenómeno que se quiere trabajar. Una relación teórica/empírica —propuesta praxeológica— implica dejar de lado la teoría, por lo menos en los momentos iniciales, de manera que no se imponga esta sobre los datos de la realidad con bosquejos preconcebidos. Por ello, Zemelman (1994a, 1994b) propone enfrentar el racionalismo crítico con el dialéctico.

Este libro pone en evidencia elementos de la obra de Hugo Zemelman como faro; es una de las tantas rutas que se usan en el discurso de la pedagogía crítica en diálogo con otras perspectivas sobre el sujeto y la formación en el continente Latinoamericano (Betancourt, 2015). Teórica y epistemológicamente se sirve de fundamentos que emergen en la obra de dicho autor, configurados en otro régimen disciplinario, para ser extrapolados hacia el campo de la pedagogía con la ayuda de la hermenéutica filosófica. De esta manera, la episteme de sujeto que se plantea a través de su obra puede y debe ser leída en clave filosófica, en la medida en que el rigor de esta amplía las posibilidades para la reflexión pedagógica. Hay que aclarar que en el ambiente pedagógico colombiano no se le asume con estas contingencias, pero es importante que se haga. Todo

esto permite distinguir y describir las rupturas que constituyen al sujeto en lo cotidiano, a la vez que se configuran realidades sociales que no comprenden la escuela latinoamericana ni los movimientos sociales.

¿Pero a qué se refiere este volumen cuando nombra a Latinoamérica? No se trata solo de la delimitación geográfica. Entre otros asuntos, sirve para poner en evidencia lo que postula Boaventura de Sousa Santos (2009) en *Una epistemología del sur*. En este escrito el autor plantea que la visibilidad y los criterios de importancia del conocimiento y las prácticas formativas de las clases, los movimientos sociales y los pueblos han sido oprimidos en este continente por el discurso eurocéntrico moderno de la pedagogía y por las diversas formas de capitalismo global: “los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas” (Sousa Santos, 2009, p. 12).

Desde este referente, se puede pensar a Latinoamérica como la metáfora que reivindica a los sujetos, pueblos y movimientos marginados por el discurso que se ha comportado históricamente como colonial, así como a cualquier forma de política que, igual que el capitalismo, se impone como hegemonía de manera sistemática. Por eso, en el norte, geográficamente hablando, también hay sures. Asimismo, hay prácticas de complicidad con las posiciones dominantes mencionadas, porque “el capitalismo y el colonialismo continúan profundamente entrelazados, aunque las formas de articulación hayan variado a lo largo del tiempo” (Sousa Santos, 2009, p. 12).

Esta es una de tantas maneras de pensar y de asumir el mundo local que, a fin de cuentas, es el primer mundo que se conoce. Es una opción para referirse a lo pensando y de razonar sobre lo que se siente: son diversos los vínculos entre seres humanos, de ellos con la naturaleza, de sus vivencias en el tiempo y también son diferentes las maneras de repasar el pasado, la experiencia vivida y el porvenir. En esa medida, el conocimiento hegemónico y positivo desperdicia esa diversidad en la medida en que la invisibiliza (Zemelman, 2002). Este libro acude a la inmensidad implícita en el sujeto y en su constitución; es necesario transformar sin la manipulación explícita de la teoría general, porque ella no está en capacidad de cubrir la variedad y menos la infinitud de la subjetividad (Ortega y Gasset, 1937).

En consecuencia, de esta lectura de la obra de Zemelman se asumen las formas plurales formativas y de conocimiento, que no son necesariamente medibles ni parametrales (Betancourt, 2013b). Este texto se sumerge en la epistemología del sujeto y su constitución, sus inmensas posibilidades históricas de configuración y reconfiguración constantes sin reducciones al universalismo, porque esta reflexión filosófica fundamenta el saber de la pedagogía en donde nadie tiene todas las recetas que resuelvan los problemas del mundo.

En definitiva, esta es una cavilación que cobra sentido y se ofrece a interesados en la lectura pedagógica propia de los discursos en torno a la formación en los contextos latinoamericanos con perspectiva crítica, para ser difundida a través de ponencias, discusiones interdisciplinarias, textos escritos, entre otros. Fundamentalmente, es un ejercicio que permite que el autor del libro transforme las prácticas profesionales de su contexto, su desempeño como docente universitario y su ámbito personal.

Este libro examina y quiere comprender la formación y la educación en estos tiempos, que no pueden estar centrados de manera exclusiva en el ejercicio institucionalizado; busca abordar temas desde los que se ha producido saber a partir de la pedagogía crítica; propone puentes con los lugares de expresión del discurso sobre la formación y la manera como se hace evidente en las instituciones sociales del orden local, regional, nacional e internacional. Por ello, de alguna forma, se reconstruyen algunos de los espacios de emergencia histórica de dicha expresión: esta es una lectura de trama en torno a la comprensión de las condiciones que legitiman las formaciones discursivas sobre la constitución del sujeto.

## Fundamentación metodológica

Los dos primeros capítulos son la plataforma para plantear un punto de partida que responda al tipo de conocimiento otorgado por la antropología filosófica e histórico-pedagógica, y deja claro un asunto: toda reflexión pedagógica, para que no se funde en el vacío, requiere de una mirada y una conceptualización sobre el sujeto. Desde allí, lo pedagógico adquirirá sentido. Con Schleiermacher (citado por Gadamer, 2002) queda clara la necesidad de un sueño a la hora de pensar la formación como tema central de todo espacio educativo, cuestión que no es exclusiva de los procesos escolares. Con ayuda de la hermenéutica, enton-

ces, hay que dotar de sentido a la formabilidad. Si entendemos esta como un sustantivo que procede del adjetivo formable, remite a la condición humana de darse forma, a la situación humana de plasticidad, maleabilidad o perfectibilidad propia del devenir histórico en donde se encuentra inmersa la comprensión.

El trabajo reclama esta fundamentación metodológica gracias al interés por el lugar de enunciación del sujeto y sus procesos de subjetivación, en los que cualquier comprensión fidedigna requiere de una interpretación de los elementos que la vinculan:

La regla hermenéutica de que el todo se debe entender a partir de lo particular, y lo particular a partir del todo procede de la antigua retórica y ha sido transmitida por la hermenéutica moderna del arte de hablar al arte de comprender. Aquí, como allí, se presenta una relación circular. La anticipación del sentido en el que todo es captado viene a través de la comprensión explícita de que las partes que son determinadas desde el todo, a su vez también determinan el todo. (Mardones, 2007, p. 108)

Desde los análisis del posestructuralismo —con el ánimo de aclarar y no de polemizar—, la episteme moderna cuenta con dos posturas: por un lado, está la posibilidad de la objetividad, que pretende el desarrollo de sus estudios desde los datos empíricos. Este es el camino de las ciencias de la naturaleza, las experimentales. Por el otro lado, están las que procuran por la subjetividad desde la formulación de hipótesis a priori para entrar en la experiencia humana. Se trabaja allí en la cotidianidad del sujeto, y esto no se deduce de los datos empíricos; por el contrario, los trasciende. Por ello, se entabla metodológicamente la diferencia entre los saberes que, desde la costumbre galileana, explican los prodigios exponiendo su funcionamiento y las actividades que pueden asumirse, desde la usanza aristotélica, como propias de los asuntos en torno al ser humano y la cultura en la que él vive:

Se trata de un orden que posibilita la distinción entre las “ciencias de la naturaleza” y las “ciencias del espíritu” [*geisteswissenschaften*], y que trata de aislar una zona de valores humanos que pueda sustraerse a la lógica puramente cuantitativa de los saberes positivos. Una zona que, además, sirva de fundamento normativo pa-

ra que el hombre sea verdaderamente humano y pueda llevar una existencia auténtica, libre de alienaciones y dominaciones externas. (Castro-Gómez, 2011, p. 166)

Así que se propone el método hermenéutico, que no procura verificación puntual o causal en el transcurso de este, como sí lo expresan los de la demostración y de la factibilidad. Para Gadamer (1998, 2007), se trata de una herramienta que hace posible el acceso comprensible para una interpretación con sentido de lo comprendido. Como lo expone Heidegger (2010):

A este desarrollo del comprender lo llamamos interpretación [*auslegung*]. En la interpretación el comprender se apropia comprensivamente de lo comprendido por él. En la interpretación el comprender no se convierte en otra cosa, sino que llega a ser él mismo. La interpretación se funda existencialmente en el comprender, y no es este el que llega a ser por medio de aquella. La interpretación no consiste en tomar conocimiento de lo comprendido, sino en elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender. (p. 151)

Comprender significa, en este libro, un ejercicio de acercarse a la subjetividad, algo así como un desplazarse hacia el acontecer de la geografía cotidiana. Entonces, el pasado y el presente se hallan en constante encuentro en el desenrañamiento del sentido y, por eso, la hermenéutica no puede agotarse en un enfoque metodológico al servicio de esta investigación, sino que es la posibilidad del desplazamiento hacia la mente del autor trabajado. Pero es importante dejar claro que la hermenéutica que se asume aquí no es precisamente la de los planteamientos de Habermas, ya que esta difiere de las propuestas hermenéuticas de Dilthey y Gadamer. Para Habermas (1985), la hermenéutica es una vía crítica para procurar el alcance de lo esencial en la disposición del mundo de la vida, por lo que le propone un acento del acto hermenéutico en los códigos lingüísticos determinados por el lenguaje.

Esto significa que aquí se examina la concepción de sujeto y de formación situada en el contexto latinoamericano (Sousa Santos, 2009) y nos interesamos especialmente en las propuestas de Hugo Zemelman hace al respecto para otorgarle, desde la reflexión filosófica, aportes, vigencia y vigor a los procesos de subjetivación dentro de la pedagógica crítica. Se trata de una interpretación

hermenéutica que reivindica los argumentos y problemas para dejar claro su pensamiento y que sus ideas participen de la constitución del saber para el campo de lo pedagógico, crítico y transformador (Gadamer, 2007).

El intento de esta labor es entrar en el mundo de las representaciones de los sujetos y sus procesos de formación con la ayuda de la interpretación hecha sobre los autores trabajados. Se trata de abordar los hechos de la vida espiritual —insistiendo en que estos no se separan de la unidad psíquica y física de la naturaleza— con un método fundado en las ciencias del espíritu para describir y analizar de manera comprensiva dicha realidad humana. Se trata de una diversidad de posibilidades desde la singularidad de cada sujeto. Sin embargo, gracias a una episteme sobre la constitución de este, que se deriva de un horizonte visible en la suma y sucesión de generaciones y experiencias, es posible la subjetivación y la constitución: una didáctica no parametral.

Se puede afirmar, desde el punto de vista metodológico, que esta es una investigación científica que se ocupa de la práctica de la pedagogía como disciplina social con un interés diferente, el cual configura un corpus conceptual para permitir la autorreferencialidad de la pedagogía en el contexto latinoamericano. Pretende develar y romper, de alguna manera, las cadenas veladas y ocultas con las cuales se encuentra atada la praxis pedagógica. No tiene un interés meramente especulativo, simplemente de ver lo que hay ahí, describirlo, explicarlo y comprenderlo, sino de proporcionar elementos teóricos para romper esas cadenas existentes. El método hermenéutico no ofrece verificación gracias a que “comprender e interpretar textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo” (Gadamer, 2007, p. 23). De hecho, para Dilthey (1968, 1980, 1985, 2000), la interpretación de los procesos de la subjetividad compartida debe procurar “ponerse espiritualmente en la posición de esa persona o personas; debe, para ello, esforzarse por captar el sentido de aquella situación en su conjunto lo más exactamente posible” (Mardones, 2007, p. 110).

Desde la propuesta del ya mencionado Schleiermacher (citado por Mardones, 2007), la hermenéutica general o filosófica aparece como restricción que se impone por el problema de la interpretación de textos y adquiere posibilidades antropológico-filosóficas, de manera que se da el giro desde la hermenéutica de interpretación de textos hacia la hermenéutica como análisis de la comprensión.

Para él, la tarea está en el hecho de reflexionar sobre las condiciones bajo las cuales es posible una comprensión de las manifestaciones vitales, para las que hay que desarrollar las reglas dentro del contexto cerrado que resultan de las condiciones dadas en la relación entre el que habla y el que recibe el mensaje.

Por esta razón, el concepto de círculo hermenéutico se remonta hasta Schleiermacher (citado por Gadamer, 2002), porque estableció una diferencia entre dos formas de comprensión: i) gramatical, circunscrita a la interpretación lingüística del texto; y ii) la comprensión que supone una identificación con el autor como condición para poder entender lo que quiere decir. La cuestión es que el intérprete se ponga en el lugar del autor —como en una dialéctica ética, sin juicios de valor— mediante el conocimiento de las relaciones vitales de este último con su mundo. De esta manera, la pretensión fundamental de la hermenéutica es comprender al autor mejor de lo que él mismo se comprendió. Y esto es posible por la restitución de la situación del autor, gracias a que se reconstruye gramaticalmente su obra y su experiencia vital.

Con todo esto, en el surgimiento y consolidación de la pedagogía de las ciencias del espíritu [*geisteswissenschaftliche pädagogik*], a finales del siglo XXI y comienzos del siglo XX, el arte de la interpretación se convirtió en un objeto de atención dentro de la reflexión pedagógica. Desde la segmentación hecha por Dilthey (1968, 1980, 1985, 2000) entre ciencias de la naturaleza [*naturwissenschaften*] y las del espíritu [*gesisteswissenschaften*], se usa la hermenéutica como traza para la investigación pedagógica: “comprensión significa entenderse en la cosa, y sólo [sic] secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la pre-comprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto“ (Gadamer, 1998, p. 130).

La diferencia fundamental entre las investigaciones hermenéuticas y las de las ciencias naturales es el procedimiento (método). Ello implica, filosóficamente, que las primeras —las que interesan e inspiran este libro— hacen parte del campo sobre la formación de los sujetos, las cuales preocupan a la hermenéutica, en especial desde comienzos del siglo XX. De esta manera, los positivistas y empiristas seguirán los parámetros del método científico que se aplica dentro de las ciencias naturales, y para los que conciernen a este libro buscarán la explicación [*erklären*] como a un fenómeno natural que posibilita comprender [*verstehen*] la constitución de las subjetividades.



Sin embargo, se quiere rescatar que fue Dilthey (1980, 2000) quien vio en la hermenéutica general, desarrollada por Schleiermacher (citado por Gadamer, 2002), la posibilidad para la fundamentación metodológica de las modernas ciencias del espíritu. Este autor concibe la interpretación como punto de partida para la comprensión, esto es, lo que fundaba la conciencia histórica para entender mucho mejor una obra o una época. En este contexto, la comprensión es un proceso que se dirige hacia las objetivaciones de la vida que se manifiestan como signos de un proceso vital o de vivencias del espíritu. Esas vivencias, en cuanto que son objetivaciones de la vida, son objetos de conocimiento científico y, desde allí, surgen preguntas importantes para el desarrollo de esta reflexión: ¿Es posible comprendernos? ¿Cómo comprender las vivencias humanas? En palabras de Dilthey (1980, 2000), la respuesta es positiva gracias al espíritu objetivo, que es, de hecho, el espíritu que subyace al asunto de la formación a través de este libro:

Entiendo por tal espíritu objetivo las múltiples formas en las que se ha objetivado en el mundo la comunidad existente entre los individuos. En este espíritu objetivo, el pasado es presente permanente y duradero para nosotros. Sus dominios alcanzan desde el estilo de vida, las formas de trato, hasta la conexión de los fines que la sociedad se ha formado, a la costumbre, el derecho, el Estado, la religión, el arte, las ciencias y la filosofía. Pues también la obra del genio representa una comunidad de ideas, vida psíquica, de ideal en una época y un entorno. [...] Pues todo aquello en lo que el espíritu se ha objetivado contiene en sí algo común al yo y al tú. (Dilthey, 2000, pp.165–167)

## Modelo de análisis

Se rastrean las categorías a partir de una reflexión filosófica que aporte a los procesos de subjetivación y ofrezca una reflexión pedagógica a las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica. Para ello, las fuentes son reflexiones filosóficas e históricas que se vinculan con la sociología delineada por el autor. Todas estas propuestas emergen de investigaciones científicas que, sin lugar a duda, aportan elementos importantes para el mejoramiento del discurso sobre la constitución de sujetos y el ejercicio de la formación. En definitiva, rompiendo con la idea de que la hermenéutica como procedimiento investi-

gativo se restringe a la interpretación de textos escritos, una hermenéutica pedagógica resulta productiva para esta propuesta en tanto que tiene que ver con la formación y la educación. Esto quiere decir que, en la medida en que se interpretan los textos desde la mirada pedagógica, se posibilita la comprensión de lo histórico —de la formación, la educación, la pedagogía, las instituciones escolares— y se tienden rutas para la comprensión de la realidad educativa.

Esta hermenéutica puede ser asumida como método dialéctico que incorpora a los textos trabajados en la obra de Zemelman. En este sentido, todas las lecturas hechas pretenden homologar, desde el pensamiento, la realidad. Con la perspectiva del pensador latinoamericano, la realidad del que interpreta ha de ser pensada como un proceso inconcluso y en constante edificación. Complementariamente, Ricoeur (1998) sostiene:

En la medida en que el acto de leer comparte con el acto de escribir, la dialéctica del acontecimiento y el sentido tan esencial a la estructura del discurso, genera en la lectura una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión y la explicación. (p. 83)

Gadamer (2007) pone en evidencia el lenguaje como el terreno para la comprensión de textos. En esta medida, sugiere algo parecido a una conversación, porque propone que es una especie de desplazamiento dialéctico tipo hegeliano, algo así como yo en el otro, un ponerse de acuerdo hasta el punto de reproducir sus vivencias. Por tanto, el lenguaje es el ambiente en el que se realiza el acuerdo. En definitiva, esta fundamentación metodológica asume un proceso hermenéutico junto al desarrollo de las fichas de revisión documental (Eco, 2006), así como la consideración de videos y participación de espacios académicos en torno a la obra del autor, incluso con presencia de este mismo.

La hermenéutica tuvo como objetivo, desde Dilthey (1980, 2000), ubicar el conocimiento de las ciencias humanas y sociales en un punto diferente al de las naturales con su intención explicativa. Por tanto, la comprensión se convierte, desde estas rutas de pensamiento, en el incruste para acceder al conocimiento que no es exacto, que responde a las particularidades del sentido de las acciones humanas. Por eso, es el fundamento de las ciencias del espíritu y de los fenómenos propiamente humanos que no pueden explicarse desde las leyes uni-

versales. En ese orden de ideas, el trabajo realizado usó los siguientes pasos en su estudio:

- ✓ Como punto de partida, se indagó sobre los antecedentes históricos del autor, realizando un especial acercamiento a videos y discusiones académicas en torno a su trabajo rastreando, incluso, revisando las grabaciones de conversaciones sostenidas con él.
- ✓ Primero: se procuró en la lectura para reconocer el sentido global de los conceptos de *sujeto* y *formación*, desde la lectura de los textos determinados para tal efecto.
- ✓ Segundo: se identificó la intencionalidad de los autores, determinando preguntas de acuerdo a las intenciones planteadas por ellos en sus trabajos, a veces inferida siguiendo las conversaciones sostenidas con el profesor Zemelman.
- ✓ Tercero: se procedió a un análisis de la congruencia entre los elementos, es decir, la coherencia entre los detalles y el sentido general para replantear desde las propuestas dadas por el profesor Zemelman, faro orientador de la lectura.
- ✓ Cuarto: con los tres puntos anteriores se procedió a una interpretación inicial del sentido general de los conceptos de *sujeto* y *formación* encontrados en los textos, a partir de las características de las partes y los detalles encontrados.
- ✓ Quinto: entonces se redefinió el sentido global de los textos desde la coherencia interna e intención de estos, que va de las partes al todo, y viceversa.
- ✓ Sexto: con todo esto se pudo determinar la consistencia del sentido de los conceptos de Sujeto y Formación encontrados y corroborados en realidades de sujetos y movimientos visitados, teniendo como punto de partida el contexto social, cultural, histórico, y muy especialmente filosófico, que inspira la obra del profesor Zemelman. Para ello fue también clave trabajar parte de la obra de sus discípulos y pensadores que lo han abordado, para reconocer los referentes de su pensamiento.
- ✓ Séptimo: todo lo anterior permitió reconstruir el sentido de los conceptos, es decir, una interpretación de los conceptos centrales rastreados y corroborados en realidades históricas y situadas. Desde allí aparece el aporte de lo encontrado al campo de la pedagogía crítica latinoamericana.

✓ Octavo: se presenta aquí una renovada comprensión de los conceptos, desentrañando el sentido de estos desde una mirada pedagógica que posibilita y aporta a los procesos de subjetivación, de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica.

En definitiva, se encuentra en Gadamer (2007) que la vida misma es un diálogo, una lectura que es posibilidad para acercarse al mundo, apropiarse de él, vivirlo, y esto implica el uso del lenguaje. Por tanto, el lenguaje no se reduce a un instrumento para la producción de conocimiento; es en realidad el medio en el que el mundo cobra sentido y se nos otorga. En él hace presencia el sí mismo, el otro y todo lo que rodea al sujeto que se da forma.



El concepto de pedagogía y la  
reflexión hermenéutica filosófica

## Introducción

Este primer capítulo tiene como intención fundamentar un coloquio, una especie de conversación, entre la antropología histórica-pedagógica y las posibilidades que otorga la hermenéutica filosófica sobre el concepto de pedagogía. Se trata de un desarrollo inicial sobre el lugar de enunciación del sujeto y sus procesos de formación. En este sentido, prepara el camino para inquirir sobre la constitución del sujeto, la cual aparecerá desde la interpretación de parte de la obra de Hugo Zemelman y algunos pensadores cercanos a su trabajo.

## Anotaciones hermenéuticas

Hay pensadores que, como algunos artesanos, no desean dejar ver su taller. Pero esto no sucede con el desarrollo de este libro, ya que su autor ha sido enseñante de diversos niveles de educación, y hoy lo es de facultades que se ocupan de la formación de docentes. Desde esa realidad, ha venido inquiriendo por varios años sobre el concepto de pedagogía. En Colombia este concepto se ha considerado una práctica que resulta más de la acción instrumental que de la deliberación teórica de ese quehacer. Los enfoques que demandan el saber pedagógico como un campo de conocimiento surgido de la reflexión y la investigación y que disponen este saber como un elemento fundante de cualquier praxis formativa, han sido periféricas en Colombia.

Durkheim (1990) planteó, desde hace más de un siglo, la necesidad de superar este error para no seguir confundiendo pedagogía y educación. En este sentido, le da a la pedagogía el compromiso de reflexión y a la educación el de praxis social, que es el objeto de estudio o materia de la que se inscribe. En definitiva, estas anotaciones apuntan a que estos conceptos se entiendan desde la pregunta por su particularidad: su identidad histórica, ya que en cada

concepto hay una continuidad en el tiempo; identidad social, porque hacen referencia al reconocimiento institucional del que esa disciplina desde su saber goza; y una identidad cognitiva, en tanto que cada uno de estos conceptos acude a una especificidad disciplinaria en tanto tienen objetos, problemas y planteamientos definidos.

Se propone, entonces, hacer una lectura para la definición de la pedagogía con la ayuda de pensadores que reivindican la pedagogía como la reflexión disciplinar y profesional, esto es, como un saber. En este contexto, Foucault (2010) afirma que este saber es “aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), de descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías” (p. 236). Desde esta perspectiva, se reclaman trabajos que generen conocimientos y teorías que amplíen permanentemente el corpus conceptual donde se referencian las prácticas profesionales e investigativas.

Se prepara, de esta manera, el terreno para afirmar que la pedagogía estudia algo, y eso sobre lo que trabaja es, entre diversos asuntos, la formación: la constitución de los sujetos que se encuentran inmersos en su cultura. Epistemológicamente, el término pedagogía se establece, para este discurso, como un campo que reclama los saberes del mundo contemporáneo. En el segundo capítulo “Epistemología y pedagogía” del libro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), los autores procuran entablar la diferencia entre educación y pedagogía:

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (Zuluaga et al., 2003, p. 36)

Oelkers y Tenorth (1993) lo expresaron así:

El ‘saber pedagógico’ no se encuentra solo exclusivamente dentro de la empresa de la ciencia, sino en todos los lugares en donde la ‘educación’ y la ‘pedagogía’ tienen lugar, en donde éstos [sic] se vuelven observables y descriptibles según sus estructuras simbóli-

cas, bien sea de un modo diferenciado como organización o en las formas versátiles de una realidad emergente. (p. 50)

Sin embargo, es de vital importancia aclarar que en Colombia se ha filtrado la perspectiva que, sin duda, ha enrarecido la meditación pedagógica; la han puesto al servicio de conceptos y métodos de otros regímenes teóricos procedentes de otras disciplinas, hasta el punto de subordinarla. La sociología de la educación se le impone a la pedagogía para pensar a la institución escolar en términos de flujo entre ella y la sociedad; la economía lo hace en vocablos de empresa; y la psicología educativa sustituye el proceso de enseñanza por los lineamientos y requerimientos de relación entre los agentes educativos. De esta manera, quienes están involucrados en los procesos educativos han terminado aplicando y transmitiendo teorías de otros saberes y ciencias (Zuluaga et al., 2003) y han dejado de lado el llamado a la cavilación que sustente dicha praxis.

Para tal efecto, se considera la propuesta de académicos que invitan a trabajar desde los postulados de la noción *campo* para asumir su existencia con claridad y para que la investigación pedagógica se desarrolle con cierto nivel de autonomía con respecto de las intenciones positivistas claramente definidas en la transmisión de las ciencias fácticas como garantía de la formación.

En este sentido, aparecen ejercicios como el del profesor Mario Díaz Villa (1993) y su propuesta sobre el campo intelectual de la educación en Colombia, que lo define como

[u]n campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural: a. Relativamente autónoma del campo del estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes. b. Relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico de este campo. (pp. 35–36)

Esto da vía libre para que posteriormente se aclarare el concepto por fuera de tareas reduccionistas. Desde esta perspectiva epistemológica, se pone en diálogo este concepto con las culturas lingüísticas francófona, anglosajona y



con la tradición pedagógica germana para interactuar sus conceptos y enfoques desde un nivel conceptual. Así, se puede hacer una lectura de las emergencias y estrategias de las nociones que aparecen en esa conversación. Además, tiene en cuenta las experiencias y las prácticas en torno a los conceptos que articulan la pedagogía: la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la educación, la instrucción, el maestro y la escuela. A esto se le denomina el campo conceptual de la pedagogía (CCP). Al respecto, menciona Zuluaga (2003):

Se impone entonces una labor de interioridad de frontera, una mirada de arqueólogo y de epistemólogo que capte en el conjunto las diferencias, las relaciones, las posibilidades, las rupturas, las continuidades, las caducidades. Dicho de otra manera, reconociendo que las ciencias y disciplinas no conocen barreras epistemológicas y van de un campo a otro produciendo, precisando o modificando objetos de saber, conceptos, métodos y posibilidades, debemos asumir la tarea de capturar el entramado actual en el cual se encuentran los objetos y conceptos del saber pedagógico. (p. 117).

Este no tiene una aplicación inmediata en el aula, sino que significa apertura de un diálogo —en principio de los elementos de las culturas y la tradición pedagógica— para problematizar especialmente trabajos que, como este, conceptualizan y proponen elementos que amplían el campo de reflexión y de saberes sobre la formación en la contemporaneidad, porque tiene en cuenta los elementos epistemológicos de los conceptos que lo articulan. Desde allí se encuentran peripecias metodológicas propias de una práctica de dicho saber: la praxis pedagógica.

## La ambigüedad del concepto pedagogía

Cuando se construye el significado de un concepto, se pone de manifiesto, precisamente, la naturaleza de lo que nombra. De hecho, en las conversaciones habituales sobre cualquier tema, se relacionan los conceptos con asuntos bien precisos y, ante cualquier diferencia, no queda más que acudir a un diccionario o a algún manual.

No se pretende definir el concepto en este libro ni, mucho menos, ordenar la diversidad de definiciones que aparecen desde las diferentes tradiciones (Betancourt y Rivera, 2009). Lo que sí importa manifestar es que se asume esta

disciplina como aquella que trata asuntos de diversos conceptos que la emiten con un nivel de profundidad. En este sentido, remite a la interioridad de los temas y sujetos que aborda, esto es, a la subjetividad. Por otro lado, es fundamental aclarar que este estudio no se reduce a cuestiones metodológicas o didácticas propias la enseñanza institucional formal; no se trata de un sistema de evaluación o de estudios sobre los procesos de enseñanza escolar de manera exclusiva. Este discurso tiene voluntad de coherencia entre los conceptos que lo sustentan, que no es un amontonamiento de contenidos contradictorios en su esencia, sino que entre ellos debe haber sensatez y unidad de planteamientos. En síntesis, la pedagogía no se refiere solo a los saberes que describen los procesos educativos, sino que, de manera muy especial para este texto, ella es se compromete con el análisis sobre las acciones de la formación, la configuración de la subjetividad, entre otros asuntos.

Para entender lo que suele suceder con el concepto de pedagogía, de la tergiversación de este, [Runge et al. \(2010\)](#) afirman:

En Colombia pululan y proliferan constantemente concepciones diferentes, curiosas y hasta irritantes de pedagogía. No solo los académicos —para no hablar únicamente de los pertenecientes al campo de la pedagogía— utilizan la expresión “pedagogía” para referirse a cosas harto distintas, sino que en muchas de las esferas del mundo social su uso, de un modo u otro, hace evidente y constata su abuso: los agentes del tránsito hacen “comparendos pedagógicos”, en las zonas de conflicto se intenta desarrollar “pedagogías de la tolerancia”, se habla de “pedagogía del cuerpo”, de “pedagogía de la pregunta” y se llega a unos extremos tales que hasta la policía, por ejemplo, ya habla de la implementación de una “pedagogía de la requisita” en las escuelas y colegios. (p. 47)

En este contexto, es importante preguntar a quienes se ven involucrados en este tema sobre las definiciones que utilizan. Sin embargo, “si aceptamos esa definición, pronto comprobaremos, presumiblemente, que no es, de ningún modo, la que se reconoce en general y en todas partes” ([Horkheimer, 2008, p. 223](#)), por lo que habría que acudir a otras autoridades, investigaciones, escritos y diversos manuales. Pero se insta a tener cuidado con la coherencia necesaria

entre lo que se trabaje en dichas búsquedas, pues esto ha venido incrementando la confusión:

Con el incremento extraordinario que la literatura pedagógica ha experimentado en los siglos XIX y XX la confusión terminológica lejos de disminuir ciertamente se ha hecho mayor. Confusión que se extiende a todo el ámbito internacional, y tanto en el Este como en el Oeste. Desde luego que cada uno de nosotros aporta una ‘preinteligencia’, adquirida espontáneamente, acerca del significado corriente de la palabra ‘educación’; pero también es cierto que en las distintas personas tiene un contenido diferente, a la vez que esos contenidos son bastante confusos en la mayoría de los casos. (Brezinka, 1990, p. 40)

La investigación en este campo viene ampliándose cada vez más en el país con algunas experiencias, como las del Grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia, que tiene ejercicios sobre la relación formativa desde el lenguaje; el ya mencionado Grupo Interinstitucional de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), que establece criterios para distinguir lo que es pedagogía y el papel preponderante del formador al interior de esta; los estudios dedicados desde la etnografía, como [De Tezanos \(2006\)](#) reconstruyen desde la vida cotidiana de las escuelas el asunto de la formación. También es importante resaltar el compromiso del profesor Marco Raúl Mejía en el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), quien vela, por más de cuatro décadas, por el desarrollo de la noción de educación popular enraizada en las reflexiones de la teología de la liberación y la pedagogía crítica de [Paulo Freire \(1971, 2005\)](#).

La definición del concepto de pedagogía se asume a veces como una teoría sobre la educación o como asuntos exclusivos de la enseñanza en las instituciones educativas, otras veces se presenta como una filosofía de la educación. Pero, para este trabajo, dicho concepto termina siendo el beneficiario de su propia historia. En este texto hay cercanía con la postura de intelectuales que, desde el siglo XVIII en la tradición pedagógica germana, ya se reconocía y desarrollaba.

En esta postura de pensamiento sobre el concepto de pedagogía, las cuestiones son de profunda complejidad en la medida en que responden al unísono a un espíritu tanto teórico como práctico. Se llama la atención sobre el enfo-

que marcado que diferencia una filosofía de la educación de una historia de la educación e historia de la pedagogía. En *Historia de la pedagogía*, Compayré (1998) marca la línea de trabajo en su país de origen y en los pueblos de Latinoamérica. Pero en él no se trata solo de una historia, sino de una revisión afirmativa sobre el género, los libros y las definiciones necesarias para la educación que se describe en los trabajos de Herbart, Spencer, Rousseau, Montaigne, la educación en Estados Unidos, entre otros.

Dicho de otra manera, el trabajo de Compayré (1998) permite parte de la organización del pensamiento pedagógico en una cultura. Por ello, algunos autores posteriores hablan de un “momento Compayré” porque, desde ese momento, el discurso pedagógico alcanza un carácter afirmativamente doctrinal. Precisamente, Durkheim (1990) define este discurso como teoría práctica, ya que solo es legítimo cuando se apoya en una ciencia constituida positivamente. En principio, esta ciencia fue la sociología, pero que luego se une a otras para hacer la reflexión pedagógica en su indeterminada condición de teoría práctica.

En resumen, para Durkheim (1990), la pedagogía no tiene unas bases científicas porque ella es la muestra de una práctica que aplica sobre datos inciertos y fragmentados. Esto es precisamente lo que no le permite configurarse en la ciencia de la educación, la que es necesario fundar. Pero, al otro lado de esta mirada, se encuentra lo que Dewey (1951) sostiene en una conferencia como ciencia de la educación. En este sentido, defiende la posibilidad de un estatuto científico:

Tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir las dos; tendemos a suponer que ciertos resultados, por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso solo pueden producirse cuando recordamos que tales resultados son *fuentes* que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas. (Dewey, 1951, p. 35)

Estas posturas dejan clara la razón para que en Latinoamérica se hagan visibles las dos posturas: Durkheim (1990), con su propuesta de una ciencia de la educación que tiene el rigor de la investigación, es decir, la necesidad de una científicidad para la pedagogía; mientras que Dewey (1951), de mane-

ra diferente, propone orientar los procesos de su constitución basados en un estatuto disciplinario.

En ese orden de ideas, y siendo consecuente con la propuesta metodológica de este trabajo, se rescata una frase de Friederich Daniel Ernst Schleiermacher que retoma Gadamer (2002) sobre el desprecio a toda teoría que no tenga su nacimiento o asentamiento en la práctica humana. Kant (1995) ilustra esto con un ejemplo en el cual alguien, a quien se le ha confiado un dinero, decide usarlo en su beneficio por dificultades económicas: asunto claramente equivocado y categóricamente incorrecto. Hay muchas maneras de usar un capital destinado al cuidado de alguien para regresarlo a su dueño con beneficios, pero hacer uso de este sin la aprobación del dueño del capital va en contra del mundo de los negocios.

Precisamente a esto hace referencia Gadamer (2002) cuando acude al imperativo categórico kantiano para referirse a la necesidad de la experiencia práctica en su relación con la teoría. En este sentido, afirma (Horkheimer (2008):

El científico y su ciencia están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido, sea lo que fuere lo que cada uno entienda por ello. Ambos deben, sí, corresponder a su “concepto”, es decir construir una teoría en el sentido en que la hemos caracterizado. (p. 230)

## Teoría crítica y pedagogías críticas

La Escuela de Frankfurt<sup>2</sup> asume el término *teoría tradicional* como la que discurre sobre la ciencia como un saber objetivo y neutral, autoinmune frente a

---

<sup>2</sup>Se denomina Escuela de Frankfurt al Instituto para la Investigación Social (IIS). Se fundó en 1923 con la intención de estudiar los procesos que han hecho posible las sociedades modernas desde una óptica marxista: se le entiende como un programa de reflexión filosófica, investigación social y orientación política. Cuando Max Horkheimer asume en 1931 la dirección de la misma, dejan de trabajar de manera exclusiva en el marxismo para realizar investigaciones interdisciplinarias en diversos temas, aunque predomina la reflexión filosófica para profundizar en la teoría de Marx como opción para enfrentar el capitalismo. Durante el nazismo (después de 1934 cuando llega Hitler al poder en Alemania), fue cerrado el instituto después de acusársele de tendencias comunistas y por la ascendencia judía de la mayoría de sus miembros. Durante la segunda mitad del siglo XX influenciaron de manera definitiva el movimiento estudiantil de la década del sesenta, además de liderar debates filosóficos en torno a la obra de pensadores como Marx, Nietzsche y Freud.

la verdad y como la posición del positivismo. Languidece, desde el positivismo, como una ideología al servicio del poder de turno y de las diferentes formas de dominación de la especie humana; se encuentra en la razón instrumental que considera al ser humano como un medio.

En un artículo de 1937, que aparece en el libro *Teoría crítica*, Horkheimer (2008) erige una distinción entre dos concepciones de teoría. La primera se refiere al conjunto de proposiciones que pertenecen a un objeto instaurado con anterioridad, es decir, forjado como se anotaba en el positivismo. El problema está en que hay una división entre el sujeto y el objeto de conocimiento que pone a la razón y a lo teórico en un dinamismo que se limita solo a describir el mundo tal y como es. En consecuencia, el sujeto termina siendo un mecanismo pasivo en el proceso de construcción del conocimiento; esta es la teoría tradicional. Se puede examinar brevemente en el siguiente párrafo:

La idea tradicional de teoría es abstraída del cultivo de la ciencia tal como se cumple dentro de la división del trabajo en una etapa dada. Corresponde a la actividad del científico tal como se lleva a cabo en la sociedad junto con todas las otras actividades, sin que se perciba directamente la relación entre las actividades aisladas. De ahí que en esa idea no aparezca la función social real de la ciencia, ni lo que significa la teoría en la existencia humana, sino solo lo que ella es en esa esfera, separada, dentro de la cual se la produce en ciertas condiciones históricas. Pero, en realidad, la vida de la sociedad resulta del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción, y si la división del trabajo en el modo de producción capitalista funciona mal, sus ramas, incluida la ciencia, no deben ser vistas como autónomas o independientes. (Horkheimer, 2008, p. 231)

En ese orden de ideas, la ciencia estudia y trabaja, desde esta perspectiva, la realidad como un proceso que surge de la praxis social, lo cual significa que el sujeto y el objeto del conocimiento se configuran socialmente en una interacción entre la teoría y la práctica. La teoría crítica, en desacuerdo con la tradicional, presentan la relación de conocimiento entre el sujeto y el objeto como cuestión mediada por las relaciones y las acciones sociales. Una de las tareas de la teoría crítica es deliberar acerca de las estructuras desde las cuales la realidad y la teoría quieren dar cuenta del lugar donde son construidas. Para ello, es

necesario enfrentar todo tipo de hegemonías que, al buscar dominar la naturaleza, han terminado dominando al ser humano (Horkheimer y Adorno, 2016).

El objetivo de la teoría crítica es fundamentalmente emancipador: este es el ideal de formación de la propuesta pedagógica que pretende develar en este trabajo. La meta es una sociedad que se emancipa gracias a sujetos liberados que están en constante construcción crítica de su emancipación. En *Crítica de la razón instrumental*, Horkheimer (2010) plantea un punto inicial para entablar un puente entre la propuesta crítica y el concepto de pedagogía:

Si esta gente paupérrima no se comportara y actuara inducida a la imitación de la capa superior, la propaganda estentórea o los reclamos educativos que los exhortan a cultivar su “personalidad” se les antojarían como señal de condescendencia, para no decir de hipocresía, un esfuerzo por arrullarlos en un estado de engañoso contentamiento. (p. 144)

Es oportuno, con este puente establecido, proponer una mirada detenida a cuestionamientos en contra del ocultamiento del sujeto en su configuración y participación en movimientos sociales y acciones colectivas, que aparecen en el análisis histórico y social clásico. De ahí que urjan posturas epistemológicas y proposiciones metodológicas que enfrenten los determinismos y la objetividad de la teoría tradicional:

Así, pues, lo que el científico, en los más diversos campos, considera la esencia de la teoría, es propio en realidad de su tarea inmediata. El tratamiento de la naturaleza física, del mismo modo como el de mecanismos sociales y económicos determinados, exigen una conformación del material científico del tipo de la proporcionada por una estructura jerárquica de hipótesis. Los progresos técnicos de la época burguesa son inseparables de esta función del cultivo de la ciencia. Por una parte, mediante ella los hechos se vuelven fructíferos para el saber aplicable en la situación dada; por la otra, el saber de qué se dispone es aplicado a los hechos. No cabe duda de que ese trabajo representa un momento de la subversión constante y del desarrollo de los fundamentos materiales de la sociedad. (Horkheimer, 2008, p. 278)

En estos términos, una pedagogía que se funda en el ideal de formación emancipatoria y la teoría crítica procura superar la formación que se circunscribe exclusivamente al ámbito escolar, para posibilitarlo también en el ámbito extraescolar. De esta manera, se busca que la cultura y lo popular prevalezcan en la búsqueda sensible por el conocimiento, que tenga razón de ser y sentido en la experiencia vital de los sujetos: individuos conscientes y capaces de hacer extraño lo común, de antropologizar el mundo.

Así que la pedagogía deja de ser un discurso a priori, porque no es más una fórmula para educar que carece de realidades situadas y contextuales. En este sentido, la mirada crítica de la pedagogía aparece en el paisaje de las diversas culturas y la tradición pedagógica que se alimenta de las pedagogías críticas en plural. Estas son una posibilidad idónea para la producción de identidades, conocimientos y placeres que parten de la convicción de que la subjetividad se ha configurado a partir de la formación, y deriva de las vivencias y construcciones en el espacio escolar y en las relaciones dadas en la sociedad, la cultura, las etnias, el poder y las formas de conocimiento. Según Koselleck (2012), “*Bildung* —formación— no es un estado, sino que se refiere a un comportamiento activo y define ámbitos de actividad social” (p. 53).

La pedagogía crítica es un proyecto político que tiene relación con la práctica individual, que ha de abrir patrimonios para la transformación social y cultural. Brota de las condiciones históricas, del contexto social y de las relaciones culturales; de la experiencia del ser humano en constitución como sujeto, de su mundo de la vida y del mundo que lo rodea:

El mundo de la vida es pre-científico y extra-científico y a la vez es el fundamento de toda posible ciencia, pero él, en sí mismo, escapa al influjo de la ciencia. Toda teoría científica o filosófica necesita del mundo de la vida como soporte. El olvido del mundo de la vida es lo que ha conducido a las ciencias europeas a la crisis en la que viven inmersas. Las investigaciones y las teorías científicas [...] tienen verdadero sentido desde el momento en que se fundamentan en la experiencia pre-predicativa del mundo de la vida. Solo así puede concebirse el realismo científico o filosófico. [...] La recuperación del mundo de la vida como horizonte y sustrato sobre el que se edifica todo el entramado científico, significa un retorno a la doxa,



a las sombras de la caverna que estaban claramente desprestigiadas de Platón. (Mélích, 1997, p. 71)

La pedagogía crítica recupera, entonces, un papel vital en el campo de la pedagogía, y lo hace como práctica que busca comprender la construcción de significados en el aula y, por ende, en la producción de conocimiento. Al respecto, el pedagogo crítico norteamericano McLaren plantea lo siguiente en una entrevista:

La Pedagogía Crítica es una manera de tratar y abordar la vida diaria, que permite el desarrollo de la conciencia crítica. Fundamentalmente, es una herramienta que proporciona a los estudiantes una manera para examinar sus vidas y sus experiencias, permitiendo en ellos el desarrollo de una subjetividad y una ciudadanía crítica. Esto les permite ser agentes transformadores de su realidad individual y social —serán forjadores de una sociedad justa, digna y libre. (Centro Internacional Miranda, 2006)

## **Bases conceptuales de la pedagogía crítica como teoría de la formación**

Otro de los pensadores vigentes, y clave en la mirada o ventana de observación de este trabajo, es [Christoph Wulf \(2000\)](#), quien afirma a la luz del pensamiento pedagógico crítico:

El interés emancipatorio es el interés del ser humano por mantener y aumentar el hecho de disponer sobre sí mismo. La finalidad es la supresión de la dominación irracional y la liberación de las coacciones de todo tipo. La violencia material no es la única cosa que coacciona; hay también sujeciones bajo la forma de prejuicios e ideologías que pueden ser reducidas o suprimidas completamente, a partir del análisis de su origen, de la crítica y la autorreflexión. (p. 147)

El concepto de pedagogía crítica hace su aparición en Colombia hacia la década del sesenta. Es el resultado de un proceso de tradición filosófica alemana que surge gracias a la distinción de los planteamientos de la corriente hermenéutico-interpretativa y como desarrollo de los planteamientos de la Escuela de Frankfurt en el ámbito de la formación y la constitución de subjetivi-

dades y, por ende, de lo educativo en el sentido institucional escolar. En este sentido, se centra en el carácter histórico y social de la educación, la teoría crítica de la sociedad y en la ciencia y la reflexión sobre el sujeto. Desde el siglo XVII, en la temprana Ilustración, la reflexión de los alemanes sobre el tema de la pedagogía ha estado estrechamente unida al pensamiento filosófico de Emmanuel Kant y Johann Friedrich Herbart. En el siglo XX la Escuela de Frankfurt siembra con vehemencia su postura social después de la Segunda Guerra Mundial (1939–1945), la que se extiende en diferentes formas de pensamiento hasta estos días.

A diferencia de la postura que se tiene en la cultura pedagógica francófona, territorio habitado por población de consecuente habla francesa —Francia, Bélgica y Suiza—, donde esta depende de la reflexión de la sociología, la psicología, entre otras disciplinas, los alemanes han propuesto un trabajo para la pedagogía que se funda en la reflexión filosófica y cuyo primer referente es el sujeto en su acontecer inmerso en su cultura. En este sentido, apoyan la formación como una experiencia de desarrollo de su conciencia a medida que construye su identidad histórica. Ella propone la posibilidad de un juicio histórico del individuo crítico, autónomo e independiente capaz de crear conciencia de su historicidad y buscar su libertad, ya que solo a partir de su autonomía puede la especie humana crear y transformar lo que lo identifica como individuo producto de una sociedad.

De esta manera, como la propuesta crítica se ha estructurado de manera próxima a cuestiones como la autonomía de la pedagogía, se tiene una perspectiva práctica de la formación y del fenómeno de la educación con respecto a las condiciones sociales. Es una teoría en torno a la constitución de los sujetos que se funda en una práctica autorreflexiva y autocrítica inquebrantable que percibe las condiciones sociales para el progreso de la acción educativa. Estas ideas, delimitan el camino para mostrar que el centro de interés de esta propuesta pedagógica es el método crítico-ideológico. Por ello, ha de procurar la salida de la falsa conciencia para sacar a la luz los intereses ocultos que hay en las relaciones de poder. La teoría crítica permite aclarar, en el interior de la praxis educativa, los intereses sociales no reflexivos. Por medio de estos intereses, se producen y perpetúan la falsa conciencia y las formas de dominación. Ahí está el trabajo propio de la emancipación social, primero de cada

individuo y luego de la humanidad, que se hace efectiva por medio de la formación y de la acción educativa.

Así que es importante el concepto de praxis dentro de esta propuesta. Entrar en este concepto es abordar una categoría fundamental del marxismo, pues en esta forma de pensamiento es propicio desarrollar asuntos en torno a esas posibilidades y necesidades, en la medida en que son problemas claves al interior de las relaciones y las configuraciones sociales históricas propias del conocimiento:

Si como dice Marx en su segunda tesis sobre Feuerbach la realidad o irrealidad del pensamiento es una cuestión escolástica al margen de la práctica, los problemas filosóficos fundamentales tienen que plantearse en relación con la actividad práctica humana que pasa así a tener la primacía no sólo [sic] desde un punto de vista antropológico —puesto que el hombre es lo que es en y por la praxis, histórico puesto que la historia es, en definitiva, historia de la praxis humana—, sino también gnoseológico —como fundamento y fin del conocimiento, y criterio de verdad— y ontológico —ya que el problema de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, o entre el pensamiento y el ser, no puede resolverse al margen de la práctica. (Sánchez, 2003, p. 57)

Podría pensarse que la actividad transformadora tiene que enfrentar falacias sobre la formación en los proyectos educativos. Y, en medio de todo este desarrollo del concepto, aparece una postura en la no se trata de dar la vuelta a esas ideas por considerar que otras son verdaderas y excluir el esfuerzo del examen sobre las condiciones de posibilidad reinantes. El asunto es transformar dichas situaciones sin la contemplación de ilusiones fuera de contexto —aquí es donde están los elementos sobre los cuales Marx presenta su idea de la praxis—.

La praxis no es la actividad de la teoría que se modifica a sí misma. Se trata de la carencia de la humanidad, en la que el concepto se convierte en el examen que permite discernir la teoría en las condiciones reales de la existencia humana, así como en el atrevimiento por llenar de ideas la actividad material que vincula a las personas. Hasta ahora, estos asuntos no hacen mucha presencia en los procesos de formación. Entonces, queda claro que la veracidad dada en-

tre los seres humanos no es espiritual ni mucho menos ideológica. El encuentro con la realidad está inmerso en el sistema de las relaciones materiales.

Para los defensores de la concepción crítica, la sociedad emancipada es el resultado de un proceso de los individuos que la componen. Como se puede inferir desde este punto de vista, la problemática sobre la formación y la constitución del sujeto adquiere un sentido importante para la reflexión pedagógica de la sociedad en general. Esto haría posible fundamentar, desde esta perspectiva, un nuevo concepto de pedagogía y, por ende, de formación. Los pedagogos críticos procuran un enfrentamiento reflexivo de la perpetua desigualdad social. En este sentido, ven a la sociedad como un campo de acometida en donde existen grupos minoritarios que ostentan el poder y un grupo mayoritario oprimido (Freire, 2005). En esta dialéctica se mantiene la verdad de que las personas no son libres en la sociedad que ellas mismas crearon. Esto se debe a que la realidad emerge de la clase dominante y la educación se limita a mantener su ideología.

La propuesta cursa por una práctica comprometida en la que la subjetividad que se configura en lo cotidiano y en las instituciones no sea más una garantía del aparato ideológico del Estado, tal como lo presenta Althusser (1974) y Althusser y Balibar (2004). La constitución de la subjetividad y sus consecuentes procesos de educación cumplen una función liberadora del sujeto. Por consiguiente, ellos son los encargados de lograr esto en la sociedad; reinterpretan el mundo desde una visión propia del ser humano y no de la clase dominante. Solo así, conceptos como autonomía, solidaridad, respeto por la diversidad y la diferencia serán los puntos de convergencia.

Cuando la educación se ofrecía con la diferencia de las clases sociales, una para la variedad dominante y otra para la dominada, entonces la praxis formativa apuntaba a que una era para quienes habrían de mandar y otra para quienes habrían de obedecer. Este proceso requería de personas concedoras de la posición social en la que cada individuo quedaría inmerso. Entonces, enseñar y educar se convirtieron en oficios de los docentes. De esta manera, se comenzó a pensar en una educación escolar distinta a la doméstica y aristocrática. Asimismo, se rompió con la oscuridad dejada por la medievalidad para unirse, además, a los ideales de la Ilustración en cuanto la realización de la especie humana y su mayoría de edad jurídica.

Así, aparece este discurso que propone una reflexión que va más allá de una acción educativa por contenidos, una praxis educativa provechosa que trasciende el proceso de repetición de contenidos, una propuesta para la formación de individuos críticos, autónomos y capaces de defender sus ideales. Por ello, en estos tiempos urge una revisión profunda de la educación y de los métodos de enseñanza y una reflexión sobre la formación que responda a los requerimientos de los procesos democráticos y al desarrollo social económicamente equitativo. Sin lugar a duda, la pedagogía debe estar ligada al desarrollo de la persona en todas sus dimensiones y tener como punto de partida el espíritu crítico y científico.

Esta descripción queda incompleta si no se presenta aquello que, como bases conceptuales, deja clara la razón por la que la teoría crítica se erige como teoría de la formación. La propuesta para el desarrollo de la misma requiere primero de una crítica ideológica. Esta crítica emerge como el juicio histórico que el individuo realiza a los contextos políticos e históricos en los que se desenvuelve para desalojar las relaciones y los centros de poder que lo condicionan, de manera que él mismo entre en una crítica inmanente como parte del movimiento de su espíritu (Adorno, 1984) para construir y transformar su realidad histórica. La crítica no es, en este sentido, una denuncia desesperada: es el estandarte de la realización de nuevas realidades.

Según las dos posibilidades anteriores, se cuenta con la crítica terapéutica. Esta crítica no va después de la crítica ideológica y la inmanente, sino que es una experiencia que se instala de manera paralela para que confronte el proyecto de la existencia en cada sujeto a la luz de la responsabilidad que tiene con su propia vida y con su contexto. La crítica terapéutica recupera los cimientos de las teorías de la formación en cuanto reclama la función protagónica del sujeto en el proceso de darse forma: la ventana de observación desde la antropología histórico-pedagógica. Se trata de la problematización de los mundos de la vida y la conquista que reclama la dirección hacia la autonomía y la reflexión del sujeto sobre sí mismo (Foucault, 2000).

Es necesario exponer que estas dinámicas críticas traen por sí mismas debates y apuestas sobre la relación entre teoría y praxis. Por ello, nuevamente se remite a las propuestas de la Escuela de Frankfurt. En varios de sus trabajos, esta enfrenta la disyunción entre teoría y praxis que la colonización ha querido

imponer como producto de la razón instrumental en los mundos de la vida modernos. La razón instrumental se perfila como la mayor expresión de la tecnificación de la vida que reduce la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos a simples decisiones de orden instrumental relacionadas con la eficacia y eficiencia en los procesos de producción de mercancías. Para [Habermas \(2000\)](#), la consecuencia más resbaladiza de la hegemonía de la razón instrumental es la pérdida de autorreflexión y autocrítica de los sujetos, ya que estos dejan de verse como constructores de historia para pasar a ser simples autómatas culturales.

En las perspectivas pedagógicas críticas, la relación dialéctica de teoría y praxis permite llevar a cabo dinámicas formativas tendentes a la configuración de sociedades y sujetos capaces de construir sus propios modos o estilos de vida. Por un lado, la teoría deja de verse como simple erudición para pasar a ser juicio crítico y, por otro lado, la praxis se aleja del mero activismo para llegar a ser acción transformadora. Así pues, se resignifica el concepto de formación al emparentarlo con el de emancipación. Como lo expone [Adorno \(1998\)](#), el sujeto deja de verse como una construcción estratégica de agentes ajenos a él para existir como cooperador de la construcción. De esta manera, los despliegues internos y externos de la subjetividad generan disposiciones para producir seres que tematizan sus mundos de la vida y que piensan siempre en la pregunta por los mundos posibles.



Coloquio entre lo antropológico,  
lo histórico y lo pedagógico.  
El *Ángel de la historia*:  
la interrupción del  
*continuum* histórico

## Introducción

La propuesta bibliográfica para fundamentar la categoría de sujeto que se construye en el tercer capítulo se enraíza filosóficamente en un trabajo que remite al materialista crítico, esto es, un intento de materialismo no mecanicista como el desarrollado por Marx. El materialismo histórico propuesto por Benjamin (1998, 2008, 2010, 2012, 2013) cuenta, para tal efecto, con una teología —se inspira precisamente en los sujetos religiosos comprometidos con sus convicciones y su fe—, pero no lo hace con el ánimo de limar filosóficamente su crítica frente a las crónicas sociales ni a la ideología propietaria de su tiempo.

Este materialismo histórico, en la época de Walter Benjamin, tiene presupuestos sobre los que basa su concepción materialista y dialéctica del mundo. Este pensador, cercano e importante para la Escuela de Frankfurt, propone una filosofía para la praxis<sup>3</sup>. Esto se debe a que, desde Marx, Benjamin se separa de Hegel en la medida en que considera que la mediación sobre la materia que determina las relaciones sociales debe entenderse con el carácter de un sistema universal de producción. Para Benjamin (1998, 2008, 2010, 2012, 2013), se había abandonado la especulación filosófica en la forma en que la practicaban los jóvenes hegelianos —a quienes critica fuertemente— para elaborar una hipótesis sobre la sociedad y la tradición. Esta hipótesis consiste en el materialismo histórico, el cual es fundamental para el acercamiento interpretativo de la obra del profesor Zemelman (2005, 2007a), donde confluyen, para

---

<sup>3</sup>Es importante aclarar que, para efectos de los conceptos centrales de este texto, el tema de la constitución de la formación está presente desde trabajos de la juventud de Walter Benjamin, como *La bella durmiente* (1911), hasta los desarrollados en su madurez, como *Una pedagogía comunista* (1929). En ellos, la *praxis* —una categoría que aparece a través de esta reflexión como asunto fundante desde el pensamiento marxista— será clave para la reflexión pedagógica, en el orden de lo transformador o revolucionario si se quiere.



el andamiaje del pensamiento latinoamericano, los presupuestos posmarxistas de Benjamin y el pensamiento crítico.

En algunas de las cartas de Engels (2012c, 2012b, 2012a), se encuentra claramente una invitación a la obra de Marx. Asimismo, se hace evidente la dialéctica a través de los signos para quienes la historia exige una lectura material que no resalte los logros de los grandes seres humanos; solo así podrá abordarse la historia sistémicamente (Marx, 2010a, 2010b). Esta forma de pensamiento se elaboró al hilo de una polémica con la filosofía alemana que conocieron Hegel y Feuerbach, principalmente, en sus años de formación. En este contexto hay que situar el giro que da origen al problema de la dialéctica histórica y a la teoría de la alienación:

Durante los largos siglos en que la forma predominante de organización del trabajo fue la esclavitud, los esclavos se veían reducidos a la necesidad de trabajar bastante más de lo que se les pagaba en forma de medios de subsistencia. Y otro tanto acontecía bajo el régimen de la servidumbre y hasta la abolición del sistema de vasallaje en el campo; en los tiempos del feudalismo, era incluso patente, visible, la diferencia entre el tiempo durante el cual trabajaba el campesino para pagarse su sustento y el remanente de trabajo que rendía para el señor feudal, por la sencilla razón de que entre el primero y el segundo no mediaba, como hoy media, una solución de continuidad. Hoy, la forma ha cambiado, pero el fondo sigue siendo el mismo. (Marx, 2010a, p. 243)

Desde esta mirada materialista, no se reivindica para nada a los triunfadores de la historia. Es en la microhistoria de los discursos y las prácticas que transcurren en el anonimato de escenarios multivariados, discontinuos y sin finalidad alguna en donde el sujeto, su constitución y el encuentro con su subjetividad resultan de las relaciones que se entranan en su seno. Esta perspectiva es contraria a la visión tradicional de la historia, en la que las cosas, los sujetos, los poderes y los hechos son arrastrados por una corriente homogénea de acumulación lineal sucesiva, progresiva y creciente en largos periodos, como una ley general que los ordena en grandes hechos:

Se trata de encontrar los grandes rasgos, las características generales, pues en la historia de la sociedad ocurre como en la historia de la tierra, donde las épocas no se hayan separadas las unas de las otras por fronteras abstractas y rigurosas. (Marx, 2010a, p. 302)

El punto clave es el concepto de tiempo. Luego, este es retomado ingenuamente desde la tradición establecida marxista, mientras que en la física ya había hecho, por parte de Albert Einstein, una crítica radical a este concepto del tiempo lineal como algo que avanza inmutablemente. En la física se termina aceptando el quiebre de tipo epistemológica de la teoría de la relatividad de Albert Einstein. Para la física no hay otro remedio, por las delanteras de la teoría de la relatividad en aplicaciones técnicas y de astronomía, que aceptar lo dicho por el postulado. Pero, en el terreno de la filosofía, esa ruptura no es posible. Marx (2010a) plantea que la razón de ello es que el capitalismo requiere de un concepto de historia y desarrollo del tiempo lineal. De hecho, para las hegemonías imperantes en cada momento histórico, esta linealidad es la estrategia que rige sobre el planeta tierra.

Una teoría de la relatividad en la filosofía y las ciencias sociales significa el fin del orden existente. Por ello, se retoma a Marx (2010b) como el pensador que delineó el camino teórico para que Benjamin hiciera esta gran revelación con la ayuda de la teología. La propuesta de Benjamin es puramente materialista. Esta se basa en que el tiempo lineal responde a una arquitectura ideológica que no se mantiene en ningún sustento material.

Sin embargo, la teología le permitió a Benjamin superar los elementos no humanos e imaginarse el elemento mesiánico que hay en su obra. Su trabajo es muy diferente a las doctrinas clásicas de salvación que hay en muchas religiones e interpretaciones limitadas del materialismo histórico, así como su intuición sobre la revolución. Para Benjamin (2013), se parte de un concepto diferente del tiempo en el que el pasado está presente —contrario a lo que se piensa por lo general—, ya que se esperaba que la raza humana poblara la tierra. En tanto que las religiones esperan al Mesías —interpretaciones limitadas de un materialismo histórico que espera una revelación mesiánica que viene de afuera de la sociedad—, el autor traslada la esperanza de las generaciones anteriores a una que se dirige hacia el presente.

Se ve el reloj como único instrumento para medir el tiempo. Pero la verdad es que estos instrumentos son contadores de oscilaciones interiormente causadas, eternamente repetidas con las mismas características. En la homogeneidad lineal del tiempo está vigente una de las fuerzas del etnocentrismo en su forma dominante: el eurocentrismo que imagina al tiempo como vacío. (Benjamin, 2013, p. 28)

En términos generales, el concepto de historia en Benjamin debe abordarse a partir de la pregunta, que puede tener un tinte teológico: ¿por qué el *Ángel de la historia* mira hacia atrás? Este cuestionamiento hace énfasis en dos maneras: i) el *Ángel de la historia* y ii) las razones de la mirada hacia atrás.

## ¿Por qué el Ángel de la historia mira hacia atrás?

Este primer énfasis está en el papel de la teología en el trabajo de Benjamin (2013), denominado *Tesis sobre la historia* y otros fragmentos. Allí indica la importancia de la teología para el materialismo histórico, pues se propone aportar algo notable en una época de insondable dificultad. Se pone la teología al servicio del materialismo histórico, para que este se ponga de frente a cualquier retador y tenga la vehemencia y fortaleza de los seres religiosos. Es más, lo libera de la superficialidad del mundo: “los temas de meditación que la regla conventual proponía a los hermanos novicios tenían la tarea de alejarlos del mundo y sus afanes” (Benjamin, 2013, p. 25).

Lo que existe hoy no es la última señal de la historia; hay algo fuera del impulso demoledor en la contemporaneidad de Benjamin: el desengaño de su época con la segunda guerra mundial y los procesos del nacionalsocialismo en Alemania. Por ello, la razón principal por la que Benjamin (2013) se remite a la teología tiene que ver con el impulso, radicalmente crítico y revolucionario, que esta posibilidad le otorga.

Por lo anterior, parece que el *Ángel de la historia* mira hacia atrás, especialmente por tres razones: una epistemológica, otra ontológica y, por último, una razón política.

Epistemológicamente, es ineludible y preciso mirar hacia atrás. El ángel no puede ver adelante, sino que tiene que mirar atrás para poder entender su entorno; solo en el pasado hay evidencias de lo que necesita comprender.

La fantasía humana no tiene la capacidad de inventar lo radicalmente nuevo. Por esta razón, no hay envidia hacia las generaciones futuras; aunque en el caso de que su vida sea mucho mejor, no hay cómo imaginarse esta vida profundamente diferente y mejor, por lo que no hay ninguna envidia hacia ella. El *Ángel de la historia* mira hacia atrás, en términos epistemológicos, ya que no es posible conocer el futuro. Antes bien, se hace necesario conocer verdaderamente el pasado, más allá de la historia oficial, para comprender la realidad del presente. El *Ángel de historia* mira hacia atrás, no solo para acceder a lo que está fuera de él, sino también para dotar de sentido su presente.

Esto genera una imagen de tipo histórico, decisiva para la formación como se abordará en este trabajo, porque posibilita, en definitiva, una ampliación e iluminación de la conciencia del sujeto que se da forma en el momento en que se confronta en las cuestiones de presente que acceden en su proceso de ascender como humano. El sujeto se ve a sí mismo, en medio de la historia que lo configura en espacio y tiempo, en el momento en que se mira hacia atrás (Benjamin, 2013).

En segundo lugar, ontológicamente, el futuro no existe. El progreso no es una tendencia de acercamiento a un futuro mejor, pues solo se puede mirar hacia el pasado, donde hay existencia de lo rastreado.

No solo mira hacia atrás, sino que todo su cuerpo queda orientado en esa dirección. ¿Cómo hablar de algo que está en un tiempo futuro? El ángel va en contra de su voluntad, intenta controlar y resistir la fuerza que lo empuja, pero no lo logra. Esta fuerza huracanada hacia el progreso [*sturm*], como la denomina Benjamin (2013), no está dirigida hacia el futuro, como suele pensarse, sino que viene del paraíso; el futuro aleja a la humanidad de esta gloria. Esto quiere decir que el futuro no existe. En este sentido, la mirada hacia ese punto distante evidencia la incapacidad de detenernos; solo hay potencial resultado en el regreso hacia el punto de donde viene el impulso, es decir, el pasado que estimula el regreso al lugar originario. Por eso, ontológica y materialmente, el futuro es inexistente; es el resultado, únicamente, de nuestra fantasía y de la incapacidad de ver el presente con calma, comprendido desde la evidencia que proporciona el pasado histórico. La idea del futuro es el resultado de la negación del presente que se vive plenamente.

El *Ángel de la historia* está orientado hacia atrás. Hacia adelante solo se podrían orientar los creyentes en el Dios del tiempo que se mide en el concepto universal de línea y hacia delante, como el propuesto por Cronos. Asimismo, los creyentes de ciertos dioses pueden orientar su vida, gracias a la fe, en una futura entrada a un paraíso prometido: “Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada” (Benjamin, 2013, p. 24). Paradójicamente, habrá que mantener la atención en que es justo la teología la que ayuda a Benjamin a superar la creencia positivista en el dios Cronos y, con esta, fundar una teoría radicalmente materialista. Esta intenta dejar definitivamente el mesianismo ilustrado. En este sentido, Horkheimer y Adorno (2016) se agencian, en *Dialéctica de la ilustración*, en pro del proyecto ilustrado para tratar de salvarlo con la crítica radical.

La orientación del *Ángel de la historia* hacia atrás también implica que avanza sin poder controlar adecuadamente sus pasos, adelanta ciegamente e incluso en contra de su voluntad: “el ángel quisiera detenerse. [...] Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el Ángel ya no puede plegarlas” (Benjamin, 2013, p. 24). Así como el ángel no puede cerrar sus alas para poderse detener y hacer los movimientos que quisiera, el ser humano está sometido a fuerzas exteriores a él mismo que impiden moverse como quisiera; se trabaja cada vez más sin decidir qué producimos, cómo usarlo y quién lo puede consumir. Valdría la pena retomar *El capital* de Marx (2010a) cuando aborda la producción:

Al crecer de un modo incesante el predominio de la población urbana, aglutinada por ella en grandes centros, la producción capitalista acumula, de una parte, la fuerza histórica motriz de la sociedad, mientras que de otra parte perturba el metabolismo entre el hombre y la tierra; es decir, el retorno a la tierra de los elementos de ésta [sic] consumidos por el hombre en forma de alimento y de vestido, que constituye la condición natural eterna sobre que descansa la fecundidad permanente del suelo. Al mismo tiempo, destruye la salud física de los sistemáticamente como ley reguladora de la producción social y bajo una forma adecuada al pleno desarrollo del hombre. [...] La dispersión de los obreros del campo en grandes superficies vence su fuerza de resistencia, al paso que la concentra-

ción robustece la fuerza de resistencia de los obreros de la ciudad.  
(pp. 422–423)

En tercer lugar, políticamente, se hace imprescindible mirar hacia atrás, ya que no será posible enfrentar el nacionalsocialismo —o la manifestación de cualquier totalitarismo para el caso de estos tiempos— si se le entiende como un estado de excepción.

El *Ángel de la historia* mira hacia atrás, porque la acción revolucionaria no está sentada a la espera del momento propicio para que las circunstancias se den. No se trata de una objetividad que garantice el aplauso frenético ante lo revolucionario ni espera que haya la seguridad de entrar en los anales de la historia como héroes o ganadores. La acción revolucionaria es, más bien, la que siempre tiene su momento, la que no quiere asegurarse un lugar en el mundo futuro, bien sea por su éxito o por las futuras generaciones que estarán agradecidas hasta en la quinta de ellas. La acción revolucionaria es la interrupción del tiempo vacío que avanza deslumbrado y homogéneo hacia el futuro.

Las revoluciones no son la consecuencia lógica de su contenido, sino que se distinguen radicalmente por su forma: las revoluciones se salen de la lógica del tiempo lineal, homogéneo y orientado hacia el futuro. Por esto, el *Ángel de la historia* mira hacia atrás. En ese acto de interrupción aparece la revolución, la cual solo se puede relacionar con el pasado, la libertad de detenerse y dar la mano a los oprimidos, los muertos y los olvidados de todos los tiempos.

Así pues, un acto revolucionario logra interrumpir, al menos por un instante, la continuidad de una historia plagada de hegemonías que garantizan discursos y parar un momento el tiempo del avance de las cosas que se presentan como indispensables a la subjetividad. En palabras de Marx (2010a), los actos revolucionarios diluyen instantáneamente el fetichismo de productos que son fuerzas ajenas a la humanidad:

En efecto, es mucho más fácil encontrar, mediante el análisis, el núcleo terrenal de las imágenes nebulosas de la religión que proceder al revés, partiendo de las condiciones de la vida real en cada época para remontarse a sus formas divinizadas. Este último método es el único que puede considerarse como el método materialista, y por tanto científico. (p. 303)

En este orden de ideas, Benjamin (2013) propone la necesidad de *cepillar la historia a contrapelo*. Con esta expresión se refiere al concepto de revolución que él introduce, porque se trata de cepillar de la misma manera la historia de las revoluciones. El que solo ve las revoluciones a partir de las grandes batallas ganadas no entiende, en este falso heroísmo, nada de la verdadera historia de las rebeliones y actos revolucionarios. Probablemente, es justa, esta falsa concepción heroizante de las revoluciones, que solo lograron para una pequeña parte de la maquinaria que viaja puntualmente a las máquinas de muerte. Una postura histórica y materialista, es un argumento potente que da origen al uso de la metáfora sobre el *Ángel de la historia* en el profesor Zemelman.

La mirada hacia atrás recuerda las humillaciones y las represiones. Está plagada de angustia y llena de tristeza por las bestialidades del pasado, pero es allí donde se encuentra la fuente de la esperanza. El *Ángel de la historia* no está plagado de la seguridad del vencedor; avanza firmemente y, por lo tanto, no se hace necesario exigir seguridad absoluta ni condiciones positivamente objetivas para atrevernos a interrumpir el continuum (Benjamin, 2013).

Cuando Benjamin (2013) habla de “una débil fuerza mesiánica”, no solamente retoma ciertos momentos de la teología, sino que critica, a la vez, las fantasías de la omnipotencia que acompañan la afirmación de que aún no es el momento para demostrar al mundo qué hacer en él. Por esto, el *Ángel de la historia* mira hacia atrás: así se funda la fuerza política que no se deja someter, así se posibilita un futuro realmente diferente, no solamente por lo epistemológico ni por lo ontológico, sino como proyecto político que aparece como la forma adecuada para impedir la realización del sujeto.

## El diálogo entre la antropología filosófica de la educación y la antropología histórico-pedagógica

El punto de partida consiste en tratar de responder qué tipo de conocimiento proporciona la antropología filosófica en el ámbito de la constitución de subjetividades y, por ende, de la educación. Es necesario interpretar en qué consiste ese saber. Por ello, el objeto de este capítulo es fundamentar teórica y metodológicamente el diálogo entre la antropología filosófica de la educación propuesta en Fullat (1997) y la antropología histórico-pedagógica en varios momentos del trabajo de Wulf (2000, 2004, 2008) como lugar de enunciación

del sujeto y sus procesos de formación. Asimismo, se pretende fundamentar metodológicamente la lectura, asuntos de prioridad antes de entrar en el tema del sujeto propiamente dicho, su formación y transformación: “una delimitación silenciosa se ha impuesto a todos los análisis precedentes, sin que se haya formulado su principio, sin que el designio haya sido siquiera precisado” (Foucault, 2010, p. 231).

Aquel que sabe se pone en contacto con lo sabido —el objeto o cosa que ha de conocerse—, y esa relación entabla una condición de posibilidad para hablar de un saber que no solo se constituye en contacto con la cosa en sí misma, sino que también lo hace con los fenómenos de la cosa. Esto se debe a que no hay un fenómeno del yo en este encuentro entre el sujeto y la cosa, sino una apropiación de la cuestión estudiada; de allí surgen posiciones, creencias y modos de acceder a la cuestión.

¿Pero en esa relación hay verdades y errores? En ese encuentro se establecen creencias y fenómenos. La verdad es, entonces, tan posible como modalidades y relaciones de conocimiento. Esto se debe a que la verdad resultante de la construcción de lo que se sabe pasa de ser una correspondencia entre creencia y fenómeno a una coherencia mental que le permite al sujeto comprender el fenómeno y apropiarse de él: “la exigencia de la educación negativa se caracteriza por no concebir al educando como una especie de cámara oscura, sino como un productor autónomo, es decir, su relación con él no es nomológica, sino dialógica” (Benner, 1998, p. 85).

Se puede afirmar, en este sentido, que se trata de una verdad que cobra sentido en la existencia humana y que difiere de la verdad formal de las matemáticas, las ciencias empíricas y las ciencias naturales. Es la verdad del sentido y, por lo tanto, dota de significados la existencia humana. Esa verdad es “aquello que da significación a opiniones y a realizaciones, individuales o colectivas” (Fullat, 1997, p. 10).

Existen preguntas muy comunes que acercan a lo que se quiere delinear en este apartado: ¿Cómo se forman los seres humanos? ¿Las acciones educativas garantizan el proyecto formativo de la Modernidad? Desde allí se funda la hipótesis que postula que el ser humano es educable. Esto implica asumir varios enfoques para dicha empresa: el primero es que, para una mejor aproximación



al ser humano, se necesita un profundo conocimiento de este a nivel general; el segundo se centra en el estudio humano en su contexto o, dicho de otra manera, en su cultura a partir de la definición de aspectos propios de esta y de su trasmisión.

Sin embargo, esas cuestiones conducen, frente al propósito de este libro, a mostrar que la Modernidad como proyecto hace referencia a la existencia de una pretensión desde la cual aparecen mecanismos de control sobre el mundo natural, social y consecuentemente individual. Por ello, el Estado, entendido como la esfera que reúne los intereses de la sociedad, que es de alguna manera la “síntesis” de los encajes colectivos, tiene el monopolio de todo, incluso de la posibilidad de usar la violencia según los criterios establecidos. Por ello, esta apuesta establece en el interior de las ciencias sociales —la filosofía como fundamento de la reflexión pedagógica— un fragmento fundamental, no como fenómeno que se adhiere sin conciencia a la institución educativa por antonomasia, sino como constitución consciente de los procesos de subjetivación.

Así pues, se encuentran dificultades cuando se pretende esclarecer conceptos como el del ser humano, muy especialmente el de formación, a la hora de abordarlo en el presente. Es imprescindible, para esta cavilación, establecer un concepto de ser humano, desde una antropología que haga posible tal concepto (Zemelman, 2011c), para ofrecer una contestación desde el lugar que ocupa el ser humano en su propia historia. En medio de todo esto, la formación institucionalizada y la educación son procesos que, sin duda, están asignados al proyecto de la Modernidad. Entonces, el saber de la pedagogía que se funda en la filosofía requiere de una mirada que tenga claro que:

Cuando hablamos del individuo como de entidad histórica, nos referimos no solo a la existencia espacio-temporal 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, p. 143)

En efecto, este trabajo vuelve el análisis del sujeto y sus procesos de constitución desde lo antropológico como posibilidad, pues allí está su realidad y la historia que deja claro el papel dinámico sobre el que se encuentra como

sujeto de la acción y transformación permanente. El hecho es que “educar sin antropología deja, ipso facto, de ser educación, mudándose a un vulgar adiestramiento” (Fullat, 1997, p. 26). Así que pensar en el sujeto con tal fundamento es abordar los procesos de significación que lo constituyen en una diversidad de despliegues en los que construye el sentido de su propia acción constitutiva. Por ende, la noción de sujeto que se trabaja aquí se funda en la construcción que reconoce su potencia como transformador de realidades.

Bajo estos aspectos, está la complicación de abordar el universo de lo humano como una realidad que no termina y que se encuentra en permanente apertura, pero sin intenciones coloniales y autónomo de cualquier atadura hegemónica. Este se encuentra en medio de un mundo de conocimiento y tecnología, por lo que se precisa estar desligados. Por ello, cobran valor las ciencias del espíritu que llevan al sujeto a su propia comprensión y rescate.

El ser humano siempre estará en estado de crisis: esto no es un problema, es posibilidad. Es evidencia de un constante movimiento tal y como lo veía Heráclito; allí está la contingencia, la emergencia para la formación y, por lo tanto, la constitución de la subjetividad en el proceso de asumir la cultura, transformarse y transformarla. Es la vida del ser humano una necesaria tensión y una búsqueda de liberación de sus estados animalescos, que lo inclinan, en la mayoría de los casos, a la búsqueda y consecución de estados más elevados de conciencia. Paralelamente, la situación de inestabilidad, inseguridad y ambivalencia permanecen constantes en el sujeto:

Hemos hablado de la recuperación de la subjetividad en el ámbito de la constituyente, y, desde este ángulo, del sujeto como protagonista. La forma de pensar constitutiva (capaz de romper con los parámetros y abrirse a lo inédito) está, por consiguiente, estrechamente vinculada con la recuperación del sujeto, porque el desafío de potenciar a éste [sic] se vincula con el rescate de las funciones gnoseológicas latentes en la tradición cultural e intelectual; por ahora reducidas ambas a la función puramente cognitiva. (Zemelman, 1998, p. 49)

Una pedagogía que indaga por estos asuntos es una reflexión en torno al estar-siendo que se viene mencionando (Betancourt, 2013a). Se trata de aquel

que asume y hace suya la cultura y los comportamientos en un movimiento constante de configuración y reconfiguración de sí mismo para alcanzar su posición en el mundo. Esto puede entenderse como el estado de constante de movimiento, a la luz del concepto griego *Κριεiv*, de manera que le incumbe el proceso formador como emergencia de realización del proyecto humano. El *dasein* —ser ahí de Heidegger (1958, 2010)— remite precisamente al encuentro con el sentido, el ser y su verdadero lugar en el mundo. De allí que el ser humano se manifieste problemático y hasta angustiado, pero la antropología filosófica —en el terreno de lo educativo— y la antropología cultural, que asume al ser humano como acontecimiento social e histórico, se presentan como un par de complicidades entre la antropología pedagógica y la antropología histórica como la doble implicación en la ventana de observación.

No se trata de un intento por separar lo humano de lo educativo, sino que constituirse es un hacer cotidiano y no un hecho. Así las cosas, se trata de legitimar la existencia y el encuentro humano con lo que lo circunda, sin limitación empírica o axiomática. Es la configuración del sujeto “dependiente del decurso histórico” (Fullat, 1997, p. 21), es el ser humano y la cultura que se le dispone:

De la incorporación del sujeto se derivan cambios en el concepto de realidad, pues deja de ser necesariamente una simple constelación de objetos para transformarse en un conjunto de ámbitos de sentido en los que los sujetos puedan reconocer sus espacios para desarrollarse y transformarse. (Zemelman, 2005, p. 11)

De lo anterior surge una doble implicación a la manera de la propuesta pedagógica crítica, en la que el ser humano se abre al mundo y este se cava en el primero —aquí se puede tener en cuenta la propuesta didáctica teórico-formativa (Klafki, 1975)—. Todo proceso formador remite necesariamente a la referencia de sujeto que se constituye y que otorga la antropología: todo un sistema teleológico que indica el destinatario. La acción formadora y la meta de este grandioso y ambicioso proyecto humano cobran en la actualidad mayor significado.

Definitivamente, según lo que se viene esgrimiendo, toda acción propia de la configuración humana tiene como sustento la cuestión antropológica. Estos

asuntos deben estar al servicio de procurar respuestas contextuales y situadas a la pregunta inacabada de qué es el ser humano, tema central para la pedagogía:

La idea del acontecimiento compromete al sujeto totalmente, porque obliga a este a un acto de conciencia mediante el cual recuperar su pasado como experiencia renovada en que basarse para no quedar atrapado, de manera de adentrarse en el presente en el que se hace real el pasado rompiendo de este modo con la concepción lineal del tiempo. (Zemelman, 1998, p. 30)

De hecho, Cassirer (1975, 1985, 1999) expone que las inquietudes de la humanidad no son cuestiones etéreas, mucho menos metafísicas; son las que producen a lo largo de la historia las insignias lingüísticas, los símbolos religiosos, las acciones científicas, el arte, entre otros.

La razón humana es construcción y, por lo tanto, no puede restringirse a lo cognitivo exclusivamente. Como lo plantea Rivas (2005), “el sujeto por un lado es histórico y, por tanto, imagina su futuro en el orden de sus posibilidades, es decir, adaptadamente” (p. 16). La razón humana es el punto inicial sobre el que los seres humanos construyen el conocimiento que hace viable hallarse a sí mismo, y desde allí deconstruirse y reconstruirse en lo cotidiano.

¿Cómo logrará hacer este proceso? ¿Quién orienta al ser humano en su propia exploración? Y lo que parece ser más difícil, ¿qué o quién lo deconstruye y reconstruye? Definitivamente, no es una tarea exclusivamente de la especie humana para sí, pues: “el ente humano es, para empezar, estimulación, afección, y tendencia, tres desarrollos que tenemos en común con los demás mamíferos. Desde el momento germinal, lo humano vive ya de estos tres procesos psicofisiológicos” (Fullat, 1997, p. 47).

El ser humano necesita descubrir su más auténtica esencia. En este sentido, una antropología filosófica de la educación no solo registra lo biológico, sino que la respuesta le apunta a lo culminante, a la dotación del sentido de lo que el ser humano es y a su construcción. Así que, desde esta antropología filosófica de la educación de Fullat (1997), el ser humano no se estudia desde lo orgánico, sino desde aquello que ha sido impulsado por él mismo y que se denomina civilización, pues “el ente humano es, para empezar, estimulación, afección, y tendencia, tres desarrollos que tenemos en común con los demás mamíferos”.

ros. Desde el momento germinal, lo humano vive ya de estos tres procesos psicofisiológicos” (p. 47).

Algunos postulados definen al ser humano como producto de la evolución. En este sentido, afirman que esa evolución se ha dado mecánicamente y que es claro que hace parte de la naturaleza. Pero aquí se rescata el sentido del sujeto a posteriori, es decir, el para qué como una pregunta sobre lo ocurrido después del proceso natural: el desentrañamiento de lo que es y lo constituye. Esta pregunta, esta búsqueda de sentido, permite al ser humano diferenciarse de las demás especies: es único gracias a que es capaz de formularse preguntas de tan hondo sentido. Este tiene, para relacionarse con el presente, el porvenir, la memoria, las percepciones, las decisiones y “la complejidad del desafío de pensar los sujetos sociales tiene un correlato en la necesidad de reconsiderar las formas y los modos de hacer teoría social en perspectiva de investigación empírica” (Retamozo, 2006, p. 211).

La antropología de la educación ha de orientar las acciones para acompañar al ser humano en su propia búsqueda de sentido. Ha de modelar un proyecto educativo con identidad humana en el que, conociendo los problemas que hoy se nos plantean acerca de la evolución y de la vida, tanto del individuo como de la sociedad, apunte a la reivindicación de la condición humana en su sentido más trascendente.

El desarrollo del ser humano, en su conjunto, implica la toma de conciencia del enlace que une al nombre de hoy no solo con su historia personal, sino con la historia de las razas, la historia de su estirpe. De nuevo se abre el panorama de las preguntas: ¿Quién es él? ¿De dónde viene? ¿Para dónde va? ¿Para qué está en el mundo? Estas preguntas y la construcción de posibles respuestas a lo largo de la vida le dan sazón a la misma. Son los interrogantes más importantes del ser humano: vivir es aprender a responder asombrados en el misterio sobre sí mismo. Estas no son preguntas científicas. Son preguntas sobre el sentido de la existencia que confrontan al individuo directamente con su coherencia de vida. Con estas se abre paso a la reflexión filosófica que construye al ser humano como sujeto que se da forma en medio de su propia experiencia situada y en contexto.

Para Fullat (1997), el ser humano no se estudia ni se aborda solo desde lo biológico, sino desde lo que lo ha impulsado. Tal y como se anotó en el apartado anterior, simplemente habría que retomar las preguntas de las que se habló. A partir de esto, Fullat (1997) hace referencia a la relación entre naturaleza y civilización. Cuando estas categorías se encuentran de frente, dejan claras las cuestiones de diferencia y, al mismo tiempo, de complementariedad. Por ejemplo, ante la necesidad [*physis*] aparece la creatividad; ante el individuo, la sociedad; ante la evolución, la historia.

De esta manera, se reitera la idea de que el ser humano hace parte de la evolución junto con la naturaleza. Sin embargo, el sentido de este no está en el proceso evolutivo. Antes bien, el sentido lo ha dado la especie humana a posteriori, es decir, el para qué se ha planteado una vez ocurridos el proceso natural y la experiencia. Esta pregunta, la búsqueda misma, le permite al ser humano darse forma, ya que el *anthrōpo* —diferente de las demás especies— es el único capaz de formularse preguntas de tan hondo sentido o, en palabras de Fullat (1997), “lo incuestionable es que la naturaleza no se plantea tales interrogantes en torno al sentido” sino que el “antropos [sic] es historia y no naturaleza o evolución” (p. 64). El *anthrōpo*, para relacionarse con el presente en sí y con el provenir, cuenta con la memoria, las percepciones y las decisiones, mientras que al animal solo le queda padecer su tiempo entre el pasado y el presente. Por el contrario, en la experiencia humana hay sentido que se desentraña desde lo vivido. Por ello, la historia es solo humana.

En el trabajo de Fullat (1997), la historia es la que, para los alemanes, aparece como narración ordenada de sucesos. También se remite a Tucídides y Heródoto. Para estos historiadores de la Grecia clásica, la forma de saber los sucesos humanos consistía en seleccionar y controlar los hechos antes de darlos a conocer. Para la Ilustración, en el siglo XVII, la historia es una actividad exclusiva de personas que se redacta a partir de una perspectiva. Para Kant (1995), la historia es una idea reguladora del pensamiento que pretende hacerse cargo de la multiplicidad de hechos humanos pretéritos. Pero este trabajo se une de manera muy especial a la idea de Ricoeur (1998, 2001), sobre la historia como contenedora de intencionalidad en tanto es narrativa y posee iniciativa, y a la perspectiva de Gadamer (2001), para quien es una reconstrucción ontológico-existencial del ser humano.

La historia es, entonces, un encaminamiento abierto a condiciones de posibilidad en donde el ser humano tiene lugar y queda referido a sí mismo y a quienes lo rodean. Así, la historia divulga sentido y bienes, a la vez que fecunda elecciones. Esta se explica en relación con la cultura en la medida en que una generación recibe los sentidos dados por otras anteriores.

Comúnmente, se mira y se estudia a la especie humana a partir de la razón, de su capacidad intelectual [*epistēmē*] y su capacidad de transformar la realidad que lo circunda [*téchnē*]. El ser humano ha ido adquiriendo estos elementos a lo largo de sus procesos de evolución y de transmisión de conocimientos de generación en generación.

En el capítulo que lleva el mismo nombre que este apartado, Fullat (1997) plantea una nueva mirada del ser humano para entenderlo como sujeto en varias dimensiones. Esta nueva mirada del hecho humano ya no se basa en el concepto griego que tanto se ha desarrollado a lo largo de la historia del pensamiento humano: el logos. Dicha fractura con la tradición occidental se debe a que la razón no es la explicación de todo: no lo hace en su operación racional —en tanto juicios necesarios y universales— ni cuando actúa razonablemente valiéndose de enunciados particulares y contingentes.

Ahora bien, la base se pone del lado del mundo hebreo, su cosmovisión, su antropología. Específicamente, Fullat (1997) traduce el término *ruah* como desmesura (a pesar de su variedad de acepciones en el hebreo bíblico), esto es, como lo que el ser humano recibe de una realidad ajena a él: lo diferente (contrario a lo mismo, término que utiliza para definir la naturaleza).

De este modo, se hace una hermenéutica de cuatro conceptos fundamentales del hecho humano para poder entender que este se mueve entre dos realidades, entre lo mismo y lo otro: i) conciencia, consiste en no ser aquello de lo que es consciente; ii) persona, se hace a sí misma con las cosas que lo rodean y con los demás, por lo que la persona es, esencialmente, deber; iii) libertad, esta aparece en el momento en que se hace consciente del resto de la realidad, es decir, al ser consciente de algo, se libera de ese algo y pasa a ser libre; iv) proyecto, de la mano con el concepto de libertad, el ser humano se proyecta cuando es consciente de que no es un objeto en el mundo, sino que se reconoce como aquello que todavía no es.

Gracias a esto, se puede entender al individuo como ser moral. Para Fullat (1997), “la moral no se define tanto por fines objetivos y por valores en sí, cuanto por el acto consciente del sujeto que se dirige a un fin que le parece justo” (p. 20). Por ello, la acción está determinada por el bien y el mal, y se regula por la libertad como posibilidad de transgredir lo mandado. En síntesis, la moral solo es posible si se habla de una capacidad del ser humano de elegir el mal.

Sin embargo, la especie humana puede también elegir el bien, aunque no tenga razones suficientes para ello. Por esta razón, Fullat (1997) considera que la moral es gratuita porque el ser humano “vive desnudo de certezas racionales” en el campo de lo moral. Así pues, la capacidad de este tanto para realizar el bien como para el mal es calificada como *alogon*, esto es, sinrazón, sinsentido.

## Para leer al que emerge: el sujeto desde la antropología histórico-pedagógica (AHP)

Esta es la mirada que direcciona el libro, no la metodología desde la que emerge la interpretación de las categorías centrales. Es la ventana de observación que permite comprender al que emerge, ya que este libro procura reflexionar desde la antropología histórico-pedagógica, que antecede a cualquier reflexión pedagógica. Se puede mirar así:

La antropología pedagógica se convierte en una antropología histórica de la pedagogía que tiene en cuenta la historicidad del investigador y de su objeto. La antropología histórica de la pedagogía ensaya también poner en relación sus perspectivas y métodos con las perspectivas y métodos de su objeto. Su objeto no es entonces la investigación del hombre o del niño como seres universales, sino de los hombres y de los niños concretos en contextos históricos y sociales determinados. Dentro de esta perspectiva, la idea de un concepto totalizante de hombre se diluye. La antropología histórica de la pedagogía no se limita a ciertas culturas o ciertas épocas. En la reflexión sobre su propia historicidad, puede, en principio, superar el eurocentrismo de las ciencias humanas y el interés puramente historicista de la historia, además se podría comprometer con los problemas no resueltos tanto del presente como del futuro. (Wulf, 2000, p. 183)



Partiendo del hecho de que este libro pretende, desde la antropología histórico-pedagógica, ocuparse del estudio de lo humano como sujeto formable, queda clara la necesidad humana, por su condición de fragilidad (Butler, 2018), de la configuración de sí mismo. Desde esta postura se da cabida a la construcción, y posterior deconstrucción para una constante reconstrucción, de las imágenes e ideales de ser humano que operan como fines de la formación. Es imprescindible partir de esta reflexión de Speck y Wehle (1981):

El hombre aparece al comienzo de su vida como un ser dependiente y no desarrollado. El niño recién nacido es el más desprotegido de la naturaleza [*herder*]; es un ser orgánico deficiente; insuficiencia que no puede remediar sin ayuda ajena [*gehien*]; la comparación del estado de desarrollo del hombre y del animal en el momento del nacimiento da pie a Portman para caracterizar al lactante humano como parto fisiológico prematuro, que sin el seno materno social no está capacitado para vivir. (p. 528)

La definición del concepto que se propone tiene sus raíces en la pregunta inacabada por el ser humano. No se entra en la polémica por las diferencias de género porque no se quiere caer en la propuesta del metarrelato antropológico. Este se ha convertido, en medio de la filosofía, en una normativa que posiblemente no tiene uso para este contexto y tiempo; este trabajo no tiene la pretensión de una definición con carácter universal (Acaso, 2016). Se trata de un acercamiento antropológico que intenta reflexionar acerca de cómo darse forma y educarse en condiciones propias de la historia y la época. Es una mirada que procura reconocer al ser humano en medio de contextos culturales relativos a su propia historia y tiempo, espacio y geografía.

En la observación de las instituciones y los referentes que se encuentran en la cultura —la familia, el Estado y la escuela—, se hace evidente la manera en que estos influyen intencionalmente en el sujeto. Se propone descubrir las circunstancias desde las que el ser humano puede hacer la formabilidad, desde sus intereses, gustos, placeres; se trata de la conciencia histórica de sí mismo, la adjudicación de su propia existencia que es firme para develar su configuración. Dicho de otra manera:

Wulf expone que la antropología histórico pedagógica (AHP) surge de la doble implicación existente entre la antropología pedagógica (AP) y la antropología histórica (AH), la primera de ellas se refiere al estudio del ser humano en cuanto homo educandus y homo educabilis (el hombre es un ser educable y necesitado de educación). Para tal fin se propone desde cierta normatividad develar las condiciones generales desde las cuales el ser humano podría identificar su hominización, a saber: la formabilidad [*bildsemkeit*], la necesidad de educación y la formación desde sus implicaciones en los planos internos de la personagénesis, es decir, desde las decisiones, intereses, gustos, placeres, entre otros, propios del sujeto; y los aspectos externos de las instancias humanizadoras. (Universidad de San Buenaventura, Secretaría de Educación y Alcaldía de Medellín, 2008, p. 60)

También hace presencia en esta mirada aquello que lo define y que surge de la construcción cotidiana relativa al tiempo y al espacio, esto es, la manera en que el ser humano se narra en el estar-siendo de lo cotidiano (Betancourt, 2013a). Una serie de asuntos que devienen en una antropología histórica pone en evidencia una comprensión fundada en la necesidad de sí mismo para romper con los relatos totalizantes tales como el universalismo o el eurocentrismo. Esto quiere decir que:

La antropología histórica (AH) parte del reconocimiento del ser humano y los hechos culturales como construcciones humanas relativas al tiempo (historia), al espacio (contextos-culturales), y la manera como las diversas formaciones discursivas lo narran y lo reconstruyen, tal como acontece con las ciencias sociales y humanas. De esta manera, la abstracción metafísica del ser humano devenido de la antropología pedagógica (AP), entra a ser relativizado desde la antropología histórica (AH) en cuanto a su comprensión se orienta por la necesaria contextualización de dicho hombre, y con ello, se llega a la ruptura con los grandes relatos o metarrelatos totalizantes, tales como: el eurocentrismo, universalismo y androcentrismo de algunas posturas de las ciencias sociales y humanas. (Universidad de San Buenaventura, Secretaría de Educación y Alcaldía de Medellín, 2008, pp. 60–61)

Las cuestiones que se discuten a través de estos capítulos ponen en evidencia que la reflexión pedagógica reclama la mirada que posibilita la antropología histórico-pedagógica como fundamentación antropológica de la lectura pedagógica a realizarse, en la medida en que es precisamente el ser humano quien se constituye desde sus raíces y condiciones. Esto dejará claro que la pedagogía no es un cúmulo de estrategias didácticas que se usan con la intención de controlar al que está en el proceso sobre sí mismo. Tampoco se trata del uso de disciplinas institucionalizadas como garantía de los dispositivos reguladores que se ofrecen en las instituciones para el logro de procesos en torno al aprendizaje y que se desarrollan gracias al desarrollo de un plan curricular. No se trata del examen, que es el mecanismo ordenador encargado de verificar la instrucción establecida.

Es importante insistir en que la pedagogía se asume aquí como la reflexión en torno a lo humano. Esta cavilación es, entre otras cosas, sobre cómo se da forma<sup>4</sup> el sujeto, precisamente en su historia, tiempo y contexto. Con todo esto, el libro tiene un vínculo con el antecedente de la tradición pedagógica germana<sup>5</sup>, que ha sido impactada por la propuesta del pensamiento crítico y que, en el medio, se denomina ciencia crítica de la educación. Desde allí, retomando momentos fundantes de dicha costumbre, se acude al sentido de la acción de formar que remite a la significación acuñada por [Herbart \(1806\)](#) en su pedagogía general.

Desde este referente, cabe señalar que la formabilidad [*bildsamkeit*] es el elemento fundamental para abordar el objeto de la pedagogía que interesa a este libro, dentro del cual emergen los conceptos de sujeto y formación: la possibili-

---

<sup>4</sup>El concepto de formación [*bildung*] no es la única noción que puede encontrarse allí, pero sin duda que es central y bastante amplio (será abordado en el capítulo tres de este trabajo). Por ahora se propone como el proceso de adquisición de la cultura; en sus raíces etimológicas apunta al concepto de imagen. Desde esa postura, se ha pensado en la formación como la posibilidad de ascender humanamente. El concepto de formación, en su acepción más reciente, hace alusión a una autoactividad liberadora, con un ideal emancipatorio implícito y una construcción del autocontrol y de la autonomía sobre sí mismo, con los demás y el entorno a partir de la propuesta del pensamiento crítico. La formación hace posible el reconocimiento de sí mismo ([Betancourt, 2013b](#)).

<sup>5</sup>Nombre que, por tradición histórica, es relativo a los antiguos pueblos germánicos establecidos en la costa báltica durante los primeros siglos de la era cristiana (no se refiere de manera exclusiva a Alemania).

dad esencial que el ser humano tiene de darse forma, adquirir cultura, aprender, ascender en humanidad (Gadamer, 2007). Con la cuestión sobre la formabilidad, se prepara preliminarmente el terreno para que esta indagación pueda discurrir sobre conceptos que están relacionados y que se abordarán desde lo antropológico, lo histórico y lo pedagógico.

Esta reflexión es sobre la formación de habilidades y la constitución del sujeto en estrecha relación con la mirada crítica, de frente al presente y en estrecha relación con el pasado y las costumbres, de manera que cada persona se construye en lo cotidiano. Se trata de las construcciones continuas, abiertas y sujetas a una dialéctica con los contextos sociales e históricos del desarrollo de la vida (Adorno, 1984). Estas anotaciones se adelantan para afirmar que el objeto de estudio de la pedagogía es la constitución del sujeto y la naturaleza de este en constante expansión.

La pedagogía no trata de un conjunto de estrategias con la intención de una universalización. Esta idea se impuso desde el surgimiento del discurso pedagógico en la Modernidad europea que, desde la perspectiva de Wulf (2004), se abordará en el primer capítulo en los postulados de Comenio (1988, 1993), Rousseau (1983), los pietistas y el Movimiento Escolar Industrial. Entre muchas otras, estas perspectivas pedagógicas responden a intenciones de formación aplicadas al “deber ser” de las cuestiones humanas y nunca a las condiciones mismas.

Se puede entender la razón por la que la emancipación<sup>6</sup> aparece como ideal de formación; se trata de la reflexión y las posibilidades en torno a la libertad de los movimientos, los grupos sociales y de los individuos que los conforman. Estas se han ido obstruyendo cada vez más en estos tiempos. Ante estos fenómenos, la pedagogía no ha encontrado contingencias con toda la am-

---

<sup>6</sup>La emancipación denota, en clave crítica, liberación. Esta palabra, que viene del latín, se refiere originariamente a la separación del hijo adolescente de la esfera paterna de educación —por fuera de las manos de—, por lo que este quedaba fuera del control ejercido por la autoridad del padre o tutor. En sentido análogo, se ha empleado para designar la superación de un estado de subordinación y represión. De allí la importancia de la pregunta por cómo generar una relación entre teoría y práctica que haga posible a su vez procesos emancipatorios individuales y colectivos.

plitud y libertad que se requiere (Foucault, 2000); no ha sido el fundamento sólido para que los seres humanos rompan con los discursos hegemónicos que los atan.

No se trata de generar una discusión sobre el planteamiento de una pedagogía acertada. Esto se debe a que la interpretación que se pueda hacer de esta actividad reflexiva a través de la historia, desde la Modernidad hasta nuestros días, no encuentra un paradigma que se entable por encima de los otros. Interesa traer a colación el punto que proporcionan las investigaciones sobre esta área que integran de alguna manera lo empírico y analítico, con lo histórico y hermenéutico. La pretensión de esta pesquisa no es la de proponer una teoría sistemática con hegemonía paradigmática sobre las otras.

La perspectiva sistemática sobre la que se desarrolla el tercer capítulo tiene importancia porque ayuda a entender la práctica y la toma de decisiones sobre las acciones de esta, dado que proporciona elementos para la investigación histórica de la pedagogía y porque, finalmente, la ampara en lo teórico, empírico y práctico. No se quiere dejar de lado el hecho de que la praxis está siempre dispuesta para la ilustración de la ciencia, y depende de una teoría de la acción pedagógica que se enraíza históricamente y que es controlada de manera empírica. Lo interesante es que el camino propuesto en dicho capítulo es sobre una discusión histórico-problematizadora de la formación y de sus presupuestos. En este sentido, se hace una fundamentación que viene dada en el marco de una reflexión sobre y a partir de su propia historicidad.

En ese sentido, Benner (1998) propone una pedagogía como acción de certificación y ratificación de principios que surgen del pensamiento y de la acción pedagógicos en su historicidad, tal y como sucede con la estructuración de este discurso. Esto quiere decir que la situación problemática fundamental se da a partir de la configuración de los sujetos desde su propia condición humana de finitud y viene expresada en términos de lo que se ha anotado como formabilidad, desvalimiento o fragilidad: “Se trata del principio de la transformación de la determinación social de los procesos pedagógicos en una determinación práctica, y del principio de la estructuración no jerárquica de las formas básicas de la praxis humana” (Benner, 1998, p. 20).

Nos permitimos generar una revisión, en buena medida crítica, de algunos antecedentes históricos de la pedagogía y de pensadores en el campo de la formación y la constitución de sujetos que se tienen especialmente en cuenta a la hora de hablar sobre educación: un listado de sueños en procura del mejoramiento humano. Este atisbo, influenciado por el materialismo histórico, recuenta principios y métodos con intención formativa que pretenden, como resultado en cada época, realidades educativas cifradas por circunstancias muy diferentes que, con el paso de los siglos, terminaron por convertirse en un sinsabor para todo el que se desenvuelve en este campo.

En principio, las ideas de Comenio (1988, 1993) en algunos de sus planteamientos en la *Didáctica magna*, reflejan la necesidad de un método con el que pueda establecerse una educación universal, útil para todos y centrada, de manera fundamental, en el logro de un comportamiento moral basado en principios religiosos (Betancourt y Rivera, 2009). También se cuenta en otra de sus obras, el *Orbis Pictus*, conocida como *El mundo sensible en imágenes* (Comenio, 1993), con una estrategia que le permite al ser humano en formación reconocer la representación del mundo teniendo a Dios como principio y fin: el orbe que se presenta como una conexión de sentido proyectada de manera circular, en cuyo centro hay un orden universal y en el que, a partir de las imágenes, se reconoce el significado de las cosas tal y como deben ser. Las veinte lecciones propuestas en este libro de imágenes son, en su orden:

Dios, el mundo, el cielo, los elementos, la tierra, las plantas, los animales, el hombre, las profesiones primarias, la casa —de qué y cómo es fabricada—, el interior de la casa, el comercio, el comercio intelectual, las doctrinas, las formas sociales, la ciudad, el juego, la política, la religión, el juicio final. (Wulf, 2004, p. 19)

Otros planteamientos pedagógicos aparecen en *El Emilio*, escrito en 1762 por Rousseau (1983). En este tratado de temas políticos y filosóficos, el ilustrado franco-helvético aborda temas en torno a la naturaleza del ser humano y la relación del individuo con la sociedad. Allí señala la manera como se conserva la bondad natural en una sociedad corrupta: Rousseau (1983) sostiene que el humano es bueno por naturaleza, pero que participa de una sociedad inevitablemente corrupta. Es claro, en el transcurso de la obra novelada entre el joven y su tutor, que la intención es ilustrar cómo se debe educar al ciudadano ideal

en medio de una razón como cuestión fundamental, con el amor como un principio educativo. Sin duda, las reflexiones de Rousseau (1983) hacen referencia a la postura y al proyecto de una Modernidad que, como proyecto humano, encierra un *telos*, esto es, una finalidad que se impone de diferentes maneras.

También se encuentran los postulados de los pietistas, conocido con el nombre de Movimiento Escolar Industrial, para quienes la educación es un cumplimiento del deber a través del ascetismo, para la formación de los gremios y las profesiones en el sentido estricto de Martin Lutero: “no se trabaja solamente para vivir, sino que se vive para trabajar, y si uno no tiene en qué trabajar, entonces es por que sufre de algo o ha fallecido” (Wulf, 2004, p. 26).

En este sentido, la propuesta de Comenio (1988) apunta a una educación perfecta; la de Rousseau (1983), al desarrollo del mismo; y la de Humboldt (1960) propone como formado aquel que accede al conocimiento de la cultura griega. En Comenio (1988, 1993) se llegaría a un mundo universalizado en el saber, uniformado y nivelado de manera secular; para el movimiento pietista, Rousseau y Humboldt, la sociedad de aprendizaje generaría personas en camino de perfeccionarse en el saber adquirido. En definitiva, “porque la educación no logra realizar completamente sus sueños sigue fascinada por la belleza utópica de estos” (Wulf, 2004, p. 28).

En el tercer libro de *La República* de Platón (2008), la educación aparece con un carácter de importancia, y esta acción se aborda desde postulados antropológicos. El humano, definido aquí como animal metódico, requiere de la mimesis para lograr su humanidad. Queda claro que sus instintos y la ruptura entre el estímulo y la respuesta, lo obligan a establecer una relación entre la naturaleza y él mismo. Esta cuestión de la mimesis está presente incluso en los personajes imaginarios de la poesía y tiene un efecto educativo, pero, dado que esta tiene un dominio determinante sobre las representaciones, hay que estudiarse con detenimiento.

Platón (2008) también hace una diatriba sobre las manifestaciones de la cultura, la poesía y la música cuando afirma, por ejemplo, que estas manifestaciones humanas no inculcaban en los jóvenes principios de valor o de amor, sino más bien de laxitud y despreocupación con la ayuda de su capacidad mimética —para él, no es aceptable que los artistas y poetas creen un mundo

de apariencia en el terreno estético—. Así pues, la mimesis puede desarrollar un universo de representaciones en la constitución de sujetos y suscitar cuestiones favorables. La mimesis constituye el terreno de las apariencias de los fenómenos y posibilita la representación de estos.

No es sencillo definir el concepto de mimesis: de alguna manera hace referencia a imitación, remedo; es un término usado desde mucho antes del pensamiento griego. La idea es que se trata de la reproducción de una imagen, de una situación, de una persona o de una cosa en su forma material. No está al servicio de la verdad siempre y tampoco de la simulación, porque a veces significa hacer un garabato sobre algo, expresarlo —tal como se usa en el campo de las artes, específicamente en la música y en la danza—.

En un primer momento de *La República*, Platón (2008) ve la mimesis desde una dimensión educativa hasta que expone el mito de la caverna. A partir de ese momento, pasa al terreno de las apariencias o de los fenómenos, pues los considera del mundo sensible y como pura imitación que deja fuera la esencia; la sustancia de la realidad es solo una réplica de imágenes. Realmente la belleza solo se puede contemplar en el universo puro; el resto difiere de la realidad, pues afecta y engaña de diversas formas al bien y a la verdad, y estos son considerados como los máximos valores humanos.

Desde aquí, plantea el mundo desde dos perspectivas: el inteligible e inmutable, que es necesario, consistente y perfecto; el sensible, que es semireal, fantasmagórico y ficticio. Por lo tanto, hace una crítica a la poesía, la música y la cultura en general, pues esta no inculcaba en los jóvenes principios de valor y de amor, sino más bien de laxitud y despreocupación, y ejercía un efecto contaminante e incitante para la imitación.

Sin embargo, según la definición de Horkheimer y Adorno (2016) en la *Dialéctica de la ilustración*, la mimesis tiene un aspecto precoz desde un punto de vista filogenético gracias a que viene conduciendo al sujeto a perderse en su propio medio. Existen allí reflejos de rigidez y adormecimiento que responden a la necesidad arcaica del humano frente a su instinto de conservación:

La cultura es una mercancía paradójica. Se halla hasta tal punto sujeta a la ley del intercambio que ya ni siquiera es intercambiada; se disuelve tan ciegamente en el uso mismo que ya no es posible



utilizarla. Por ello se funde con la publicidad. Cuanto más absurda aparece ésta [sic] bajo el monopolio, tanto más omnipotente se hace aquella. Los motivos son, por supuesto, económicos. (Horkheimer y Adorno, 2016, p. 206)

En este sentido, la mimesis es una agitación que lleva a extraviarse en su medio en lugar de imponerse. Este fenómeno implica, en el terreno de la formación, presiones disciplinarias, de abstracción y simbolización en pro de la efectividad, estrechamente ligadas a la alienación y a la asimilación del mundo fragmentado y cosificado.

Es de anotar, junto con estos primeros asuntos en torno a la mimesis en la teoría estética de Adorno (1998), que esta aparece como la mensajera de la esperanza en tanto que es un comportamiento empático para asimilar objetividad en el rechazo de la razón instrumental y para resistir al poder superior de las cosas. Aún más, para Benjamin (2013), el ejercicio de percibir el mundo es de manera mimética, tal como lo hace el mago que establece semejanzas entre él y lo que lo rodea. Un recién nacido en su angustia por el frío, siente vértigo y el dolor, pero la mimesis en el proceso de hacer suyo el medio le permite adaptarse a las nuevas condiciones de vida y de alimentación. A diferencia de otras formas, esta es una mimesis de imágenes inconscientes que tienen un poder particular sobre el ser humano. El niño de seis a diez meses observa por azar un espejo y reconoce en la imagen que este proporciona su unidad corporal. Esta visión le procura un sentimiento de felicidad regocijante, pues ve en el reflejo la unidad que aún no ha alcanzado.

El complejo de Edipo también es mimético, ya que se imita al padre del mismo sexo y se proyecta en el del otro sexo sus deseos más íntimos sin saciarlo. Mediante una relación mimética con el adulto, el niño representa aquello en lo que él está decidido a convertirse; es decir, el niño recibe ayuda del adulto para convertirse en lo que el adulto es, pero ninguno de los dos quiere hacerse igual, sino que hace hincapié en la diferencia que garantiza su autonomía. Así que este proceso y el deseo están relacionados en la mimesis que constituye la estructura del deseo. El deseo se fija sobre el otro para que, de esa manera, se desarrolle la conciencia de sí. El perfeccionamiento del yo está dado por la vía del otro. El niño imita gracias a que no sabe distinguir al otro de sí mismo, es decir, encuentra la satisfacción de su deseo en la mimesis del deseo del adulto.

Aprender a vivir con el otro es parte de los elementos esenciales de toda formación, lo cual despierta una noción de experiencia. El encuentro con otro remite a lo que hay de otro en nosotros mismos; en el proceso mimético hay una inclinación hacia el otro. El discernimiento comprensivo sobre la existencia del otro se encuentra en el centro de los procesos miméticos. Y, sin lugar a duda, es difícil tener un conocimiento objetivo del otro. El propósito de la constitución de la subjetividad es imitar, pero transformando lo encontrado en la mimesis. En medio de estos procesos es posible acercarse al otro de manera no instrumental.

El movimiento mimético deja al otro tal como es y no trata de cambiarlo; el impulso mimético acepta la no identidad del otro. La reinterpretación mimética es una manera de ver las cosas, un ver en tanto que ver-como: el acto mimético implica la intención de mostrar al mundo creado por símbolos. [Aristóteles \(1985\)](#), decía que el ser humano nace con la facultad de mimetizarse; esta facultad aparece desde la infancia y lo capacita para lograr sus propias sapiencias en la imitación. La capacidad de la mimesis está ligada a la necesidad trascendente de aprender.

La asimilación mimética de las imágenes hace posible la apropiación del imaginario de estas. Una vez introducidas las imágenes en el mundo de la vida de cada individuo, constituirán un punto de partida para efectuar interpretaciones que no dejarán de evolucionar durante toda su vida. De hecho, las imágenes que le llegan desde los medios se convierten en el reflejo inmediato de lo que ocurre y de lo que hay; las imágenes legitiman su verdad a través de la objetividad. El objeto del proceso mimético no es reorganizar el mundo o cambiarlo, sino de evolucionar y de formarse enfrentándose al mundo. El acto mimético implica la intención de mostrar el mundo creado por símbolos, de modo que se asimile de cierta manera.

Ahora bien, la mimesis, como imitación creativa, significa presentar o expresar algo creativamente, asemejarse a una cosa o a un ser humano y emular a alguien. La mimesis se refiere a la relación entre realidad dada y figurativa; además, puede designar la imitación de algo que no ha existido, como en el caso del mito. Así las cosas, la mimesis también es representación performativa y escenificación en la que la expresión corporal y la escenificación corporal se convierten en el punto de partida de los procesos miméticos. Con la ayuda de

la percepción se logra la mimesis, en cuyo curso se efectúa el asemejamiento —dado en los gestos— y en la apropiación que se da en los rituales.

Los dos modelos se originan así: los gestos son movimientos significativos a partir de la expresión corporal y, en estos movimientos, hay intenciones que no necesariamente puedan explicarse de manera verbal. En cada comunicación verbal y en cada interacción social los gestos desempeñan un papel central. Tienen una función comunicativa cuyo significado se ha convertido en un tema de la psicología social, la etnología y la lingüística. Esta última, entre otros campos de la comunicación humana, puso al descubierto la importancia de los gestos corporales que subrayan su relevancia para el lenguaje hablado. En síntesis, solo de manera limitada, los gestos se pueden dirigir y poner en juego de un modo consciente.

Los gestos parecen ser una simple tentativa de salir de lo simple para disponer del cuerpo. El presupuesto para ello es la posición excéntrica del ser humano. Los gestos se pueden utilizar conscientemente, lo que supone un control del cuerpo que se evidencia en las expresiones de alegría, tristeza, dolor y risa. Diferente de la mimesis, los gestos tienen forma y se pueden aprender. Por otro lado, en la mímica, los gestos se encuentran ligados a la expresión y los sentimientos, los contenidos, la espiritualidad y la corporeidad.

En la mímica y la gestualidad, el sujeto se expone y experimenta a los otros en sus reacciones y exteriorizaciones ¿Quién es él y cómo es visto? El lenguaje es corporal y, por medio de imágenes de la gestualidad, se convierte en un fruto cultural que ayuda a que el individuo se dé forma. En la vida social la representación de los cuerpos, los gestos y las formas de expresión ritualizadas pueden leerse o descifrarse como textos. En los escenarios sociales, los gestos expresan emociones que están presentes en el inconsciente de quien los manifiesta, y de la misma manera de quien los percibe y responde a ellos.

Hay gestos que se encuentran ligados al espacio social, a determinadas instituciones como las iglesias, los tribunales, los hospitales o las escuelas que exigen utilizar ciertos gestos específicos e imponen su poder; de lo contrario, sancionan. Este tipo de mimesis termina sometiendo a los segmentos de una sociedad a las exigencias procedimentales de las instituciones. Quien comparte la forma y el significado de este tipo de gestos se identifica con la misma insti-

tución en la que estos tienen lugar: esto tiene la misma validez para los grupos divididos por funciones, género, clases sociales o profesiones. El lenguaje corporal y la gestualidad son productos culturales que permiten que el individuo se dé forma participando del proceso de formación. Los gestos son movimientos corporales cuyo significado cultural está sujeto al transcurrir histórico.

Los rituales son acciones, carentes de palabras, que se expresan en gestos; son movimientos y procesos corporales codificados que hacen posible la interpretación, mantienen y cambian las realidades. Las investigaciones de la antropología afirman que se pueden diferenciar tres ámbitos esenciales: primero, los rituales religiosos —mitos y cultos—; segundo, las estructuras de una sociedad; y tercero, los rituales como texto, cuyo objetivo es descifrar la dinámica cultural de los sistemas sociales. Este último se relaciona con la mimesis, pues busca leer los fenómenos culturales.

Los rituales también contienen imitación, esto es, son miméticos en la medida en que recrean las prácticas que se efectúan en una comunidad, ponen en hecho el cuerpo con la agitación corporal, las sensaciones, los deseos y las voluntades. Los procesos ritualizados se efectúan en instituciones sociales como la familia, la escuela y el trabajo, cuyas estructuras determinarán las posibilidades y los límites de dichos procesos.

Ya se ha mencionado, con intención de aclarar, que la formación es objeto central de la reflexión pedagógica, y lo que se forma finalmente es la imagen y la interioridad del ser humano. Dicho de otra manera, lo que se da forma es la impresión que se logra de un tema o de un asunto, así como de una cuestión específica en la interioridad de cada ser humano. Él tiene conciencia de la muerte. Esa conciencia también la ha tenido con respecto al sujeto y al objeto de lo que indaga, y esa conciencia se adquiere en la medida en que ha podido imaginarse el mundo que lo rodea. Por su parte, la mimesis le ayuda a comprender la imagen, gracias a su imaginación: la mimesis es la fuerza ligada a la imaginación humana que reúne elementos imitativos y expresivos. El placer estético hace parte de la imagen, es en sí mismo parte de la apariencia.

La mimesis contribuye a la formación del mundo de las imágenes en la persona, pero hay que aclarar que no se trata de una concordancia entre el ser humano y el mundo. La imaginación se hace posible en el cerebro humano,

donde se desarrollan el mito, la magia y la mimesis, y se proyecta hacia su espíritu en el momento en que él se comprende a sí mismo y, mediante él, el mundo (Speck y Wehle, 1981). En la obra de Platón (2008), las imágenes se convierten en la representación de algo, esto es, expresan algo y remiten a algo. Para el pensador, el poeta y el pintor producen apariencia de las cosas y, aun así, la pintura y la poesía no quedan reducidas a la representación artística de las cosas; su trabajo no es una imagen de la verdad, sino representación de las apariencias, un acercamiento a la realidad.

La pintura y la poesía mimética pueden hacer aparecer principalmente lo visible según Platón. Se trata de una mimesis creadora de imágenes e ilusiones en la que la diferencia entre modelo y copia deja de tener importancia; la meta es la manifestación de lo que aparece, mas no la similitud. En Platón (2008), el arte y la estética se constituyen en un área propia en la que el artista o el poeta son los soñadores. Esto quiere decir que, con la imitación, el establecimiento de una relación de representación tiene lugar, más bien, entre la obra de arte y su observador.

El desorden, el ruido y los errores condicionan el desarrollo del orden humano como una autopoiesis, como un sistema en el que él mismo crea sus propias unidades y estructura. Esto supone un importante avance sobre las teorías de la autoorganización, que contemplaban sistemas capaces de regularse. La novedad importante es que el sistema no solo crea su propia estructura, sino también los elementos que la componen y su propia regulación a través de estos cinco momentos: i) autonomía (distancia con respecto al medio); ii) emergencia (en la que gracias a la distancia, se genera la necesidad de un nuevo orden, conciencia del orden al que pertenecen); iii) clausura operativa (clausura es posibilidad, después de mirar el entorno, para cerrarse y producir); iv) autoconstrucción de estructuras (al cerrarse no importa, auto construye su estructura, se regula a sí misma); y v) autopoiesis (determinación de un nuevo estado, a partir del anterior) (Betancourt, 2012). Así, la mimesis es una fuerza originaria y autorreguladora que, en su forma precoz, recuerda el mimetismo gracias al cual las plantas y los animales garantizaban su supervivencia.

El primer ser humano se encontraba, en efecto, confrontado con una naturaleza enemiga y más fuerte que él que le forzaba a desarrollar, frente al terror de vivir en dicho entorno, formas reflejas de supervivencia; no se puede dudar que

la mimesis de la muerte haya desempeñado un papel capital. La imitación de la muerte por parte del humano también parecería una forma de protección frente a la muerte; en efecto, un ser humano o un animal que parecen estar muertos no incitan a que se les asesine. Mimesis es una estrategia de supervivencia; la imaginación humana proyecta las representaciones que deben servir de ejemplo a la naturaleza. Esta debe seguir a la imaginación humana, y tal proceso de prefiguración es un paso decisivo hacia la supremacía del humano sobre la naturaleza.

La fantasía es una de las capacidades humanas más enigmáticas. Esta penetra en el mundo de la vida y se manifiesta de muy diferentes formas; comprende la capacidad de percibir imágenes, aun cuando lo representado no esté presente; y designa, además, la capacidad de mirar hacia el interior como “un poner frente a los ojos”. En la tradición romana, la *imaginatio* se pone en lugar de la *phantasia*, y designa la fuerza activa de tomar para sí imágenes e imaginárselas. La fantasía tiene una estructura quiasmática en la que se cruzan interior y exterior. En el mirar hay algo dado a lo que solo nos podemos acercar mientras exploramos con la mirada. Quedan ocultas cosas que nunca podríamos ver totalmente porque la mirada misma las envuelve y las reviste con su carne. La mirada envuelve las cosas visibles, las palpa y se enlaza con ellas como si hubiera entre ellas una relación de armonía preestablecida, como si aquella supiera de estas antes de conocerlas.

El mirar humano no está libre de condiciones previas: por un lado, se ve el mundo de un modo antropomórfico, es decir, sobre la base del condicionamiento fisiológico que yace en el cuerpo; por otro lado, el mirar entra en juego presupuestos culturales. Como lo han mostrado las investigaciones de la psicología de Gestalt, la fantasía desempeña un papel desde la simple percepción. Cada forma de mirar es, a la vez, posible y reducida histórica y culturalmente. En este sentido, es cambiable, contingente y abierta al futuro.

Castoriadis (1992) determina que “el imaginario debe utilizar lo simbólico no solo para ‘expresarse’, eso se comprende por sí mismo, sino para ‘existir’, para devenir algo que no sea simplemente virtual” (p. 218). El simbolismo supone la capacidad imaginativa; luego aquel se basa en la capacidad de ver en una cosa algo diferente de lo que es. Con ayuda de la representación se puede hablar de un imaginario radical como la raíz del imaginario actual o de

lo simbólico; se trata de una capacidad elemental de provocar imágenes de la que ya no se puede retroceder.

En la niñez o en el contacto con el género humano, ahí donde las fuerzas de la vida en devenir se muestran, se entiende la fantasía como una proyección de un excedente en impulsos, quizá la fantasía precede ya a este excedente en impulsos. La apertura al mundo y la plasticidad humana remiten a la necesidad de una formación cultural.

Las imágenes tienen varios sentidos. No es descabellado suponer que se hubieran originado mucho antes del desarrollo de la conciencia por el miedo a la muerte o por el miedo a tener que morir. Nada es más amenazante que un mundo sin imágenes, la oscuridad o la luz resplandeciente que destruyen las imágenes. En la obra de Platón (2008), las imágenes se convierten en la representación de algo que ellas mismas no son; representan algo, expresan algo, remiten a algo. La meta no es la similitud de lo que aparece. De este modo, el área estética obtiene cierta independencia frente a las demandas de la filosofía, frente a la búsqueda de la verdad y del conocimiento. El proceso de creación artística apunta así a la formación de una imagen completa. En la mayoría de los casos, los modelos en los que se basan las imágenes y los proyectos del artista son desconocidos debido a que no han existido nunca o ya no se conservan.

Las múltiples posibilidades de formación de ese mundo interno de imágenes constituyen la expresión de la plasticidad humana, son el resultado de la fantasía puesta en juego. En las imágenes se manifiesta la fuerza imaginativa y, en sus figuraciones, la variedad de formas culturales. La magia, la representación y la simulación se manifiestan en imágenes, cambian su carácter y la calidad de la fantasía que en ella se articula. Hay que proteger las imágenes de explicaciones rápidas que se transformen en lenguaje y en significado; hay que mantener la inseguridad, el sentido múltiple y la complejidad sin establecer una claridad.

He aquí un asunto en este diálogo disciplinar que no se puede pasar por alto ni se puede ignorar: la violencia se dirige especialmente al otro, al diferente, al que, por su constitución como sujeto, se ve desigual. Es hablar de violencia amparada en el radicalismo y la xenofobia, es abordar la hebra corrosiva del

miedo, la hostilidad, el rechazo, la aversión al diferente y al extranjero —con manifestaciones que van desde el rechazo verbal hasta el asesinato o, en sus formas más comunes, el racismo o la xenofobia—.

El mundo manifiesta tres formas comunes de violencia: en la familia, en contra de los extranjeros y entre los jóvenes. Esta violencia ha sido objeto de debates públicos y académicos que buscan una explicación a la misma para establecer una teoría al respecto. Razones de tipo socioeconómico, político, sociopsicológico, sociocultural y pedagógico dan cuenta del aumento de la violencia xenofóbica.

No son suficientes las explicaciones que sitúan el origen de la violencia en una falta de reconocimiento social y afectivo, por lo que se hace necesario completar estas definiciones con un sustento antropológico que se base en la sujeción a cambios culturales e históricos, tales como la relación entre el imaginario y el fenómeno cultural e histórico. En los fenómenos de violencia hay fuertes emociones y sentimientos muy desiguales. Sin embargo, las ciencias sociales tienden a reducir la complejidad de la violencia y a presentarla como si se supiera con exactitud lo que es, y sus causas, como si se pudiera controlar. Es muy común que las víctimas y sus victimarios no sepan cómo llegaron a tales actos. La violencia existe desde siempre para sobrevivir, para controlar y para sublevarse contra la dominación, la cual puede ser tanto física como psíquica; en este caso los actos que son reprobados por la moral pueden garantizar la conservación de diferentes sociedades.

No obstante, la violencia presenta una gran amenaza y es razonable desde el plano político. Hay una seria dificultad para comprender la diferencia entre las personas. Incluso hay disconformidad desde las apariencias físicas, su pertenencia a una etnia o religión y, por eso, muchas personas son víctimas del fanatismo. ¿Pero cuál es el problema al no aceptar la diferencia? Es necesario comprender que las cosas son precisamente así, pues la diversidad y la diferencia son realidades imposibles de modificar. Los actos de violencia hacen dudar de la evolución humana. El deterioro de la naturaleza, la violencia estructural en las sociedades refuerza el saber, lo vulnerable de la vida humana y que se halla en riesgo.



Desde la última década del siglo XX, el tema de la diversidad cultural en América Latina ha estado de moda. Tiene presencia en las reformas educativas que se originan en las políticas públicas; es punto de equilibrio importante en el ámbito internacional y en el transnacional. Lo intercultural designa algo de importancia central para este diálogo disciplinar, no admite imprecisión ni falta de ciencia al respecto.

El marco central para esta cuestión se encuentra en la conexión histórica entre la idea de raza como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial —moderno, colonial y eurocéntrico— que se inició como parte de la constitución histórica de América. En medio de tal realidad y teniendo en cuenta el encasillamiento de las actuales ciencias sociales en el campo de los estudios culturales, en Latinoamérica se vienen dando cuatro proyectos que, aunque no apuntan necesariamente al mismo objeto de estudio, sí son complementarios entre ellos: los estudios sobre prácticas y políticas culturales —propuesto por Néstor García Canclini, George Yúdice, Jesús Martín Barbero y Daniel Mato—; la crítica cultural, que definitivamente es un proyecto con una nueva perspectiva de la propuesta frankfurtiana —Alberto Moreiras, Nelly Richard, Beatriz Sarlo, Roberto Schwarz y Luis Britto García—; los estudios subalternos —Ileana Rodríguez y los miembros del Latin American Subaltern Studies Group—; y, finalmente, los estudios poscoloniales en la línea de Walter Dignolo y el grupo sobre la colonialidad del poder —Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Javier Sanjinés, Fernando Coronil, Óscar Guardiola, Ramón Grosfoguel, Freya Schiwy y Nelson Maldonado—.

Todas estas propuestas hacen resistencia, desde sus postulados, a la colonialidad del poder. Esta aún perdura en las estructuras sociales actuales con dispositivos de disciplinamiento para establecer una jerarquía racial: blancos europeos civilizados, mestizos y, de manera muy especial —borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas—, indios y negros como identidades comunes y, en cierta medida, desaprobadas.

La supuesta superioridad de unos se manifestó en una especie de operación intelectual de importancia en el patrón del poder global, especialmente en las relaciones intersubjetivas. Desde allí se naturalizan categorías como oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mítico-científico, tradicional-

moderno, entre otras, para argumentar la preponderancia sobre lo que se considera inferior. De esta manera, se deja el eurocentrismo como hegemonía del conocimiento —colonialidad del saber— y a la humanización como deshumanización —colonialidad del ser—. En esta perspectiva, estos sujetos colonizados son, en su saber y en su ser, personas que, por su color y sus raíces ancestrales, están claramente selladas. Esta deshumanización racial moderna, pone en evidencia la falta de humanidad en los sujetos colonizados y la distancia de la Modernidad, del saber y de las facultades cognitivas.

Ahora bien, en el marco de la formación hay que aceptar la particularidad de las diferentes culturas, permitir que estas se desarrollen y no eliminarlas por medio de la subordinación a principios generales. Solo teniendo presente la aceptación de la diferencia de la otra cultura es posible descubrir puntos comunes transnacionales y promover su desarrollo; solo el conocimiento y la aceptación de la diferencia del otro abren el camino a la comprensión, la cooperación y la amistad. El otro ha de ser descubierto, pues sin él no son posibles la formación ni la educación multicultural. Experimentar y tener conciencia de la existencia del otro, en su extrañeza, presupone la disposición a querer conocer al otro en sí mismo. La persona no es una pieza unitaria, sino que consta de muchas partes contradictorias y fragmentadas que tienen, respectivamente, sus propios deseos de acción.

Ningún individuo se basta a sí mismo ni puede formarse aisladamente a partir del mismo. Cada individuo precisa de una comunidad o una sociedad de las que, con ayuda de la mimesis, toma mucho para ir asimilando a lo largo de su vida y luego transmitirlo a otras personas: a través de la formación y la educación, en el trabajo y en la política, en la desgracia y en la fortuna, cada individuo precisa de los demás.

En la sentencia de Rimbaud (2002) “yo es otro”, de la misma manera como Mélich (2012) interpreta la finitud humana apuntando a la dependencia del yo con respecto del otro, el yo es consecuencia de la constitución a través del otro. Esta constelación entre el yo y el otro apunta hacia el carácter social del ser humano. Cada individuo precisa, para su génesis, de los otros. Según la concepción de Platón (2008), el progreso humano es posible por la mimesis —especialmente en la infancia y la juventud— de la imitación de modelos y de la conformación libre y creativa de estos marcos de referencia.

A través de la necesidad que el individuo tiene de la sociedad, el otro influye sobre el particular, a través de la historia y el presente, para el futuro. Si la pregunta por el otro incluye la pregunta por la mismidad (condición de ser uno mismo) y, a su vez, la pregunta por el otro, entonces los procesos de educación intercultural constituyen también procesos de autotematización y autoformación. Si tienen éxito, entonces no solo conducen a la visión de la no comprensibilidad de lo foráneo, sino que también provocan autoextrañeza.

La transformación de nuestra comprensión de la realidad lleva una nueva visión de lo ajeno y de lo otro, a diferencia de la Antigüedad, en donde la realidad era irresistible en el momento de su aparición; de la Edad Media, cuando Dios era el garante de la realidad; y de la Ilustración, en donde la razón soberana aseguraba la comprensión y la realidad del mundo. Hoy ya no existe una realidad confiable. En el campo del aprendizaje intercultural son particularmente importantes las condiciones epistemológicas del saber. Con la pluralidad de las concepciones de la realidad y de la ciencia, la vivencia de la diferencia se convierte en un momento determinado en la producción y en la relación con el saber individual y social.

En estos procesos, adquiere un papel decisivo la relación con la contingencia. Todo lo que en la planificación se reconoce como inasequible, lo casual o influenciado a través de la acción, se puede calificar de contingente (la contingencia designa, pues, un margen de posibilidades abiertas).

La historicidad humana, es decir, el regreso al materialismo histórico se produce desde la mirada antropológica, sin la cual no sería posible asumir el tema de la formación ni mucho menos el de la educación. Sin el ser humano claramente definido por su historia y su entorno, la reflexión pedagógica estaría vacía. Sin las posibilidades que esta disciplina filosófica le ofrece, sin referencia antropológica, una teoría pedagógica que hable del sujeto y su constitución sería siempre una meditación sin sentido. Asimismo, sin relación con la historia, esa antropología sería una duplicación perfectamente superflua del tema sobre el que se pretende discurrir.

Desde comienzos de la pedagogía moderna, en el siglo XVII y sobre todo en los siglos XVIII y XIX, se estableció un gran vínculo entre antropología y pedagogía. Por ello, para la mayoría de los pensadores de la época, el razonamiento

antropológico se convierte en una característica constitutiva de la pedagogía, por lo que se inició una antropología pedagógica como disciplina fundadora de la ciencia de la educación que se encargó de trabajar los fenómenos educativos para resolver cuestiones meramente antropológicas. Además, en vez de estudiar los complejos fenómenos sociales en que se desarrolla el ser humano, optó por seguir ideales sobre el sujeto, concebidos en contextos y tiempo bastante paralelos, para concluir con una pedagogía homogénea que se interesa poco por la pluralidad sociocultural.

Esto deja como resultado comportamientos miméticos en el ser humano, que es absorbido por una pedagogía instrumental. Por ese motivo, se quiso pasar de una antropología pedagógica a una antropología histórico-pedagógica que considerara suficientemente los presupuestos históricos y sociales de su origen y reflexionara acerca de la relación entre conceptos y fenómenos en correspondencia con la diversidad de contextos en que se desarrolle el ser humano.

En este orden de ideas, se hace necesario aclarar la diferencia entre antropología pedagógica y pedagogía antropológica. De hecho, la primera es una antropología integral y de base, organizada empíricamente, que trabaja los fenómenos de la educación y ayuda a la comprensión del individuo; también allí se muestra la relevancia de investigar la necesidad de educación que tiene el ser humano. La segunda remite a la importancia antropológica de la pedagogía, que contribuye a la fenomenología de la educación.

Tanto para la antropología histórico-pedagógica como para la pedagogía histórica y la pedagogía en general, es muy importante que, en la medida de lo posible, la educación y la formación estén unidas a la producción, el mantenimiento y el cambio de las mentalidades. La historización de los fenómenos humanos permite una mirada abierta para una historia humana y deja ver los condicionamientos y los cambios históricos de las estructuras antropológicas, esto es, la variedad cultural de los fenómenos humanos.

A diferencia de las antropologías biológicas o la antropología filosófica, que apuntan a enunciados generales o universales sobre el humano, la antropología histórico-pedagógica destaca la historicidad de los objetos de investigación, sus cuestionamientos y sus métodos. No es una antropología sistemática, sino una antropología de las diferencias y las posibilidades, donde la cultura es un

factor central, y la valoración de la cultura origina variedad de conceptos. Hoy la ciencia de la cultura utiliza conceptos como multi, inter y transdisciplinarias en las ciencias humanas y sociales; dentro de esto, la investigación histórico-antropológica investiga la cultura.

De acuerdo con investigaciones europeas que se realizaron frente a la cultura, se desarrollan conceptos determinantes en la antropología pedagógica: historicidad, pluralidad y orientación científico-cultural. Estos conceptos llevan a formular preguntas importantes para la formación y la educación, de donde resultan entonces conceptos fundamentales, instituciones y campos de la praxis pedagógica. Esto se caracteriza por su doble historicidad, pluralidad y carácter científico cultural.

La falta de exactitud en las investigaciones es causa de las fuentes que limitan la posibilidad de saber histórico y de las tensiones entre suceso, relato, ficción, realidad, historia estructural e historia narrativa. Para la antropología histórico-pedagógica es importante establecer escenarios sociales donde podrá darles importancia a los rituales humanos y, a partir de allí, descubrir nuevos horizontes en torno a las ciencias de la educación, la pedagogía y sus procesos de formación.

En la medida en que la educación y la formación estén unidas en la producción, mantenimiento y cambio de las mentalidades (contenidos, formas de pensar y sentir de un colectivo en un determinado tiempo), las investigaciones de las historias de estas poseerán intereses para la antropología histórico-pedagógica, la pedagogía histórica y la pedagogía en general.

En el marco de una antropología histórica, se llega a una intensa ampliación de temas relevantes y a una variedad de estrategias de investigación. En el intercambio de diferencias y posibilidades, la cultura se convierte en un factor central. Esta antropología histórica no se limita a determinados espacios culturales ni a determinadas épocas particulares. Más bien, a partir de la reflexión histórica de la pedagogía, cabe la posibilidad de superar la mirada eurocéntrica de las ciencias humanas y destacar la importancia que tienen tanto los problemas del presente como los del futuro. De esta manera, se apunta a la constitución de cuestionamientos transdisciplinarios, objetos de investigación y

accesos metódicos que permitan crear discursos que logren ir más allá de las fronteras nacionales y en los que se acepten la heterogeneidad y la diferencia.

Gracias a las investigaciones anglosajonas sobre antropología cultural en Europa, se logra dar una nueva valoración de la cultura y también una gran variedad conceptual. Estas buscan el desarrollo de una ciencia de la cultura que puede ser vista más allá de las diferentes disciplinas, tratan problemas y campos temáticos como el cuerpo, los sentidos, el tiempo, el alma, entre otros. Todos estos estudios han logrado ejercer una influencia permanente sobre la antropología pedagógica debido a la estimulación brindada a otras investigaciones de la ciencia de la cultura en muchas áreas de las ciencias sociales y humanas.

El concepto de cultura está expuesto a perder su capacidad de diferenciación. La siguiente conceptualización de la cultura parte del contexto de una antropología histórico-pedagógica. Para la antropología histórico-pedagógica, este enfoque de la investigación científico-cultural sobre lo performativo abre nuevas perspectivas. Un buen ejemplo es el descubrimiento de la importancia de las acciones rituales en el contexto de la educación y la formación. Los rituales y la acción ritualizada tienen una función socializadora compleja (familia y escuela). La educación y la formación se convierten hoy en una tarea intercultural en cuyo marco se deben determinar nuevamente las similitudes y las diferencias.

En este punto, la comparación como procedimiento metodológico adquiere una importancia sobresaliente entre los historiadores. Además, se utilizan los estudios etnográficos y la investigación de campo para profundizar en la antropología cultural, lo que permitirá nuevos cuestionamientos y nuevas perspectivas para el campo histórico-antropológico-pedagógico.

La educación que hace posible la formación, en términos de lo intercultural, es una forma de entender y vivir la formación. Es un enfoque que tiene un carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, además de ser un valor que nos enriquece. Esta también es definida como estrategia para fomentar el enriquecimiento cultural de los sujetos a través del reconocimiento, el respeto a la diversidad, el intercambio y el diálogo. Estos valores tienen por finalidad

la participación activa y crítica en aras a establecer el desarrollo de una sociedad. Es importante poder adaptarse a las particularidades que tiene cada cultura. En este sentido, es significativo conocer el papel que tiene cada individuo dentro de la misma, sin la necesidad de cambiar o modificar ideologías o pensamientos.

Lo que se pretende con la educación intercultural es poder reconocer que el otro es diferente. Por ende, necesitamos de él para formarnos, para crear nuevos pensamientos y formas pedagógicas que ayuden a la formación de nuevos conocimientos sin alterar sus costumbres. Se trata de conocer lo que rodea al otro para utilizarlo en la construcción de conocimientos colectivos, para que haya un conocimiento recíproco de ambas partes.

Es necesario saber que todas las culturas son diferentes. Por ello, urgen estudios para poderlas conocer bien y llegar, así, a tener buenos acercamientos con las personas foráneas y no cambiar sus formas de ser, sino indagar todo lo que estas nos aportan para obtener nuevos aprendizajes. Con todo lo anterior, y sobre lo cual se insiste en el cierre final, la pedagogía es un discurso ligado a la Modernidad, ya que desde allí se concibe al ser humano como un ser de razón desde las posibilidades que otorgan la historicidad humana, la pluralidad y la multiculturalidad.

En este sentido, el camino queda abierto para que, desde esta mirada y con estos fundamentos que pretenden dar claridad al tema, se entre en la indagación sobre la constitución del sujeto y luego sobre la formación. Estos dos asuntos serán el punto de partida para presentar los aportes que se consideran pertinentes a las pedagogías críticas en el continente latinoamericano.



El concepto de sujeto que  
emerge desde la obra de  
Hugo Zemelman



## Introducción

Es importante recordar que el objeto central de la investigación consiste en indagar, desde una lectura de la antropología histórico-pedagógica, la constitución del sujeto —además de la formación que se abordará con detenimiento en el capítulo siguiente—. Y, como se ha venido planteando, nuestro faro orientador es parte de la obra del profesor Hugo Zemelman y otros estudios relacionados. Con esto se busca generar sustentos para consolidar una reflexión filosófica que aporte a los procesos de subjetivación, de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica.

Este capítulo tiene como antecedente la fundamentación del concepto de pedagogía desde la hermenéutica filosófica, lo que abrió el diálogo entre la antropología filosófica y la antropología histórico-pedagógica como mirada pedagógica: allí está el espacio donde se constituye el sujeto. El apartado se funda, inicialmente, en el texto del profesor Zemelman (1998) que más se trabaja en el medio, esto es, *Sujeto: existencia y potencia*. Este libro es el punto angular sobre el que se erige el estudio sobre el sujeto y su constitución (Betancourt, 2013b). Esto se logra desde la recuperación de la razón como fundamentación epistémica que hace posible salirse de los límites impuestos por la investigación; se reclaman con urgencia nuevas perspectivas de problemas que hacen posible recuperar esa razón. Luego, a la luz de lo anterior, se trata de presentar la idea sobre el sujeto concreto y situado —colocado para su rescate, en términos del autor— desde la indeterminación de su lenguaje y del mundo en el que se encuentra instalado.

Sin embargo, hay unos asuntos previos a la luz de la filosofía que dejan claro el tipo de sujeto al que se hace referencia, ese que desde la introducción se mencionó como invisibilizado por las condiciones de época que lo circundan (Sousa

Santos, 2009), pero que este libro pretende rescatar. Un punto inicial de lo que se menciona está en la obra de Tzvetan Todorov (2008) con su trabajo sobre *La conquista de América*, y de Albert Memmi (2001) en *El retrato del colonizado*.

Todorov (2008) tiene líneas de examen que no son exclusivamente históricas, sino que se ubican en el interior de la filosofía, especialmente en la disciplina antropológica. Avanza en las inquietudes en torno al otro, el colonizado, esto es, la abstracción construida por el colonizador. Es más claro para esta propuesta usar la categoría “invención” y no la de “encubrimiento”. Para ello, se sigue la ruta del filósofo argentino Enrique Dussel (1992), dado que el colonizado queda sometido por una cultura ajena a la suya, una política de formas de vida y de pensamiento que le impone el colonizador.

La lectura contemporánea que ofrecen los estudiosos regulares en Latinoamérica sobre el tema propone unas siluetas de subjetividad construidas que hacen posible esta invención. La conquista de América no es solo sobre la manera en que un grupo de personas representa mentalmente a otras; se refiere a los mecanismos de poder y de saber que construyen un imaginario de aquellos que no son blancos occidentales civilizados ni tipo europeos (Castro-Gómez, 2011).

Para Todorov (2008), Cristóbal Colón descubrió América, pero nunca logró dicha revelación con respecto a los americanos. La percepción etnocéntrica del otro surge de la certeza de superioridad del europeo que aniquila, con esto, toda intención de conocimiento real de las culturas colonizadas. Asimismo, esta percepción del colono inventó al otro sentando las bases para el esclavismo. Así, los nativos se convirtieron en parte del paisaje natural; son seres tan raros como lo son los pájaros o las plantas que no poseen voluntad ni mucho menos los derechos que Europa contempla para todos los seres humanos. Desde estas percepciones, los nativos son ejemplares para exhibirse como colección, porque de ellos no hay nada que aprender.

Memmi (2001), a través de *El retrato del colonizado*, describe la relación entre países colonizadores y colonizados. En este sentido, trabaja en torno a la relación colonial poniendo de manifiesto tres elementos que tipifican el trato entre estos: la ganancia, el privilegio y la explotación. En ese orden de ideas, cualquier país termina siendo colonizador, pues su condición posee características que se leen con claridad en cualquier lugar donde ocurra esta dependencia.

Y, en definitiva, los colonizados terminan rechazando su propia cultura en favor de la del colonizador. Así, este último reescribe la historia extinguiendo las memorias del colonizado y procediendo a legalizar su usurpación. El colonizado sale de la historia; ni siquiera se les enseña su propia historia.

Estos detalles ya habían sido abordados por el autor del prólogo del libro de Memmi (Sartre, 1996). El existencialista afirma que no se otorgará, por beneficios, imparcialidad política al habitado, lo que pone en evidencia un serio vacío en la formación y la educación del colonizado —temas centrales en el desarrollo de este libro—, porque ha de ser confundido de manera que su propia realidad sea difusa. Los historiadores en el tema del colonialismo concuerdan en que lo económico, los recursos y la tierra son los tópicos primordiales en este tema.

El otro asunto previo es a la luz del acercamiento a dos novelas, una de *La tejedora de coronas* (Espinosa, 2002) y la otra del cubano Carpentier (2008), *El siglo de las luces*. La primera de ellas desarrolla una trama que se debate entre dos estructuras: el dogmatismo español —el cual se resiste al conocimiento y, por ende, a la ciencia— y el mundo europeo de la Ilustración, que ve en Hispanoamérica una exótica inferioridad. Ante ambas posiciones, queda una sensación de que nada se puede hacer para cambiar el pensamiento de una nación que, desde sus orígenes, despreció la reflexión filosófica.

La novela de Espinosa (2002) deja claro el carácter de los procesos transformativos en el continente latinoamericano, pues hay imaginarios de resignación ante la persistencia de estructuras sociales impuestas que, en definitiva, entorpecen el arraigo cultural. Esto es causado por un supuesto impuesto por el europeo que se instala en las formas de vida, de pensar y de hacer en América, que pretende la configuración de los sujetos como ese otro, pero de segunda clase.

Por su lado, Carpentier (2008) presenta, en *El siglo de las luces*, la sacudida política y social en el Caribe, inspirada por la francesa que se ha sublevado en Europa, pero que llega a las islas en América con ideales ilustrados. Tras estos pensamientos se instala una trama de terror, muerte y traición. Vida y muerte se debaten como alternativa, mientras que libertad y dictadura son la otra; estas se entremezclan en una narración representativa de las formas de vida y las pasiones de los pueblos desde donde surgen los personajes.

## Una episteme que sustente el concepto de sujeto

Lo fundamental en el progreso y la constitución del sujeto es la razón. Esta es el lugar de la vida donde se encuentran tanto las conexiones que impiden la presión social como las posibilidades del fracaso, por ejemplo, además de las emergencias de espacios como los deseos, los triunfos, las aspiraciones, las conquistas y los logros. La construcción humana se presenta con una amplitud hacia la esperanza que expresa fundamentalmente esfuerzos de superación. Esto hace al género humano la única especie capacitada para tomar riesgos, y esas medidas se arraigan en la magnitud del pensar.

La existencia la entendemos como existencialidad en tanto contiene las posibilidades de existir de muchos modos, lo que construye la forma básica potencial de lo indeterminado de cualquier discurso. Es la raíz misma del discurso, en cuanto éste [sic] expresa las posibilidades ramificadas de manera particular de una necesidad de ser que encarna la fusión de ámbitos de sentidos posibles de transformarse en experiencias. El discurso es la manifestación de la experiencia en potencia. Y una manifestación de esta potencia es la propia relación del sujeto. (Zemelman, 1998, p. 132)

Cuando un ser humano no está conforme y está en capacidad de cuestionar su entorno, inicia una búsqueda de caminos que tienen que ver con una ampliación de su universo, con una necesidad de extender ese espacio al que pertenece. En esa medida, habrá que aclarar que el ser humano no progresa solo porque piensa; el progreso es la puesta en evidencia de su inconformidad, lo que hace que él se expanda en la búsqueda de un universo en crecimiento. Desde ese punto el sujeto logra construir y potencia el espacio que él ha creado. Esto quiere decir que “ningún animal progresa con excepción del hombre. Quien a su vez cree que progresa porque piensa, y que pensar es solo una actividad racional” (Zemelman, 1998, p. 14).

Pensar es una facultad humana que no puede reducirse a lo instrumental, a la rutina o al uso de la memoria. Esta capacidad necesita incorporar entornos desconocidos como experiencias posibles que resultan de la inconformidad para que no termine amoldándose a lo dado. Y la razón es, en esencia, esta misma inconformidad con lo dado, pero se hace necesario que sea consciente y se sustente

de lo originalmente inédito en la medida en que “se pretende estimular en el *sujeto* la necesidad de realidad y su voluntad de conocer” (Zemelman, 2005, p. 82).

### **Romper los límites fijados, negar lo instaurado es elevarse**

Los seres humanos están constantemente enfrentados a la necesidad de separarse de los mecanismos que los fabrican, restringen y condicionan. Además, demanda tomar conciencia de estos asuntos para romper con los límites entre los cuales ha desarrollado su pensamiento. Cuando se rompen los límites, se genera la obligación de encontrar nuevos ingenios racionales para desafiar la realidad. Para ello, tiene que abrirse a lo desconocido enfrentando, y hasta negando con vehemencia, lo instituido. Entorpeciendo lo establecido y reconociendo los límites con los que se ha desarrollado el pensar, se facilita la apertura a lo inédito como insistencia de lo que ya se ha dicho.

La tendencia de la sociedad moderna a la autorregulación de los procesos crea las condiciones estructurales para una forma de razonamiento abierta a la mutabilidad, no siempre, ni mucho menos, previsible, en el entendido que la ‘progresiva autodirección de los mecanismos automatizados de la producción’ no determina siempre que el sujeto, por su mayor capacidad de control de las cosas, asuma también un papel protagónico. Así, la esfera del trabajo con sus exigencias de calificación y de tiempo, reduce su condición a ese espacio dejando fuera todas las otras esferas de la realidad social que puedan desafiar las otras potencialidades del sujeto, distintas a su capacidad productiva o como *homo faber*. (Zemelman, 1998, p. 22)

Una cosa es pensar porque se han fijado conceptos y valores en la mente, y otra es pensar por la apremiante necesidad de acercarse a la realidad. Definitivamente, no es lo mismo alzar el vuelo para mirar nuevos espacios y ampliar la perspectiva que afirmarse sobre declaraciones de verdad impuestas. En este orden de ideas, es necesaria una constante reflexión que no prescinda de lo teórico y reconocer constantemente el fundamento para el nuevo ángulo desde donde se puede leer la realidad. Para ello se debe construir un discurso con medidas diferentes a las ya implantadas.

“El hombre piensa y construye discursos como dos alas para sobrevolar sus incertidumbres” (Zemelman, 1998, p. 17). En este sentido, la razón es una cons-

trucción que no puede quedar reducida a lo instrumental ni a lo cognitivo; es sin lugar a duda una construcción gnoseológica. El término gnoseología difiere de epistemología, pues este último se refiere a la ciencia que analiza las disciplinas del conocimiento científico. La gnoseología también puede terminar haciendo este trabajo, pero fundamentalmente se dedica a lo que no ha sido elevado al estatuto de lo científico en términos de las ciencias positivas. Por ello, la gnoseología asume el conocimiento en general para procurar la delimitación de lo que se define como conocimiento, que no necesariamente tiene que ser científico y que lo hace con ayuda de la filosofía.

Cuando se asume el estudio de la realidad que circunda al sujeto, no se trata de un método o de la posibilidad exclusiva de su pensamiento, en la medida en que “la contradicción entre posibilidades tecnológicas de intervención y la pobreza de la subjetividad del sujeto obliga a una visión de totalidad que sea congruente con la complejidad creciente del contexto de la sociedad moderna” (Zemelman, 1998, p. 22).

Lo sujetos deben tener o conservar una necesidad de realidad y, desde allí, romper con los límites para encontrar nuevos espacios que los potencien y que les permitan romper los límites para abrirse a lo inédito. Para ello, se requiere del uso de la razón como mediadora de la construcción del sentido y que está por encima de los contenidos acumulados. Colocarse en contra de los límites implica un choque con la realidad: “Permanentemente se pasa de una concepción cerrada a una concepción abierta de la realidad” (Zemelman, 1998, p. 25). De esta manera, invariablemente se incluyen variadas formas de apropiación mediante un mecanismo de objetivación. Este componente exige ampliar la subjetividad para ver más allá de lo establecido para reducirlas a lo indeterminado. Así, se da el desafío de contenidos que plantean diferentes tipos de apropiación.

Cuando se pasa de un juicio cerrado a uno abierto de la realidad, sus parámetros no son contenidos exactos, precisos o verdades absolutas, sino que conforman espacios de predicaciones posibles. La objetividad nace de la disociación del sujeto con el objeto. El sujeto se debe rescatar desde la compleja relación con la realidad para no reducirlo a una dimensión puramente cognitiva, y el objeto va asumiendo una claridad gradual que obliga a modificarlo en una reivindicación de la objetividad.

Marx había anticipado en el desarrollo del capital la base para ‘un proceso de crecimiento continuo, incesante, abierto y sin fronteras’ pero que ha sido concomitante con el desgarramiento interno del sujeto, con su fragmentación en especialidades para su inserción eficiente en la estructura social, y, por consiguiente, ha ido aprendiendo su facultad de síntesis y de trascendencia en el plano de las acciones históricas. (Zemelman, 1998, p. 28)

Por ende, se insiste en los elementos planteados aquí: romper los límites y negar lo instaurado para elevarse es un elemento importante en el planteamiento del profesor en tanto que su propuesta crítica es a la vez emancipatoria y solo puede darse si se desnuda la opresión; es para el sujeto que descubre en sí mismo que la realidad es un proceso de constante desarrollo. En esta época se hace evidente el fraccionamiento de la especie humana y su despersonalización, lo que obliga a que se dé una nueva valoración del sujeto, y claro está, de su subjetividad.

### **El saber, pensar: el conocimiento**

El pensamiento, como elemento fundamental de la existencia humana, no permanece estático y, por el contrario, se reproduce y enriquece (Betancourt, 2013b). Por ello, hay que ir más allá de las situaciones que impiden el conocimiento de lo nuevo, de abrirse a lo inédito y, así, llegar a una comprensión que contiene la necesidad de franquear los límites. Hacer consciente lo que restringe y esclaviza, transforma esto en un ángulo que abre espacios desconocidos; se trata de volver a pensar constantemente la situación en la que el sujeto se encuentra para reexaminar las facultades y los mecanismos cognitivos. Es claro que “el saber establecido, al no agotar las formas de pensar se abre a nuevos mecanismos de apropiación y de construcción” (Zemelman, 1998, p. 37).

La crítica que se le hace a las normas corresponde con la búsqueda de una nueva racionalidad que permita liberarse de la ciencia como único parámetro de acceso al conocimiento. A partir de reconocer los límites dentro de los cuales se construye la racionalidad, se abre una posibilidad para la transformación de esta.

Para avanzar en la dirección de una formación más amplia del sujeto, que permita el distanciamiento de su contexto, requiere

colocar en la base del proceso de construcción del conocimiento (y de la formación del sujeto) una subjetividad que se considere en su naturaleza constituyente. (Zemelman, 1998, p. 48)

La necesidad de realidad se refiere al mundo como riqueza potencial, un mundo que no puede estar lleno de limitantes, sino que debería permitir la exploración y la apertura a lo inédito. Construir mecanismos de objetivación del sujeto para la cimentación de ángulos abiertos, para pensar la situación con el mayor capital posible, no significa construir estrictamente un nuevo discurso, sino romper con los límites que se imponen.

## **Instalarse es apropiarse del mundo: colocarse como sujeto**

La situación que subyace a estos planteamientos es la idea del pensar categorial que parte del concepto de realidad y de ubicación en ella. Así, se hace posible el rompimiento de los límites fijados, porque genera ámbitos de sentido desde el saber y el pensar generadores de conocimiento situado en tanto que “el sujeto fundador y activo que buscamos rescatar puede romper con lo evidente porque anima las formas del lenguaje” (Zemelman, 1998, p. 49). Esto es una medida proporcional entre la conducta y la experiencia, donde la historia aparece como base que reclama ser leída como experiencia de presente. Tales asuntos, en conjunción histórica, posibilitan un lenguaje pensante para que el que se constituye, se enfrente a sí mismo en medio de la experiencia de vivir, recupere el pensar categorial en tanto que se abre a su mundo, y este segundo se abra a él de manera que va acabando con los límites que opera en el mundo del razonamiento. Se trata de una ruptura con la lógica y el hecho de tomar distancia de la razón instrumental (Horkheimer, 2010).

Esta necesidad es el ángulo desde el cual se puede pensar, cuya concreción está dada en la existencia y la historicidad como dimensiones del colocarse. Tanto la existencia como la historicidad implican tipos de experiencias en la temporalidad que expresan cierres o aperturas del sujeto. Es diferente si pensamos en la existencia como relación del sujeto consigo mismo que si la concebimos como relación con los otros o con lo otro. (Zemelman, 1998, p. 129)



En otras palabras, el sujeto, sus espacios y el punto de partida de la realidad cotidiana generan movimientos que ayudan a la construcción del pensamiento. Desde allí, se hacen evidentes los procesos de subjetivación que dan paso a una discusión epistemológica, donde se da la construcción de ángulos en los que el sujeto usa la historicidad y el pensamiento, lo cual se relaciona con la problemática de los campos semánticos y el uso del lenguaje. Aquí están algunos de los detalles que permiten a esta investigación la interpretación pedagógica para el rescate del sujeto como ser pensante y con capacidad de acción.

El gran desafío es lograr traducir en un discurso coherente las pretensiones de la realidad, sin que esto signifique restringirse a la constatación de las regulaciones de todo aquello que domina; se trata de un colocarse que permita cuestionar los parámetros desde los cuales se aborda la realidad. En este contexto, se constata una inadecuación entre las lógicas del discurso económico y tecnológico respecto al trasfondo cultural que, en vez de expresar, encubre; entre el discurso político-ideológico y las potencialidades culturales que se desconocen o desprecian; entre la lógica de la comunicación, limitada a lo estrictamente instrumental al mercado y la función de otros lenguajes para construir, por una parte, nuevas modalidades de comunicación, pero también, de otra parte, diferentes tipos de relaciones con la realidad.

¿Cuál es el síndrome problemático del sujeto en el tránsito entre los siglos, más allá de su condición de ser un producto histórico? La pregunta apunta a la absorción de la historia, no al hecho de ser un producto en una época determinada. Ahora bien, sin la historia unitaria, sin progreso seguro gracias a la mirada que da la AHP, se plantea la cuestión de cómo se produce este sujeto apropiado de su historia. En este contexto, no se encuentra una respuesta en los marcos de una lógica lineal, como la que tuvo lugar desde la Ilustración hasta la actualidad.

Si nos colocamos en el marco de la relación entre lenguaje y comunicación nos enfrentamos con que hay un primer momento que es el propio del pensar sin sujeción a la comunicación, a sus exigencias de inteligibilidad, en oposición a un segundo momento donde el pensar y su expresión se amoldan a los requerimientos de la comunicación, o bien, afirmar que el primer momento se refiere a exigirse 'pienso desde A', en constante con el segundo momento

que se refiere a exigirse pensar qué —re-pensando lo parametral—.  
(Zemelman, 1998, p. 140)

La realidad que se construye por la necesidad que tiene el sujeto de apropiarla hace que se comprometa, y este compromiso lo sitúa en momentos históricos determinados. De allí emerge una trama y una episteme en torno a su realidad que prepara el espacio donde se transforma la disposición gnoseológica como postura en voluntad de acción que incorpora al sujeto y su mundo. La realidad es construcción y conformación de una o de diferentes respuestas a opciones de saber y de hacer.

El pensar categorial, es decir, el sujeto que se abre al mundo y el mundo que se abre a ese sujeto que se apropia de dicha realidad, reconoce la potencialidad del sujeto de instalarse y apropiarse de lo que lo circunda. De esta manera, el sujeto construye desde su historia y busca estar determinado.

### **La gnoseología como base del conocimiento**

Habrà que tener en cuenta, en este apartado, los tres argumentos a través de los cuales se sustentó que la razón es lo fundamental en la constitución del sujeto; se trata de la manera para romper con los límites y elevarse en contra de lo instaurado. Estas cuestiones remiten con carácter de prioridad al conocimiento gnoseológico, ya que se trata de ubicar la forma de establecer relaciones de ser y estar del ser humano con la realidad de su mundo: el estar hace referencia a la voluntad de instalarse en el mundo. Es la apropiación del mundo para convertirlo en una constelación de objetos como “matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Retamozo, 2006, p. 7).

En esta dialéctica subyace la construcción del conocimiento y del sujeto constructor de realidades: cierre-apertura. Allí, la lógica del cierre opera en el campo semántico propio del lenguaje de comunicación. La apertura, por su parte, no tiene la misma lógica; se refiere a los horizontes de sentido, a la posibilidad de relación con base en el desafío de lo indeterminado. De hecho, en la contraportada de *Sujeto: existencia y potencia*, Zemelman (1998) plantea que dicho trabajo pretende ser un libro que busca ampliar la relación del humano con su realidad, en forma de ubicar a las diferentes relaciones cognitivas al in-

terior de una relación básica en la que se exprese la existencia como un proceso dialéctico que articula memoria histórica, conciencia presente y potenciación de futuro. Por lo mismo que se enfrenta con exigencias internas de movimiento, estas reflexiones se ‘colocan’ en el punto exacto donde la vida misma del sujeto puede recrearse en su devenir abierto a su incertidumbre, pero a la vez hacia la esperanza libertaria de ser “en la conciencia de que lo necesario de este ser es la conciencia de incompletud como límite abierto a lo posible [...] haciendo madurar la conciencia de la sombra escondida en la luz” (Zemelman, 1998, p. 148).

La propuesta sobre el sujeto que se avista en este estado inicial de la investigación es que él se apropia de la realidad desde su capacidad de cimentación y, por eso, debe separar el instalarse en el mundo y de la apropiación que hace del mismo. Instalarse depende de desarrollar la necesidad de realidad como experiencia y conciencia que se abre a lo inexplorado, que no es solamente la conjugación entre funciones cognitivas y gnoseológicas, sino desafíos gnoseológicos de una conciencia ética. Instalarse en el mundo es investigar el contexto para la ampliación del sujeto que necesita romper con los estereotipos acerca del espacio y el tiempo.

Entonces, se hace imperativo un lenguaje que desnude la realidad como ámbito que contiene múltiples posibilidades de espacio y de tiempo, espacios que distinguen posibilidades de experiencias o de prácticas concretas, donde el vínculo con la realidad posibilite pensar en el horizonte del tiempo en que se vive y, desde ese lugar, la realidad trascienda. La trascendencia es aceptar la realidad como espacios que permanecen en apertura, ajenos a cualquier estructura de significados. Es el reconocimiento de espacios de sentido, como realidades posibles, que presume de que no se llega al mundo desde el conocimiento; por el contrario, desde el mundo se llega al conocimiento. En verdad, el proceso de aceptación de la realidad es solo una parte de la conciencia histórica. La otra parte está constituida por la capacidad de instalarse, todavía para la sedimentación de esta conciencia, lo que es en definitiva el uso de sus facultades para comprender la realidad como horizonte de posibilidades.

La dialéctica subyace a la construcción del conocimiento y del sujeto constructor de realidades: cierre-apertura, donde la lógica del cierre opera en el campo semántico propio del lenguaje de comunicación. Por otro lado, la apertura no se maneja con igual lógica a la de los objetos cerrados, sino, más bien, con

referencia a horizontes y a la posibilidad de relación con base en el desafío de lo indeterminado. Por lo tanto, la instalación en el mundo obedece a la necesidad de realidad como experiencia posible y como conciencia abierta hacia lo inédito. En este sentido, tiene que romper sus propios parámetros. ¿La idea de un pensamiento no parametral se corresponde con el esfuerzo histórico de perfeccionamiento y de liberación del sujeto?

Algunos problemas que se anticipan son el de la articulación de las funciones cognitivas con las de la naturaleza gnoseológica con mayor amplitud, que refleja la multidimensionalidad del ser humano, así como los desafíos multidisciplinarios que enfrentan la realidad. Además, el problema de esta son las dos dimensiones que pueden ser tomadas como experiencia vivencial y como conciencia abierta que trasciende a los límites conceptuales establecidos. De la misma manera, se hace necesario considerar las necesidades de un lenguaje de significantes que permita instalarse en el mundo en la medida que contribuye a formarse como sujeto en su momento histórico-cultural.

### **El rompimiento con lo establecido**

El desarrollo ha colocado al ser humano cada vez más en una relación con la realidad externa que lo aleja de sí mismo como sujeto. El problema inicial es incursionar por horizontes más extensos, pero que no necesariamente domina la especie humana. El segundo problema es poder recuperarse como sujeto en su propia singularidad, influida y desafiada por esa extensión: recobrar la capacidad de ser consiente y activo. Este desafío es ético, pero implica retos en la forma de razonar: abrirse gnoseológicamente para recuperarse como sujeto. Es desparametrizar el pensamiento como la función propia del curso categorial (Betancourt, 2013a).

El desarrollo ha colocado al ser humano cada vez más en una relación con la realidad externa que lo aleja de sí mismo como sujeto. El problema, inicialmente, es incursionar por horizontes más extensos y llenos de sentido, pero que no necesariamente domina el ser humano. Luego hay que recuperarse como sujeto en su propia singularidad, influida y desafiada por esa extensión de recobrar la capacidad de ser consiente y activo.

Lo anterior obliga abordar la historia del hombre como la historia de su razón: su empeño por construirse como sujeto busca-

dor de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más vastos para apropiarse de nuevos horizontes. (Zemelman, 1998, p. 8)

Es importante insistir en el hecho de que se trata de una actitud racional que libera a la razón como acción del proceso de subjetivación, sin lugar a duda fundante, en el proceso de constitución del sujeto. El asunto es que no se toman las ideas establecidas por los discursos como fundamento, sino como forma de la razón misma. Esto corresponde al discurso categorial, que consiste en pensar desde significantes que se traducen en un tipo particular de enunciados, como ya se había mencionado antes. Esto es posible siempre que se parta del supuesto de que los límites conceptuales se caracterizan por su movimiento. Este desafío va más allá de construir un modo de explicar o de teorizar.

Hemos hablado de la recuperación de la subjetividad en el ámbito de la constituyente, y, desde este ángulo, del sujeto como protagonista. La forma de pensar constitutiva (capaz de romper con los parámetros y abrirse a lo inédito) está, por consiguiente, estrechamente vinculada con la recuperación del sujeto, porque el desafío de potenciar a éste [sic] se vincula con el rescate de las funciones gnoseológicas latentes en la tradición cultural e intelectual; por ahora reducidas ambas a la función puramente cognitiva. (Zemelman, 1998, p. 49)

Los enunciados se fundan en la necesidad del sujeto de entrar en contacto con lo que le rodea. Pero lo importante en el rompimiento con lo establecido, esto es, en el enfrentamiento con las hegemonías que lo invisibilizan, es un esfuerzo del sujeto para situarse ante lo inédito y, en medio de todo esto, posibilitar los medios de subjetivación que hacen posible la configuración de sí mismo. Este es el esfuerzo de apropiación que se funda en la construcción del ángulo del discurso categorial que, como se ha mencionado, es una forma de pensar de los significantes.

### **Ángulos de sentido, instalarse y apropiarse**

La idea de pensar desde el lenguaje de los significantes apunta a convertir el lenguaje en el límite del mundo. El límite descansa en la amplitud de opciones que pueden asumir los sentidos que tienen que usar el pensamiento y

su expresión, no solamente para comunicarnos, sino también para los límites aceptados. Todo lo que se descarta de la conciencia, sale también de la potencia. Por tanto, se trata de desarrollar una actitud que permita entender que la autoactividad del sujeto, como resultado de su encuentro con el mundo, consiste en una expansión de su subjetividad.

Todo esto corresponde a la desparametrización del pensamiento, en cuanto se abren nuevas exigencias de lectura de la realidad poniendo a un lado los parámetros establecidos, así como de repensar el propio pensamiento, en cuanto se hacen nuevas exigencias en la lectura de la realidad. La desparametrización significa privilegiar una postura racional que obliga a fundamentar el discurso epistemológico en la conciencia y en la experiencia de lo constituyente: una clara distinción entre las lógicas de constitución del discurso y su comunicación como objetivación textual.

En la perspectiva de la argumentación anterior, es posible reconocer diversidad de planos en los que se puede construir enunciados tales como: primero, el plano del sentido que se corresponde con la colocación ante el mundo, que obliga a un pensamiento no-parametral; segundo, la potencia de la necesidad de realidad, del mundo, que viabiliza la fuerza de lo indeterminado; y tercero, el lenguaje no discursivo como instrumento de una existencia colocada en el mundo que re-actúa ligado con un sujeto que deviene antropológico. (Zemelman, 1998, p. 140)

La necesidad de pensar la mayor implicación de esta capacidad y del uso creativo parte de enriquecer la experiencia lingüística, de manera que se puedan incrementar las posibilidades de aprendizaje y el uso creativo del lenguaje. Junto a la facultad del lenguaje, determinado genéticamente, está la experiencia lingüística que crece en una comunidad de habla.

¿Según lo anterior, el razonamiento constituyente que se funda en los significantes es en sí mismo o llega a ser una necesidad en el sujeto? El razonamiento constituyente subordina a lo constituido. De esta manera, conforma un espacio de potencialidad de discursos posibles que pueden ser simultáneos en diferentes niveles de temporalidad y con distintas posibilidades de articulación. El razonamiento consiste en asumir una lógica que corresponda a la potencialidad de

la capacidad humana de crecer, de manera que ubica todas sus estructuras, desde el lenguaje, en el marco de esta aplicación de la facultad de conocer al ser humano. Por esto hay que establecer una diferenciación entre la facultad de pensar y la necesidad de pensar.

Pero es vital mantener presente que el problema del conocimiento no se limita a la formulación simplemente de certezas, sino a saber colocarse ante lo inédito. Por eso, más que ubicarse en el campo del estudio de la evidencia, hay que ubicarse en el campo de estudio del lenguaje, ya que a través de este se coloca ante el mundo y no solamente ante la verdad. Es pertinente recuperar planteamientos de los juegos lingüísticos en cuanto pueda rescatarse en el marco de una lógica de contextualización con una perspectiva de tipo de razonamiento; se trata de estructurar un concepto cuyo significado quede abierto a las alternativas de significaciones posibles. La ampliación del lenguaje es una forma de dar cuenta de las complejidades propias de la construcción de la relación de conocimiento, el cual remite a una problemática sobre las condiciones genéticas y socioculturales del lenguaje.

Desde el concepto de logos que rige la relación con la realidad externa al sujeto, lo que decimos significa construir el lenguaje pensante, no solamente de comunicación. Pues si el punto de partida es el momento del hombre en su actualidad de presente, significa enfrentarse a sí mismo en los distintos momentos por los que atraviesa en su vida, en virtud de su necesidad de realidad desconocida: he aquí la necesidad de utopía. De lo que resulta que es más importante ésta [sic] que la verdad, en la medida que impulsa hacer de la época una experiencia posible, y, desde ella, cómo hacer del mundo un contenido de vida. (Zemelman, 1998, p. 54)

El desarrollo del humano como especie se complejiza con el problema de las funciones deontológicas de la razón, tanto de los conceptos como de las ideas. Por ello, el sujeto se enfrenta a dos planos de categorías: la primera está asociada directamente con las condiciones biológicas como, por ejemplo, la facultad de lenguaje; por otro lado, el desarrollo histórico-social es una línea totalmente diferente de razonamiento (Mélích, 2012).

Por este motivo, el sujeto, cada cierto tiempo, requiere de nuevos lenguajes o nuevos ángulos de pensamiento para recuperar su relación con el mundo. Por lo tanto, el rompimiento de parámetros referidos anteriormente se traduce en una mayor capacidad de significación, por lo cual la lógica del ángulo se fundamenta en el movimiento del límite. Lo que entra en conflicto con el lenguaje como parámetro es que este es claro porque es admitido, ya que escribir es organizar el mundo y pensarlo. En efecto, el discurso de pensar categorial, a partir del doble movimiento del límite, es el horizonte de posibilidades.

El movimiento del razonamiento se inicia en un primer momento, propio de una intención cognitiva inicial, con un campo semánticamente cerrado desde las estructuras conceptuales y su significación asociada con determinadas denotaciones. La función de la capacidad de significación se traduce en la inclusión de una gnoseología que se puede articular con la intención cognitiva inicial, lo que corresponde con el rompimiento de los parámetros, por lo menos con las determinaciones teóricas.

Ahora bien, todos los elementos de instalación como colocación, se hacen referencia a la apropiación del mundo. La naturaleza del discurso intelectual ocupa en gran medida, entonces, el proceso de constitución de la subjetividad. Por lo tanto, la discusión se puede desarrollar nuevamente según lo interpretado en el trabajo del profesor Zemelman en dos planos vinculados entre sí: el primero es propio de la forma de razonamiento y de su modalidad de argumentación; el segundo concierne a la construcción de enunciados y sus implicaciones en el lenguaje.

En un primer momento, el de la colocación; lo característico son las posibilidades de predicabilidad que resultan de ésta [sic], por lo que es el momento en el que el sujeto lo es de una relación de conocimiento no-parametral. En contraposición la apropiación plantea la necesidad de creación de sentidos en su actualidad por las exigencias de definir determinaciones, en la dirección de avanzar desde horizontes a las posibilidades de organizar contenidos teóricos donde la predicabilidad anterior se convierte en opciones de predicados que tienen que resolver, a manera de cierre, la problemática del sentido originario. (Zemelman, 1998, p. 140)



Lo mencionado anteriormente no supone pensar la realidad como objeto ni como problemática, sino como una dimensión trascendente de los límites conceptuales que ya están definidos. Este tipo de razonamientos exige la inclusión de otras realidades en el plano del pensamiento que son concebibles como requisito epistemológico del mismo razonamiento.

Desde esta perspectiva, la relación con la realidad se desplaza a un ámbito más amplio que trasciende las exigencias puramente cognitivo-formales y posibilita la colocación. A través de la obra del profesor Zemelman, esta idea se encuentra como la necesidad de ubicación, posicionamiento de los parámetros que pueden estar por encima de referencias teóricas o normativas y que es clave en la constitución del sujeto. La realidad es liberada de las formas socializadas de la racionalidad, de manera que puede reconocer lo que incluye la diversidad. Por ello, el objeto de la realidad debe permanecer abierto, tanto a la sucesión del movimiento propio como a aquello que lo incluye, y que también puede determinarlo.

### **El análisis del lenguaje, la conciencia histórica y la apertura a lo indeterminado**

La subjetividad que otorga el conocimiento gracias a que este tiene la capacidad de descubrir las cosas que ocultan la realidad. Es importante, a la hora de la constitución del sujeto, analizar los enunciados, pues la subjetividad se acerca a la realidad a partir del despliegue de la realidad. Pero hay una dificultad que radica en que algún componente de la realidad no esté explícito o esté oculto. En este caso, es indispensable su descomposición para proporcionarle un sentido que lo enuncie, es decir, acudir a las formas que permiten recuperar la indeterminación. Así, los demás componentes suponen una solución para y desde el primero.

Colocarse frente a la realidad que está en permanente movimiento genera el pensar sin límite, consiste en madurar el movimiento sin el riesgo de sustantivarlo, es decir, con un contenido dado. El predominio de la lógica de determinaciones refleja el dominio en el desarrollo del conocimiento y de la racionalidad de un tipo de comportamiento del ser humano que define su relación con la naturaleza y la realidad sociohistórica. Hay una relación más profunda con la comunicación propositiva que con el proceso de construcción del

conocimiento, lo cual deja claro que hay que distinguir entre enunciados conformadores de relaciones inclusivas con la realidad y una forma particular de colocación en y frente al mundo-realidad.

La colocación propia del sentido del enunciado se corresponde con las proposiciones conformadoras de realidad propositiva con intención transformadora. La apropiación responde a los enunciados de significados que buscan cumplir una función de control, la cual necesita ser comunicada para influir en el pensamiento y ser socialmente aceptada.

El plano del sentido corresponde a la colocación ante el mundo y a la necesidad de realidad que viabiliza la fuerza de lo indeterminado, esto es, del pensar sin sujeción a las exigencias de inteligibilidad. Esto se opone a un segundo momento donde el pensar y su expresión se amoldan a los requerimientos de la comunicación. Lo fundamental de lo indeterminado consiste en la capacidad de mirar lo real sin sujeción a límites. Conformar estos límites en forma de estar alertas ante lo indeterminado es una actitud de conciencia que enseña a construir desde lo inédito.

A la luz de lo anterior, la utopía que hace referencia a la posibilidad de un mundo mejor para los sujetos y su constitución proporciona un marco que ayuda a transformar lo inédito para desencadenar la construcción de un lenguaje capaz de crear realidades sin parámetros preestablecidos. Entonces, la función gnoseológica de la utopía es aquella que, conformada por el mundo del humano caracterizado por la dualidad entre lo que es y el deber ser, pone de manifiesto aquello que se ha querido y, a la vez, tiene en cuenta la existencia de una necesidad de recuperar del pasado aquello que ha dejado insatisfacción. Estas reflexiones apuntan a transformar la construcción del discurso y de la realidad en lenguajes gestores de existencia y moldeadores de utopías, fundamentales en la constitución del sujeto.

El sujeto exige una realidad que esté en constante ampliación, crecimiento y complejización: “el del sujeto cuyo movimiento interno está inspirado por la conciencia de darse incesante del mundo” (Zemelman, 1998, p. 49). Para ello, el sujeto tiene que renovarse y debe salir de las grandes construcciones sistemáticas, lo que requiere el lado excluido de la realidad.

El pensamiento se convierte en medio para recuperar al sujeto; es una opción para potenciarlo. Esto implica el rescate de las funciones gnoseológicas que se encuentran en la tradición de la cultura y en el intercambio con otras que han sido sujetadas a funciones solo cognitivas. El sujeto fundador y activo que emerge rompe con los límites gracias a las formas del lenguaje: una de las herramientas poderosas para enfrentar las hegemonías que quieren sobreponerse por encima de la constitución de su identidad. Es importante, entonces, un desmantelamiento del dogmatismo, porque se trata de enfrentar la comprensión del lenguaje que se ha usado para la artificialidad del sujeto.

Desde el concepto de logos, que rige la relación con la realidad externa al sujeto, lo que decimos significa construir el lenguaje pensante, no solamente de comunicación. Pues si el punto de partida es el momento del hombre en su actualidad de presente, significa enfrentarse a sí mismo en los distintos momentos por los que atraviesa en su vida, en virtud de su necesidad de realidad desconocida: he aquí la necesidad de utopía. De lo que resulta que es más importante ésta [sic] que la verdad, en la medida que impulsa hacer de la época una experiencia posible, y, desde ella, cómo hacer del mundo un contenido de vida. (Zemelman, 1998, p. 54)

Tanto el sujeto que habla como el que se encuentra al interior del discurso tienen una posición de mando de este sobre el lenguaje que usa, por lo que es claro que él tiene un papel activo en medio de la expresión. Pero la manera en que lo hace y el tributo que ofrece al interior de su discurso a las hegemonías de su entorno dejan claro que su manera de hablar señala la manipulación a la que está sometido por parte del sistema a través del lenguaje, a la vez que está convencido de que es él quien lo manipula, pues lo usa para decir lo que le sucede. En este capítulo —que pretende develar la concepción de sujeto en parte de la obra de Hugo Zemelman— concebimos que lo que de verdad puede encontrarse detrás de una supuesta puerilidad en el uso del lenguaje es la manipulación de una construcción de individualidades al servicio de un colectivismo con intenciones claras de dominación, en el que realmente no se ha andado un camino que posibilite la constitución del sujeto.

Al abordar el tema del lenguaje y el sujeto, el concepto de posestructuralismo hace su inevitable aparición. Esta corriente de origen francés se ocupa de

asuntos como la influencia del lenguaje en la construcción del sujeto en medio de las estructuras y las relaciones sociales. Esta propuesta filosófica transcurre en el trasfondo de la obra que ilumina la interpretación de los conceptos. Para este pensador hay una capacidad que genera la constitución del individuo: el habla. A través de ella se pone de manifiesto lo que se es y lo que lo configura: las relaciones y la transformación de bienes y servicios. El sujeto habla y, desde allí, dota de sentido su existencia. Esto no es una cuestión aislada de lo que lo circunda, sino precisamente el hecho en el que se estimula el intercambio, la creación, el tránsito y la apropiación del contexto.

Para Zemelman (1998), en la constitución del sujeto se hace necesaria una subjetividad que se arraigue en la naturaleza que la constituye, precisamente una que cuestione los límites a través de una pluralidad de lenguajes que lo ubiquen en lo inédito y que lo distancien de los constructos. Por esto, se requiere con urgencia un sujeto que emerja de su propia realidad histórica y social para retomar, rescatar y valorar lenguajes que den cuenta de una necesidad gnoseológica de mayor amplitud y que solo estén en función de lo indeterminado.

Por eso, consideramos que la historicidad del pensamiento está relacionada con la problemática de ubicarse en campos semánticos y el uso del lenguaje como capacidad de dar significaciones nuevas, detrás de lo cual está la intención de rescatar el sujeto concreto como sujeto pensante y como capacidad de acción (Zemelman, 1998, pp. 60–61).

Se trata de formas de razonamiento que le permitan colocarse históricamente para dar respuesta al requerimiento del futuro. Es la lógica de un “sujeto fundador y activo que buscamos rescatar que puede romper con lo evidente porque anima las formas del lenguaje” (Zemelman, 1998, p. 49). Estas formas de razonamiento enfrentan los desafíos de la realidad que estén más allá de los límites del entendimiento para ubicarse en la comprensión de las transformaciones posibles. Es un análisis que rescata al sujeto en la complejidad de todo su ser y de los mundos que convergen en su subjetividad, el rescate del sentido que tiene su experiencia, el rescate de su mundo de vida. En este contexto, afirma Mélich (1997):

El *lebenswelt* es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre, es el mun-

do rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. En el *lebenswelt* nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas. El mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural [*natürliche einstellung*], es el mundo de primera mano, el originario. El *lebenswelt* es el mundo en el que nos introducimos por el simple vivir nuestra actitud natural, es el substrato previo a toda experiencia, a toda planificación, es el horizonte originario. El mundo de la vida es pre-científico y extra-científico y a la vez es el fundamento de toda posible ciencia, pero él, en sí mismo, escapa al influjo de la ciencia. (p. 70)

Se retoma la idea de que la visión integrada de la realidad se manifiesta de manera trascendente en la vida diaria, lo cual orienta a los humanos para poder moverse de acuerdo con proyectos de vida, individuales o compartidos, según los cuales se impulsan las prácticas sociales que construyen la realidad histórica. Esto es lo que Zemelman (1998) entiende por conciencia histórica de lo cotidiano. Los contenidos son formas desde las que se plantean nuevas exigencias de realidad que sirven para ver con distanciamiento lo conocido o acumulado.

La sociedad moderna, en sus intenciones de competitividad e instrumentación, bloquea el apareamiento de perspectivas alternativas o diferentes. Esta situación, que se agudiza con la creciente tecnologización del mundo, tiende a mudar el conocimiento en información. Por ello, el reto está en el quebrantamiento de los parámetros, como el distanciamiento del contexto desde el reconocimiento de sus límites, además de identificar lo que es potenciabile dentro de sus límites. Colocar en la base del proceso de construcción de conocimiento una subjetividad que se considere constituyente permite la formulación más amplia del sujeto. Esta formulación posibilita la separación de su contexto para debatir sobre los límites de lo cognitivo desde la variedad de lenguajes que aparecen en las construcciones, las relaciones sociales y la cotidianidad.

## El deseo de conocimiento: el sujeto frente al paradigma crítico

Al seguir con detenimiento y tratar de interpretar desde lo metodológico, el concepto que emerge es el de sujeto concreto y situado. El análisis de las formas específicas e individuales aflora como aquel que es capaz de hacer una lectura consciente de todo lo que pasa en su entorno: lo que lo coloca es su propia historia, el que se lee desde lo situado en su propia historia. Para [Zemelman \(2005\)](#), el verdadero significado de sujeto está en el que hace consciente todo lo que piensa, y lo hace enfrentando lo establecido para abrir ángulos de posibilidades. Por lo tanto, una de las primeras cavilaciones en la constitución del sujeto es su capacidad de ubicación o colocación comprensiva de su propia realidad histórica:

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, p. 10](#))

El texto *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* ([Zemelman, 2005](#)) es clave en la idea central de que “pretende estimular en el sujeto la necesidad de realidad y su voluntad de conocer” (p. 82). Por ello, el concepto de conciencia será el punto de partida en este texto —frente al del conocimiento— para abordar la historia, que es clave en la acción política del que se va constituyendo como sujeto situado en el proceso: este es precisamente el andamiaje de dicha colocación.

## Cuatro prevenciones sobre la episteme del sujeto

El sujeto como individuo de un mundo real busca irrumpir en el reconocimiento de este como ser existente y ser histórico de un contorno. Para ello, debe transgredir el pensamiento y transformar sus ideas en un planteamiento real que debe servir a su colocación en el mundo y, así mismo, a la apropiación del mundo en el que vive, lo cual le permitirá ubicarse y hacer parte de un sistema

que, deliberadamente, le dé poder a su existencia y a su historicidad. Esto quiere decir que cuando el sujeto ya es consciente de que es histórico-historizante, es capaz de adaptarse a un contexto y formar parte de una dialéctica con el otro. De esta manera, se logran percibir las realidades y el horizonte que tiene como ser existencial-histórico en cuanto a formas particulares de la experiencia. Estas tres —la experiencia, la existencia y la historia— conforman las modalidades del espacio en el que se encuentra el ser humano.

Lo anterior exige a la especie humana abordar la historia que tiene, apropiarse de la misma y de esta forma transgredir sus límites utilizando la razón histórica, sus vivencias y su contexto. Esto crea una necesidad de tener conciencia histórica y real antes de ponerse en contacto con el otro, es decir, de crear una participación social y una utilización adecuada del lenguaje. Por lo tanto, esto debe conllevar a una fluidez en la comunicación con un sentido experiencial que permita expandir una vinculación próxima con el mundo y con el horizonte inquietante.

La existencia tiene valores prioritarios que hacen magnificar el pensamiento del ser humano y lo llevan a trascender lo que él conoce y reconoce. Esto representa la incorporación de nuevas tendencias, nuevos mundos, nuevas apropiaciones y adaptaciones que le permiten complementarse como individuo capaz de transmitir, comunicarse, enfrentarse, expresarse, colocarse y sujetarse según los cambios de vida, formándose y dándole valor a su historia en un contexto. Este se convierte en la transformación de la historicidad del individuo en existencia y de su existencia en historicidad: estos dos elementos son un conjunto que conforma el ser. La historicidad es, entonces, el crecimiento del ser humano que se potencia a partir de su propia existencia; cuando existes, piensas y te colocas ante el mundo, ya eres historia.

Esta configuración de posesión y existencialidad permite concebir la conciencia histórica del ser humano como la acumulación de las realidades sociales como autoposesión, por lo que la realidad en la constitución del sujeto se construye entre la vinculación de conciencia y la acción.

En este orden de ideas, es de vital importancia anotar que al interior de la lectura aparecen una serie de prevenciones para tener en cuenta en la constitución del sujeto: ¿Cómo hablar de colocación desde la historia que constituye,

si parece que en los sujetos en el continente latinoamericano no hay suficiente conciencia de ella? La colonización europea y los fenómenos, como el de la globalización cultural y económica, han invisibilizado la conciencia histórica, los saberes y hasta las raíces ancestrales. Tal vez este es el fundamento para comprender el fracaso de los procesos formativos —institucionalizados o no—, ya que parece que hay una urgente necesidad de vivir en un cuerpo ajeno que no pertenece a las formas físicas y subjetivas que le confieren.

El profesor [Zemelman \(2002\)](#) entabla la diferencia entre el conocimiento y la conciencia: el conocimiento está ahí, a disposición; lo importante es hacer conciencia de ese conocimiento. Las personas actúan y piensan sustentadas sobre conocimientos elaborados o producidos por otros. En la mayoría de los casos, ese conocimiento lo dan las políticas impuestas por los gobiernos y el sistema neoliberal, que imponen y toman decisiones que no tienen nada que ver con las necesidades y las características de los sujetos; son decisiones tomadas desde un mundo imaginario y nada real de lo que verdaderamente viven las comunidades. Que no haya conciencia histórica les permite a los poderes hegemónicos alienar y dominar a los pueblos, como actualmente sucede. Ese desconocimiento ha hecho que los poderes sean cada vez más, andemos sobre supuestos y aceptemos fácilmente políticas y disposiciones que han empobrecido y han aumentado la brecha entre un conocimiento consciente y un analfabetismo en crecimiento.

El hombre tiene que partir resolviendo la naturaleza de su relación con lo que lo rodea, lo que se traduce en una conjugación de elementos propios de su estar-siendo, pero también de otros que le son ajenos. Es lo que implica concebir a la historia desde el papel del sujeto, pues obliga a transformar a la objetividad en una constelación de ámbitos de sentido. Lo que se traduce en tener que organizar la comprensión de los procesos históricos desde la recuperación de las fuerzas gestantes, que están ocultas detrás de todas las formas, pero que se desplazan en diversos tiempos y espacios, fuerzas entre las que cabe destacar la necesidad de ser sujeto que, aunque callada, nos constituye. ([Zemelman, 2002, p. 9](#))

Uno de los primeros elementos que debe tener un sujeto para ir más allá de lo tangible es reconocer su realidad y los elementos; en estos ámbitos se



desarrolla su vida, y se precisa de ellos para salir de los paradigmas implantados que lo han convertido en un esclavo más. Para ello, debe tomar conciencia de que el tiempo histórico en el que se encuentra está en constante transformación y, por ende, hace que los sujetos queden allí en un proceso de cambio, pero como masa. Es aquí donde el sujeto como ser pensante y razonable adquiere conciencia de sí mismo al interior de la sociedad. Esta es la procedencia del conocer y conocerse, es la oportunidad para transformarse en un sujeto con capacidad desde sí, de reflexionar para la configuración del conocimiento sobre sí y sobre lo que lo rodea. Desde allí se construye conocimiento, se configura lo social y se da forma en constante transformación: es el andamiaje para ser consciente de sí mismo.

En la construcción de un sujeto autónomo, es de gran importancia seguir cultivando y estimulando ideales que le permitan alejarse de esas cuestiones, cifras y estadísticas que hacen de él un simple número dentro de una cantidad humana. Esta gran innovación en el sujeto permite alejarse de la ignorancia frente a temas como la pobreza, la violencia, la marginación y el conflicto. La historia, como base fundamental en la constitución del sujeto, también es la encargada de darle las bases a cada sociedad. ¿Pero se ha usado correctamente el concepto de historia para una sociedad en la que se está perdiendo la concepción de sujeto?

Lo que decimos es congruente con la idea de que la totalización se corresponde con los esfuerzos por pensar desde la historicidad como el espacio de potencialidad del sujeto. Sartre sostiene que ‘no habrá que definir al hombre por su historicidad —puesto que hay sociedades sin historia— sino por la permanente posibilidad de vivir históricamente las rupturas que conservan a veces las sociedades de repetición’<sup>7</sup>. (Zemelman, 2002, p. 45)

La historia posibilita los datos comprensivos que permiten conocer y darse forma. La historia construye, pone en evidencia y dota de sentido lo que se está viviendo en el presente —es importante recordar que el *Ángel de la historia* mira hacia atrás, según Benjamin (2013)—, desde allí puede construirse el futuro. Por lo tanto, lo único que necesita el sujeto para configurarse, en este

---

<sup>7</sup>La cita hace referencia a Sartre (1968).

orden de ideas, es el uso de su propia voluntad y, por ello, se llama la atención desde estas sospechas.

La primera prevención es la premisa de la conciencia histórica: analizando el sistema del consumismo, se observa claramente un uso excesivo de aquello que ofrece el mercado, sin ninguna precaución, convirtiendo a la sociedad en una sin voluntad y con una idea de progreso enajenada por la necesidad de derroche. [Zemelman \(2002\)](#) propone que la única forma de salir de allí es el conocimiento. ¿Pero cómo se construye ese conocimiento? Se construye a partir de los desafíos que la historia propone: ella es la que permite conocer los valores e ideologías para entender cada acontecimiento y para fundar otra colectividad en la que la justicia y la libertad son los ejes fundamentales.

Los grupos dominantes, las tendencias económicas y políticas derivadas del neoliberalismo tienen como sinónimos: no futuro, interés propio, acumulación y generación de ganancias. ¿Pero, y el sujeto? ¡No existe! Sin embargo, este trabajo se une a la *Pedagogía del oprimido* ([Freire, 2005](#)) cuando plantea:

Si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer [...], la lucha por la liberación por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, no tendría significación alguna. Ésta [sic] solamente es posible porque la deshumanización, aunque siendo un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos. (p. 25)

El mismo [Zemelman \(2005\)](#) cita una premisa de Lakatos: “el hombre ha podido progresar porque la razón se ha atrevido a pensar en contra de la razón” (p. 38). El humano ha ido más allá de lo que le han dado, ha podido transformar lo que tenía como verdad y ha comprobado para reestructurar su conocimiento, y este es un hecho real a través de la historia.

La segunda prevención es pensar en los sujetos que construyen su sociedad: el sujeto en relación con otros se edifica dinámico con respecto a su mundo en la medida de su contacto y racionalidad histórica con lo que lo rodea. Pero aparece un problema que tiene como función poner sobre la mesa —metáfora

que se entiende como el ejercicio de la existencia—, los pensamientos, opiniones e ideas que se tienen frente al concepto de sujeto.

Hay puntos importantes para este estatuto sobre el sujeto. El primero es el problema de espontaneidad, que es la etapa encargada de la construcción de un proyecto del cual se hace necesario una organización que ayuda a la creación del proyecto planteado para salir del imaginario de masa. El segundo es la voluntad organizadora que emerge fenomenológicamente como la posibilidad y la esperanza de cambio donde toma fuerza el movimiento social, lo que abre un abanico de soluciones tanto para un individuo como para una sociedad completa, pero teniendo como base el respeto propio y hacia los demás.

Efectivamente, la espontaneidad y especialmente el ejercicio de la voluntad obligan a arribar en una claridad sobre el trabajo de Hugo Zemelman. La posibilidad de configuración de este sujeto se presenta desde la metodología fenomenológica. Esto se debe a que la obra del profesor Zemelman no acude a los asuntos de la subjetividad desde una lectura psicoanalítica, sino que, para tal efecto, acude a la fenomenología. De esa manera, la disposición del sujeto es crítica que resulta del estudio sobre sí mismo y, para ello, se sirve de un examen constante de las metas y métodos propios que hace meridiano la voluntad y los deterioros, y motiva preguntas y refutaciones referentes a la propia opinión.

Esta reducción sirve para el abordaje de los fenómenos en torno al sujeto que han de ser abordados de manera reflexiva, pues no son solo acontecimientos. Prescribe que cada uno regresa constante y reflexivamente sobre su propia experiencia de vivir; ese volver reflexiva diferencia lo vivido de la experiencia que ya ha sido vivida. Así, la seguridad es el tema central de la descripción fenomenológica, procura saber sobre el ser humano y abrir caminos para que él pueda aprehender el mundo.

La fenomenología ayuda al desarrollo del sí mismo como ejecutor de su experiencia y de lo social, porque como método otorga la explicación crítica de la experiencia vital a la vez que examina la intersubjetividad propia de la construcción histórica de los sujetos sociales. De hecho, se opone a la filosofía analítica o especulativa porque su trabajo no está en los datos científicos en sí mismos, sino en el ejercicio de lo vivido por quienes practican el método.

Esto quiere decir que cuando alguien que trabaja en el campo de las ciencias naturales y exactas lee una medida, tiene un dato numérico específico y usa el lenguaje formal de las matemáticas. Pero cuando quienes transcurren por la fenomenología abordan lo vivido por el científico, se ocupan especialmente de lo que hay en el mundo precientífico o experiencia humana —el mundo de la vida ya mencionado— donde el proceso de constitución como sujeto es la certeza o evidencia básica que se posee del mundo.

Quizás el término básico de la fenomenología es evidencia. El foco central de Husserl (1984) y la base de la fenomenología es la evidencia vivida para las afirmaciones. El ideal de evidencia es el darse-mismo, la donación, la autodonación; el darse-mismo es la presencia en la evidencia vivida de una cosa misma. Por ejemplo, si le menciono un caballo, usted oye una palabra, un sonido verbal con un sentido infundido. Pero, de una manera más completa y más fundamental de evidencia, es adquirida cuando se está parado directamente delante de un caballo.

La tercera prevención es la necesidad de la reducción fenomenológica: el método fenomenológico cambia la apertura de la conciencia frente a los hechos desde el modo en que ellos aparecen. Husserl (1984) nombró reducción fenomenológica o epojé en la medida en que, durante la sustracción, hay que abstenerse de observaciones ingenuas o prejuicios dados por el uso de una conciencia plagada de juicios de valor sobre las formas de ver el mundo. Además, hay una abstención sobre las creencias para enfocarse en el ser de las cosas y las situaciones mismas que, de alguna manera, busca poner las cosas entre paréntesis. La explicación de este método tiene tres fases para tal reducción: a) la retención o sedimento, b) el encuentro de una huella viva de los acontecimientos que eviten prejuicios c) y presunciones en torno a ese fondo, ya que las posturas prejuiciosas no dejan no tomar conciencia de la experiencia actual; son juicios de valor expresos sobre lo sucedido. El primer momento de la reducción deja claro el hecho de que el suceso es precisamente humano, esto es, es propio y único de la experiencia que configura al sujeto.

Un paso más es necesario, ya que no termina en la descripción de la experiencia, sino que se propone una reducción eidética para descubrir las características de lo que se está experimentando. La reducción eidética explica el vivir con lo que Husserl (1984) propone como la intuición misma del sujeto sobre lo

que está viviendo, teniendo en cuenta siempre la experiencia que se tiene sobre el asunto vivido. En este sentido, lo fenomenológico hace posible esta conciencia mencionada como se explica a continuación.

La esencia eidética [ $\epsilon\iota\delta\omicron\sigma$ ] es la variación libre en la fantasía de algo y permite tener presentes las características de los asuntos tal como se les experimenta en lo cotidiano. Es claro que no se hablaría de la esencia si no se hubiera tenido una experiencia con la cuestión. La esencia de un objeto, fenomenológicamente, se encuentra a partir de una experiencia que puede sostenerse en retención, ponerla entre paréntesis para evitar prejuicios sobre la misma y luego el sujeto la somete a variación libre. Para Husserl (1984) no hay evidencia de lo que no se experimenta como existente.

El horizonte de lo cotidiano es fundamental en la obra del profesor Zemelman. Basado en la propuesta fenomenológica se plantea que, en cualquier experiencia, hay que tener presente las cosas que la rodean: hay texturas, temperaturas, atenuantes en el caso de la constitución del sujeto que se ubica en su historia, pero estos asuntos que envuelven lo que se vive no son esenciales a la experiencia misma. Hay que tener en cuenta que es imposible vivir la experiencia sin un horizonte de espacio y tiempo, porque el panorama a partir de estos dos conceptos (espacio y tiempo) es esencial para cada experiencia en el mundo. Consideraciones como estas condujeron a Husserl (1984) a distinguir las estructuras esenciales de la variedad en las clases de experiencias.

El encuentro con el sí mismo o egología termina siendo la manifestación de unas raíces históricas y de una reflexión radical de tipo fenomenológico. Entre los filósofos de la modernidad, hay una suspicacia sobre la evidencia introspectiva y del conocimiento directo del sí mismo. Esta desconfianza condujo a quienes trabajan al interior de las ciencias sociales a técnicas como el conductismo y a la teoría del estímulo-respuesta. Sin embargo, la fenomenología, con su propuesta de reducción y descripción, proporciona un método propicio para aislar y describir las características del conocimiento introspectivo del sí mismo, que no aísla a quien se pregunta en medio del fenómeno ni lo ubica por fuera de la trama histórica como el fin último y centro de toda episteme.

De todos modos, la descripción del sí mismo que se construye en medio de las experiencias en el mundo vividas en la trama de su propia historia no son

el resultado de la argumentación. Perspectivas como el realismo, el idealismo y el solipsismo están más allá de cualquier evidencia posible que las soporte. Husserl (1984) utiliza el término metafísica para referirse a las afirmaciones que están más allá del principio de evidencia en tanto no pueden ser sometidas al método fenomenológico, corroborarse, verificar ni falsear.

La prevención final es el lenguaje, la ciencia y la capacidad praxeológica: con todo lo anterior queda claro la importancia para la obra del profesor Zemelman el asunto del lenguaje como evidencia de la experiencia humana situada, contextual y situada históricamente. Es la evidencia de la subjetividad y por tanto de la colocación. Ese sujeto que se constituye lo hace a través de una racionalidad sobre su propia historia. Para ello utiliza palabras que describen sus experiencias y que se fundan fenomenológicamente en la opción de asumir existencialmente su experiencia, que es significativa y crucial porción del ejercicio lingüístico:

Subyace la posibilidad de pensar o no en verbo, que se corresponde en el empleo del lenguaje de un sujeto activo con capacidad de develar no solamente lo claro y construido, sino capaz de dar cuenta del presente como momento de una secuencia que, en su devenir, se traduce en la exigencia de pensar y explorar lo dado como siendo. (Zemelman, 2011c, p. 45)

A pesar de todo, hay aquí un riesgo: cuando se conceptualiza y se verbalizan las experiencias, se puede perder de vista lo no-lingüístico y lo preconceptual, que son origen de algunas descripciones fenomenológicas. La propuesta que subyace en el autor que se está interpretando tiene que ver con recordar que el discurso que transcurre con este método, en función del construirse del sujeto, es acerca de experiencias. En este sentido, ninguna cadena de palabras puede proporcionar la descripción fenomenológica exclusivamente correcta de un fenómeno.

Reconociendo lo natural del sentido de lo lingüístico, “la incorporación del sujeto a su propio discurso supone no reemplazarlo por un predicado en el que deja de ser real para ser solamente gramatical” (Zemelman, 2011c, p. 35). De ahí que la terminología fenomenológica en torno a estos conceptos en la propuesta del autor trabajado sea fluida, lo que se transforma en nuevos niveles de

comprensión sobre los fenómenos. Se hace necesario probar nuevos conjuntos de palabras para emitir el relato lingüístico, esto es, la geografía de la experiencia.

Además, la ciencia otorga, en el mismo camino de Husserl (1984), el sentido amplio al sujeto que intenta entender, busca comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea, reclama de la evidencia para evadir la arbitrariedad —puesto que requiere de la crítica para impedir la complacencia y el tributo— y exige la explicación para dar claridad a las afirmaciones y evitar lo oculto. Pero, de manera muy especial, la obra del profesor Zemelman permite inferir en torno al sujeto que la ciencia se requiere para contar con la unidad lógica que evita la contradicción.

En Husserl (1984), la fenomenología da cuenta de las estructuras objetivas de la experiencia subjetiva, suministra un suplemento irremplazable a las búsquedas de las ciencias naturales. En particular, Husserl (1984) mostró la manera en la que la ciencia se funda en la experiencia precientífica, en lo que él llama mundo de la vida [*lebenswelt*], (citado en Mélich, 1997).

El legado que se ha olvidado en estos tiempos débiles e inciertos (Arellano, 2005) puede ser, según la propuesta del autor, rescatados para pensarse al sujeto. Partir de que la fenomenología describe lo vivido, la prueba apropiada de la experiencia concreta para una descripción fenomenológica, no solo implica habilidades intelectuales y de argumentación, sino también habilidades en el arte de la reflexión o de la introspección sobre la experiencia vivida para transformarla en maneras de hacer y de asumir con sentido: praxis.

Husserl (1984) advierte que sus descripciones no pueden ser completamente entendidas, a menos que el sujeto desafíe directamente la misma pregunta en la misma clase de experiencia en evidencia vivida, como lo propone el mismo Zemelman (2005). El autor latinoamericano, compara la descripción fenomenológica con un concepto de “lucha que alude a una dinámica más profunda, que podría ser entendida como una dinámica constitutiva que hizo necesario plantearse la idea del sujeto como proceso” (Zemelman, 2005, p. 49).

En breve, esa capacidad praxeológica es la aproximación que se propone a la experiencia interna cuidadosamente crítica de sí mismo que, en esa medida, es intersubjetiva y no se asemeja para nada a la propuesta de los pensadores modernos del racionalismo o del empirismo: “la relación entre objetividad y

mundo se funda en la necesidad de sentido del mismo sujeto, ya que no puede provenir de algo ajeno a éste sino desde su propio movimiento, más aún, de su apetencia por lo nuevo” (Zemelman, 2011b, p. 37).

Con todo lo anterior, se posibilita la comprensión de los dos primeros puntos: espontaneidad y voluntad organizadora. El tercer elemento importante para el desarrollo del sujeto es la transformación. Este quedó pendiente por la ampliación sobre la metodología fenomenológica necesaria para los dos primeros mencionados, desde donde aparece este tercero. Este elemento consiste en que los sujetos, así configurados en sociales, aparecen fenomenológicamente con una capacidad praxeológica, brotan con la potencia de quienes asumen y desarrollan procesos; son sujetos de desafíos para enfrentar las vicisitudes que se convierten en evolución, en alternativa, en cambio. Estos tienen la pericia y la capacidad de ir más allá de lo dado y forjar su futuro, donde las propuestas de cambio son inquebrantables. Continuo a esto, se puede afirmar que el sujeto construye y estimula su conciencia donde cambian las estructuras de pensamiento para transformarse en voluntad de conocer.

Ahora bien, hay que retomar en esta interpretación el concepto de sujeto y la manera como emerge en la obra el planteamiento sobre *Pensar teórico* y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social (Zemelman, 2005, p. 63). Es importante mantener presente que esta realidad en torno al concepto de sujeto se construye desde un sin número de expresiones y significados que vienen apareciendo desde el interés de construir teorías, es decir, hay un desacuerdo entre las teorías y la realidad sobre el sujeto. A saber:

La idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro pero que no lo tienen. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es una tarea central de las ciencias sociales que tiene que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, tema central del proceso de investigación y, por lo tanto, de la metodología. (Zemelman, 2005, p. 63)

Desde semejante observación, aparece la cuestión sobre procurar identificar qué es y dónde está la realidad. Esto tiene unas consecuencias en el orden de lo praxeológico, para la constitución del sujeto como tal, como resultado de la



observación fenomenológica que le permite el acceso a sí mismo. Sin una ruta propicia para construir pensamiento sobre la realidad pertinente al momento histórico que lo constituye, entonces se construye una racionalidad por fuera del conocimiento propio de esa realidad que se pretende comprender: este es uno de los problemas más serios que afrontan en la actualidad las ciencias sociales (Sousa Santos, 2009).

De modo semejante, surge otra pregunta: ¿Cómo incorporar la historia al conocimiento? Y la discusión no aparece en lo teórico; por ende, debe ser revisada desde las exigencias de la realidad histórica. Se plantea la cuestión importante de entender en el orden del pensamiento, pero no el pensamiento teórico, pues sería volver a creer que el desacuerdo tiene solución en el pensamiento teórico: sería otro error con respecto de la realidad histórica.

El pensamiento al que se refiere Zemelman (2005) tiene que ver con el pensamiento propio de la constitución del sujeto y su realidad social gracias a la postura y actitud que hacen posible edificarse como un sí mismo frente a sus propias circunstancias. No se trata de poseer conceptos para construir discursos colmados de significados, sino partir ante las circunstancias de la duda y casi de la ingenuidad conceptual; se trata de ampararse en el desconocimiento inicial que hace posible hacer preguntas, cuestionar y preguntar por el hecho de no saber.

Esto que se aborda aquí se presenta en el texto de Zemelman (2005) como la forma epistémica de resolver el problema: es la diferencia que hay entre el pensamiento teórico y epistémico. El pensamiento teórico, por ejemplo, se da cuando el lector se acerca a los análisis del autor que lee para repetir las afirmaciones que el escritor hace sobre la realidad. Posiblemente se repiten enunciados, aunque haya un esfuerzo por generar argumentos e hipótesis. Hablar de esto permite construir enunciados y predicados que dicen cosas y que definitivamente no están vacíos, sino que están llenos de lo aprendido en la lectura previa; están llenos de teorías que se han venido arrastrando. Contrariamente, el pensamiento epistémico no tiene contenido. ¿Pero cómo es posible un pensamiento sin contenido? Inicialmente, hay que tener en cuenta la reducción o abstracción fenomenológica frente a la experiencia para tener contenidos y experiencias entre paréntesis que permitan el apareamiento de preguntas que surgen con la experiencia.

Según Zemelman, se trata de lo que Popper (1967, 1989) tiene como centralidad sobre el pensamiento epistémico. Esta consiste en la pregunta y no la atribución de propiedades de las que habla el predicado. Si se quiere, se puede interpretar como sentido común, la intuición cotidiana o las prácticas discursivas de las que habla Foucault (2010) en la constitución del saber. El problema consiste en proporcionarle a la pregunta una importancia mayor a la suposición, ya que hace posible colocarse y tomar posición frente a las cuestiones de la experiencia de constituirse en sujeto sin preconceptos de propiedad sobre lo vivido. En relación con estas dos formas de pensamiento, afirma Zemelman (2005):

En el pensamiento teórico, la relación que se establece con la realidad externa —con la externalidad, para decirlo en términos más correctos— es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo; vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es aquel que hace afirmaciones sobre lo real. (p. 66)

No es sencillo incorporar este pensamiento epistémico a la historia porque hace falta un reconocimiento del tiempo y el espacio como parámetros importantes para reconstruir la historia y justificarla con el tiempo. Para este pensador latinoamericano, el tiempo no es un recorrido cronológico, sino el momento histórico que proporciona las características del momento que originó la historia. Entonces, es un desacierto decir los años que dura cierto régimen, estrategia o medida, porque la historia aquí es el acontecer de grandes coyunturas donde se define. Saber hacer una lectura crítica del tiempo histórico y tener una conciencia de las razones es lo que el autor ha denominado conocimiento histórico:

Lo expresado consiste en pasar de relaciones de conocimiento restringidas a la lógica de las determinaciones a relaciones inclusivas de funciones que además de permitir hablar de objetos, creen espacios de incorporación del sujeto para que la relación de conocimiento no se restrinja a explicar, sino que se abra a la posibilidad de potenciación de la realidad que es externa al sujeto. (Zemelman, 2005, p. 82)

Esta forma de pensamiento hace necesario tener que revisar problemas sobre el sujeto. En primer lugar, es necesario procurar su desencadenamiento de los discursos hegemónicos que lo enajenan y desatarlos de factores que conforman el modo de pensar con únicas perspectivas. Los conceptos de realidad, historia, momento histórico, etc., que no son propios, han sido infundados, es decir, han sido influenciados por otros. En este contexto, es necesario tener en cuenta el significado de estos términos en la experiencia propia; es importante reconocer que los saberes y el significado de los mismos se han dado posiblemente a la luz de la construcción teórica y, en muchos casos, no corresponden a la construcción de la realidad desde el pensamiento epistémico.

Parece que la historia se construye en pequeños espacios. Sin embargo, la que se lee en los libros habla de grandes poderes, de hechos que son arrasados por una corriente homogénea hacia una acumulación lineal de sucesos ordenados de manera progresiva y creciente, de largos periodos y de extraordinarios sucesos políticos; es una historia que reconstruye encadenamientos, sucesiones, nexos y vínculos que se ordenan en una perspectiva universal. Por ello, desde la segunda anotación preliminar, que es la ventana de observación de este libro —la antropología histórico-pedagógica—, la mirada de la historia en la que se desenvuelve el sujeto no es universal, sino que está por fuera de los grandes discursos que lo relatan con la intención de acomodarlo en el concepto universal que lo define.

La historia no se construye en las grandes batallas. Su construcción está antes y después de esas batallas, porque la historia de la que aquí se habla es la de los discursos y las prácticas que transcurren en el anonimato, de manera discontinua y como procesos que no poseen finalidad alguna. Por esto, el sujeto y aquello que se constituye en él, su propia subjetividad, son el resultado que actúa siempre en el sentido de los grandes ejes de la gravedad del discurso, pero resulta de las relaciones que se entretienen en su seno. Es muy significativa esta apreciación porque la historia se construye en el día a día. Los instantes memorables son el resultado de vivencias del diario vivir: la realidad se construye con los hechos, acontecimientos y desafíos de cada día.

Se adelantan muchas investigaciones que tratan de reconstruir y hacer un acercamiento real a la historia, pero se quedan en simples encuestas, diagnósticos y estadísticas cuantitativas que no destacan el conocimiento de la realidad.

La historia no es importante para recordar el pasado de manera exclusiva. Antes bien, esta permite desentrañar el sentido de cada fenómeno que se asume desde el pensar epistémico en el presente. Precisamente, en el abordaje de la cuarta anotación preliminar, Benjamin (2013) afirma que hay una interrupción en el continuum histórico: la mirada hacia atrás del *Ángel de la historia* es la posibilidad para construir el futuro.

La realidad es una construcción social que está fuera del sujeto, es ajena a él y se entiende como todo aquello que lo rodea. Pero esta realidad determina el pensamiento y el actuar del mismo. El sujeto necesita conocer y reconocer lo que lo rodea para poder afirmar que tiene un conocimiento de la realidad y del momento histórico que está viviendo. Esos momentos históricos vividos a través de la familiaridad con el contexto se deben complejizar, es decir, hacer una crítica que genere más conocimiento.

Del mismo modo, hay una consecuencia adversa en la transmisión del conocimiento codificado. Las estructuras educativas en Latinoamérica han considerado la transmisión del conocimiento de acuerdo con reglas y códigos establecidos. Esto quiere decir que mientras más información se reproduzca y se transmita, mejor conocimiento se adquiere; mientras más lea una persona, parece que mejor conocimiento tiene. Las disciplinas han manejado esta propuesta por décadas, pero este conocimiento, en la mayoría de los casos, no corresponde a la realidad de los pueblos. El sujeto, para asimilar el conocimiento que lo constituye, debe estar en contacto con lo que vive cotidianamente y, a partir de ese diario vivir, hacer su propia construcción desde la mirada fenomenológica de su entorno e historia que hace posible que él acceda al pensamiento epistémico.

Para que esto se pueda dar, los sujetos deben entender el proceso de formación como un proceso de construcción del día a día donde todo lo que le rodea en su contexto, realidad o historia sean el insumo para adquirir su conocimiento, y este le sirva para mejorar sus niveles de vida personal y social.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología, que hacen sentir al ser humano como dueño y amo del universo, se ha desvirtuado. Esto se debe a que la tecnología no está al servicio de la especie humana. Esta, concebida así, hace que el sujeto piense menos y se desconecte cada vez más; por ende, se desconecta de su realidad y crea escenarios irreales en lugares equivocados. A un corto plazo,

esto generará angustias existenciales y aumentará el analfabetismo mental y la pereza de pensar. La tecnología ha controlado a la humanidad, le ha dado una nueva identidad. Se trata de la razón instrumental (Horkheimer, 2010), que ha reducido la dimensión humana a *Homo faber*, es decir, el humano que hace o fábrica. El conocimiento del ser humano ha sido reemplazado por las máquinas, y este servilismo que desmerita la persona ha sido sustituida por las máquinas. La tecnología ha hecho un desplazamiento del ser humano, donde el conocimiento despersonaliza y el sujeto no importa por lo que piensa y dice, sino por lo que hace, produce o fábrica.

Hay que volver a la comprensión de la realidad del sujeto. Este es uno de los grandes desafíos de las instituciones formativas: formar sobre realidades concretas y recuperar los llamados discursos antropológicos. Es una propuesta pedagógica crítica latinoamericana que invita partir de la observación sobre la manera en que el ser humano se coloca frente al mundo y sobre cuáles son sus realidades, contextos, capacidades, expectativas. Es imperativo tener en cuenta la historia, sus raíces y posibilidades para poder construir conocimiento basado en la realidad. Esta construcción será la historia que determinará un futuro más prominente y un mejoramiento en las condiciones de vida de los pueblos latinoamericanos.



El concepto de formación,  
contribuciones para una  
lectura pedagógica

## Introducción

Este capítulo trata de identificar el concepto de formación que subyace en algunos autores del pensamiento pedagógico contemporáneo. Este planteamiento hace posible el abordaje de esa categoría en otros momentos de la obra de Hugo Zemelman. En este sentido, es un segundo aporte a las pedagogías críticas en Latinoamérica que instala el ejercicio interpretativo en su trabajo titulado *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana* (Zemelman, 2007a). En este título se hace referencia a la metáfora que se abordó desde el primer capítulo en Benjamin y que a esta altura del libro cobra sentido. También se harán acercamientos a otros de los textos del autor guía (Zemelman, 1992, 2011c, 2012a). No se debe olvidar que lo logrado hasta ahora en este libro y lo que viene a continuación está atravesado por el objetivo central que apunta a generar elementos que consoliden una reflexión filosófica que aporte a los procesos de subjetivación de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica.

En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. *Formación* es un concepto genuinamente histórico y, precisamente, este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. En este sentido, una primera ojeada a la historia etimológica del concepto de formación nos lleva al ámbito de los conceptos históricos, tal como Hegel (2009) lo hizo al principio en el ámbito de la “primera filosofía”. De hecho, Hegel es el autor que ha desarrollado con más agudeza lo que significa la formación, y a él seguiremos ahora. También él vio que la filosofía tiene en la formación la condición de su existencia (Hegel, 2009), y nosotros añadimos: y con ella las ciencias del espíritu. Pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de la formación (Gadamer, 2007).

Este libro es especial en la medida en que aparece como una propuesta a un programa de humanidades que intenta el rescate de lo trabajado en el capítulo anterior: el sujeto. Una estrecha relación desde allí, hacia una invitación al ejercicio de construcción de la autonomía<sup>8</sup> desde la potencia misma, toma forma en la demanda de quienes se hacen partícipes y activos de su propia historia. Esta mirada es el camino para que el sujeto contemple sus posibilidades para construirse mientras va siendo. Por ello, si en los primeros trabajos abordados en el capítulo anterior el tema era una pedagogía del estar-siendo, la cuestión ahora —clave en el concepto de formación unido a las ciencias del espíritu y a la praxis pedagógica— es la del estar-yendo, porque es la articulación de la existencia que se asume desde la conciencia de sí mismo en la historia:

Por lo tanto, la utopía es una condición para colocarse que provoca una ampliación de la subjetividad y con ello una potenciación del sujeto, pero siempre en el contexto de valores culturales. De ahí que también la utopía constituya una forma de lectura epistémica de los valores y un enriquecimiento de la forma de pensar desde las matrices histórico-culturales. (Zemelman, 2007b, p. 214)

Antes del acercamiento al pensador latinoamericano, se encuentran dos antecedentes teóricos importantes que sirven de sustento para este capítulo: el primero es el trabajo *Verdad y método* de Gadamer (2007) y *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis* de Benner (1998).

En medio de estos asuntos, este trabajo se une a Koselleck (2012) para hacer aclaraciones de tipo históricas sobre el concepto alemán *bildung*. Aquí no se traduce en el sentido en que lo tiene la cultura anglosajona o francófona como *education*, que correspondería en esas culturas al proceso de instrucción, y esto es importante para dejar claro que esa no es precisamente lo que aquí se trabaja como formación. Estaría mucho más cercana al concepto que se desarrolla a través de este capítulo la *self-formation* —esto es más propicio para acceder al concepto que aquí interesa—. Es importante también tener en cuenta que:

---

<sup>8</sup>Se encuentra el concepto de autonomía referenciado en el texto como *auto*, es decir, por sí mismo, y *nomos*, *nomoi*, *nomía* como ley, norma. Hace referencia en estos términos a la facultad de expansión, necesaria para que el sujeto se coloque de frente a los sucesos de su propia experiencia.



Si, por el contrario, *bildung* se traduce por cultura en nuestras lenguas vecinas, quizá se solapen los campos de significado, pero cultura hace referencia como en alemán, a la suma de las actividades comunitarias y a sus productos concebidos en contraposición al concepto de naturaleza, en primer lugar, a los materiales y después a los espirituales. En este proceso se pierde lo que constituye el criterio de diferenciación específico en el uso lingüístico alemán, que consiste en atribuir la *bildung* también a disposiciones naturales, y sobre todo en el hecho de que con este término se caracteriza una actividad individual que sólo [sic] puede obtenerse mediante la autorreflexión. (Koselleck, 2012, p. 53)

En el sentido mismo de Goethe se trata de una experiencia individual de autoformación y, por lo tanto, “*bildung* del entendimiento sin *bildung* del corazón y del gusto es simplemente ilustración” (Koselleck, 2012, p. 59).

## El concepto de formación en Gadamer

El antecedente inicial es clave desde la propuesta metodológica que ha permitido la lectura de la obra de Zemelman. Se hace referencia al texto *Verdad y método* de Gadamer (2007) que, desde las ciencias del espíritu —a las que presenta bastante lejos de la inferioridad que algunos les imponen frente a las ciencias naturales—, hace un recuento para retomar desde Herder, que procuró acabar con el perfeccionismo de la Ilustración, haciendo uso de una nueva propuesta sobre la formación del sujeto. Con esto se procura instalar el concepto central de este ejercicio.

En las formas de pensamiento filosóficas ilustradas hay un problema entre la realidad, el cuerpo, el corazón y la mente. Esto quiere decir que todo lo que tenía que ver con lo malo y estaba en contraposición con el espíritu, se veía como conflicto. En este sentido, reclamaba de alguna manera un examen constante desde perspectivas posiblemente psicológicas, y todas estas cuestiones eran articuladas por la formación. Pero en ese planteamiento se olvida que las relaciones sociales y la interacción entre los seres humanos tiene en sí misma los conflictos propios del agrupamiento humano.

Por eso emana de la *bildung* o formación, para el interés de este libro, la opción emancipadora que legitimó a grupos sociales y de mujeres para participar

en condiciones de equidad, lo que le facilitó iniciativas al interior de su cultura. Detrás de este concepto de formación, se concluyó que la vida no se soporta. Por el contrario, se existe al interior de ella; hay relaciones comunicativas que posibilitan funciones dentro de lo social, lo político, lo económico, lo literario y artístico.

Este pensador alemán trabaja sobre varios conceptos que, en la tradición humanista, han determinado alternativas de las ciencias modernas: formación, *sensus communis* y la capacidad del juicio. Muestra cómo en la tradición humanista hay una crítica a la modernidad cuando afirma que “ni el moderno concepto de la ciencia, ni el concepto de método que le es propio pueden bastar” (Gadamer, 2007, p. 47). En su defensa del *sensus communis*, en el contexto de un debate contra una educación centrada en una actitud metódica, plantea que la educación ha de ser una “formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil” (Gadamer, 2007, p. 50). Esto se debe a que no solo la habilidad es posible, sino que se genera siempre y cuando se funda en un momento que se dota de sentido de la comunidad realmente existente —historia y contexto, según se viene planteando en la obra del latinoamericano—. Entonces, la voluntad humana no se orienta por la “generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto” (Gadamer, 2007, p. 50).

Por esta razón, la tarea de la hermenéutica filosófica para Gadamer (2007) consiste en reconocer el valor del concepto de formación, necesario a la hora de afrontar cualquier problema al interior de las ciencias del espíritu, que son históricas y que se desenvuelven en el contexto de la tradición humanista. El concepto de formación se aborda en dicho texto desde Hegel (2009), para quien el ser humano permanece en el camino de la formación para la superación de su naturaleza. Para Hegel, la formación es mucho más que cultivar las capacidades mentales, sino que es una reflexión que está en manos de pedagogos.

Una nota aclaratoria del traductor de *Verdad y método* propone que el término en alemán *bildung* se traduce como formación, que también puede significar la ilustración que posee el sujeto, y es consecuencia de haber accedido a los contenidos de su contexto. Es el sumario por el que se accede a la cultura,

precisamente la heredad que hace posible al sujeto tomar lo que le circunda para configurarse como tal.

Se anota también, junto al texto que propone esta definición de Gadamer, que *bildung* no significa cultura, gracias a que esta por sí misma es un grupo de elaboraciones que emergen de la construcción de una civilización, sino que no se refiere al individuo propiamente dicho. La cultura sería un asunto resultado de una suprema intersubjetividad, mientras que la formación trata sobre los asuntos de cómo el sujeto hace suyo lo que lo rodea para ascender y desarrollar habilidades que le permitan darse forma o formabilidad si se quiere:

Entonces la formación no tiene objetos exteriores y, por ende, no será posible asumirla aquí como el resultado exclusivo de la adquisición de conceptos y temas, que sin la menor duda, conquista una formación solo de temas establecidos y delineados por políticas definidas y con la intención de ocupar el espacio conferido desde las ciencias del espíritu en la constitución de la subjetividad; ella no es un objetivo en sí misma, la formación es la temática reflexiva de quien se da forma, no es sólo [sic] el proceso que se realiza en el ascenso histórico del espíritu a lo general, es el elemento en el cual se mueve quien se ha formado de este modo. (Gadamer, 2007, pp. 40–43)

Ya se había mencionado, en la fundamentación metodológica de Dilthey (2000), la respuesta afirmativa del espíritu objetivo. Este espíritu permanece al unísono al tema de la formación a través de este texto, como un sinnúmero de formas en las que lo vivido se hace presente, y cuyos “dominios alcanzan desde el estilo de vida, las formas de trato, hasta la conexión de los fines que la sociedad se ha formado, a la costumbre, el derecho, el Estado, la religión, el arte, las ciencias y la filosofía” (Dilthey, 2000, p. 165).

En definitiva, cualquier manifestación —que desde esta perspectiva requiere de estética— o la historia como punto que pone en evidencia la colocación y dota de sentido la configuración de un sujeto situado, colocado y por tanto consciente de sí mismo y de su subjetividad, precisan del concepto formación, no como el resultado de la adquisición de contenidos de manera exclusiva, sino como el resultado del ascenso humano de quien se da forma en la reflexión sobre sí mismo. Esta es la posibilidad de abrirse a lo otro desde la percepción

apropiada de lo situado en el contexto; es conciencia que dota de sentido una mirada de la realidad del sujeto en todas direcciones.

## Desde las ciencias del espíritu

A la hora de hablar de las ciencias del espíritu [*geisteswissenschaften*], la cuestión no es de método. El asunto está en los contextos, que son precisamente los hechos que hacen posible su existencia —a diferencia de lo que en primera instancia buscarían quienes trabajan en los procesos inductivos—. El trabajo en torno a estas erudiciones que transcurren por lo humano tiene un fuerte acento desde la reflexión filosófica, aunque su inicio en el siglo XIX está dominado por el desarrollo de las ciencias naturales. En este contexto, se afirma que en las ciencias humanas se pueden hacer descubrimientos a través de inducciones en lo social.

Podría asegurarse que esto da resultados en ejercicios de investigación, pero, sobre todo, en la experiencia de la búsqueda en el mundo social e histórico —en un mundo que determina la constitución del sujeto—. Por mucho que se quiera tomar en cuenta la experiencia general, por mucho que se pretenda la inducción de leyes con carácter de universal, a las ciencias del espíritu le interesan la comprensión, el desentrañamiento del sentido de cada sujeto y de su participación en el desarrollo de su cultura, de su estado. En este sentido, este capítulo busca las ciencias como fundamento sobre la formación, la manera como participan los sujetos en la configuración de sí mismos a través de su interacción social, así como de manera histórica y situada —colocación en términos zemelmanianos—.

Quienes transitan por la ciencia, comparten la postura de que aquello que es válido o con sentido, solo podía ser resultado del método científico, que se aplica al fenómeno en un ambiente controlado —laboratorio si se quiere—. Pero lo que Gadamer (2007) pretendió con su hermenéutica filosófica fue el hecho de que, en medio de las formas de hacer de occidente, existen también perspectivas alternas que son tan sólidas, válidas y tan llenas de sentido como las posibilidades que otorga el método científico como acceso a la verdad. Las vías que se mencionan para llegar a la verdad son presentadas a través del primer capítulo de *Verdad y método*. Estas vías van desde el concepto de formación y la noción de *sensus communis* hasta sus alcances en la estética

que se transformará en una filosofía del arte, incluso recuperan la tradición hermenéutica que es fundamental en la comprensión y la conciencia histórica.

Pero la intención es convertir estas ciencias del espíritu en una posibilidad metodológica de las ciencias filológicas y no una filosofía como lo propone Gadamer (1998) —intento que aparece en Schleiermacher y Dilthey—. Sin embargo, para este texto, la hermenéutica filosófica de Gadamer dota de sentido los elementos que constituyen la formación del sujeto. Es una epistemologización, en el sentido de Foucault (2010), en torno a las ciencias del espíritu humano que no tiene la intención de reducir el trabajo investigativo en pedagogía a un asunto que cursa por una hermenéutica como método. Bien claro lo dejó el autor:

No era mi intención componer una ‘preceptiva’ del comprender como intentaba la vieja hermenéutica. No pretendía desarrollar un sistema de reglas para describir o incluso guiar el procedimiento metodológico de las ciencias del espíritu. Tampoco era mi idea investigar los fundamentos teóricos de las ciencias del espíritu con el fin de orientar hacia la práctica los conocimientos alcanzados. Si existe alguna conclusión práctica para la investigación que propongo aquí, no será en ningún caso nada parecido a un ‘compromiso’ acientífico, sino que tendrá que ver más bien con la honestidad científica de admitir el compromiso que de hecho opera en toda comprensión. Sin embargo, mi verdadera intención era y sigue siendo filosófica; no está en cuestión lo que hacemos ni lo que deberíamos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer. (Gadamer, 2007, p. 10)

Para la comprensión del concepto de formación en el autor latinoamericano, las ciencias del espíritu se fundan en la historia; tienen allí su anclaje hasta el punto de que, de alguna manera, administran la herencia del humanismo. Evidentemente, la propuesta de Zemelman tiene características muy propias frente a las vías metodológicas de la modernidad, que se imponen en el continente latinoamericano. Ahora bien, esto es importante en términos de lo que se delinea para este efecto. En Gadamer (2007), la tradición del humanismo está en estrecho vínculo con lo estético, que al unísono hizo presencia en medio de la ciencia moderna y de un ejercicio que, desde el período griego clásico, se

ha denominado como *paideia*; esta se refiere a las letras y a la tradición escrita (Jaeger, 2012).

La evidencia del concepto de *paideia* está en los procesos dados en la formación de la persona como un sujeto cívico, con sentido pedagógico y humanístico, que se dan en función de una sociedad; desde allí se convierte en preservadores y herederos culturales. Esta noción es rescatada y preservada a lo largo de la historia en busca de una concepción sobre la educación y la formación humana, en estudios vinculados a la cultura, la pedagogía, la filosofía y los movimientos ideológicos:

La cultura en sentido socrático se convierte en la aspiración a una ordenación filosófica consciente de la vida que se propone como meta cumplir el destino espiritual y moral del hombre. El hombre, así concebido, ha nacido para la *paideia*. Ésta [sic] es su único patrimonio verdadero. (Jaeger, 2012, p. 87)

La *paideia* surge, como concepto pedagógico, de las necesidades de extender la cultura y la mejor manera de hacerlo era convirtiendo este concepto en un eje transversal para la enseñanza y la educación. La “cultura humana es imposible sin una imagen ideal del hombre. La “propia formación”, a la que se reduce en realidad, por el momento, la *paideia* filosófica, adquiere su sentido social más alto al referirla al estado ideal, cuyo camino prepara” (Jaeger, 2012, p. 347). Así, se forma un ser integral capaz de saber ser y saber hacer.

Con todo esto, Gadamer (2007) propone la tradición humanista como la posibilidad para hacer resistencia a las intenciones universalistas de la ciencia moderna. La tarea que queda para este texto es, entonces, una crítica a la modernidad que ponga en tela de juicio los logros y límites de esta. Por eso, es de vital importancia, de manera que subyacen a este libro, consideraciones sobre el papel central de la modernidad frente a las reflexiones en torno al conocimiento científico con el sello que la ha autoinmunizado desde su epistemología.

## La formación desde la fenomenología del espíritu

La *Fenomenología del espíritu* de Hegel (2009) es la novela pedagógica sobre la formación por antonomasia, gracias a que se le considera la odisea prometeica del espíritu. Allí, la formación es “la tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber, y hay que tomarla en sentido general, el espíritu autoconsciente mismo” (Hegel, 2009, p. 21).

El que accede a su entorno y hace suya la cultura para ascender humanamente, se encuentra en el pasaje de la formación, lo que le hace posible superar su propia naturaleza. En el pensamiento hegeliano, la formación se apropia, como se ha dicho, de lo que y a través de lo cual el sujeto se da forma. De hecho, Hegel (2009) desarrolló agudamente este concepto y, sobre esta base, Gadamer enraíza su propuesta para el mismo. En la *Fenomenología*, Hegel (2009) afirma que la formación posee la condición de su existencia, es decir, no es un objeto de trabajo, sino que es intrínseco a la búsqueda humana. En este sentido, hace parte de hacerse y configurarse. En este contexto, las ciencias del espíritu son clave porque la conciencia que trabaja se reencuentra a sí misma como una conciencia autónoma:

El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinabilidades, sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella. (Hegel, 2009, p. 9)

En la actualidad, la ciencia y su método no son suficientes para el abordaje del concepto de formación; se requiere de una concepción filosófica. Esto hace que migre al concepto de ciencias del espíritu, que cobra sentido desde la tradición de la noción de formación en la tradición humanista. De esta forma, adquiere un potente argumento en el proceso de hacer resistencia a las pretensiones de la ciencia moderna.

Todo lo que se ha procurado desde el capítulo anterior sobre la constitución del sujeto a partir de su colocación histórica, quedaría relegado al plano de

una metodología si no hace presencia la hermenéutica filosófica de Gadamer (2007). Esta se funda en la *Fenomenología del espíritu* hegeliana para provocar el concepto de formación del sujeto que se configura en esas condiciones. Pero se llama la atención en no perder de vista el pensar teórico y epistémico en Zemelman (2005). Es preciso reconocer que, ante los conceptos y su historia, hay una necesidad de diálogo que no consiste únicamente en un proceso metódico que afina los conceptos, sino de una interpretación. El diálogo que aclara los conceptos es un ejercicio hermenéutico que responde a la exigencia de pensar históricamente. Este requerimiento surge de comprender la manera en que se puede reconocer lo que pervive del pasado en tanto aún dice algo hoy, tal como se propuso en la lectura del *Ángel de la historia* que mira hacia atrás en Benjamin (2013) y que Zemelman (2007b) también usa como metáfora para desarrollar el texto que atraviesa este concepto.

Gadamer (2007) denomina esta mirada hacia atrás como el principio de la productividad histórica. Se trata del hecho mismo de tomar conciencia histórica como vía de acceso a la verdad siempre buscada, se expresa en el lenguaje y asume la comprensión de lo vivido en la mirada hacia el pasado porque la experiencia es ineludible. Emerge la comprensión como producto de esa revisión histórica que expande la experiencia de cada uno en medio del mundo, de los otros y de sí mismo. La formación es un concepto que está en constante desarrollo y progresión. Por esto debe avanzar a partir del cultivo de capacidades, habilidades, talentos y destrezas; se basa en la apropiación del ser y de todo aquello que lo hace ser y formarse. Esto quiere decir que “la formación, considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo, consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica” (Hegel, 2009, p. 22).

La formación en Hegel (2009) apunta a la esencia humana. En este sentido, tiene presente que el ser resulta indefinible debido a que el ser humano no es; por el contrario, se construye en un devenir que va siendo, y esta es una tarea interminable. Así que necesita de la formación para lograr ser lo que en su devenir va siendo. De esta manera, la formación es la apropiación de todo aquello a través de lo cual se forma el sujeto; es en sí mismo el proceso de configuración contextual y situado en una historia del que se hace consciente de sí mismo como sujeto partícipe de una construcción social y cultural que se convierte en espíritu y transforma el modo de ser y el de conocer.



## Segundo antecedente al concepto de formación

Benner (1998) sostiene que si una pedagogía general ha de merecer tal denominación es porque tiene que estar en capacidad de presentar un pensamiento pedagógico básico que sea general en un doble sentido: “tiene que pretender una validez para todos los campos de acción de la praxis pedagógica y tiene que encontrar el reconocimiento en todas las áreas de investigación y de desarrollo teórico de la ciencia de la educación” (p. 9).

Lo interesante es que, para Benner (1998), esto es posible solo como problema histórico que cuestione los presupuestos de la pedagogía. Dicho de otra manera, la fundamentación de una pedagogía general será viable a partir de su propia historicidad. Así que ella es posible como ejercicio de legalización de unos principios que resultan del pensamiento y de la acción pedagógica en su historicidad. Así las cosas, su tarea es

determinar de una manera sistemática la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógica, los cuestionamientos basados en una teoría de la acción de la ciencia de la educación y el contexto de mediación de la praxis pedagógica, de la teoría de la acción pedagógica y de la investigación científico-educativa. (Benner, 1998, p. 43)

### La pedagogía como discurso de la modernidad

Cuando se habla de pedagogía moderna, es necesario comenzar por el movimiento social e intelectual europeo, que se dio especialmente en Inglaterra y Francia a finales del siglo XVII, de la Ilustración. En ese punto del desarrollo del pensamiento de la humanidad, la razón humana y el entendimiento son lo más importante y, a falta de ella, lo que no puede ser probado no existe. Pero como movimiento a favor de la mente humana que se encontraba en un letargo y pasividad, la pedagogía se vio envuelta en una ambivalencia y contradicción a la vez. Hablar de nueva pedagogía solo fue posible gracias a los innumerables conocimientos que resultaron en este movimiento. Sin embargo, el ser humano no podía decidir sobre sí mismo, no había posibilidad de ser autónomo en cuanto a su capacidad de aprender y desarrollarse; solo podría lograr esto a la luz de la razón.

Por lo tanto, la pedagogía moderna toma esta dicotomía y la resuelve al someterla a una voluntad externa, automática y no mecánica. Mientras que las máquinas son mecánicas que no se mueven por impulso propio, gracias a que siguen el funcionamiento que les infringe el ser humano, los movimientos automáticos son independientes en tanto no son dirigidos mecánicamente. Por lo tanto, la finalidad de su acción está en sí misma, además de que garantiza la pervivencia de lo que actúa por sí mismo. Es más, “la pedagogía habría acabado convirtiéndose en una pedagogía exclusivamente estatal encargada de suministrar a los estados educantes ciudadanos sumisos y con una fe ciega en la autoridad” (Benner, 1998, p. 104).

En medio de todas estas cuestiones sobre la pedagogía, aparecen pensadores como Rousseau (1712-1778), Schleiermacher (1768-1834), Herbart (1776-1841), Humboldt (1767-1835), entre otros, que comenzaron a razonar sobre la praxis. En este sentido, indicaron la concepción de la nueva práctica pedagógica burguesa que, desde Rousseau hasta Herbart, se diferenciaba de la estructuración de la educación tradicional en tres aspectos: i) si se trataba de fomentar la pluralidad del individuo, inicialmente hay que convertir la tradicional relación de autoridad en una relación pedagógica; ii) había que complementar las formas tradicionales del aprendizaje por la experiencia y el trato social que superara y ampliara el horizonte convencional; iii) había que procurar, como consecuencia de la ampliación de su horizonte de experiencia y trato social, que lograsen incorporarse a la sociedad burguesa y encontraran su lugar en ella.

Entonces, se define la pedagogía en estos tres campos: i) en el pedagógico-educativo, donde indicaron que los jóvenes debían ser educados para convertirlos en sujetos que participaran en la configuración de su futuro de manera espontánea y donde los adultos les transmitieran el conocimiento de manera abierta y librepensamiento; ii) en el pedagógico-formativo propusieron que era necesario superar los pensamientos tradicionales sobre la praxis pedagógica, ámbitos sociales y reconocer en los jóvenes su maleabilidad para inculcarles un interés más allá de los límites estatales, así como de una capacidad de discernimiento moral; y iii) en el campo pedagógico-institucional enseñaron que no solo hay relación educativa en la habitual conexión de educación (escuela), sino que lo que se podía aprender en dicha institución también se lograría en otro lugar.

## ¿Terminó el proyecto moderno?

A través de la obra *Las palabras y las cosas*, Michel Foucault (1982) regresa en buena medida a las ideas de Nietzsche (1999), en tanto que usa la misma figura de “Dios ha muerto” para su propuesta de que el sujeto también ha desaparecido. Allí expone la idea de que en el proyecto que se erige después de la modernidad —la llamada posmodernidad—, el sujeto desaparece tal como sucede con un rostro que se ha dibujado en la arena de la playa. A través de estas ideas, el pensador saca al sujeto de la centralidad donde lo mantuvieron Descartes y Sartre, pues ve la necesidad de ubicarlo desde el análisis del discurso que ofrece el estructuralista. El poder impone su verdad, controla, domina, ve e instrumenta a los humanos y moldea la conciencia de los sujetos para la sociedad. Este tiene el poder de imponer su verdad para todos con la mayor cantidad de medios para dominar.

En *Vigilar y castigar*, Foucault (2009) también presenta la razón como aquella que ha sido instaurada para dominar a la especie humana a través del disciplinamiento que ejercitan las instituciones. La antítesis de la razón es la locura, pues esta cuestiona la razón. La sociedad racional es una sociedad disciplinaria que busca excluir lo que es diferente. Por esta razón, el manicomio se convierte en el lugar donde están encerradas aquellas personas que padecen de la locura. Igualmente, las cárceles son sitios donde se excluyen a los delincuentes, y en esos lugares funciona perfectamente el panóptico donde hay un control central desde donde se puede ver todo sin que el observador sea visto. El que ve, cosifica al otro; no lo ve como un ser humano, sino como un objeto o cosa a vigilar y controlar.

La clave de su trabajo para esta investigación es que se aparta del juicio de categorías y empieza a analizar las relaciones que no solo se dan al interior del discurso, sino que pone especial atención a las relaciones sociales que están impresas en el mismo. No es lo mismo enunciar algo al interior del trabajo en una clase que plantear exactamente lo mismo en una reunión social entre amigos. Ese sin número de enunciados que no eran literales, y estaban paralelos al juicio en determinado momento histórico, ponen de manifiesto que hay muchos enunciados que son fundamentales para los elementos que circundan a la constitución del sujeto.

Por ello, para Foucault (2009) la verdad no existe; se trata de interpretaciones y de la repetición de algo que hace que el sujeto se convenza de ello. Esto se basa en la idea de Nietzsche (1947) cuando afirma que no hay hechos, sino interpretaciones. Ningún hecho nos va a dar la verdad. En síntesis, el sujeto está sujetado, debe conquistar su subjetividad para hacerla suya.

Para Lyotard (1987, 1990), el asunto está en la revisión de los grandes relatos y en la conciencia que hace posible el develamiento de las intenciones de estos. Sin embargo, algunos afirman que este pensador no planteó nada nuevo, pues estas ideas ya habían hecho presencia entre los posestructuralistas. La cuestión es en torno a su trabajo *La posmodernidad explicada a los niños*, donde le da fin a los cuatro grandes relatos de la historia: i) el relato cristiano en el que Dios manda a su hijo a morir por la redención de los seres humanos, y desde allí queda una promesa divina de un reino que promete llegar; ii) el relato marxista en el que la burguesía liquida al feudalismo, de la burguesía surge el proletariado y este derrota a la burguesía, para que quede el camino abierto a un estado de plenitud con promesas de justicia y equidad en sociedad sin clases; iii) el relato ilustrado del Iluminismo que, después de la revolución francesa, dejó filósofos como los enciclopedistas, quienes ponen la razón como diosa de la historia que conducirá a los seres humanos bajo la promesa de un mundo donde no existirá la irracionalidad; iv) y, finalmente, el relato capitalista que promete llegar a un momento de la historia donde la prosperidad será para todos, y estará fundada en el avance incontenible de la economía que implica un bienestar general.

Todos estos grandes relatos, los metarrelatos expresan una visión teleológica de la historia, tienen en sí mismos promesas que conducen a una finalidad. Pero ante la muerte de los grandes relatos, los posmodernos hacen la exaltación de los pequeños relatos. En estos hacen presencia el multiculturalismo y el pluralismo, donde hay respeto por las minorías, los géneros diversos, las manifestaciones de las etnias, el feminismo, entre otros. La microhistoria de los discursos y las prácticas que transcurren en el anonimato, porque no se centra en los grandes impulsos de la historia eurocéntrica, es el escenario multivariado, discontinuo y de procesos que no poseen finalidad alguna.

Para Baudrillard (2009), se trata de la agonía de lo real o hiperrealismo que conlleva a la pérdida de la realidad y al aumento de la simulación. La realidad

ha sido sustituida por la hiperrealidad en la que la historia no existe, ya que el movimiento de lo humano es un simulacro de la realidad. Puesto que la realidad es virtual, los referentes reales no existen y solo se tiene la ilusión de su existencia. El engaño tiene lugar cuando se quiere hacer pasar un simulacro por verdad. En las sociedades actuales, cualquier hecho, real o verdadero, tiende a degradarse en el espectáculo o en el consumismo.

Su idea del simulacro cruza las sociedades contemporáneas: la confusión entre el signo que elimina al sentido, la ciencia se pierde en medio de signos que determinan su objeto de estudio, la iconografía que reemplaza el mundo de las divinidades, las paradojas de sociedades, como la norteamericana, que se desvanecen en escándalos, una izquierda liberal que critica al capitalismo, los *reality show* en los setenta que se replican en estos tiempos, los medios de comunicación masiva, entre otras cuestiones, son la evidencia de la variación de lo real en una hiperrealidad.

En consonancia con la tesis de Foucault (2009) sobre la desaparición del sujeto, Baudrillard (2009) afirma que se ha entrado en una época sin sujeto donde ya no es posible ninguna representación. El sujeto se ha construido en un mundo cuyos habitantes viven obsesionados por la perfección, evitar el paso del tiempo, la objetivación del ser y cambiar la autenticidad por la copia: nada es real. Todo esto queda claro cuando pone el ejemplo de Disneylandia como simulacro de la existencia de un país, de un remedo de la América “real” que, en sí misma, no es otra cosa que algo imaginario.

### Los principios que rigen la praxis pedagógica

A mitad del siglo XVIII se introdujo una mayoría de edad jurídica y otra pedagógica con la que ya no era posible deducir el destino de cada individuo. Con ello se excluye el ámbito temático de la reflexión pedagógica, pues no existía una idea congruente entre las disposiciones de un individuo ni las disposiciones predeterminadas de la sociedad.

El primer principio que abarcará este capítulo es la maleabilidad. Esta categoría se acerca a la identidad de un sujeto en formación, no de manera individual ni uniforme, sino de manera multiplicativa que promueve una apertura al mundo social. El segundo principio se enfoca más en el sujeto, esto es, en el reconocimiento del individuo como sujeto único para darle a este la oportuni-

dad de intervenir en su destino. Este principio adopta el nombre de autonomía. Ambos principios son fundamentales para la constitución de la dimensión individual que hace posible lo que se viene discutiendo como subjetividad.

Estos dos principios no cierran posibilidades. Por el contrario, las abren hacia un universo de emergencias multiformes. A partir de la multiplicidad de la acción, los principios —que parecen restringirse desde los conceptos que los definen—, en realidad promueven en el sujeto la toma de decisiones. Ahí está lo multiforme del principio, ya que, por fuera de la escuela, lugar donde se cree que ejerce la pedagogía, también se está aplicando.

El tercer principio es importante para la generación de la dimensión social en la construcción de la subjetividad. Remite a la construcción de los procesos pedagógicos en una determinación práctica o transformación de los influjos sociales, es decir, con un fin único y específico escogido desde afuera del individuo. A partir de este principio, se le da paso al cuarto principio, el cual se basa en la determinación no jerárquica de las formas básicas de la praxis humana, esto es, la participación en el mundo global: porque no puede ni debe haber una determinación del individuo, no sería posible una configuración de la subjetividad sin el interés social.

Esto quiere decir que las instituciones educativas se inician en la autonomía y, desde allí, hacen posible la transformación de la determinación social en términos de la praxis formativa. Por su parte, las teorías de la formación —que para el caso de este libro no son afirmativas en tanto ponen su acento en el sujeto— posibilitan la maleabilidad y la formabilidad, en términos de [Herbart \(1806\)](#), como la disposición de cada uno para darse forma y determinarse. En este sentido, afirma [Zemelman \(1992\)](#): “por lo tanto, es el marco propio de la praxis en donde tiene lugar una transformación cualitativa del concepto de experiencia histórica” (p. 35). Este principio de formabilidad trata de la capacidad de maleabilidad, esto es, la capacidad humana de darse forma. Este concepto es importante en la pedagogía general de Herbart (1806), gracias a que este da respuesta a la pedagogía moderna. Este principio es confrontado por la cultura francófona, influenciada por el positivismo, y la anglosajona, ya que esa formabilidad va en contravía de sus iniciativas sobre una educación permanente para toda la vida, es decir, para sus intenciones de una ciudad educativa también conocida como la sociedad del aprendizaje.

La tabla 1 quiere dar claridad sobre la relación existente entre los cuatro principios de estos liados temáticos:

**Tabla 1**

*Principios de la reflexión y la acción pedagógica*

Fuente: Benner (1998, p. 50)

|   | <b>Principios constructivos de la dimensión individual</b>              | <b>Principios reguladores de la dimensión social</b>                      |
|---|---|---|
| Teoría de la educación (2):(3)  | (2) Incitación a la autonomía   | (3) Transformación de la determinación social en determinación pedagógica |
| Teoría de la formación (1):(4)  | (1) Maleabilidad como disposición del ser humano a la autodeterminación | (4) Estructuración No-jerárquica de la praxis humana global               |
| Teoría de las instituciones pedagógicas y de su reforma (1)/(2):(3)/(4) |   |   |

Hablar del saber de la pedagogía hace referencia a la teoría de las instituciones pedagógicas y su praxis, la vinculación entre los sujetos que allí perviven y la manera en que los discursos que las rigen están determinados por los principios constitutivos de la dimensión individual en relación con los de la regulación de la dimensión social.

### **Punto de partida para pensar la formación**

Con los cuatro principios de la acción pedagógica se puede vincular tres complejos temáticos: i) desde una vertiente individual; ii) desde una vertiente social que se da a través de la interacción pedagógica; iii) entre la problemática de la medición de la primera y la segunda. Cabe mencionar, con el ánimo de aclarar y no de generar polémica, que las teorías de la formación —formales y materiales— y de la educación se han ocupado más de un entendimiento afirmativo o positivista de las posibilidades.

No tienen en cuenta el objetivo socialmente transmitido de la actividad pedagógica; las teorías materiales de la formación no respetan la idea teórico-formativa de la relación no jerárquica entre pedagogía, economía, ética y política, solo reconocen la subjetividad del hombre que labora en su formación como identidad en el sentido de

formas de comportamiento ya acabadas y sancionadas socialmente. [...] Las teorías de las instituciones cuya única propuesta consiste en la eliminación de las instituciones pedagógicas y en la vuelta a una situación preburguesa, al considerar que no hay otra posibilidad de evitar los errores tanto de la educación intencional y funcional como de la formación material y formal, pasan por alto que la praxis pedagógica debe la relativa autonomía de sus planteamientos en cuatro teorías de la acción a su desmembramiento como una forma de praxis social institucionalmente autónoma. (Benner, 1998, p. 53)

De hecho, las teorías funcionales de la educación han olvidado la posible influencia de posturas pedagógicas que aparecen como motivación para la autonomía, pero son contrarias a las búsquedas que plantea este postulado porque responden a discursos que esperan resultados de dicho principio, no como una conclusión de la maleabilidad. Es más, hay teorías formales que reducen el principio de la maleabilidad a cuestiones simples que proponen que ella hace parte de las energías básicas de los seres humanos y la llevan al terreno exclusivo de la biología.

Nuevamente, siguiendo la ruta que propone Koselleck (2012) en su *Historia de conceptos*, la formación es un asunto de autodeterminación personal. Al interior de este concepto hay una exigencia antropológica que reclama el fenómeno de la individuación sobre la que se construye, esto es, de que solo el humano puede y podrá llegar a ser él mismo gracias a su condición de existencia. Definitivamente, la formación es la participación personal en el desarrollo propio de las condiciones sociales, políticas, económicas y de manera muy especial, espirituales: ese es el verdadero contexto en el que puede tener lugar un proceso de formación que exige un trabajo reflexivo. Entonces, este fenómeno de hacerse, darse forma y construirse está vinculado con la sociedad, de manera que la auténtica formación está en términos de lo social.



## Colocación y recolocación

Zemelman (2007a) trata de rescatar al sujeto y sus posibilidades de los parámetros que pretenden someterlo, así como poner en evidencia sus potencialidades en la búsqueda que este hace por construirse a sí mismo sin que le limiten su crecimiento, ocultar sus posibilidades y sin que le arranquen o le opaquen su voluntad. Estos aspectos le reducen a parámetros que van influyendo y ejerciendo sobre sí mismo hasta quitarle la capacidad autónoma de ir más allá del límite marcado.

### La construcción que posibilita el pensar

Consecuentemente, habrá que decir, a partir del concepto de formación de Gadamer (2007) y Hegel (2009) ya revisado, que la condición humana no tiene un objeto final. La formación tampoco es un objeto en sí mismo, sino la condición y una construcción propia del existir. Por lo tanto, una reflexión sobre estos asuntos debe configurarse sobre ellos mismos. Este proceso, que piensa desde estos asuntos y desde sus realidades, es un espacio de posibilidades donde se encuentra la teoría de la formación. En la obra del profesor Zemelman, esta teoría es potenciación porque tiene el sujeto como punto de llegada. Esto es precisamente un volver sobre la subjetivación —resubjetividad si se quiere— que solo es posible en la historia, como el paso del estar-siendo hacia el estar-yendo, en medio de la conciencia de configurarse y reconfigurarse constantemente: los modos de pensamiento acumulados a lo largo de la historia.

Por lo tanto, es importante mantener presente el concepto de colocación mencionado, que se vislumbra como la necesidad de ubicación y posicionamiento frente a los parámetros que pueden estar por encima de referencias teóricas o normativas que se le imponen al sujeto. De entrada, el problema consiste en las alternativas para recolocar al sujeto. El rescate que se menciona consiste en fortalecer los atributos de este en medio de la civilización y la cultura en la que se constituye. Pero es importante estar muy atentos a que este rescate no consista en la posibilidad exclusiva de que el sujeto se reduzca al que cumple con las características de civilizado o persona culta que se le imponen. Se trata de prevalecer al sujeto ante los códigos de conducta para que pueda ascender como humano, que hace suyo lo que lo rodea, a partir de reconocerse a sí mismo desde sus opciones. Es él quien se da forma, no lo que lo circunda, pues este contexto espera forjarlo de una u otra manera específica.

Aunque se intente que él se ajuste a las dinámicas y las circunstancias, él mismo despliega el sentido de por qué y para qué hacer las cosas, influyendo así a la construcción de una realidad vacía. Pero queda la incertidumbre de la transformación de esa realidad, de cómo desajustarlo y pasar esa fina línea hacia la autonomía. Se obliga a pensar de una determinada manera y someterse a condiciones extremas de intervención; para afrontar esta situación es necesario el desarrollo de las capacidades del sujeto en la actuación y mayor fuerza para localizar sus verdaderas necesidades y romper indiferencias, convertir esas realidades en procesos de cambio: es lo propio de la autonomía del sujeto en relación con las condiciones que lo conforman: sus inercias, los estereotipos, la rutina, los mecanismos de compensación social. (Zemelman, 2011c, p. 6)

Siguiendo el texto de Zemelman (2007a), el sentido se refiere a la exigencia de incluir los conceptos elaborados, que emergen en un momento dado, teniendo en cuenta de manera muy especial el devenir de estos.

### **Categorías y conceptos en torno a la experiencia**

Para desarrollar estas categorías y conceptos que hacen posible el conocimiento de la experiencia, se propone amparar la reflexión y construir desde la filosofía —argumento, entre otros, por el que se hace una lectura filosófica del trabajo de Hugo Zemelman con la ayuda de la hermenéutica—, pero también desde las opciones que otorgan la política, la sociología y hasta la fenomenología. Por eso, aquí la formación no es un objeto de trabajo ni un asunto fragmentado de la experiencia humana, porque se trata de recoger hechos vitales y cotidianos que emergen históricamente y que cada uno asume como suyos para la construcción de sí mismo y de la cultura. En este sentido, afirma Zemelman (2007b):

Esta discusión lleva a concebir la historia desde una doble perspectiva: al sujeto en su historia y a la historia en el sujeto. Significa concebir la historicidad como ética y como lenguaje, en la medida en que está planteado, como cuestión insoslayable, la incorporación del sujeto en el discurso desde diferentes opciones de sentido. Es lo que configura el perfil de la epistemología del presente potencial, o de la conciencia histórica. (p. 100)

Estas contingencias propias del sujeto que se constituye, va dándose forma y, en esa misma medida, asciende humanamente para construirse en medio de lo cotidiano de las vivencias que aparecen y de las interpretaciones de los fenómenos como horizontes llenos de sentido: “queda claro que los distintos enfoques coinciden en postular como centralidad al sujeto como único garante de la formación, pero también hacen evidente que se requieren condiciones, tiempo, espacio y los colegas para que esta sea posible” (Rivas, 2005, p. 49). El horizonte de sentido es una ampliación del mundo en lo cotidiano y de los límites en los que se enuncian los conceptos. Además, es importante, en este concepto, tener en cuenta la anotación hecha en el primer capítulo sobre teoría crítica, pedagogías críticas y lo propuesto en Mélich (1997) sobre el mundo de la vida.

Desde esta interpretación, la formación es la posibilidad de construir más allá de lo dado; es creación, recreación, renovación y resultado de estar inmerso en la cultura. A a partir del despliegue de la potencialidad con las contribuciones, el pensador latinoamericano puede crear en el espacio de conversación con él mismo que ha titulado “El marxismo crece con la historia”<sup>9</sup>, además del análisis sobre la existencia, el ser y el tiempo de Heidegger (1958, 2010). En estos dos pilares epistemológicos (el marxismo y el existencialismo) se fundan las premisas teóricas que abren la posibilidad a lo que se denomina como potencia, es decir, la facultad que se tiene para expandir y desarrollar las virtudes que se han configurado en la subjetividad. Precisamente, la potencia otorga sentido al encuentro de sí mismo mediante la superación constante de los límites que se imponen.

Toda realidad es externalidad empírica en la que, en medio de un darse (siendo), el sujeto cognoscente va yendo hacia la configuración del sí mismo. Este elemento es fundamental para comprender la interpretación que hace de la configuración de la subjetividad a la hora de definir el concepto de sujeto. Habrá que concluir, entonces, entre otras cosas, que la realidad siempre está sometida a continuos procesos de cambios, y esa es precisamente un hábitat indeterminado de la realidad cotidiana (Betancourt, 2012, 2013a).

---

<sup>9</sup>Puede escucharse con detenimiento esta conversación con el profesor Zemelman (Betancourt, 2013b, 2016), que se funda en el capítulo “El marxismo crece con la historia: su herencia presente. Una lectura no exegética de la “Introducción de 1857” para discutir y desarrollar” en *Voluntad de Conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* de Zemelman (2005).

Pero el lenguaje no puede verse afectado por prácticas como las propias de la comunicación que, al exigir la universalidad de lo significado, plantean una dimensión objetivizante de la subjetividad. Esto se profundiza por la necesidad de una “mediación comunicativa de la validez” que surge en el contexto de la formación de consenso, que presupone una “comunidad de comunicación ilimitada e ideal”. (Zemelman, 2007b, p. 35)

Entre el sujeto que va siendo y la realidad como un continuo darse, hay un borde de indeterminaciones al que Zemelman llama acción constructora del ser humano. De esta manera, la acción humana tiene una doble posibilidad: quedarse supeditado en los valores dominantes o afrontarlos. Esta disyuntiva implica una autodeterminación frente a los hechos. En esta propuesta subyace un profundo sustrato pedagógico; se trata de rescatar el perfil humanista que se oculta, detrás del sinsentido de la civilización presente, como forma de reducir al sujeto a razón instrumental (Baudrillard, 2009; Horkheimer, 2010). Hablar de formación en torno a esta propuesta de sujeto trasciende a una actitud de resistencia para superarse a través de la voluntad autoafirmativa de ser; se trata de ratificar la esperanza frente a la globalización y las políticas de turno (Freire, 1971, 2005).

El tiempo, la historicidad y el sujeto mismo tienen una participación constructiva en la realidad, allí está el fenómeno de la formación tal y como lo plantean Hegel (2009) y Gadamer (2007). En el texto de Zemelman (2007a) estas categorías aparecen como opciones creativas potentes que emergen, en la participación activa, como narrativas alternativas que ponen mano a la construcción de relatos históricos. La formación es un proceso continuo, dado en cada sujeto, en el que se descubre a sí mismo para reconfigurarse constantemente en lo cotidiano de su propia historia. Se trata de asumir la existencia como voluntad constante hacia la liberación (Dussel, 2011). Para ello, se hace necesario unir la lucidez epistémica que otorgan los conceptos convertidos cognitivamente en categorías y la voluntad para querer transformar la experiencia de existir en una reconfiguración constante.

Entonces, la experiencia individual no es explícitamente una cuestión de pasividad; por el contrario, es una invitación a desenvolverse en comunidad y es una fuerza vital activa. La formación, en el sentido de la tradición pedagógica

de la cultura germana —que ha servido de sustento a la hora de la reflexión pedagógica en el continente latinoamericano gracias a sus raíces en la tradición filosófica—, gira en torno a la idea de una forma de vida que va mucho más allá de hacerse ilustrado. En este sentido, la formación está en relación con la manera de existir: “El modelo antropológico fundamental de *bildung* apuntaba la totalidad del hombre” (Koselleck, 2012, p. 61). Contrario al pensamiento filosófico de la Ilustración, esta forma de vida en torno a la condición de darse forma propone una relación entre lo sensitivo y lo sensual con respecto de la razón. En consonancia con el espíritu, hay una necesidad de permanecer en observación atenta debido a la condición de conflicto, en cuyo seno se lleva a cabo precisamente la configuración de la subjetividad y, por lo tanto, se tiene en cuenta el cuerpo, el corazón, la mente y los sentidos en general.

Todo esto deja clara la importancia del concepto de formación para la configuración histórica, política y social. En este proceso es clave tener en cuenta la posibilidad que genera una capacidad del juicio, según la propuesta de Hegel (2009), como alternativa para la observación atenta de sí mismo que hace posible la autocrítica. Esta no es propia de una clase social específica, pues la formación puede estar socialmente condicionada por algunos factores, pero no puede darse solo en unos sectores sociales (Koselleck, 2012).

### **La historicidad como categoría de reflexión, necesaria para la formación**

Esta es una época de cambios a nivel global; hay evidentes transformaciones que aún no se han interpretado por la rapidez como suceden. Las lecturas que se han hecho de estas realidades y de los discursos críticos que pueden enfrentarlos y llevarlos a sus límites, fueron reducidos a una lectura literal del suceso. El sujeto, consciente de sí y de su historia, tiene la manera de potenciar su realidad y abrirse hacia ámbitos de sentido que influyen en la construcción permanente de su acción dentro de su cultura. De esta manera, el sujeto puede articular lo que era con lo que viene y que construirá su devenir; él mismo planea hasta dónde puede llegar y con qué mecanismos recorrerá ese camino. Sin embargo, la potencialidad que tiene el sujeto en relación con su movimiento y su ubicación histórica pretenderá resolver el problema de su realidad como un proceso inacabado:

Nuestra generación es testigo y protagonista de múltiples y acelerados cambios. El presente siglo ha sido escenario de profundas transformaciones en todos los órdenes a lo largo y ancho del planeta; cambios que evidencian, el inmenso potencial de la dinámica originada con la expansión capitalista y el proyecto moderno, pero a la vez, sus límites y agotamiento, además, ponen de manifiesto la irrupción de factores y fuerzas nuevas que aún no alcanzamos a comprender plenamente. (Torres, 1994, p. 5)

La historicidad no es solo el pasado del sujeto ni las labores dadas como punto de partida o de llegada, sino que se trata de lo que en el pasado dio resultado y, por tanto, también se usa en el presente: es la comprensión desde la mirada histórica de lo sucedido para comprenderlo en el presente y, con ello, preparar el futuro (Benjamin, 2013). Se trata de volver a cruzar, desde lo cotidiano, la trama de la existencia y de los opuestos que hacen parte y configuran al sujeto. Esto es lo que el humanismo se propone en términos del despliegue de las fuerzas internas del ser humano, desarrollado también en las teorías de la formación no afirmativas. La extensión de la subjetividad se opone a la historia como objeto de conocimiento lineal y de grandes impulsos al colocarse como negación de los condicionamientos que modelan la forma de ser. Con ello, posibilita la resistencia a las limitaciones, por lo que la vida se convierte en voluntad de liberación. Esto es la revelación del humano como arquitecto de su realidad, definida por el rompimiento de lo que es, que se convierte en una construcción de sí mismo que ha llegado a ser. El sujeto, convertido así en constructor de su realidad histórica, declara su postura para cimentar ámbitos en los que alcanza su identidad.

La teoría crítica de la formación tiene que partir de una problemática no afirmativa si no quiere perder de vista su objeto, esto es, la cuestión de maleabilidad y determinación del hombre, es esto lo que queremos tratar a continuación, a la luz de diversos ejemplos de ideología afirmativa sobre la pedagogía más adecuada en la escuela primaria y en el contexto de la tradición teórico-formativa. (Benner, 1998, p. 114)

Por ello, Zemelman (2007a) remite a Nietzsche en la necesidad de trascender los absolutos, las verdades y las afirmaciones de estabilidad para vencer

el miedo a lo inminente de lo inesperado. Es fundamental pensar las dinámicas del sujeto en contexto para reforzar la capacidad de mirar y de significar nuevas situaciones. Así, se migra de la angustia sobre la precariedad de la existencia hacia la condición real de los seres en la geografía de lo cotidiano. Por todas estas razones, la historicidad como categoría necesaria para la formación está en estrecha relación con el movimiento del sujeto a través de sus entornos culturales y sociales. Por tanto, la realidad edifica, en su interacción constante con lo social y cultural, la comprensión de los procesos en los que se ve involucrado:

Concebir la realidad social en su carácter procesal (en movimiento), contingente, condensando historicidad (pasado-presente-futuro), como una multiplicidad de temporalidades, como un campo embebido de poder y sin fundamentos trascendentes, nos sitúa, creemos, en mejores condiciones para una reconstrucción del proceso histórico. (Retamozo, 2006, p. 209)

Finalmente, hablar de formación en este sentido es hacer referencia a una renuncia de las utopías en torno a los discursos sociales que promueve un fin para las ideologías. Aquí hay un nivel de incertidumbre que enfrenta con fuerza los discursos que limitan la existencia del sujeto; se trata de la búsqueda de la emancipación del sujeto, de la subjetividad, en relación con el mundo. Así que la historicidad hace posible una transformación en el sentido de que abre nuevos parámetros, a la vez que abre el interés para la transformación de la realidad. Al tener presente la finalización de algo, la división de las cosas y el límite se entiende como cierre. En este sentido, los desafíos son importantes en los procesos de la razón y el pensamiento, ya que hace posible percatarse de los límites y tropiezos que se imponen; al saberlos, hay disposición desde la voluntad para superarlos.

## Formación y autonomía, determinación y construcción

### El desplazamiento hacia la autonomía: la realidad

Se le acuña a Leonardo Da Vinci la idea de que el saber procede del sentir. Esto no es ajeno a la derivación de encontrar las relaciones entre los fenómenos, idea que se encuentra también en Goethe. Cuando el trabajo de la ciencia se organiza desde esta exigencia, se traduce en una organización de los conocimientos capaces de abarcar una diversidad de objetos. Allí hay un cambio en la estructura del lenguaje, porque a partir de esta premisa se rompe con las exigencias de un lenguaje universal cifrado en la gramática. Por ende, el uso del lenguaje refleja la necesidad de espacios del sujeto para resolver sus asuntos. Desde esta argumentación, el lenguaje queda incluido en lo indeterminado posible que traduce el esfuerzo de potenciar.

La idea de conocer lo externo sitúa al sujeto ante el acto de comprender, pero con distintas implicaciones en cuanto a la relación sujeto-realidad. Aquí se condensan diferentes posibilidades debido a las circunstancias, en la medida en que muchas de ellas, al estar asociadas con la idea de cosmos, pueden ser ajenas al ámbito de lo humano. Entender una época o un momento histórico corresponde al esfuerzo de discernir la naturaleza de los espacios en los que el sujeto está, lo cual lo obliga a tener en cuenta esa ubicación como el horizonte de posibilidades en que sus necesidades se pueden plasmar en acciones, deseos y voluntad de hacer.

Esto representa un cambio en el modo de construcción de enunciados donde el centro de la discursividad son los pedidos hacia la autonomía del sujeto, lo cual significa trascender la concepción de lo objetivo en tanto niega al sujeto en el acto de conocer. Tal proceso es posible si ponemos, en primer lugar, del pensamiento y el habla, el despliegue del sujeto como un proceso de reconocimiento de lo real —el campo de posibilidades— a partir de los contenidos que se transforman en ámbito de sentido.

La historia de la sociedad contemporánea y la ciencia traen consigo desafíos que forman parte del debate filosófico de este tiempo: la naturaleza de la complejidad real. Se trata de la dificultad de explicar y comprender la realidad según cánones establecidos en los términos de la relación causa- efecto, tales como la necesidad de que la construcción de conocimientos se realce en forma



de ruptura entre los contenidos y los sujetos que pueden hacer uso de ellos. Estos desafíos obligan a pensar en otros ángulos desde los cuales organizar categorías para separar el pensamiento de la realidad del sujeto y conjugar, así, la complejidad de la realidad con la capacidad para actuar ante las determinaciones:

La consciencia histórica como premisa implica (a diferencia de la simple objetivación en objetos, donde el sujeto aparentemente no tiene presencia ya que se define como el punto cero de la referencia) construir el conocimiento según la capacidad de re-actuación del sujeto; lo que supone que la propia premisa contiene un elemento de voluntad de potenciación. Esto significa que los contenidos son siempre concebidos como experiencias posibles que obligan a entender el movimiento interno del sujeto cognoscente, de ahí que la estrategia de construcción del conocimiento se corresponda como una estrategia de formación del sujeto. (Zemelman, 2007b, p. 96)

El aprieto está en asumir una postura que no se extinga en la construcción de conocimiento, sino que abarque la asociación del sujeto como ángulo desde donde se constituya el pensamiento. La cuestión está en pasar de un lenguaje que exprese y denote en el marco de la exigencia de dar cuenta de objetos, hacia uno que bosqueje rescatar la actividad del pensar antes que la simple construcción del conocimiento. El desafío está en poder desenredar diferentes lenguajes para la recuperación del sujeto para precisar espacios de posibilidades. Si se limita a significaciones en los que el sujeto se enfrenta a enigmas resueltos, no se plasman retos para su ampliación, esto es, la creación de proyectos desde los que el sujeto tenga que afrontar la construcción de nuevos parámetros.

El ser humano está constantemente desafiado por su afán de colocarse y re-colocarse ante las circunstancias. Ello apunta a su mundo interno, todavía no formalizado, pero en el que surge la necesidad de las formas, cualesquiera que sean estas. Desde allí se puede rescatar con mayor claridad el sujeto en su apertura a las exigencias históricas que siempre exceden cualquier concreción ya codificada. En efecto, se vive una dialéctica constituida por el colocarse y el reconocerse ante las circunstancias. Esta es la trascendencia de la raíz misma de las necesidades del sujeto cuando tiene la opción de hacerle preguntas a la historia.

El sujeto tiene la capacidad de transformar lo dado y lo determinado en potencia. A partir de ella, descansa en una inconformidad con lo dado en forma de apertura. Esta inconformidad constituye una relación con las circunstancias que rompen con el juego de lo dado, circunscrito a sus determinaciones, que se asocia con dimensiones existenciales y no solamente de ideas, como sus acatamientos y rupturas, ensoñaciones y rebeldías, predicciones y decisiones de hacer: todo lo que abra espacios para trascender lo establecido.

En esta dirección se plantea la pertinencia epistémica de los lenguajes (simbólicos) por ser los modos de encarnar la incorporación de la vida en la construcción del pensamiento. La vida está por encima de las exigencias de convertir todo en contenido. Además, subordina la exigencia de claridad a la riqueza que se desprende de la misma vida como emergencia de constantes costumbres.

La necesidad de ser sujeto se corresponde con una determinada voluntad y proyecto que, al representar un espacio de posibilidades, no se limitan a reflejar las circunstancias inmediatas del contexto. Es el movimiento de una suerte de estructura básica de experiencia que puede limitarse a ser indicio de una tendencia del individualismo solipsista o bien una apertura hacia situaciones sociales y culturales que no se reducen al entendimiento, sino que abarca lo emocional y volitivo; en consecuencia, no solamente es teoría, sino cosmogónica.

La instalación en el mundo supone una postura sobre la necesidad de un discurso y de involucrarse en posibilidades que no se reduzcan a una alocución determinada, pero sí es un paso desde la externalidad hacia la idea de ámbito de mundo, que es la realidad como posibilidad de experiencia en movimiento:

La intencionalidad, construcción y reconocimiento de opciones conforman el movimiento de la potenciación que admite una secuencia si lo asumimos desde las exigencias del proceso de formación del sujeto, cuyo rasgo es el despliegue concebido como la conjunción entre voluntad y consecuencia. (Zemelman, 2007b, p. 98)

En las líneas de razonamiento para la lógica de la formación del sujeto que se levanta, erguido y apropiado de sí mismo y de su propia historia, hay dos elementos importantes. Inicialmente, se encuentra el predominio de la voluntad como capacidad del ser humano para decidir, porque necesita dotar de sentido lo

que lo circunda; es capacidad y potencia porque esto facilita su apertura hacia la superación de todo lo que lo limita y le permite que se supere cotidianamente.

La complejización de la relación con lo real y la vinculación con la acción constituyen dos criterios para caracterizar el perfil del pensamiento crítico, porque consideramos que lo propio de su índole es poder captar simultáneamente la multidimensionalidad de la realidad y transformarla en contenidos de prácticas. (Zemelman, 2011c, p. 42)

Lo segundo estaría en consonancia de que, para la apertura del sujeto, predominan los parámetros de movimiento por encima de las promesas de estabilidad que generan un estatismo y un equilibrio. Esto se debe a que se logra desarrollar una necesidad de sentido, de desenvolvimiento de la voluntad, que es la capacidad del sujeto de potenciar su propia experiencia y vida por encima del establecimiento de las cosas y de las explicaciones dadas desde lo cognitivo. Habrá que recordar que el sujeto no puede ni debe ser reducido a lo cognitivo:

La discusión anterior relativa al yo que se constituye y desarrolla a partir de su carácter intensamente activo, tiene que ver con el vínculo entre las condiciones neurofisiológicas y el estímulo proveniente de una normativa epistemológica que plantea usos en espacios sociales cada vez más complejos de la capacidad del hombre; esto es, tiene que ver con la-discusión epistemológica relativa a pasar desde el nivel genético al normativo crítico, cuya función es conformar nuevas realidades para ser pensadas y cuyos contenidos no descansan en la pura potencialidad de lo ya contenido (o producido). (Zemelman, 2011a, p. 74)

En este fragmento hay un profundo optimismo en tanto hay convencimiento en que el ser humano es libre y, en esa medida de libertad, desarrolla la conciencia y la capacidad de ser el protagonista de la propia historia en la que se sitúa. Este convencimiento es el punto de partida para buscar los argumentos con los cuales transitar por las limitaciones, ya que en ello está la fuerza de sí mismo. Pero los miedos y los desafíos aparecen cada vez que se abren los nuevos caminos, lo que genera límites que, por voluntad, deben enfrentarse: esa es precisamente la potencia de un sujeto que se da forma y se configura en la superación de sí al interior de su propia historia y de lo cotidiano.

## **El uso y el sentido del lenguaje para la emancipación: el ideal de formación**

Se busca una incorporación del sujeto en el proceso del crecimiento social sin tener en cuenta los problemas que estos pueden acarrear a futuro: el mal uso del lenguaje y la transfiguración de la historia que deja un aprendizaje con falencias denigrantes en su proceso. Uno de los mayores problemas que se ve en personas poco letradas o con una dificultad de aprendizaje es que son poco capaces de contar una historia cronológica e históricamente creíble, ya que están dependientes de una necesidad de realidad. Si se hace una profunda reflexión sobre la importancia del sujeto en la historicidad y proceso evolutivo, tanto científico como psicológico, se debe tener en cuenta que las problemáticas u obstáculos que se presentan en el camino no se pueden trabajar directamente desde el plano metodológico ni menos desde el técnico. Antes bien, es necesario seguir en el proceso investigativo y experimental para llegar a conclusiones tangibles que nos lleven a un transcurso adecuado.

En este ideal de formación, la emancipación, que viene mencionándose desde la antropología histórico-pedagógica (AHP), nuevamente se pone en evidencia. La emancipación denota, en clave del pensamiento y la pedagogía crítica, la liberación. Se emplea el concepto de manera análoga en esta propuesta, especialmente en el contexto latinoamericano, para provocar la superación de un estado de subordinación y represión, es decir, emancipación de los discursos xenofóbicos en sentido amplio. De allí su importancia teórica y práctica en el contexto de la formación y la constitución de subjetividades.

La potencia es recurso del sujeto de donde se pretende rescatar el lenguaje que expande al sujeto en su mundo. El lenguaje es el ejercicio de lo indefinido que abre espacios a nuevos saberes, pero de manera muy especial es la apertura a nuevas áreas y a nuevos significados. Hace referencia a un sinnúmero de mundos abiertos en la medida en que la búsqueda de nuevos conocimientos que ayuden en el proceso de configuración del ser humano en sujeto en medio de su desenvolvimiento social y cultural. Este sujeto consciente de sí mismo concuerda en lo cotidiano cuando hace suya su propia historia y experiencia.

Se retoman, entonces, unas prácticas que se han construido desde formaciones discursivas que emergen desde el día a día y que se convierten en prácticas (Foucault, 2010). Esas prácticas aparecen desde sus propios criterios o son influenciadas por las relaciones sociales. Pero el asunto estriba en que, de una u otra manera, a través del desarrollo de la autonomía, el sujeto va evolucionando hasta llegar al punto de darse forma como resultado y configuración de dicha experiencia, pero que se reconfigura y vuelve a colocarse en las posibilidades de seguir existiendo en medio de su crecimiento y desarrollo continuo, lo que se da precisamente por el lenguaje.

Todo lo anterior se corresponde con la idea expresada de que si el uso de la teoría, con la que se organiza la relación con la realidad, está sujeto a la exigencia de la especificidad, se ha de incorporar todo el proceso de lo concreto a lo abstracto como el momento que permite llegar a reconocer campos de objetos posibles antes de precisar los contornos de la explicación (Zemelman, 1992).

No se trata del conocimiento preponderante que le permita asumir o enfrentar todo en su experiencia, como si fuera poseedor de una regla universal que le da salida a todo, ni de crearlo como si él fuera superior; se trata de desplegar sus capacidades. Los conceptos, las normas, los significados, la gramática lingüística y las enunciaciones que definen con carácter enciclopédico han ido formalizando las ciencias sociales. En esa medida han estado encerrando al individuo en criterios de comportamiento y normas a seguir.

Sin embargo, es imperativo el llamado a la formación desde la experiencia, incluso de la vivencia callejera, valorada y tenida en cuenta para esta configuración con el mismo nivel de validez que la transmisión de contenidos ilustrados. En medio de estas dos posibilidades, el lenguaje cuenta con una finalidad: se puede rescatar la manera de construcción de este y la formación del sujeto desde un universo de posibilidades que no se restringen al legado del proyecto moderno ilustrado. Es que “el lenguaje es la posibilidad de mundos abiertos para el hombre, en la medida en que traduzca la necesidad de nuevos significados que germinan el proceso de crecimiento que ha caracterizado la evolución del hombre” (Zemelman, 2007b, p. 136). El sujeto cuenta con creencias y conceptos tomados de su vida, lo que hace posible mejores líneas e ideas innovadoras.

Pensar no tiene límites. Este argumento tiene un papel preponderante porque es el aspecto clave a la hora de la configuración, la colocación y la subjetividad. Las alegorías que a veces aclaran el pensamiento, también lo convierten en algo difuso, y estos asuntos son propios de la formación en un mundo contemporáneo. Esta duplicación de razonamientos sobre un mismo asunto de la experiencia humana, que se expresa en el lenguaje, es para Zemelman (2011b) la distinción establecida entre lo que se dice —el signo que indica— y la representación del mismo que evoca, pero que calla porque hace referencia sin enunciación lingüística —el símbolo—. Entonces, el lenguaje será posibilidad para que el pensar estructure el raciocinio desde la articulación mediada por el mundo y no explícitamente por el silencio que infringe callar ante lo que significa. En este contexto, tal significado ya está establecido y no se debe decir nada: el pensamiento es desvinculación de valores que imponen un silencio que incapacita la oportunidad de reconocer opciones para expresar.

El lenguaje, como manifestación de la posibilidad de comprender-nos, brinda espacios y pautas para construir el mundo de lo real y del espíritu. La creatividad y desarrollo lingüístico emergen de la libertad y necesidad que tiene el sujeto de interactuar en medio de su propia historia; emerge de la experimentación para la actualidad. En ese orden de ideas, los significados provienen de las posibilidades y de las potencias del contexto:

La transformación de la realidad en contenido de una construcción obliga a una ampliación de la experiencia y subjetividad del sujeto, lo cual nos ubica en el umbral de la crítica filosófica, por cuanto para ésta [sic] ‘es imprescindible [...] confiar en que el concepto pueda superar al instrumento que es su límite’; pues la clave está en ‘fijarse en un corpus cerrado de teoremas’, de tal manera que la pluralidad de objetos, para el que no hay posibilidad de un esquema previo, sea el campo problemático más que el contenido cerrado de un sistema teórico o filosófico establecido. (Zemelman, 2011c, pp. 42–43)

El sujeto se vincula con el mundo que lo rodea, histórica y experiencialmente, a través del lenguaje. Este fenómeno comunicativo lo separa de los animales y le brinda la posibilidad de expresarse para poner de manifiesto su personalidad y su pensamiento. Esa manifestación de su espíritu libre tiene la capacidad

de incursionar o improvisar según sus ideas en el debate de la vida cotidiana. El pensamiento se manifiesta en el lenguaje a través de la historia y la existencia.

En este punto, el trabajo del profesor [Zemelman \(1992\)](#) propone un paso hacia la reconstrucción de lo humano. Para ello, hace una recapitulación desde la autonomía como cuestión determinada al lenguaje y como función constitutiva del sujeto que se da forma en la apropiación de sí mismo: “La conciencia acerca de la naturaleza de la abstracción dependería del juicio crítico que se desarrolle sobre la determinación histórica, pues lo que permite recuperar la historicidad del conocimiento es el modo como se constituye la abstracción” ([Zemelman, 1992, p. 164](#)).

El lenguaje es el espacio que le abre posibilidades al sujeto en tanto que es un proceso de humanización, donde se hace uso de los espacios de libertad y aparecen los valores de la sociedad propios del humanismo de este tiempo. Para ello, se remite a: [Piaget \(1968, 1975\)](#) con el tema de las equilibraciones como resultado de la proporción entre la asimilación y la acomodación en términos de la interioridad y la capacidad de significar; [Bruner \(1994\)](#), para hablar de la historia como exigencia del sujeto; [Frankl \(1999\)](#), por la necesidad del espíritu en el terreno de lo humano; las patologías de la razón en [Honnet \(2009\)](#); y en [Gurmenéndez \(1989\)](#), sobre las incertidumbres que determinan el desarrollo de la vida. Y termina este recuento con [Castoriadis \(1992, 1995\)](#) para proponer la manera como la plenitud humana fluye.

Estas reflexiones permiten cerrar este capítulo, que presentó —inicialmente desde las ciencias del espíritu y luego desde el estudio de la pedagogía y su praxis en las teorías de la formación— el lenguaje como práctica de emancipación y apertura cotidiana de los ámbitos de sentido de la configuración del sujeto y de la subjetividad que se forma. La cuestión es dotar de sentido, de cara al ser, a partir de comprender la infinita riqueza que se reserva en los progresos de una civilización presente que impone de manera categórica una serie de modos de ser.

Pensar en el movimiento del pensamiento es la solución sobre la manera en que se expresará él mismo. Para ello, es necesario que germinen ideas que están por encima de la comunicación. Admitir que el sujeto se yergue ante lo que desconoce, es una actitud que no se limita a esperar la claridad del lenguaje

hablado, porque se hace necesario mirar el pensamiento desde una realidad mucho más profunda. El problema es si se permanece en los significados subordinados a la lógica de los objetos que simbolizan —es la lógica que desde el capítulo de sujeto invita a los espacios de posibilidad—, porque es urgente recuperar de lo inteligible, la capacidad humana de configurar desde la experiencia y la subjetividad, que es la que se da forma en el sujeto. El problema consiste en posibilitar una forma de conciencia que hace posible el existir:

El uso crítico-problematizado de la teoría exige romper con este carácter de sistema al transformarla en campo de selección de instrumentos para construir la relación de conocimiento, que contribuye el marco de exigencia epistemológica para permitir avanzar en la progresiva transformación de las relaciones posibles en contenidos teóricos-explicativos. (Zemelman, 1992, p. 149)

En el uso del lenguaje habrá que nombrar contornos exclusivos de ello. En medio de esto hay una función que es indeterminada, ya que cada cosa que se asume desde el lenguaje puede tener múltiples significaciones que rompen con lo que aparece como un acontecimiento único. La idea de un objeto no puede definirse por los significados que propone el diccionario. Hay que reconocer los desplazamientos dados por las relaciones sociales. No es lo mismo hablar de un tema en un espacio académico, que abordar ese mismo tema entre amigos que disfrutan de un café mientras escuchan algo de música.

Es claro que los contextos inciden en los discursos y los significados de las cuestiones. Se trata de tener en cuenta el contexto y las relaciones que circundan la enunciación del lenguaje, así como las formaciones y prácticas discursivas (Foucault, 2010). Estas hacen posible borrar la línea entre la teoría y la práctica, pues acaban con la distancia entre quienes presentan las formas de saber y el conocimiento y los que deben aplicar los instrumentos que desde allí se imponen. Así, acaba la diferencia entre la teoría y la práctica.

Desde esta perspectiva, debemos concebir al sujeto como una síntesis de experiencia entre darse cuenta del estar con la vivencia de estar; por ello su conciencia integra ‘lo externo’ y ‘lo interno’, en contraste con la ideología, que identifica a la realidad con una opción subjetiva, en la misma medida en que la subjetividad del



sujeto se hace realidad tangible. Acaso, ¿no es real también aquello que no emerge, pero que se agita como magma en los sueños y la voluntad de los actores? (Zemelman, 2011c, pp. 168–169)

Así emerge lo que el sujeto vive, como lenguaje propio de su contexto, de su interacción social y configura desde su experiencia la cultura. Esto hace que el pensamiento adquiriera un estatus de cuestiones demostrables. En términos de Nietzsche (1999), esto es mucho más que una filosofía ilusoria y carente de sentido, es “la composición poética que está por fuera de los límites de la experiencia única, la continuación del instinto mítico, también el enfoque esencialmente en imágenes” (p. 170).

Lo que se afirma es que, en términos de la formación, el sujeto va haciéndose gesta una serie de ideas. De esta manera, el lenguaje denota un significado específico. No es simplemente el uso del lenguaje para definir palabras desde el diccionario o desde los límites establecidos; es un modo de abrir, de ampliar los conceptos: es un profundo y renombrado esfuerzo por abrir un universo de posibilidades ante aquello que se ha delimitado. Y eso solo se logra en la experiencia misma de vivir, de darse forma, de existir; es el desafío en el esfuerzo de colocarse ante las circunstancias externas para hacerlas suyas: es el despliegue de la experiencia humana.

Pero el lenguaje no puede verse afectado por prácticas como las propias de la comunicación que, al exigir la universalidad de lo significado, plantean una dimensión objetivante de la subjetividad. Esto se profundiza por la necesidad de una ‘mediación comunicativa de la validez’ que surge en el contexto de la formación de consenso, que presupone una comunidad de comunicación ilimitada e ideal. (Zemelman, 2007b, p. 35)

Para Zemelman (1992), la condición humana del sujeto que se configura y reconfigura no es en sí misma el objeto de la formación, sino que es una constante edificación:

La base de la problematización del punto de partida radica en el doble cuestionamiento crítico, por una parte, de lo empírico-morfológico, ya que se exige mostrarse en sus transformaciones ‘po-

sibles', por otra de la teoría, ya que esta se considera en el interior del proceso de aprehensión. (p. 161)

Reiterar sobre la formación, orientada por la mirada del profesor Zemelman, que el sujeto se configura en lo cotidiano, se sitúa históricamente para colocarse y recolocarse. Este argumento es consecuente con lo trabajado al inicio de este tercer capítulo desde la propuesta de [Hegel \(2009\)](#) y de [Gadamer \(2007\)](#), pues es lo que hace posible las teorías de la formación que afirman el sujeto y que ponen de manifiesto que la categoría de formación no tiene en sí misma un objetivo, es el acceso al mundo que rodea para hacerlo suyo.



Contribuciones a la reflexión  
pedagógica crítica  
latinoamericana

## Introducción

La hipótesis planteada desde la introducción dejaba claro los dos conceptos que se abordarían y que se desarrollaron en los capítulos anteriores. Ahora bien, se hace hincapié en que esa lectura se convierte, con la ayuda de la hermenéutica filosófica, en el punto de partida para la contribución que otorga este texto al campo de las pedagogías críticas situadas en contexto. Esto se debe a que el pensador que orientó la reflexión facilita una lectura que no solo es contemplativa, sino que también posibilita la emergencia de un fundamento praxeológico.

Así pues, el objeto central —indagar a través de la lectura— se ha venido cumpliendo. Este capítulo tiene como raíz lo antes dicho, para que, regresando a otros momentos de la obra de este pensador, el libro plantee posibles contribuciones a las pedagogías críticas en Latinoamérica: eso es lo que pretende en este final.

Después de todo el proceso de anotar preliminarmente las reflexiones hermenéuticas sobre la pedagogía a partir de la ventana de observación de la antropología histórico-pedagógica, de tomar los elementos desde la teoría crítica y las pedagogías críticas que son en sí mismas un proyecto político y de abordar las ciencias del espíritu —para permitir la emergencia del concepto de sujeto y formación en la obra de Hugo Zemelman—, llegamos al encuentro con el eje articulador de las reflexiones vertidas en este encuentro. Estas reflexiones contribuyen a la construcción de otras miradas que reivindicán a los sujetos, a los pueblos y a los movimientos invisibilizados, ya que dan cuenta de las múltiples realidades en América Latina.

Se trata ahora de evidenciar, siguiendo la ruta que establece el objetivo del apartado, las contribuciones que este pensador y otra parte de su obra conce-

den a una propuesta pedagógica crítica situada. Es importante mostrar que es posible consolidar una vertiente dentro del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano y que la lectura sistemática y filosófica de autores dentro de esta forma de pensamiento lo posibilitan en el contexto latinoamericano específico.

Esto se debe a que los desafíos de esta lectura sobre el movimiento de la realidad —que significa aquí la agitación de los sujetos históricos— supone la exigencia de pensar y nombrar con nuevas claves, nuevos nombres, sentidos y significados, dentro de la exigencia vital del pensar categorial, como parte de la propuesta de formación, tal como lo propone el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal), institución que fundó en el 2004 y que lideró hasta su muerte el profesor Hugo Zemelman.

Continúa la pretensión de colocar al sujeto en el umbral de los límites instaurados por los parámetros del orden dominante, cuestionando los significados impuestos al asumir que, si la realidad social está en movimiento, también lo está el orden vigente. Así pues, el pensamiento, en cuanto a su exigencia de permanecer abierto al devenir, no siempre es perceptible: ¿hay conciencia en cada uno de los parámetros sociales e históricos interiorizados, desde los cuales se dé cuenta de la realidad? ¿Esos parámetros de dónde provienen? ¿Cómo enfrentar lo nuevo, lo que constituye este presente? ¿Qué lecturas hacer del presente histórico? ¿Por qué vivir de determinada manera? ¿De qué se habla cuando se asume una postura crítica? (Betancourt, 2012, p. 20)

Además, se plantea que este movimiento se incorpora en y a través del lenguaje, lo que puede corresponderse con un predominio del verbo, esto es, del sujeto por sobre el sustantivo. En el lenguaje, este movimiento implica una tensión en los modos de expresión como forma de abrirse a un abanico de posibilidades, lo que no siempre es congruente con la claridad propia de las proposiciones asertivas. Lo anterior se traduce en una constante superación de los ámbitos y de las significaciones del orden social y del conocimiento que no se restringe a parámetros, sino que siempre está en interacción entre elementos que no guardan un orden específico ni se relacionan entre sí, a saber: la subjetividad, el pensamiento, el lenguaje y el poder.

Lo dicho supone organizar el uso del lenguaje desde las necesidades del sujeto por encontrar nuevos horizontes de sentido. La lectura que quiere instaurar se fundamenta en la dialéctica de preguntas problematizadoras, cuya función es ampliar el significado de lo construido, de manera que coloque al sujeto en un vínculo más estrecho con sus propias exigencias de estar-siendo. Es una nueva invitación para saber pensar la historia como construcción de los seres humanos.

## Hacia la expansión de América Latina<sup>10</sup>

### La utopía sigue viva

La utopía como horizonte orienta la cimentación de opciones en el quehacer político: así se construye. La utopía es el cumplimiento del pensamiento y las posibilidades innovadoras del sujeto que se constituye, se coloca, se configura y reconfigura cotidianamente superando cada vez más los límites. Está en estrecha relación con los ideales de justicia a través de la historia del pensamiento, ya que es una opción ante el sujeto que ha estado insatisfecho con su mundo y que siente que puede ser diferente. La utopía significa, en el orden de esta forma de pensamiento en Latinoamérica, una opción para trabajar por objetivos que hagan posible una vida que se desarrolla de manera armoniosa y equitativa, y que se opone a cualquier concepción fatalista de la historia.

Es también ruptura del orden existente como forma cultural permanente que es aceptada como natural expresión de las necesidades básicas y permanentes del individuo: la mirada de la antropología histórico-pedagógica, que permitió una lectura del concepto de sujeto y de formación, dejó claro que la historia no es un orden previsible de sucesos que avanzan hacia algo. Por el contrario, es la posibilidad para la transformación de un horizonte de sentidos originales, propios.

Solo se puede comprender el hoy para transformarlo, esto es, desde la mirada al pasado y la reconstrucción de la historia, el sujeto es consciente de sí mismo, se coloca y recoloca. En el capítulo sobre la formación que retoma el *Án-*

---

<sup>10</sup> Aquí vuelve a tomar sentido la conversación sostenida con el profesor Zemelman (Betancourt, 2013b, 2016) sobre el capítulo “El marxismo crece con la historia: su herencia presente. Una lectura no exegética de la “Introducción de 1857” para discutir y desarrollar” en *Voluntad de Conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* de Zemelman (2005).

*gel de la historia* que mira hacia atrás, es necesaria la interrupción del continuismo histórico en Walter Benjamin.

El espacio en que se concibe esta utopía sirve como punto de partida para revisar con detenimiento los variados enfoques sobre los que trabajan muchos de los movimientos sociales. Los microespacios y microtiempos son los marcos definidos para las situaciones en las que se actúa, se asumen iniciativas, se impulsan alianzas y se revisan los resultados de acciones anteriores para proceder a recaudar sus métodos y objetivos, que son ratificados por los actores en lo cotidiano que pretenden lograr su destino (Zemelman, 2007a).

Dado lo anterior, es un error pretender estructurar un solo pensamiento en el plano de la abstracción. Por el contrario, hay que remitirse a una realidad heterogénea, difícil de organizar en esquemas, esto es, una realidad en gran medida imprevisible donde realmente lo necesario y coexistente permita al sujeto conformar unas utopías con su propio quehacer constructor. Todo esto consiste en la transformación de la subjetividad en la realidad histórica, que obliga a romper con ese fetichismo de la realidad del individuo, los organismos sociales.

Todo este libro trata de recuperar la subjetividad en la historia mediante unas dos responsabilidades que evalúan las acciones que impulsan a los sujetos sociales. A través de la primera responsabilidad, se trata de reconocer y definir las opciones, lo que requiere que se tenga conciencia del momento histórico y no solo información. La segunda responsabilidad es determinar la viabilidad de las opciones, es decir, la transformación de la utopía en políticas que contribuyan a su construcción, lo que exige de una cierta capacidad teórica que traspase el umbral de los simples principios normativos. Y es importante anotar, como ha sucedido a través del texto, que hay conceptos que deben aclararse para mayor comprensión de lo que se pretende. En la obra de este pensador latinoamericano, este momento se refiere a la relevancia de lo singular y a la vez de lo plural que lo contiene.

En el instante de reconocer las opciones, se construye, de igual forma, una exigencia resaltada en el potencial de la realidad mientras se determina la viabilidad de esas opciones. La utopía cumple la función de regular las acciones políticas. En estas dos situaciones se debe tener una apertura a la realidad que se esté viviendo y que esta misma refuerce los procesos de reafirmación

de las estructuras sociales. Por lo tanto, la influencia del medio luchar en contra del bloqueo de la fantasía (Zemelman, 2007a) toma la inercia de las microsituaciones estructurales de la realidad para influir negativamente en los procesos globales.

La construcción de sujetos sociales es un tema que está estrechamente relacionado con la manera en que los sujetos forman parte de los procesos macrosociales. Así, se debe considerar el plano de la vida cotidiana en que se desenvuelven los seres humanos, además de preguntarnos acerca del papel que esta cumple en el desarrollo de los procesos macrosociales. En este mismo sentido, hay que preguntar cómo se relaciona el modo en el que los individuos resuelven su vida cotidiana con los proyectos sociales y de qué modo satisfacen sus necesidades, que son los mecanismos reproductivos tanto el individuo en su condición biológica y social.

Para dar respuestas, hay que tener bien claro que el carácter y la dinámica de la vida cotidiana dependen de la naturaleza que reviste el sistema de necesidades. Como sistema que reconoce las posibilidades de transformación, está sometido a la capacidad que existe para satisfacer sus necesidades; el sistema de necesidades es el fondo usado como eje para la organización del espacio de lo político. En el centro de las respuestas a estas preguntas, lo político aparece como la realidad, la voluntad social posible que experimenta un proceso histórico de constitución en el transcurso del cual puede asumir diferentes formas de expresión.

Desde esta perspectiva, se plantea la transformación de la utopía en historia con base en su articulación con el presente. La utopía es para potenciar a la realidad del presente y consiste en el esfuerzo por construir la realidad histórica. A su vez, se puede considerar que por el hecho de que la realidad está sujeta a un desarrollo que la aproxime al futuro, es deseable hacer cualquier esfuerzo que la construya y la someta a un voluntarismo sin historia, y se debe estar atento a esto. La utopía de la que habla tiene que permitir reconocer las condiciones de su viabilidad o, en su defecto, de transformarse.

Desde el punto de vista de la conciencia, la tarea consiste en saber transformarse a los valores que conforman una opción o en contenidos problemáticos para, de ese modo, abordar su transformación en políticas viables. Para poder



lograr esto, se tiene que mirar la realidad histórica desde un concepto utópico del mundo en cuyo marco se ubiquen las percepciones y las experiencias tanto teóricas como cotidianas. Se trata de transformar la realidad situada que hace posible la colocación y recolocación del sujeto en un horizonte histórico.

### **La necesidad de la práctica en la significación política**

Hay que reconocer el momento en el que se influencia la realidad y dejar en evidencia la necesidad de entablar diferencias entre un momento que se restringe para reflejar un punto de ruptura en el momento histórico vivido y el momento que articula los múltiples niveles de la realidad. Al probar la veracidad, aparece la exigencia de construir lo posible. Esto significa que, en la realidad, debe resaltar lo posible, el objeto de la praxis y, bajo esa misma dinámica, debe comprenderse el marco en que se configuran las prácticas de los sujetos que están transformando constantemente su realidad en contenidos potenciales. Por ende, la función del conocimiento es determinar la posibilidad de las alternativas que emergen desde las ideologías. Se puede afirmar que la lógica del presente es una lectura del pasado, que pasa a un presente gracias a que hay un requerimiento de futuro: la colocación en el punto clave de la problemática de la conciencia histórica.

Para hablar de historia o del futuro, hay que tener claro que su creación es una construcción del sujeto consciente de sí mismo como elemento participante de la constitución de su realidad y, por lo tanto, sintetiza en su experiencia su propia historia y proyecto de futuro. De otra manera, el asunto con la ciencia proporciona una información como proceso terminado.

Ahora bien, cada sujeto debe hacer el esfuerzo de reconocer sus horizontes históricos y experiencias más amplias para que así logre interpretar su realidad, de manera que la interpretación es una práctica y la práctica es una interpretación. Aquí aparecen dos situaciones: una es la naturaleza de esta apertura a la activación, y la otra es la relación de esto con lo que aparece en la activación como necesario. La primera es una actitud ante la historia que tiene variados aspectos culturales y psicológicos, mientras que la segunda hace referencia a la relación que se tiene con lo necesario y aleatorio del contexto.

Aquí hay que tener en cuenta la importancia de la relación entre la teoría y la conciencia histórica que se vinculan con eficacia a la acción, ya que esta

última está determinada por la capacidad de captar el conjunto de la vida social que se escapa a las posibilidades teóricas. La opción elegida está por encima del marco teórico-explicativo, ya que no es el resultado de una deducción, sino de una intencionalidad social. En consecuencia, a forma de pensar que pretende ser un reflejo del esfuerzo por captar el momento histórico explica un fenómeno particular en las condiciones de simplificación que toda explicación requiere. Nuevamente, para [Zemelman \(2007a\)](#), este horizonte histórico es el sello de las posibilidades ideológicas que se sustentan en la comprensión y en el entendimiento de cada una de ellas al interior del desarrollo histórico.

Como primera idea, podemos rescatar que los procesos de producción de materiales y de la formación social, entre sistemas de las necesidades y el cuadro normativo, puede garantizar su desarrollo y satisfacción. Como lógica de todo esto, se logra considerar como única génesis la retrospectiva del sistema que ha devenido de la totalidad acabada del modo de producción. Ahora bien, en el ángulo de lo político, desde el momento en que privilegia la necesidad de la reconstrucción de los procesos, coloca al enfoque histórico y genético en un plano subordinado. Aunque no se niega su aporte, se pueden generar varios problemas de orden categórico al tener claro el aspecto ideológico.

El fin último del problema está en saber ubicar el proceso históricamente, lo que consiste en algo más allá que la mera descripción de su génesis. Se trata, más bien, en la reconstrucción de la totalidad sociohistórica de la que es parte en un determinado corte de presente.

## **El lenguaje: expresión del el pensamiento y poder**

Todo este asunto de lo político y lo utópico retoma cuestiones trabajadas a través de esta lectura, tales como el pensar histórico, que es una construcción hecha a partir de la disconformidad del sujeto frente a las inercias personales y sociales que se presentan en su realidad y que lo encierra en unas determinadas estructuras. Esto insta al sujeto a estar alerta frente a lo excedente de dicha realidad y plantearle preguntas que lo lleven más allá de los límites dados y trascender a aquello que lo hace perder su subjetividad. En este sentido, afirma [Zemelman \(2012a\)](#): “El pensar histórico es la capacidad de asomarse y asumirse de manera que trascienda el simple acto de pensar limitado a los marcos de la predicación de los objetos” (p. 17).

En esta construcción de sentido, el sujeto asume la subjetividad frente a un campo de objeto que lo enmarca y saca provecho de esto, porque esta dinámica puede, o bien obstaculizar o bien potenciar sus posibilidades de despliegue, “por ello debe tener la capacidad de desplegarse conforme a un sentido, porque ello también influye en la formación de conceptos de la realidad externa” (Zemelman, 2012a, p. 17).

En este proceso, el sujeto toma un distanciamiento con respecto a lo dado para forjar su autonomía teniendo en cuenta la realidad, con sus múltiples variantes (rutinas, estereotipos, mecanismos de compensación social) para no quedar reducido a ellas, y . . . por lo anterior, la importancia de algunas categorías, o formas epistémicas del pensar, tales como la colocación en el momento histórico, o concebir al momento con una articulación dinámica, y la apertura respecto de los límites de lo dado que conforman formas epistémicas del pensar histórico. (Zemelman, 2012a, p. 18)

Habrá que abordar una problemática metodológica del pensar histórico, esto es, la tensión entre lo formal-categorial y la subjetividad, pues el lenguaje en el que se expresa el pensar histórico debe medir la precisión con la que se camina en este proceso. De la misma manera, hay que salvar la subjetividad y su capacidad de significación, la cual se debe centrar en los verbos que se emplean más que en el predicado, porque esto le permite al sujeto “ir más allá del objetivismo que lo reduce a la posición de contemplador y manipulador de las externalidades que lo han desarraigado de su propio espacio a una unidimensionalidad deshumanizada” (Zemelman, 2012b, p. 19). Este desarraigo se manifiesta en la pérdida del lenguaje y del pensar.

Desde lo planteado, el reto que se presenta es que el sujeto reconozca su historicidad y no asuma una voluntad de poder desde una subjetividad exaltada, porque esta se ha visto mediada por los discursos del inmaterialismo platónico y del trascendentalismo judeo-cristiano. Por ello, se debe recuperar el lenguaje oral desde las prácticas lingüísticas para enriquecerlo al igual que sus construcciones sintácticas.

El pensamiento es “un acto constitutivo de la presencia del sujeto en términos de los múltiples modos de establecer sus circunstancias y con otros sujetos”

(Zemelman, 2012a, p. 21). A partir de este fragmento, es importante tener presente la relación que se establece entre la naturaleza del discurso que se maneja y la amplitud o pobreza de las relaciones sociales que conforman la construcción de las proposiciones. Por eso se habla de la importancia del uso del lenguaje, ya que le permite al sujeto colocarse en situaciones articuladas e incluyentes.

Es fundamental que el sujeto encuentre nuevas formas de construcción del conocimiento al considerar la realidad socio-histórica como una construcción. De esta manera, puede hacer frente al “desafío que representa para el lenguaje el movimiento de un sujeto históricamente situado” (Zemelman, 2012a, p. 23). Es necesario considerar esta construcción como algo importante, ya que esta permite al sujeto la emancipación del espíritu y del Estado en el que ha permanecido congelado. Teniendo en cuenta que el espíritu es producto de la historia (Gadamer, 2007), lo necesario aparece como algo que está en constante devenir hacia lo nuevo, hacia lo que aún no está hecho. Por eso, se considera esta categoría como la articulación de las formas de creación que reconoce muchas maneras de realización que deja atrás lo determinado.

El uso crítico-problematizado de la teoría exige romper con este carácter de sistema al transformarla en campo de selección de instrumentos para construir la relación de conocimiento, que contribuye el marco de exigencia epistemológica para permitir avanzar en la progresiva transformación de las relaciones posibles en contenidos teóricos-explicativos. (Zemelman, 1992, p. 149)

Desde esta necesidad se da la realización consciente, porque aparece teniendo en cuenta una dinámica de creación y los impedimentos que frenan la realización de esta. Esta dinámica lleva a problematizar la causa total que rige este proceso de identificación de la causa como “una composición de nudos articulados en los que confluyen distintas dinámicas, complejizándose, de este modo la naturaleza de la relación determinación-efecto” (Zemelman, 2012a, p. 24). Por esto, lo necesario se convierte en una forma de razonamiento del pensar histórico, esto es, es un movimiento en el espacio de las posibilidades:

Si mediante este juicio crítico sobre la abstracción se hace explícito el nexo entre el momento del concreto-abstracto con el del abstracto-concreto, se puede concluir que la estructura teórico-

explicativa deviene en el cierre de lo posible, aunque sin perder su naturaleza potencial o abierta. (Zemelman, 1992, p. 164)

Desde el pensar histórico, se hace preponderante tener en cuenta los múltiples procesos heterogéneos que lo constituyen, ya que para construir realidades se debe partir de la capacidad del sujeto. Esto lleva a enfrentar “el desafío de avanzar desde los seres humanos mismos a sus ideas; de las ideas a la conciencia y, desde esta, a la conducta individual o socialmente organizada” (Zemelman, 2012a, p. 25), para que pueda reconocer las posibilidades que tiene de construir una historia compartida sin perderse a sí mismo en ella.

Por ello, pensar desde lo necesario rompe con las determinaciones y plantea la necesidad de la exclusividad desde una reflexión de los horizontes. De esta manera, deja de lado la tradición metafísica occidental y se granjea un puesto propio que. Sin embargo, no escapa a las objetivaciones de la ciencia que supedita al sujeto con respecto a las estructuras de enunciados sin tener en cuenta que el pensar histórico no se separa de la activación de lo real.

Se entenderá al sujeto desde aquello que construye desde sí mismo. Esta construcción le permite hacerse cargo de sí, trascender la idea de objetividad-objeto y recuperarse desde la tensión entre lo que advino y lo que ha de advenir. Esto supone “la articulación de la experiencia del mundo en el logos [del sujeto]... que se comunica en el lenguaje” (Zemelman, 2012a, p. 26) y su correspondiente relación con la ciencia moderna que representa la otra parte de la verdad y sin la cual él queda mutilado. Para abordar la relación pensamiento-lenguaje, se debe avanzar en la subjetivación, pues debe pasar de la exigencia de la verdad a la colocación en el momento como relación gnoseológica donde se genera “la necesidad de horizontes con posibilidad de objetos construibles” (Zemelman, 2012a, p. 27).

El sujeto se coloca en relación con lo externo, pues este es su punto de partida. Aun así, es posible ir más allá de los objetos y transformar esa externalidad en el mundo junto con sus posibilidades de experiencia. Pero este camino de los objetos al mundo está mediado por la necesidad de sentido del sujeto, ya que el mundo no puede venir de algo ajeno a este, sino de su construcción. Esta colocación es central en la medida que le permite ubicarse ante un horizonte de

opciones que le lleva a la articulación del momento en el cual descansa la necesidad de inclusividad.

Se debe tener claro que “lo articulante se refiere a la secuencia de lo posible, mientras lo articulado a lo dado, aunque implica también su propio dándose” (Zemelman, 2012a, p. 28). Por eso la articulación es un modo de resolver la concreción de las posibilidades que se presentan al sujeto según su capacidad de intervención en un espacio específico en el que sus referentes colectivos le sirven de referencia.

En la dinámica de configuración que hace posible la subjetividad, es menester la articulación de diferentes lenguajes. Así, en lo que respecta al sujeto, es necesario tener en cuenta la relación cuerpo-pensamiento porque el cuerpo puede ayudar a organizar un pensamiento abierto más allá de lo puramente intelectual, pues la historia comienza como una experiencia en la que es importante transformar el relato en discurso.

Pensar el momento como espacio de posibilidades exige situarse frente a la externalidad y el movimiento del sujeto en sí mismo. Mientras que la primera se concretiza en la “articulación de elementos heterogéneos sometidos a diferentes espacios y tiempos” (Zemelman, 2012a, p. 30), el segundo se refiere a diversos planos de la subjetividad que reflejan algunos elementos del sujeto que dan cuenta de unas regularidades. Por otro lado, otros aspectos se refieren a lo aleatorio del momento que dispone un razonamiento y lleva a descartar lo que no se muestra claro y consistente. Sin embargo, está la necesidad de transitar un camino que lleva a realidades inestables y problemáticamente no vinculadas a causas claras, cuya dificultad se muestra en la complejidad de las exigencias para la construcción del conocimiento a partir de la relevancia de las facultades del sujeto y sus lenguajes categoriales. Por ello, la potenciación del sujeto le da importancia a la articulación de las facultades y le da lugar a una praxis significativa.

Los desafíos del conocimiento pueden afectar las distintas facultades del sujeto, las cuales pueden estar referidas a su capacidad analítica, imaginación, voluntad y capacidad de acción a fin de lograr una autonomía que le permita sostener sus posturas axiológicas o ideológicas ante un futuro con sentido histórico. Por todo esto, el acto de pensar refleja la autonomía del sujeto al

colocarse en una secuencia que funge como parámetro orientador para la construcción de conocimiento.

Por consiguiente, se plantea el reto de “determinar las categorías propias del movimiento del sujeto y las que dan cuenta del momento, tanto en su articulación interna de niveles, como en su apertura hacia su propio desenvolvimiento” (Zemelman, 2012a, p. 31). La conciencia de historicidad conjuga ambas categorías y, por ello, construye una relación incluyente de conocimiento que involucra a todo el sujeto en su colocación en el mundo de manera que avance hacia los horizontes rechazados por el discurso dominante.

Con todo esto, el pensar histórico y teórico se complementan con sus exigencias de visiones. Con la colocación se garantiza la construcción de un conocimiento pertinente que asuma una racionalidad científica, permita ir más allá, dé cuenta de lo acaecido y vislumbre el problema de superar la relación presente-pasado por la relación presente-futuro. En esta última relación se potencia presente mediante la práctica social que apunta al conocimiento como apropiación del futuro, y “en esta dirección, la conciencia deviene en verbo orientada a delimitar los universos que deben ser ocupados y así romper con las cadenas de intereses, inercias y comodidades para recuperar a lo humano desde su historia” (Zemelman, 2012a, p. 32). El momento articulante exige estar alerta frente a los contenidos que no se centran en la explicación científica, ya que en esta se da el esfuerzo por destacar el factor dominante de los primeros para dar cuenta de las situaciones que resultan previsibles.

En la totalidad abierta de la potenciación de la realidad se sugiere la presencia de lo indeterminado en relación con la naturaleza sociohistórica para pasar de lo estructurado a ámbitos de sentido posibles en los sujetos. Estos ámbitos permiten vincular las regularidades con lo aleatorio y así construir ámbitos de sentido reales. El paradigma de la explicación causal entra en dificultades en tanto se ubica en un espacio de relaciones que se dan a partir de las construcciones de los sujetos. Estas relaciones, al crear ámbitos de sentido, se transforman en lo cotidiano colocación y recolocación, además de abrir posibilidades para un devenir desde una especificidad histórica. Es claro que “la naturaleza del método en la exigencia de la adecuación pertinente más que en la de correspondencia, ya que responde mejor a los requerimientos de especificidad del momento histórico-social y de su construcción” (Zemelman, 2012a, p. 35).

La construcción de la realidad como espacio relacional se concreta en momentos en los que se dan dinámicas relacionales entre los sujetos no se reducen a simples factores, ya que estas contienen muchas posibilidades de concreción según se den en la articulación histórica. Esta es una condición necesaria para conformar significados.

En *Crítica de la razón instrumental*, Horkheimer (2010) reconoce elementos instituidos que se imponen por tradición, pero la articulación entre las dinámicas abiertas requiere de la adecuación del contexto que va más allá del uso de las categorías de síntesis. Desde ese punto, para hablar de conjuntos, se debe superar la lógica de los sistemas clasificatorios y la lógica de los objetos para, así, poder avanzar más allá de lo constituido desde la lógica de lo articulante y lo articulable. ¿Pero de qué se trata lo articulante? Para dar respuesta hay que admitir el reflejo de las relaciones dadas en lo social, donde hay unas estructuras determinadas precisamente por lo que circunda a esas crónicas.

En la articulación se debe diferenciar entre lo objetivo y la lógica de lectura de los sujetos. Esto lleva a hablar de lo político “como capacidad para reconocer lo potenciabile, la voluntad de construcción y su influencia para transformar lo estructural en ámbito de sentido” (Zemelman, 2012a, p. 71), en otras palabras, historizar y preguntar a la historia.

A la altura del camino de este libro, resulta imprescindible definir los vínculos del pensamiento del profesor Zemelman con el pensamiento clásico marxista. En este contexto, hay tres líneas de reflexión que se han presentado en diversos espacios académicos como avances de este libro. La primera línea es la teoría como contenido para observar el acontecer de la historia. Este primer punto hace posible explorar horizontes de posibilidades. La segunda línea es el poder como la medida para construir opciones según los intereses. Finalmente, la tercera línea tiene que ver con la tensión existente entre las posibilidades de futuro y la construcción de posibilidades para hacerlas viables.

El pensar referido a lo potencial implica pensar históricamente el futuro y tener en cuenta el papel del sujeto como constructor de realidades, con capacidad de reconocerse y adecuarse a los cambios de la historia. En esta misma línea, la historia pasa a ser una necesidad de construcción en la que la historicidad se convierte en una suerte de antropología que reconoce los espacios de



actuación del sujeto. Asimismo, la historia transforma lo empírico en espacios de potenciación que permiten al sujeto su inserción en diferentes planos de circunstancias. Cuando se da esta lógica, se enriquecen tanto el campo de la experiencia como el sujeto. Así, el sujeto logra apropiarse de su subjetividad mediante las prácticas concretas que, en último término, llevan a convertir los problemas en ámbitos de sentidos desde los cuales se construyen los conceptos.

Este planteamiento choca con el objetivismo occidental porque, en su afán de universalismo y racionalismo, debilita la capacidad del sujeto de colocarse ante sus circunstancias para ampliar sus posibilidades de potenciación. Esto es pensar la estructuración del pensamiento como el adelanto de la necesidad, y luego como la magnitud de reconocer las posibilidades de expansión que se convierten en campos de sentido. Así pues, la formación es entendida como la capacidad del sujeto de moverse en estos campos para lograr el reconocimiento por medio de nuevos lenguajes, los cuales lo llevan a expresar nuevos predicados.

Teniendo como base el movimiento de la subjetividad, el sentido de lo que permanece oculto o que está subordinado por lo dominante y que hace frente, así, a la relación de objetivación externa que lo delimita. En la medida en que el sujeto se sitúa en su realidad desde su subjetividad y en la relación con los y lo que lo circunda, se enfrenta con:

La capacidad crítica de transformar lo dado como apariencia empírica, o como forma teórica cristalizada, en potencialidades posibles de transformaciones según se vaya ascendiendo hacia la atracción articuladora, que no requiere de los requisitos de unidad conceptual o de homogeneidad semántica propios de la teoría. (Zemelman, 1992, p. 162)

Pero, a la hora de evitar que se fragmente el lenguaje al igual que el sujeto, hay que hacer consciente estas problemáticas que impedirían la capacidad. Inicialmente, en el centro del pensar debe haber una reconstrucción de procesos que superen los esquemas explicativos y no tengan ningún carácter de universalidad. Al contrario, esto se debe producir desde la gestación de ideas a partir de la propia historicidad. Luego se debe colocar la conciencia histórica como eje central del pensamiento, pero no desde lo ético sino desde lo epistémico.

Esto redundante en un doble movimiento de potenciación del sujeto: con lo real-externo y con lo interno; así tiene la capacidad de intervenir en su realidad contextual. El conocimiento de lo real se da en la tensión de lo que es necesario pensarse y lo que puede ser pensado. De esa manera, el sujeto asume el pensar como un acto de inconformidad para reconocerse y reafirmarse en sí mismo en el propio enfrentamiento con lo incierto y lo desconocido, que lo lleva a romper los límites de las certidumbres. Así, el sujeto hace frente a la inercia que lo atrapa en lo dado. De igual forma, reconoce las necesidades que surgen en la realidad desde una colocación que permite escrutar las potencialidades que no descartan lo teórico.

En este sentido, la conciencia histórica presenta reclamaciones de reivindicar el sentido en oposición a la definición de objetos; la declaración de los espacios en lugar de solo construcciones cognitivas; la edificación de opciones en vez de dar cuenta de contenidos reproductores de los saberes disciplinarios; y la fundamentación en la potenciación en vez de la explicación-determinación. De este modo, la potencialidad es concebida como la relación de posibilidades y prácticas del sujeto que se piensa con los otros, desde los otros, por los otros o contra los otros. Parte así de su colocación y de la organización de una apertura que dé lugar a argumentaciones que superen la preocupación del conocimiento acreditado.

Para liberar el pensamiento de la lógica proposicional, se requiere que la argumentación no inutilice el pensamiento inquisitivo para que este se ubique en las necesidades de la situación histórica extensa e ininteligible de la época. Para lograr esto, hay que reconocer los diferentes significados referentes a las palabras y su polisemia, ya que estas perviven en el lenguaje. Aquí cabe anotar que el afán por lograr precisión en el lenguaje ha provocado que este se empobrezca, lo que ha ocasionado la pérdida de dinamismo en las palabras. Esta consecuencia del dualismo se ha vivido en Occidente por parte de la ciencia que quiere meter todo en medidas cuantitativas y que, a su vez, descarta lo que no quepa.

En el trasfondo de esto está la idea de que el sujeto piensa, y esa ya es una acción. Ese verbo lo hace activo y lo capacita para dar cuenta del presente como momento de una secuencia. Su existencia da cuenta de lo indeterminado que surge del movimiento de lo real, y así traduce su capacidad de develar

la interpelación a pensar y a averiguar lo dado. La necesidad se entiende, entonces, como trascendencia en la medida en que se manifiesta como lo dado incompleto que se va configurando al exceder los límites de lo fijado.

Todo este proceso se corresponde con lo que puede ser y toma forma a través de diferentes modos en los que se enlazan la objetividad, la capacidad de potenciación y la subjetividad para construir sentido desde una colocación que rompe con la determinación, se apoya en lo inclusivo y trasciende lo puramente cognitivo. Cuando lo determinado promueve la búsqueda de nuevos espacios, se convierte en desafío que cuestiona la lógica de poder. Esta lógica busca darle a la realidad una inmanencia que no permita la articulación de lo indeterminado por parte del sujeto. Ante esta situación, el discurso aparece como medio para elevar al sujeto.

En todo caso, pensar en el verbo invita a construir desde un ángulo que permita una articulación dinámica, esto es, que apunte a la tensión de la determinación con la apertura para vislumbrar nuevos campos de experiencia que lleven al sujeto a encontrar sentido, pero cuestionando lo dado y formulando la restricción de los objetos y su lugar en los contornos que le dan importancia. De esta manera, el pensamiento se entiende como la colocación en un momento, pero teniendo en cuenta la finitud de lo dado. Para ello se debe tener claro que, en lo dado, lo mismo puede ser diferente según como se articule lo determinado con lo indeterminado (Mélích, 2012).

Con base en lo anterior, el movimiento de los límites y de los pensamientos se determina mutuamente a través del horizonte de sentido, lo inclusivo o lo indeterminado; es la construcción de la conciencia histórica que está mediada por el acto de pensar del sujeto y de apropiarse de sí mismo asumiendo su singularidad.

El pensar histórico se complementa mediante un movimiento constitutivo que apunta a la superación de la concepción tradicional del tiempo (pasado, presente, futuro). En este sentido, se asume todo aquello que fluye desde lo dado a partir de la superación lo que trata de fijarlo. Se llega, entonces, a un límite abierto desde el cual el sujeto puede potenciar sus dimensiones y ejercer, de esa manera, la construcción histórica. La disconformidad permite recuperar lo potencial y distanciarse de los apriorismos para abrirse a lo inédito; aquí el

tiempo tiene el papel de ser el salto histórico discontinuo del proceso que garantiza la continuidad de la especie humana.

Proyectarse desde la conciencia histórica implica ser capaz de ubicarse en los espacios que escapan al poder. La historia se entiende, en este contexto, como la posibilidad de transitar hacia nuevos recorridos desde un tiempo abierto a la determinación de lo potencial, lo cual trae como consecuencia que lo dado se entienda como inacabado. En este proceso también aparece un sistema de categorías para que el sujeto, desde su capacidad de movimiento, haga frente a los desafíos de este conocimiento cada vez más complejo y se permita pensar en horizontes que enfrenten a las lógicas preestablecidas y los parámetros establecidos desde el orden social. Este enfrentamiento está mediado por las relaciones que se establecen con lo externo, lo cual incluye posibilidades, debido a los desafíos del contexto, a partir de la ubicación del sujeto en su movimiento que irrumpe en la lógica del orden.

De esta manera, hay una necesidad de estudiar la relación del lenguaje oral y el escrito en función de lo denotado, ya que el lenguaje escrito ha terminado de configurar las formas de pensar del sujeto.

## Las posibilidades del conocimiento

Cuando se habla de articulación en espacios de conocimiento, se hace referencia a una forma de enunciación en la que lo denotado se muestra como condensación de posibilidades. Estas no se circunscriben a un plano de realidad en el que no se consideren las posibles relaciones con otros, dado que el mismo sujeto nunca se limita a un solo plano de realidad. Aquí se pone de relieve la urgencia de construir predicados desde lo que caracteriza la apertura, que a su vez es lo que le da forma a lo que está por ser a partir de pensar en el verbo.

Lo expresado juega un papel significativo porque, en la medida que se da, surge la necesidad articular los planos de realidad por la potenciación que se expresan a través de un lenguaje que lucha por no quedarse atrapado en significaciones cristalizadas. De esto resulta una tensión que busca reconocer nuevas representaciones desde la transformación de los universos de significados. El sujeto es quien permite e impulsa este movimiento al asumir su colocación para leer e integrar a través del acto de pensar.

Hay tener en cuenta que el contexto que se quiere conocer puede distorsionar el pensamiento y debilitar la capacidad de reconocerlo en su complejidad. De ahí que, como se ha mencionado, se pierda la idea de los espacios sociales como construcciones donde se establece que los límites son aperturas y que la capacidad de intervención del ser humano se sitúa en la tensión entre lo determinado y lo indeterminado. Surge el imperativo de comprender la manera en que el sujeto ha perdido la capacidad de colocarse. De ello resulta un sujeto atrapado en determinaciones que lo obligan a renunciar al alcance de objetivos desde múltiples planos de realidad. Por otro lado, comprender cómo se piensa desde la subjetividad tiene que ver con la estructuración de espacios. Por medio de prácticas de distinta naturaleza, se constituye un horizonte de emergencia y nuevas necesidades que impulsan la construcción y búsqueda desde los contextos.

### **Lo que aparece, lo que emerge**

El pensar histórico como transformación del sujeto lleva a enfrentar el cierre de los significados establecidos desde lo incierto. Esto le impulsa a rebasar las estructuras explicativas de la realidad y a recuperar las experiencias en las que se debe expresar lo que se dice y lo que se hace. Se permite, entonces, enriquecer el lenguaje, incluir nuevos planos de lo posible, cuidar de que el sujeto no quede prisionero de un lenguaje cristalizado, reconocer las emergencias que conforman los momentos históricos y pensarse con un carácter abierto que lleve a la idea de que la potenciación equivale tanto a la negación como a la afirmación (trascenderse).

Por ello, para el sujeto, la provocación consiste en asumirse en la historia desde la necesidad de esta para trascender, “o sea, cuando el hombre puede trascenderse a sí mismo como identidad para reconocer su historicidad pone en movimiento su identidad” (Zemelman, 2012a, p. 78). Desde este punto de vista, puede comprenderse que lo que emerge es “la condición del sujeto como condición histórica” (Zemelman, 2002, p. 94).

## Las dificultades, los obstáculos, las desilusiones y los problemas

En medio de su propia experiencia, haciendo suya la historia, perviven al unísono dificultades que se dan en el sujeto a nivel de sus ideas, las cuales pertenecen a su mente y están casi siempre orientadas por miedos irracionales y poco reales. Del mismo modo, están aquellas cuestiones que no le permiten crecer en la comprensión y obstaculizan su experiencia espiritual. Además de la imposibilidad para dar salida a sus deseos naturales, los tropiezos frente a sus instintos, entre muchos otros asuntos, son lo que en primera instancia hacen de la configuración del sujeto un verdadero problema.

Por tener que articular en el entendimiento estos asuntos, junto a las necesidades emergentes del momento y con la colocación, el sujeto se debe enfrentar a la contienda de relacionarse con lo inédito y lo informe a través de unas concreciones que no se pueden confundir con objetividad. En esa medida, nace la necesidad de vincular lo objetual con los ámbitos de sentido. El problema reside en clarificar la relación de exigencia de identidad y el acto de nombrar lo emergente, porque la realidad determinada puede dar lugar a diferentes puntos de articulación que el sujeto debe afrontar desde un esfuerzo de potenciación. De ahí que las preguntas deban tener presente su capacidad de colocarse en el mundo para responder a las mismas. Consecuencia de esto es que el sujeto debe enfrentarse con intelectualidad y capacidad volitiva al orden-poder.

En este sentido, el pensamiento se puede considerar desde dos ángulos: desde el orden o desde la voluntad de construcción; así, es posible construir predicados para apuntar a una dinámica constituyente de lo que el pensamiento quiere. En la construcción del predicado, el sujeto expresa su despliegue en sucesivas manifestaciones de su subjetividad para que, desde la construcción de la pregunta, se tome conciencia de la propia subjetividad en la construcción del predicado a partir del vínculo con lo dado.

En el enfrentamiento a una articulación de procesos heterogéneos que suponen múltiples direcciones, se debe reconocer los nudos de activación que, en conjunto, dinamizan los diferentes procesos y se reconocen como una necesidad histórica. Estos nudos resultan de un enlace necesario entre los procesos. Por ello, se deben construir determinadas articulaciones desde la anticipación de algunos ritmos temporales. Además, es necesario anticipar que en los procesos

y relaciones propias de una articulación tiene lugar la intervención del ser humano, que razona de una forma en la que se incluyen líneas paralelas entre los procesos, para estructurar una nueva realidad que es compleja, impredecible y que se crea a partir de la interacción entre los sujetos para diversos fines. Ante esta realidad multilínea surge la problemática de usar lenguajes formales, debido a la complejidad de lo colectivo y lo contextual, en cuya realidad histórica se ponen en acción los mecanismos de producción, reproducción y enajenación sociocultural.

### **La pregunta constante por el sí mismo y por lo que lo rodea**

La lógica de la pregunta requiere una dinámica vinculante del momento, pues este rompe con la identidad del objeto-tema, “ya que la denotación carece de una precisión excluyente” (Zemelman, 2012a, p. 82). A su vez, impide el distanciamiento de los términos respecto de cualquier significado predeterminado. Puesto que los significados no se agotan en los contenidos teóricos, se debe tener claro que mientras haya una articulación entre los momentos de posibilidades y los contenidos teóricos que lo conforman, habrá múltiples posibilidades de ir más allá de los límites del código teórico.

El pensamiento histórico va más allá de los códigos teóricos. Por ello, se puede decir que “lo que define la naturaleza problematizadora de la pregunta es poder apropiarse de las consecuencias que se pueden derivar de la teoría acumulada, pero desde las necesidades del momento” (Zemelman, 2012a, p. 83). En este sentido, las denotaciones nunca están cerradas, es decir, en la pregunta entran en tensión lo determinado con lo indeterminado.

Lo real entra a jugar aquí como una secuencia de momentos en los que los distintos dinamismos contienen varios ritmos temporales, muchas direcciones posibles y diversos modos de concreción, en la medida en que son varios sujetos los que entran en interacción. Por consiguiente, los sujetos que están en una determinada realidad toman un dato primario, lo enriquecen en su contextualización y lo analizan en una dialéctica de pregunta repuesta. Finalmente, lo transforman en significaciones de distinta posibilidad. De ahí hacen la reconstrucción de los momentos en una secuencia según las concreciones de los sujetos involucrados.

Cabe decir que los tipos de sujetos que participan de este proceso, dependiendo de su capacidad y colocación, podrán diferenciar espacios de proyectos y espacios de poder instrumental. En este sentido, ponen en cuestión la lógica del orden y asumen la posibilidad de liberar el acto del pensar de una lógica de poder. Por esto, un proceso vigilante sobre una resignificación de las representaciones pone en juego la capacidad de nombrar mediante preguntas, construir enunciados problematizadores y determinar sus contenidos historizados.

¿Y cómo son estas preguntas? Las preguntas se refieren, por un lado, al momento de las articulaciones internas; por otro lado, a la secuencia del momento que hace referencia a lo que se está dando y que aún es articulable. El sujeto, desde su subjetividad, debe tener claro cómo enfrentarse a las preguntas. El primer grupo atiende a una lógica que tiene sentido desde lo dado, mientras que las segundas adquieren el sentido desde el dándose.

Estas configuraciones de preguntas requieren de producentes (objetos que ocupen un nivel y puedan ser observados desde otros niveles) que abran la capacidad articuladora y no restrinjan la capacidad de pensar del sujeto a una lógica de identidad-determinación. De ninguna otra manera podrá colocarse ante un producto con mayor capacidad articuladora. En esta línea, se debe pensar el momento en su secuencia, ya que lo dado puede incluir producentes que lo conviertan en producto —objeto del conocimiento—. Entendido así, lo dado puede potenciar las circunstancias que caracterizan la situación contextual desde unos contenidos vinculantes que ocupen una posición central en este proceso.

Para responder a esto, se necesitan interrogantes en relación con los momentos que tengan en cuenta, a su vez, la continuidad histórica y social. Por ello, las preguntas presentan la exigencia problemática de diferenciar los elementos articulados y los articulantes en una realidad, que puede ser entendida como un grupo de circunstancias alcanzadas; esas son las construcciones del sujeto.

Desde esta perspectiva, la conceptualización se traduce como los grados de estructuración que puede tener una articulación en un momento. Esta se puede potenciar en diferentes niveles según la relación entre las estructuras y las aperturas que ponen en tensión al momento y la secuencia, por un lado, y las modalidades de la articulación por el otro. Esto hace que el lenguaje pueda



resolver la denotación entre las variadas posibilidades de significación. En este punto, con la intervención del lenguaje, cabe hacer una reflexión en la línea del uso del infinitivo.

Se puede reducir al sujeto en su colocación, ya que si se pone la fuerza en el predicado particular y no en la relación sujeto-verbo —que permita superar la lógica de los objetos—, se corre el peligro de que el sujeto pierda la capacidad de reconocer el momento potencial de situarse, desde su propia identidad, para distinguir su movimiento entre los verbos de percepción y de voluntad. A su vez, se puede concebir como un agente en movimiento que, desde su capacidad articuladora del momento, construye la realidad.

### **Hacia otra posición, el inicio de una nueva postura en la experiencia**

En este proceso de darle sentido a lo que se piensa, se debe registrar la importancia de clarificar la relación del conocimiento desde la capacidad de incluir niveles de realidad y las dinámicas correspondientes a las mismas. Este proceso plantea una dicotomía constituida por dos situaciones desde las cuales el sujeto se puede colocar: i) se puede conocer una situación externa al sujeto desde el conocimiento acumulado; y ii) la necesidad del sujeto que parte de lo determinado y lo enriquece desde el sentido de construcción.

Estas dos situaciones producen una dicotomía. A su vez, tienen cuestiones que la definen: en la primera situación el acto de conocer se limita al uso de las premisas teóricas y las técnicas que no permiten construir ámbitos de sentido. Por otro lado, en la segunda situación, ese mismo acto se presenta como acto constitutivo de construcciones conceptuales que dan cuenta del sentido de lo real. Como consecuencia de esto, se puede decir que la primera manera de conocer hace énfasis en la acción de los dinamismos de sistemas y estructuras, mientras que en la segunda se fija en el sujeto cuando este complementa lo dado con sus espacios de intervención. De lo anterior surgen dos formas de entender lo constituyente: por un lado, lo constituyente por sistemas y estructuras que responde a la primera situación; por otro lado, lo constituyente por la praxis humana que aporta a lo dado. En este sentido, habrá que recuperar y reconocer al sujeto con su praxis y conocimiento.

Por todo lo dicho, se plantea como primer paso metodológico reconocer el contexto desde el que se define el punto de partida, ya que desde ahí se da

lugar a los distintos modos de concreción: i) la concreción de lo externo para transformarlo a partir de la intervención de los sujetos desde los objetos; ii) “la concreción desde la necesidad de sentido que transforma lo real en mundo de vida” (Zemelman, 2012a, p. 86). De aquí también se puede concluir que los contenidos se conforman tanto de premisas teóricas como de necesidades de sentido. Por ello, los contenidos cumplen las condiciones de ser una articulación y articulable a la vez con el objetivo de establecer nuevos parámetros a los contenidos ya determinados. No se puede perder, entonces, la dinámica de lo articulado con lo articulante en el contexto, porque en este se plantean desafíos según se den las circunstancias.

La identidad es parte de la realidad con la cual se pueden abordar las complejidades y flexibilidades que, desde los conjuntos humanos reales —los movimientos sociales, las instituciones de diversa índole—, permiten trascender lo estabilizado desde la superación de los límites impuestos.

## **Sujeto, subjetividad, configuración y conciencia de sí mismo: autonomía**

El lenguaje hace que el sujeto no pierda su capacidad para nombrar las realidades. Desde allí, uno de los cometidos que tiene el sujeto es convertir las necesidades del mundo en oportunidades. Por ello, del sujeto se espera que asuma los espacios inacabados (teniendo en cuenta las oportunidades) en función del refuerzo de su identidad, pero sin caer en rutinas ni en la inercia de la subordinación. Un mecanismo es pensar desde proyectos o utopías como formas epistémicas que ayuden a distanciarse de las determinaciones.

La identidad se considera aquí como un refugio ante la apertura a lo desconocido, lo que hace que muchas veces no se asuma lo nuevo y que el sujeto quede encerrado en lo establecido e impedido para construir predicados más allá de lo determinado. Esto trae como consecuencia solo una presencia gramatical, pero no la capacidad de potenciación histórico-política.

Las ideas emergen precisamente de los sujetos y, a veces, esas ideas están al servicio de las hegemonías y del poder que manipula; este ejercicio del lenguaje impide romper con la realidad, pues exige el mantenimiento de lo establecido. Por lo tanto, es necesaria una sintaxis, una gramática y un vocabulario propio

de la desobediencia que abra horizontes de sentido. Esto conlleva a retomar la noción raciovitalista de Ortega y Gasset (1937) que invita a considerar la razón como la herramienta que ayuda a trascender en la medida en que se está alerta frente a la historia y la existencia. De esta manera, se hace de la realidad una articulación, tanto de los sujetos en sus externalidades y potenciaciones de sentido como del lenguaje en su función de permitir la expresión del sujeto. Sin embargo, se debe tener cuidado con absolutizar la razón en este proceso, porque la acción teórica puede minimizar la vitalidad de lo humano y hacer que el lenguaje caiga en la ya mencionada dinámica del orden y el poder.

Es vital tener presente los problemas que surgen en la formulación de las preguntas. Esto es lo que permite al sujeto poner en relación lo articulante con lo articulado, aunque, desde la forma dominante del pensar, no se reconozca en ello un rango epistémico en tanto que se refugia en el pasado. Algunos pensadores de la misma línea del trabajado sostienen que el futuro es el tiempo verbal predominante, porque el presente tiene significado en tanto se abre a un posible futuro.

El acto de pensar requiere trascender los sistemas de representación del individuo, ya que hablar de lo nuevo exige un acto de creación que permita explorar lo complejo, lo nuevo y lo inédito que conlleve a trascender la experiencia individual; pues el lenguaje es una actividad colectiva que trasciende al sujeto. En esta línea, el papel de la imaginación es fundamental porque permite la salida de las determinaciones planteadas por la sociedad hacia espacios de posibilidades. Estos espacios solo están mediados por un intelecto y una emocionalidad que contribuyen a ir construyendo el pensamiento desde un sentimiento de libertad. A partir de este sentimiento se pueden rescatar los lenguajes simbólicos en medio de la construcción del discurso cotidiano con sus potencialidades como parte de su voluntad de vivir.

De ahí surge la cuestión de la autonomía del sujeto al momento de construir discursos que lo ubiquen en el mundo, pues debe superar la lógica de sujeto-objeto, ampliar los límites de su conocimiento y establecer una relación con el mundo a través del tránsito entre lo subjetivo y lo objetivo. En la medida en que se entre a esta nueva categoría relacional (apertura hacia la realidad-camino hacia sí mismo), el individuo toma conciencia de lo acontecido en sí mismo y en la realidad.

Entonces, la utopía es la necesidad de pensar el futuro como práctica que trascienda la cotidianidad sin negarla. Desde un lenguaje que expresa la tensión entre lo que está emergiendo y lo dado —que aquietta y adormece—, se hace frente a la inmanencia utópica. Se debe recordar que no se puede dejar de lado ni se puede olvidar el compromiso con la vida, que florece por el miedo a hacer preguntas y que reduce y aliena la identidad. Por tanto, en el acto de pensar histórico del sujeto, el razonamiento capta los objetos con el fin de establecer una delimitación incluyente de horizontes en los predicados para trascender la simple atribución de propiedades en estos. Así se abren paso los contenidos renovados en un corte de espacio y tiempo concreto, que tiene como base una articulación abierta a las posibilidades del contenido mismo.

El marco epistémico de este movimiento debe relatar una serie de articulaciones incansables que se ubican en distintos tiempos y espacios sociales, de manera que se cuestione lo que aparece como dado, fijo y que se ha establecido como en hegemonía. Esto implica un entramado grande y amplio de relaciones que den cuenta del llamado de atención a los contornos, ya que son los que expresan las necesidades de contenidos delimitantes. Estos son diferentes a los contenidos delimitados, pues no pueden ser abordados mediante los enunciados predicativos.

Con todo este entramado de relaciones —y en la razón de la potenciación—, se descubre una lógica capaz de relacionar diferentes planos y momentos desde un lenguaje que lleva a la articulación de lo denotado con lo constituyente. A su vez, subordina los objetos a los diferentes planos de secuencia para escudriñar las posibilidades de potenciación del momento. En este contexto, se tiene en cuenta que el sujeto mismo, mediante sus capacidades gnoseológicas, transforma la externalidad en sentido de mundo.

La potencia precisa de un lenguaje reconoce una realidad excedente que promueve la trascendencia del conocimiento cristalizado mediante preguntas de contexto. Estas preguntas permiten construir una gramática de movimiento que lleve a ejercitar la capacidad de pensar desde los horizontes de posibilidades. Con respecto a lo que impulsa y a los desafíos del lenguaje, habrá que seguir la lógica de este razonamiento. Se trata de que el lenguaje permita asumir la historia como historicidad donde el ser humano no deje de pensar la historia y no se fije en una posición que lo condicione mientras lo hace. Si se fija, se viciará el reconocimiento de la realidad externa y también su capaci-

dad de asumir la subjetividad en dicha realidad. Esto supone cuestionar al sujeto en su capacidad de asombro, porque es lo que le permitirá construir enunciados lógicos y epistémicamente concretos. De esta manera, lo propio y lo externo entren en relación y se reconozcan mutuamente.

¿Qué está sugiriendo todo esto? El acto de pensar implica un acto de esperanza para el sujeto que se potencia a sí mismo. Así, pasa de estar en el discurso a ser en este. Por las multiformes dinámicas que establece, rompe las determinaciones y supera lo dado en una relación incluyente de lo articulado y lo articulante, muestra que lo dado se va subordinando a lo potencial, lo que Zemelman (2012a) denomina epistémico.

De esa manera, la capacidad de significar es siempre inacabada. Está condicionada por el contorno al que se refiere el sujeto o la comunidad, frente a una determinación, con el objetivo de alcanzar un conocimiento pertinente que rompe con lo causal, explicativo e irreversible. En este sentido, se pretende la colocación del sujeto que dé cuenta de la historicidad como criterio de apertura, ya que la construcción del conocimiento desde una posición únicamente científico reduce la capacidad de significar a una simple dinámica lógico-epistémica muy limitada.

En la contribución a la reflexión del pensamiento pedagógico latinoamericano, es clave llamar la atención al estar atentos a los falsos dilemas. Pensar implica tener presente que las situaciones deben ser vividas en su materialidad, pero teniendo en cuenta una contradicción e incluso negación entre el curso de la situación y la posible distorsión del orden en el que se da la misma. Esto se hace con el objetivo de superar la dicotomía de lo verdadero y lo falso que se puede presentar en dichas situaciones.

Al interior de lo real, hay una serie de elementos que no se pueden circunscribir a una lógica identitaria de lo verdadero y lo falso que está marcado por lo que el orden social puede aprobar o no. Es importante recuperar los pensamientos y propuestas excluidas para llevar al pensamiento a reconocer las distintas modalidades de concreción y desarrollar la capacidad de significar desde lo que escapa a la determinación de si esto o aquello es diferente u opuesto. Se trata de colocarse de frente a las relaciones, y no desde situaciones delimitadas, ya que no habría una verdadera opción para el principio de identidad.

Así que, con respecto a los ámbitos y a los espacios que otorgan el sentido, se parte de que lo externo no es ajeno al sujeto. Antes bien, el sujeto entra en relación con ello para reconocerlo y transformarlo desde el conocimiento que adquiere de esa externalidad, y la transforma en un ámbito de sentido desde su práctica particular. Por ello, es importante que se sitúe frente a los objetos, vaya más allá de las formalizaciones de estos mismos y se reconfigure constantemente (De la Garza, 2001, 2011) mediante su despliegue discursivo y su experiencia histórico-existencial.

## La episteme en la construcción de significados

### El pensamiento categorial: la realidad

Los espacios de posibilidades rebasan las relaciones de terminación en tanto estos son parte de una totalidad abierta que se piensa desde una constante dinámica de determinación-indeterminación. Por ello, el pensar histórico genera una serie de categorías que posibilitan la vivencia de los espacios, la articulación de lo dado y lo potenciable, la delimitación de la realidad y la resignificación de la objetividad. En este contexto, se tiene en cuenta que dichas categorías pueden alcanzar un nivel de abstracción en el plano del conocimiento.

El sujeto se ubica en estos espacios de posibilidad para construir estructuras de significantes desde la dinámica interna que maneja la relación del momento —secuencia que conlleva a la ruptura de los parámetros del orden— que produce una nueva realidad, se abre a su transcurrir y se coloca en los límites de los contenidos. Pero hace esto teniendo presente que, a su vez, los amplía y profundiza en lo siendo, lo articulable y lo potenciable.

En consecuencia, el tiempo se asume como la lectura simultánea del pasado y del futuro.

Ahora bien, el pensar categorial es una forma de razonamiento desde las exigencias del contexto, la situación, la colocación y la realidad histórica que da cuenta de lo que se requiere, lo que hará posible la potencia y las diversas emergencias. Desde la tensión del campo semántico que obliga a problematizar los conceptos del momento, que va más allá de aplicarle a esto una lógica de juicio que sujeta el concepto a lo dado, se quiere pasar de lo dado a lo potenciable. Este movimiento requiere de la transformación de los conceptos

en categorías para recuperar lo pertinente de acuerdo con el contexto en que se mueve. De esa manera se pueden incorporar los diversos planos de relación con la realidad externa y así transformar lo denotado, aún más cuando el significado se ha quedado en el nivel del razonamiento.

Por lo tanto, hay que desarrollar la capacidad de significar los conceptos más allá de la inercia de los contenidos y así reducir la tendencia a la reducción de los conceptos en términos de enunciar propiedades que refuerzan la capacidad para denotar más que de potenciar. Esto trae como consecuencia una lectura de la historia como una realidad con posibilidad de historización desde la colocación fuera de los límites de los universos semánticos afectados. La construcción del predicado debe superar la lógica de la afirmación del contenido para complementarse con el sentido de la necesidad que va surgiendo. Aquí hay que cuidarse de que este proceso no oculte los espacios de significación histórica.

La ventaja de esto es que la significación mediante categorías conlleva una innegable necesidad de incluir al contexto y, por tanto, al sujeto. Por otro lado, mediante el concepto cabe la posibilidad de que no se incluya. Por ello, el sujeto debe ser capaz de situarse frente a los desafíos que le plantea la significación de la realidad desde el uso de las categorías.

Los campos de posibilidades instan al sujeto a reflexionar desde la lógica de lo potencial, lo que le permite hacer frente a aquello que se presenta como exigencia lógica de un contexto para transformarlo en una denotación de horizontes, pero desde fuera de los lenguajes denotativos. Esto se debe a que estos impiden la problematización del denotado principio de identidad y la construcción de predicados abiertos al contexto, porque operan desde una lógica que solo tiene en cuenta sus exigencias y obvia las exigencias de las modalidades de concreción propias de la lógica modal.

En toda historia se ha considerado la idea de una discontinuidad en la cual hay saltos, momentos de incertidumbre y pasajes en que la conciencia progresiva se tiene a sí misma como un todo que continuamente relaciona lo que está haciéndose con lo que aún está por llegar. De esta manera, lo dado y lo posible pasan a ser elementos fundamentales en la capacidad del sujeto de desplegarse en la realidad externa y crear horizontes, en un momento particular, desde un contenido específico que permita convertirlo en categoría.

Por ende, el pensamiento modal promueve la concreción de un predicado que denote que aquello que se busca constituya la historia desde una dinámica que incluya a la cosa nombrada, así como al movimiento del sujeto mismo.

Esta lógica invita a hablar de la historicidad como un movimiento del sujeto en el que integra la externalidad, las posibilidades y las necesidades propias. Esto se percibe en una tensión entre el conocer y el modo de ser en el cual el verbo se presenta como una manera de expresar el ser y no un simple quehacer que ha llevado a constituir al individuo en un sustantivo común que lo separa de su discurso.

Subyace a todo esto el desafío de dar cuenta de la historicidad al liberarla del lenguaje metafísico y teológico típico de occidente, que ha permeado incluso el pensamiento crítico. Para ello, hay que tomar distancia de los sesgos gramaticales que este lenguaje genera y, así, problematizar las palabras propias de este, porque el tiempo y lo emergente son dos categorías que no permiten esta absolutización.

Estas opciones de propiedades buscan reemplazar las estructuras por las exigencias del momento. En este sentido, promueven una forma adecuada de razonamiento llamada *pensar categorial*. Esta manera de pensar permite que el sujeto se enfrente a lo posible por medio de un lenguaje que lo lleve a abrirse a múltiples palabras y le anime a transformar lo dado y aparentemente inmóvil. Por lo anterior, se pretende rescatar la historia como espacio de posibilidades que rebasa los límites y piensa en opciones en vez de lo verdadero y establecido. Pensar en el movimiento en vez de lo relevante lleva a abrir los horizontes.

En consecuencia, el lenguaje inserta al sujeto en una dinámica que imprime exigencias de acción en lo que se dice. De esta manera, logra cambios político-sociales desde el lenguaje que afianza su dimensión política; es esto lo que busca el pensar categorial con el proceso en el que el sujeto queda inmerso para configurar, entre otras cosas, esa opción pedagógica para Latinoamérica.

La cuestión es la construcción de un significado con sentido que, a su vez, tiene en cuenta la historia y lo posible desde un momento y un movimiento temporal específico en el que se ponen en acción de diferentes planos de articulación. De esta manera, se da un significado y sentido de utilización al enunciado que se pretende construir.



Desde lo anterior, se deben tener en cuenta algunas referencias respecto del concepto de significado. El primero es superficial. Su construcción se determina por una necesidad puramente gramatical. Pero, al estar contextualizado —ubicado en un momento que a la vez le da sentido—, da pie para una construcción en sentido histórico. Así, asocia las posibilidades prácticas anticipadas y denotadas con las prácticas contextualizadas que ayudan a reconocer las potenciaciones viables.

La contextualización implica la problematización de cada uno de sus términos, de manera que, ubicados en un momento concreto, se explote la polisemia de cada término. Concretar los enunciados permite reconocer actores y niveles de indeterminación de los contenidos usados, según sea el movimiento del sujeto en este para ponerlo en contexto. Sin embargo, esto requiere hacer un tercer movimiento del sujeto para que el enunciado sea el resultado de una construcción con sentido histórico.

Se debe dejar clara la secuencialidad e interdependencia de estos tres movimientos: el significado, la contextualización y la concreción. Estos hacen contar que si la formulación universal —primer enunciado del significado— carece de contextualización con fundamento de significado, no podrá ser concretada. Siguiendo esta línea de razonamiento, se puede decir que la verdad contextualizada resulta de este ejercicio de potenciación que el sujeto logre por medio del lenguaje. Este lenguaje se produce en unas circunstancias concretas que parten de la cotidianidad y buscan la construcción de futuro desde la relación entre lo posible. Como apertura de lo potencial —inmanencia de la situación dada— y lo necesario como conciencia de posibilidades desde un sentido de potenciación, se refiere a la idea de horizonte por encima de la idea de planteamiento.

Por ende, la realidad resulta problematizada cuando la relación de sujeto-predicado no se circunscribe a límites de lo asertivo, sino que trasciende a la lógica modal. En estas circunstancias, las reglas dejan de ser lo principal porque la conciencia del individuo se abre a la necesidad de sentido propia de la situación, sin quedarse restringida exclusivamente a lo verdadero. Por ello, es importante tener en cuenta que la relación de lo posible y lo necesario constituye el espacio en el que se interviene la realidad externa al sujeto.

En este punto se debe apuntar que, en esta construcción, el lenguaje cumple múltiples funciones, entre ellas la denotativa. Pero esta no es la única función, lo que permite que las necesidades de sentido sean transformadas en campos de potenciaciones posibles. Esta transformación implica una tensión entre el razonamiento factual y el razonamiento que parte desde la potencialidad al momento de enfrentar lo indeterminado. Sin embargo, desde lo que se viene trabajando, se trata de reemplazar ese razonamiento factual por la apertura de los límites de lo necesario que atienda, al mismo tiempo, a lo posible.

## **La posibilidad y la potencia**

La denotación de lo potencial requiere un razonamiento abierto a la historicidad de lo externo y del sujeto. En esta situación, los metalenguajes pasan a ser los contenidos potenciados en el discurso que se construye.

Los enunciados universales (plano superficial o sintáctico) deben problematizarse desde unas dinámicas histórico-potenciadas para que entren en el plano de la contextualización y, finalmente, se puedan reconocer los niveles de indeterminación del contenido mediante la acción del sujeto y llegar al plano de lo historizado. En los planos de significación mencionados, este movimiento asegura que la articulación de lo potencial no se quede en lo dado.

De otro lado, esta misma dinámica implica un rompimiento con la tradición metafísica y escatológica occidental, lo que lleva a asumir el tiempo como aquello que trae consigo el hecho de que el sujeto quede enmarcado en un presente en el que se conjugan el pasado y el futuro. Este tiempo de construcción y reconstrucción coexisten en la constitución de proposiciones por parte del sujeto y en su capacidad de abrirse a lo emergente y desconocido.

## **Pensar en medio de la existencia**

### **De lo cierto a lo incierto**

Pensar desde los espacios de posibilidades exige hacerlo desde el campo de la incertidumbre. En este contexto, lo transitivo corresponde a una continua problematización del plano social en la que el sujeto se sitúa desde el límite de lo dado, y su potencialidad, por la inclusión de lo posible y lo necesario como modalidades de su discurso.

Esta situación coloca al ser humano en una cierta incertidumbre. Esto se debe a que este no encuentra seguridad en un discurso que dicta una lógica de encuadre, como lo es en el discurso que se maneja en la metafísica y la teología; estos presentaban verdades que parecían indiscutibles. En este sentido, se crea una dicotomía que se manifiesta en la tensión del pensar desde determinaciones y pensar desde espacios de posibilidades, o bien vislumbrar contornos en vez de contenidos. Todo esto deja ver un camino en el que se transita de la plena y segura verdad a la conciencia de que lo único seguro es la voluntad de querer seguir siendo.

El desafío aquí consiste en el hecho de buscar la vida en la historia y reconocerse en ella para no ser aplastado por la historia. Desde la conciencia de un nuevo nacimiento de lo abismal, se hace frente a ese poder que amenaza con negar la existencialidad del sujeto. Se tiene claro, en este contexto, que este movimiento, que en algún momento comenzó, también debe terminar. Pero no se tiene claridad sobre cómo ni cuándo será.

### **La capacidad de construir espacios y relaciones**

En la construcción del discurso se plantean una serie de modalidades como, por ejemplo, el ser del sujeto en la historia, aunque este planteamiento no es novedoso. El lenguaje como práctica de liberación tiene sentido en la medida en que el sujeto transita hacia el despliegue de lo real externo desde su voluntad y desde donde puede objetivar al mundo en sus espacios de relación. Estos espacios hacen parte de objetivaciones anteriores y buscan abrirse a nuevas posibilidades mediante las interacciones que se den en los mismos.

Por ello, hablar de la historia significa hablar de una cotidianidad de posibilidades de concreción continua en la que el estar se muestra más importante que el hacer. En el plano social, esto se hace evidente a través del uso del lenguaje para la significación de la realidad. Así, se parte de una lectura de la realidad desde la potencialidad del lenguaje como una herramienta para identificar los espacios a intervenir y así poder construir nuevos entornos de interacción en este plano. Pero esta dinámica no se da por sí sola. Todo dependerá de las condiciones del sujeto para hacer uso del lenguaje. Al acatar la posición que asuma el sujeto, su función puede ser pasiva o activa. Según se dé

esta disposición del interlocutor, se recuperará la vitalidad y la energía de la palabra en la construcción de estos espacios.

En este sentido, la gran problemática supone distinguir lo significado y lo que va a significar, ya que esto permitirá al sujeto adueñarse de su posición de humano y neutralizar el sesgo de poder que se deja entrever en los significados impuestos desde el saber. Esto lleva a diferenciar entre dos clases de proposiciones: aquellas que hacen referencia a lo que busca decir —espacio de posibilidades— y las que expresan en su contenido lo ya dicho. Retomando la idea de lo que está por significar, cabe anotar que el sujeto en su despliegue debe tener en cuenta los espacios de autonomía y la posibilidad de transformar esa autonomía en capacidad de configuración. Esto le ayudará a abordar la cotidianidad y sus múltiples relaciones como una experiencia propia que le exige una responsabilidad social.

### **Lo que emerge en la continuidad de la experiencia**

Con el escenario ya planteado, se puede evidenciar que en esta dinámica se encuentra un sujeto con poder y pretensiones de hegemonía. Pero, por otro lado, también se puede encontrar un sujeto que quiera enfrentarse a estas lógicas a partir de la construcción de realidades sociohistóricas, el desafío de construir dicha realidad y de la resignificación de la política. Esta es la base de una reflexión de la condición humana. En tanto la política busca el poder, degrada a aquel que lo busca pasando por encima de realidades como la virtud, los principios morales propios o el otro, lo que trae como consecuencia la construcción histórica que resalta la crueldad humana.

Desde lo anterior, es imperativo el desempeño por encima de cualquier finalidad. Se trata de reconocer la presencia de la vida para que el sujeto, desde su capacidad de organizar y articular, pueda poner lo dado en diálogo con lo potenciable, lo indeterminado e, incluso, con lo aleatorio. De esta manera, el sujeto puede asumir su autonomía en la libertad que se granjea a partir de los espacios creados. En estos espacios, se mueve al margen de las organizaciones que aparecen en las relaciones sociales que buscan hacerle perder su individualidad y, a su vez, gestan modelos de exclusión de personas, grupos e ideas.

En esa medida, la importancia de la libertad radica en una correspondiente construcción de la historia desde la praxis de los humanos que tenga en cuenta

los imperativos éticos, ya que estos le aseguran la profundización de la racionalidad histórica en su quehacer. De esta manera, el sujeto puede encontrar el sentido de vida a partir de la verdad que logra desentrañar en este ejercicio. La verdad no se entiende cómo un concepto universal. Por una parte, es a lo que se accede en el ambiente que se vive; por la otra, es el descubrimiento de un porvenir concreto y delimitado en un proyecto de futuro. Esto posee una tensión entre la acumulación de conocimientos desde lo disciplinario y la necesidad de devenir que se abre a lo posible. En esta tensión, el sujeto es protagonista en la medida que es él quien elige uno de los extremos. Es en esta dinámica desde la que se habla de la libertad como fundamento de la verdad.

El desafío consiste en resistir a la posición del intelectual normalizado, mediante el reconocimiento de las hegemonías, a través de la acción de despliegue que lleva al sujeto a influir en las actitudes, percepciones y disposiciones de los seres humanos concretos para lograr un cambio por la crítica de la sociedad. Claro está que este ejercicio requiere de mucho tiempo y de un lenguaje que le permita al sujeto potenciar su subjetividad, por lo que se requiere también la articulación entre los diferentes lenguajes que no excluyan lo cambiante por el afán de fijar aquello que debe ser establecido. Por eso se habla de una composición que, mediante el lenguaje, rescata los universos de sentido que dan cuenta tanto de unos hechos que se producen como del proceso que ha dado dichos resultados. Se debe resistir la tentación epistémica de instrumentalizar la praxis del sujeto abandonando la actitud de construcción de conocimiento social compartido, porque no se trata aquí solo de comunicar verdades, sino también de historizar valores.

## **El poder**

El poder como lógica de lectura impone un contenido regido por todo aquello que se relaciona con las categorías de lo dado y lo determinado, lo que correspondientemente niega lo posible y las historizaciones. Esto hace que se confunda la objetividad con la potenciación; punto fundamental en cuanto que al asumir la potenciación se pueden divisar múltiples planos de realidad y concreciones. Aquí el lenguaje se abre a un límite incluyente que da un nuevo significado a la idea de estructura como un campo de posibilidades. En torno a lo anterior, surgen preguntas que apuntan a los movimientos que se dan en la estructura mediante la articulación desde lo indeterminado y las emergencias.

Esto lleva a reconocer las concreciones en lo dado de la realidad externa que se expresan por medio de la tensión entre un lenguaje que expresa inercias y un lenguaje potenciador de realidades. Es último busca nombrar lo que se está gestando desde el despliegue del sujeto en un plano desde el cual descubre los límites incluyentes del momento mediante un descentramiento de lo dado para dar lugar a lo uniforme que a su vez da lugar a nuevas formas.

### **Pensar es percibir, ojear, entrever**

Hay un problema del pensamiento al que el sujeto se debe enfrentar: el privilegio que se da a algunos horizontes frente a otros desde una lógica del orden en los que la inercia los acomoda, por su afinidad o funcionamiento, en desprecio de los otros. Se ilustra lo anterior con el caso de Einstein cuando, en su teoría de la relatividad espacial, descarta algunos conceptos como simultaneidad y velocidad absoluta porque estos no se ajustaban a su investigación. En este sentido, se trata de destacar el rompimiento de determinados parámetros para llegar a nuevos horizontes.

Aunque, generalmente, estos límites no permiten reconocer la autonomía del pensamiento del sujeto porque este se enmarca en unas estructuras que sostienen un universo racional, para esta mirada pedagógica es importante entrar en tensión con el despliegue del sujeto para confrontar dichos fondos y llegar a la construcción de concreciones, a partir de contextos específicos, desde una distancia que permita reconocer las circunstancias de construcción.

Lo anterior deja claro que una posición utilitaria impide el despliegue del sujeto porque esta situación lo aprisiona en una serie de determinaciones que anulan su subjetividad y le impiden dar cuenta del presente desde una conciencia histórica que, a su vez, se fundamenta en una episteme de potenciación. Este capitalismo se erige como el primer obstáculo del pensamiento. Pero, para hallar un sentido, el sujeto debe sentirse empujado a problematizar la expresión para evitar que su estar, ser y hacer queden en un devenir de racionalidad ahistórica y se reduzcan sus oportunidades de autorrealización.

Todo esto es un llamado para que el sujeto pase a la capacidad de construcción e intervención con todo lo que esto significa, esto es, desde su naturaleza, su necesidad y hasta su sentido. Es necesario abrir espacios, horizontes y posibilidades para ampliar y reconfigurar, en lo cotidiano, contextual y situado, la

subjetividad. De esta manera, el sujeto se libera de las formas de racionalidad que aprisionan al pensamiento en lo dado. Así, se da paso a un pensamiento que es capaz de leer las posibilidades de construcción y que lo hacen protagonista de su historia desde lo incompleto que se siente al momento de pensarse políticamente. Esto implica también no perder de vista los espacios de autonomía en medio del movimiento social, ya que esta capacidad permite al sujeto edificar desde su ser epistémico y no solo actuar regido desde las determinaciones que se puedan dictar en el plano de lo social.

Hasta aquí la propuesta sobre las contribuciones hechas al pensamiento pedagógico que pueden usarse en Latinoamérica para abordar la pedagogía crítica. Estas contribuciones deben tener muy presente, evidentemente, lo alcanzado en la interpretación de los diferentes momentos de la obra del profesor Hugo Zemelman y de otros pensadores a la hora de abordar los otros conceptos: el de la constitución de subjetividades y la formación.



A manera de cierre para  
no afirmar que se  
ha concluido



## Introducción

La afirmación que sirve de título no hace referencia a conclusiones que cierran la discusión. Más bien, se usa en la medida en que esta lectura ofrece líneas para la apertura de discusiones a futuro en el campo de las pedagogías críticas en Latinoamérica y en posibles investigaciones.

Ahora bien, se han interpretado, con la ayuda de la hermenéutica filosófica, los conceptos sobre la constitución del sujeto y la formación como asuntos centrales en las contribuciones a las pedagogías críticas situadas. La obra del profesor Hugo Zemelman y de otros autores fue eje articulador de esta forma de razonamiento. Esta lección ofrece ahora, desde la comprensión de lo trabajado como comprobación de la hipótesis, una serie de contingencias para la ampliación del campo de deliberación y labor de la pedagogía situada en el contexto latinoamericano.

El objetivo central propone una indagación, desde las lecturas antropológico-filosófica e histórico-pedagógica, de la concepción de sujeto y de formación en la obra de Hugo Zemelman. Este fundamenta una reflexión filosófica para dar aportes a las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica. Por ello, se requirió de una fundamentación teórica y metodológica que abriera diálogo entre la antropología filosófica de la educación y la antropología histórica-pedagógica como ventana para la lectura, y como el lugar de enunciación del sujeto y sus procesos de formación.

Estableciendo la diferencia entre los conceptos de pedagogía y educación —que se procuró aclarar desde las anotaciones del primer capítulo—, hay que subrayar que los criterios utilizados para dar cuenta de la particularidad de estos conceptos, no tiene la intención de convertirse en norma única o universal.

Por el contrario, la manera como se asumen y con lo que transcurre a través de este texto, obedecen a maneras de asumirse orientado metodológicamente por la hermenéutica filosófica que los sustenta. No obstante, se hizo de esa manera para lograr un orden que permitiera y diera posibilidades en torno a la comprensión de estos para que reivindicaran los procesos de formación, especialmente en lo que se asume como Latinoamérica (Sousa Santos, 2009).

Las pedagogías críticas brindan al campo conceptual y aplicado de la pedagogía valiosos aportes epistemológicos, con tinte comprometidamente político, que relacionan la formación como un ideal de emancipación. Es así como la acción pedagógica deja de verse como una práctica libre de valores y descontextualizada, que desde la dialéctica existente se presenta con una división entre teoría y praxis. Por eso tiene sentido que se le asuma como una acción cargada de sentido y guiada por temas como la voluntad de saber, la autorreflexión y la autocrítica: fundamentos formativos de estas orientaciones pedagógicas.

Que la transformación de las estructuras científicas dependa de la situación social respectiva, es algo que se puede afirmar, no solo respecto de teorías tan generales como el sistema copernicano, sino también respecto de los problemas especiales de la investigación corriente. Que el hallar nuevas variedades en dominios aislados de la naturaleza orgánica o inorgánica, ya sea en un laboratorio químico o en investigaciones paleontológicas, constituya un motivo para la modificación de viejas clasificaciones o para el surgimiento de otras nuevas, ello de ningún modo se puede deducir solamente de la situación lógica. (Horkheimer, 2008, pp. 229–230)

En torno al concepto de pedagogía, con la ayuda especial de pedagogía y epistemología (Zuluaga et al., 2003), se entra en un saber disciplinar que implica tener en cuenta, dentro de esta lectura alrededor del pensamiento latinoamericano propuesto por Hugo Zemelman, que los sujetos y sus lenguajes crean contextos y significados en medio de un ambiente natural que define los estilos de vida, las condiciones, los modos de producción, la manera en que crean, manejan y regulan las ideas y valores que se van creando. Estas surgen dentro de formas de vida en medio de estructuras sociopolíticas que definen la

estructura en torno a la configuración de los sujetos. Son ellos quienes transforman los asuntos educativos y las relaciones que transmiten modelos de vida y cosmovisiones.

Como lo propone Schleirmacher (citado por Gadamer, 2002), “odio toda teoría que no nace de la práctica, y que se explica desde la teoría del Imperativo Categórico de Kant cuando hace uso del mundo, que sería la práctica” (p. 310). Es una idea indiscutible cuando se comprende la antropología como sustento del concepto de sujeto; esta reflexión filosófica sobre el *anthrōpo*, sobre el ser humano, es necesaria y urgente para para cualquier posibilidad en torno a la formación.

## La mirada desde la antropología histórico-pedagógica (AHP)

La razón por la que se le da relevancia a la antropología histórico-pedagógica es que aquellos que se sitúan negados e invisibilizados, desde la perspectiva de Benjamin (2013), son reclamados por esta ventana de observación en su interés por el contexto y la historia. En este sentido, se los aborda con respeto para rescatarlos desde una academia que cree en la equidad cognitiva y que valora comprensivamente el futuro que forjan cuando su cultura se fortalece desde la constitución de sujetos y la formación de las subjetividades:

La antropología histórico pedagógica y cultural busca poner en perspectivas sus métodos con respecto a su objeto. Su objetivo ya no es la investigación sobre los hombres o sobre los niños como seres universales, sino más bien sobre los hombres y los niños reales en contextos históricos y sociales determinados en esta perspectiva, la idea de su contexto totalizador del hombre pierde su valor. (Wulf, 2004, p. 8)

No es posible lograr un conocimiento en torno a las formas y expresiones culturales si se suprimen o se olvidan arbitrariamente las culturas y sus formas, su lenguaje, para tratar de estandarizar el conocimiento desde un modelo que, histórica y geográficamente, se ubica en un centro que puede ser cualquier cultura con intenciones colonizadoras. En una posible transformación social, habrá serios conflictos ideológicos cuando se trata de suprimir las condiciones culturales y conceptuales en las que interactúan sujetos.

Desde esta perspectiva, es necesario denominar, estudiar y comunicar los fenómenos sociales ubicados en contexto. En estos fenómenos se concreta la búsqueda de los sujetos. Son el esfuerzo por construirse a sí mismo sin impedimentos ni límites, impuestos. La antropología histórico-pedagógica deja ver la situación del sujeto y su labor constructora de cultura dentro de su contexto. Es un desafío en tanto que le proporciona elementos para ser su propio legislador e intermediador de su realidad, siempre encaminado a la reflexión que no le permite caer en argumentaciones que lo saquen de su propia actuación para seguir lo normativo e impuesto.

Esta ventana, esta manera de observar los conceptos que emergen de la lectura ofrece a la existencia humana en construcción de subjetividad mucho más que manifestaciones de parámetros o ideologías que se acercan a las lógicas del orden, subordinan al sujeto y su formación a juicios. Este tipo de manifestaciones tienen la intención de modelar según intereses de control y, en este sentido, interfieren en la necesidad del sujeto de actuar y ser el protagonista en la construcción de realidades. Esta mirada es necesaria a la hora de estudiar al actor de la trama de su propia historia que asume su situación y su colocación.

El sujeto, en constante interacción entre el presente y el pasado, se enfrenta a posturas utilitaristas dominantes y enemigas de la reflexión, pues quieren administrar la inteligencia (Zemelman, 2012a). Estas obligan a pensar de una determinada manera y someten a condiciones extremas de intervención. Para afrontar esta situación es necesario el desarrollo de las capacidades del sujeto en la actuación y una mayor fuerza para localizar sus auténticas escaseces, romper con la despreocupación y reconciliar esas realidades en procesos de transformación: de esto se trata la ventana de observación para sustentar el estudio hecho.

## La constitución del sujeto

Se ha indagado, desde las lecturas antropológica-filosófica e histórico pedagógica, la concepción de sujeto en la obra de Hugo Zemelman. Para ello, se fundamenta en una reflexión filosófica que aporte a los procesos de subjetivación, de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica.

El segundo capítulo del libro pretendió develar la concepción de sujeto existente en la obra de Hugo Zemelman y de otros pensadores cercanos a esta forma de asumir al sujeto y su formación. La idea es aportar este concepto fundamental desde la antropología filosófica a las pedagogías críticas latino-americanas. Entonces, habrá que afirmar inicialmente que el estructuralismo hace, sin lugar a duda, presencia a través del pensamiento de Hugo Zemelman.

Esta mirada, sustentada en el orden de lo filosófico, es una salida importante en torno al primero de los conceptos interpretados. Si bien el sujeto en la modernidad europea se puso como centro —punto de partida epistemológica que domina la verdad y la realidad—, para los estructuralistas el sujeto hace parte de la trama histórica. Este es constituyente de esa trama: no es constituyente de la realidad, sino que está constituido por las relaciones dadas en la estructura. Esto deja claro que se hace necesaria la concepción de sujeto inmerso y consciente de su participación en la historia, antes de cualquier reflexión o acción pedagógica, ya que es vital tener presente que él se construye en lo cotidiano, no está aislado.

Tomar conciencia sobre sí mismo inserta en una realidad que hace parte de relaciones dadas en su propia historia y que están determinadas por lo político, lo social, lo ético, lo estético y lo cultural. Así que él mismo se hace consciente de la subjetividad. Para ello cuenta con su pensar que pone en evidencia preguntas sobre lo cotidiano, la realidad y el acceso a las respuestas: es conciencia de la individualidad inmersa en la sociabilidad: “Si puedo tocar, experimentar y sentir el mundo, es sólo [sic] porque este ‘yo’, antes de que pudiera nominarse lo agarraron, lo sintieron, se dirigieron a él y lo animaron” (Butler, 2016, p. 23).

A través de los textos del profesor Zemelman y en los textos trabajados en otros momentos de la investigación, queda claro que el sujeto hace referencia a la construcción consciente que el individuo hace de sí mismo. Construirse es un asunto de potencia y de posibilidad. El sujeto zemelmaniano pone en evidencia la utopía marxista, porque sigue allí abierta la alternativa de *otros mundos posibles*. El asunto del sujeto en este pensador no se reduce a una organización ni a lo cognitivo. Más bien, el sujeto resulta de la construcción que él mismo ha-

ce al interior de lo cotidiano. No es una recolección de información, un espacio instituido ni mucho menos el resultado de un orden estatal o resultado de lo organizacional.

El sujeto que aparece aquí no está en lo abstracto; es concreto, situado y, por eso, es colocado. La colocación está determinada por la propia historia del que se hace consciente de sí mismo, está dada por la propia historia del sujeto entre el materialismo dialectico y el materialismo histórico. Por ello, a la par del concepto sobre la constitución del sujeto, habría que preguntarse: ¿Cómo recuperar la memoria histórica, y con ella una visión de futuro en el proceso de formación y constitución del sujeto? Una respuesta inicial a la luz de los textos trabajados en el segundo capítulo es la resolución de sistemas de necesidades. Esta resolución es fundamental para la acción política de quienes están colocados y se encuentran situados de manera concreta en un momento histórico. La lucha de esa acción política lleva a que ese sujeto —y por ende los movimientos sociales— logren su independencia desde la vivencia en esa acción que, políticamente, fecunda las luchas por la independencia de los sujetos y sus movimientos: ese es precisamente el andamiaje de la colocación.

Esto quiere decir que el sujeto se coloca histórica y contextualmente consciente de sí, unido y en relación con los otros. Desde esa colocación, el marxismo, a través de la obra del profesor Zemelman, no se lee como una exégesis. Más bien, es una invitación a la interacción entre lo dialéctico y lo histórico; así es posible hablar de un sujeto concreto y situado. Entonces, el sujeto situado se coloca en su espacio histórico y social a la vez que trasciende la realidad. Esta se construye desde la conciencia, genera esta construcción en medio de ámbitos llenos de sentido dados por la proporción entre la conducta y la experiencia: su historia es la experiencia del presente. Así, el sujeto es:

- ✓ Entidad histórica. No solo existe en un espacio y un tiempo ni es de manera exclusiva un miembro particular de la especie humana.
- ✓ El constructor de la conciencia que le permite ascender y apropiarse del sí mismo, de su identidad.
- ✓ El sujeto se entiende aquí como el sí mismo consciente de los fenómenos y las relaciones propias de historia que se encuentran determinadas por lo político y lo social.

- ✓ Es el que se erige en lo cotidiano, está en medio y es consciente de su historia y contexto: no está solitario.
- ✓ Es consecuente con su propia subjetividad, que es el resultado de respuestas dadas a sus preguntas.
- ✓ Es individualidad lograda desde la sociabilidad.

En esa medida, la subjetivación se refiere al resultado de las destrezas a través de las cuales se instituye el sujeto. La subjetivación se comprende por los ejercicios en los que él construye la comprensión, el sentido, los pasajes, los caminos, las formas y las técnicas con las que transforma el saber en relación consigo mismo. Estas prácticas no son para nada sustratos exclusivamente teóricos, sino que configuran lo que se denomina subjetividad para viabilizar al sujeto, colocarse históricamente y darse forma. Por lo tanto, la subjetividad es el resultado de las habilidades diarias expresadas en la configuración y reconfiguración que lo sitúan y le dan forma (Deleuze, 2015).

En otras palabras, el sujeto es aquel con capacidad de apropiarse de su espacio y de su realidad cotidiana; genera movimientos que ayudan a la construcción del pensamiento y asume los efectos de la subjetivación desde ángulos en los que usa la historicidad relacionada con la problemática de los campos semánticos y el uso del lenguaje. Este libro rescata al sujeto a la luz de la interpretación hecha con ayuda de la hermenéutica y como aporte a las pedagogías críticas situadas en realidades como alguien pensante y con capacidad de acción.

Este sujeto no es más ese personaje mísero que se siente llamado a obedecer e imitar hegemonías de ningún tipo. El horizonte de lo cotidiano, desde esta conciencia colocada y en dialéctica con su realidad, le muestra que no está más convocado por los anuncios de pedagogías y posturas que lo invitan a cultivar su personalidad, pues su colocación le permite saber y estar consciente de que esos llamados a la condescendencia son invitaciones a existir como un farsante al que se le mantiene en un estado de engañosa complacencia.

Ahora bien, desde el objetivo se propone indagar sobre este concepto para fundamentar una reflexión filosófica que aporte a los procesos de subjetivación. La hipótesis planteada no tiene, entonces, una actitud filosófica contemplativa que puede y debe usarse especialmente como fundamento praxeológico para

ampliar el campo de reflexión y acción de una propuesta pedagógica en un contexto específico. En este sentido, es clave mostrar cómo son estas prácticas del rescate a través de las cuales se constituye un sujeto y que evidencian el proceso de subjetivación.

Aquí queda claro que, desde el estructuralismo, se admiten un número interminable de relaciones que tienen cierta autonomía. En la medida en que se dan en lo cotidiano, no son causa y efecto ni una relación de funcionamiento mecanicistas. Al interior de todo esto, está la capacidad distintiva del sujeto que es el habla. El sujeto es hablante, tal y como lo propone Zemelman (2007a), en las formas epistémicas del lenguaje. Y este no es un dato que aparece sin más. Desde la lectura, se interpreta que el rescate del materialismo dialéctico e histórico sirve para verificar la producción de bienes y servicios materiales, dentro de los que está también la producción de sentidos. A Zemelman (2007a) le interesa saber qué cuestiones al interior de esa estructura pueden ser usadas en la dotación de sentido para el andamiaje de la colocación. No hay la menor duda de que el sujeto habla para conferir sentido a la vida, pues el habla no es un asunto aislado.

De ahí que el lenguaje, en esta propuesta, tenga tanta relevancia; este caracteriza las relaciones que sitúan al sujeto. La modernidad afirma que los discursos pueden ser verdaderos o falsos y que todo estaba signado por la racionalidad. De hecho, la racionalidad atraviesa la trascendencia. Para Aristóteles (1985), lo que caracteriza al humano es la razón. Pero uno de los elementos fundantes que caracterizan al sujeto es el lenguaje. Esto no se debe a que el lenguaje esté escindido de la razón, sino porque la facultad del habla es lo que manifiesta que hay razón. Entonces, el análisis debe hacerse sobre las acciones concretas y situadas donde se producen los discursos.

La veracidad del discurso, garantía y andamiaje del sujeto que se coloca y no está engañado, está en las relaciones sociales y en las acciones que políticamente hacen evidente su discursividad concreta y situada. No es que se nieguen las reglas de verdad ni tampoco se trata de excluir los criterios formales de la ciencia. Lo que aparece como problema es que el estudio de la ciencia, como lo propone el positivismo, siempre se asume desde la visión materialista del mundo que olvida al que se pregunta y al sujeto inquieto por conocer (Husserl, 1984).



En este punto, y este asunto es central en el rescate del sujeto para su constitución, no solo aparece la teoría como imposición explícita de lo que se debe hacer, sino también la práctica como el mandato de realización funcional. En esta mirada, el sujeto es praxis: en su racionalidad histórica, concreta y situada une teoría y práctica y hace uso del discurso que lo configura en lo cotidiano en el sentido de las formaciones discursivas de Foucault (2010). Esto interesa porque el sujeto está conformado por una racionalidad entendida como un producto tan histórico como cualquier otra racionalidad. En este libro la noción de historia remite a una discontinua y a una microhistoria de los discursos y las prácticas que transcurren en el anonimato. En este sentido, la historia está centrada en escenarios multivariados, discontinuos y de funcionamientos anónimos en tanto no poseen finalidad alguna.

El sujeto y la subjetividad se configuran en la constante acción discursiva que se da especialmente en las relaciones dentro de la realidad de esta discontinuidad histórica. No se trata de la historia única y de carácter universal cifrada por la acumulación lineal de grandes acontecimientos progresivos o de largos periodos vinculados a leyes universales que ordenan todo en grandes hechos. En medio de esta distinción, está el interés por las ciencias y del discurso científico porque, como a Marx (2010a), inquieta el estudio del sujeto y la sociedad. En ese interés quiere determinar una manera en la que se pueda eliminar la línea entre estructura y superestructura para poner al sujeto y su saber en el medio.

Tradicionalmente, hay un mundo que se encarga de la teoría y otro que se dedica a la práctica, pero esta perspectiva sobre el sujeto no cuenta con tal segmentación. Las formaciones discursivas mencionadas, que no son para nada sustratos, esencias o enunciados vacíos y sin sentido, son asuntos y formas de hacer que emergen de las subjetividades y saberes ancestrales. Estas formaciones están llenas de hechos cotidianos. En este sentido, son prácticas dadas desde la geografía de lo cotidiano donde se encuentra la posibilidad de no dividir la práctica de la teoría, y a la vez puede suprimir la línea divisoria entre la estructura y superestructura. Para los griegos, el sujeto cognoscente estaba dentro del universo. Este era sujeto y objeto a la vez, y conocía en tanto conocía el universo. Luego, en el medioevo, viene un desmembramiento y el sujeto se separa en dos compuestos. Pero la cuestión, en este contexto, es:

El sujeto es un sujeto que se desafía a sí mismo como protagonista en tanto se sabe incompleto. Y encuentra su primera posibilidad de respuesta en la necesidad de desplegar su capacidad para construir una relación de conocimiento que sea inclusiva de muchas racionalidades; esto es, asumirse con diferentes formas de conciencia, por lo tanto, con muchos modos de estar y ser en lo real. Poder estar en el mundo y ser en ese estar, de esta manera evitar que el ser no lo sea del ser en el estar, o no estar en el ser. Lo cual está condicionado por la velocidad de vivir que atenta en contra del imperativo de tener que rescatar al conjunto de las facultades del hombre. (Zemelman, 1998, p. 73)

Esto lleva a construir el lenguaje pensante, donde se está inmerso entre diferentes momentos de la vida, para recuperar el pensar categorial y acabar con los límites que operan en el mundo del razonamiento. Por eso, esta propuesta pedagógica en torno al sujeto y su formación aparece con alternativas de rebeldía y de posicionamiento que no legitiman ni naturalizan actos de violencia, pero que sí invita a que el sujeto rompa con las limitaciones de la lógica y se distancie de la razón instrumental. Es una invitación a que las funciones cognitivas y gnoseológicas se puedan articular.

En otras palabras, el sujeto, sus espacios y el punto de partida de la realidad cotidiana tienen movimientos que ayudan a la construcción del pensamiento. Los resultados de la subjetivación dan paso a una discusión epistemológica donde se da una constitución de ángulos en la que el sujeto usa la historicidad y el pensamiento. Esto se relaciona con la problemática de los campos semánticos y el uso del lenguaje: este libro rescata al sujeto como pensante y con capacidad de acción.

Quedan una serie de desafíos para este contexto latinoamericano. ¿Cómo introducir este discurso para que responda a las exigencias de la realidad, sin caer en las regulaciones de los discursos y las estrategias dominantes? Queda continuar cuestionando los parámetros que rigen las formas mediante las cuales se aborda la realidad, desde las prácticas y Formaciones discursivas. Por eso, es muy importante dejar claro siempre lo inadecuado de la relación entre la lógica del discurso económico y el tecnológico con respecto a lo cultural que, entre otras cosas, en vez de expresar, encubre; entre el discurso político-

ideológico y la potencia que hay en la cultura, que se desconocen o desprecian; entre la lógica de la comunicación, limitada a lo estrictamente instrumental al mercado, y la función de otros lenguajes para construir nuevas modalidades de comunicación.

La realidad se construye por el sujeto y su contexto como conciencia de sí. Eso lo compromete, es su potencia y su actuar político. El discurso epistemológico prepara el espacio donde se transforma en disposición gnoseológica como postura y voluntad de acción que incorpora al sujeto y su mundo. Así, la realidad es construcción dada desde una o diversas opciones de respuestas desde el saber o el hacer en lo cotidiano.

El pensar categorial propuesto por Hugo Zemelman reconoce la potencialidad de instalarse y apropiarse del mundo. De esta manera, transita en la construcción de la propia historia, suministrando al sujeto la determinación de construirse y ensaya transformar el pensar categorial en la expresión lógico-epistemológica. Siguiendo las lecturas hechas por el posestructuralismo latinoamericano en torno a la obra de Foucault (2000), en la clase del 17 de febrero de 1982 (primera hora) de *La hermenéutica del sujeto* aparece la metáfora de navegación como una técnica de pilotaje, que es clave en la constitución del sujeto.

En esta configuración sobre sí mismo se realiza un esfuerzo y un movimiento. El sujeto se encuentra inmerso y procura la conciencia de su experiencia histórica, pues si se saca de allí, epistemológicamente, se cae en un error craso. Es un trayecto parecido a la conversión hacia sí mismo; allí está la importancia del abordaje desde las posibilidades dadas por las reducciones fenomenológicas. Esta metáfora de movimiento implica la mirada hacia el objetivo de arribar al puerto donde se puede anclar el buque de la existencia. En palabras de Foucault (2000), es el lugar de amarre donde se encuentra lo esencial y el origen de lo que ha configurado la propia historia como sujetos.

Este desplazamiento y trayectoria hacia sí mismo tiene mucho de Odisea, porque la búsqueda de ese puerto —que es el sí mismo como conciencia de la propia realidad, su colocación y su instalación—, tiene consigo un acento de riesgos y peligrosidad debido a los imprevistos que el hecho mismo de existir trae consigo. Sin duda, hay riesgos de perderse. Pero las posibilidades de reto-

marse siempre en la historia hacen viable que el sujeto siempre se conduzca hacia el encuentro consciente de sí mismo.

Esto es, por antonomasia, un saber en el sentido mismo de la arqueología que aparece en el primer momento de la obra de este pensador francés (Foucault, 2010). Es un espacio donde circulan elementos históricos, prácticas y discursos. En este saber se mueven teorías, prácticas y, por ende, experiencias —a veces de conjeturas— propias de la configuración del sí mismo. Especialmente, es un saber que da sentido a la metáfora de pilotaje para darse forma: el arte mismo de vivir (Betancourt y Rivera, 2009).

Así pues, una de las condiciones que la especie humana debe recuperar es la vida en la que sea posible un horizonte de posibilidades, para sus capacidades, desde las que habita el mundo. A esto se refiere Marx (2008a) en *Sobre la cuestión judía* cuando propone dar forma a las potencias individuales que aquí quiere asumirse como praxis (Hincapié, 2016). Por eso, la praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis. Así que la praxis no es un activismo ni una ciencia dedicada a un objeto. Antes bien, es el abordaje consciente de la realidad y la crítica que hace posible al que se constituye consciente de sí para, desde esa actitud, transformar su realidad histórica (Sánchez, 1980; González, 1991).

## El concepto de formación

En esta indagación, hecha desde una lectura antropológico-filosófica e histórico pedagógica, se le brinda al concepto de formación, en la obra de Hugo Zemelman, un aporte a las pedagogías críticas en Latinoamérica. Se debe recordar que la hermenéutica filosófica permitió, metodológicamente, entablar el puente entre la obra de Hugo Zemelman y una pedagogía que responda a realidades (Sousa Santos, 2009). Ahora bien, la pedagogía como disciplina hermenéutico-comprensiva no olvida su dimensión histórica, por lo que se presenta en la tesis como disciplina científica. Se hace uso de la historia de su objeto de estudio, de la historia de sus conceptos, del método para su investigación (capítulo uno), de la historia de las diferentes problemáticas y sus efectos y de la historia de los sujetos e instituciones.

A través de toda la búsqueda hecha sobre la constitución del sujeto, sabiendo ahora que se configura en su colocación histórica, este asunto quedaría relegado a lo metodológico si no se acude a la hermenéutica filosófica ampa-

rada en la *Fenomenología del espíritu* hegeliana. Estos aspectos también se abordan en la formación del sujeto a partir de lo propuesto en *Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social* (Zemelman, 2005, p. 63).

Los conceptos apropiados y su historia tienen la necesidad de un diálogo que no esté cifrado especialmente por una metodología, sino de una interpretación. Dicho diálogo entre los conceptos es un ejercicio hermenéutico que responde a la exigencia de pensar históricamente. Es una exigencia hermenéutica en la medida en que lo que se comprende el pasado ya dice algo en el hoy. En este sentido, es importante, y se insiste en que aparece desde el trabajo en Benjamin (2013), el tema del *Ángel de la historia* que mira hacia atrás, metáfora usada por Zemelman (2007b), en uno de los libros trabajados en el rastreo de este concepto.

En medio de estos asuntos, se encuentran las teorías afirmativas de la formación que parten de una realidad histórica predeterminada. Allí, quien recibe la información es sometido a exigencias de unos rendimientos y comportamientos deseados de una conducta complaciente adaptada a las distintas situaciones. La tecnología y la ciencia se presentan como promesa de progreso social. Hay un educador instruido que transmite al que aprende en un proceso lineal. Asimismo, se denomina teorías de la formación al material que se dividen entre un grupo interesado por un objetivismo teórico en el que el formado se apropia de muchos saberes, y otro grupo que se forma en lo clásico como apropiación de los contenidos clásicos de una especialidad.

A diferencia de las anteriores, se invita a tener presente las teorías relacionadas con el tema. Estas no afirman, desde un objeto de estudio, las propuestas por Zemelman que afirman el sujeto. Más bien, hacen presencia desde la postura crítica frente a las que pretenden el mantenimiento de las normas y las convenciones. Estas propuestas, como la del autor latinoamericano, se reconocen como no afirmativas en tanto que objetivaban la suspensión de toda educación afirmativa para fundarse en una exigencia balanceada que incite a positividad (Foucault, 2010). Esto se hace con el fin de que el sujeto colabore, por propia iniciativa, en sus procesos de aprendizaje a partir de la posibilidad de que practique, experimente y se equivoque. En el sentido de Fichte (2002), se afirma una incitación a la propia iniciativa y la autonomía; no reglamenta una

positividad generada por el estudiante, sino que lo entiende como comportamiento autónomo deseado y provocado pedagógicamente.

La educación no afirmativa no acepta positivities predeterminadas o anticipadas; se basa en ellas para traspasarlas y abrir horizontes que incitan a los sujetos a mirarlas y transformarlas desde sus deseos. Esta es otra evidencia para traer a colación ideas y pensamientos pedagógicos y formas educativas como cuestiones que hacen posible la subjetividad.

Este texto se orienta hacia la práctica de la constitución del sujeto consciente de su historicidad. La pedagogía de las ciencias del espíritu se interesa por la especificidad de las situaciones en torno a la formación. La realidad formativa es el resultado de objetivaciones del entorno y la situación, la colocación histórica de las realidades. En dicho sentido, una comprensión de lo dado en torno al concepto de formación no es mera descripción; por el contrario, involucra la tradición, la historicidad, las vivencias y las expresiones humanas marcadas por el sentido. Lo formativo no depende de manera exclusiva de normas éticas universales ni solo de las ciencias; la vida misma es histórica.

Así pues, en la constitución del sujeto, la formación no parte de cero ni se enfrenta al proceso de comprensión a partir de una tabula rasa. Antes bien, este tiene detrás suyo toda la historia y toda una formación construida en lo cotidiano. La historia situada tiene un papel preponderante y activo que ayuda a adoptar una actitud de apertura total hacia lo que se interpreta, ya que solamente a partir de la tradición pueden abrirse caminos nuevos.

En ese sentido, la interpretación brindada por la hermenéutica dejó claro que, en todo proceso de interpretación, hay presupuestos o juicios previos que hicieron posible el acercamiento a las teorías y propuestas praxeológicas de Zemelman y los pensadores trabajados. Estos presupuestos son constitutivos de la realidad histórica que condicionan a priori los requerimientos para esta comprensión. Por eso, el libro no tiene la necesidad de eliminar todo prejuicio en aras de una supuesta objetividad y neutralidad en el conocimiento, que a la vez es un prejuicio. Los aportes de la pedagogía de las ciencias del espíritu y de la hermenéutica en sentido amplio llevan a reconsiderar las formas de concepción y de producción del saber pedagógico.

La pedagogía encierra, por su objeto de estudio, el tema trabajado en el tercer capítulo sobre el discurso ligado a la modernidad. Durante esta época, aparte de que la educación concebía al ser humano como un ser de la razón, interviene en los procesos de educación y formación en los cuales se debía inculcar a los estudiantes la moral, las buenas costumbres y el buen comportamiento. Por tanto, influyen tres principios fundamentales que determinan esta época de la modernidad en la educación. El primero es la universalización. Según los métodos expuestos por los pedagogos, el sueño que tiene Comenio (1993) sobre la educación es convertirla en un derecho para todos, es decir, universal. Basa este deseo en que Dios es el centro de todo y que hay un mismo orden para todos.

Ese discurso moderno tiene varias cuestiones que mirar. La representación es el protagonista en el texto de Comenio (1993), ya que su método tiene una intención pedagógica. Este es creado para que el estudiante pueda tener una representación y concepción del mundo a través de imágenes, las cuales le permiten acercarse a la realidad y formarse como un sujeto que comprende y entiende el sentido del mundo en su totalidad. En este contexto, el Dios de la tradición cristiana es el centro del universo y de la vida misma. Por otro lado, el perfeccionamiento de lo individual, según Humboldt, invita a comprender que el ser humano es el centro de la educación. A partir de este elemento, es importante establecer las diferencias entre el ser humano, la cultura y la época histórica. En este sentido, plantea una antropología comparada en la que es preciso poner en escena los tres aspectos anteriores para determinar las diferencias entre los humanos.

La revisión histórica del concepto de pedagogía, con lo antes anotado junto a Rousseau, al pietismo y al Movimiento Escolar Industrial (Wulf, 2004), se ampara en la modernidad europea, pero termina en acuerdo con los postulados hermenéuticos de Schleiermacher (citado por Gadamer, 2002). Este autor deja claro el hecho de que un sueño valioso en torno a la formación solo es posible si se desarrolla a la luz de las ciencias del espíritu. Esto quiere decir que la formación se ampara en el sentido de la realidad contextual y situada que parte del devenir histórico, para poder interpretarla.

Otro aspecto indispensable en la formación del sujeto. En este contexto, hay que tener en cuenta que los procesos de formación necesitan de la mimesis

porque, de tal manera, el sujeto puede transformarse a medida que relaciona lo exterior con lo interior, es decir, se construye una relación importante entre la persona y el mundo del cual se obtiene como resultado la formación. Asimismo, es necesaria la auto mimesis, es decir, asumir que el proceso de formación es subjetivo y que tiene una responsabilidad personal en la que el lenguaje es el medio para la colocación y recolocación que posibilita la constitución del sujeto. A través del lenguaje se manifiesta el sujeto al constituirse en ser social que dota de sentido la existencia humana.

En definitiva, después de terminar la investigación sobre la categoría de formación, de rastrear las posibilidades en Hegel (2009), en Gadamer (2007) y en Zemelman, especialmente en el *Ángel de la historia* (2007b), habrá que decir que la formación responde a una trasportación del devenir. La traslación se da cuando se tiene claro que el resultado de ella no es un punto de llegada definitivo, como lo que propone el conocimiento técnico. Por el contrario, brota del proceso interior de la formación para reconfigurarse luego. Entonces, la formación en sí misma es un constante desarrollo en el proceso de constitución del sujeto y, por ende, de su subjetividad.

En Gadamer (2007) se evidencia la trascendencia de la tradición humanística en las ciencias del espíritu [*geisteswissenschaften*]. En relación con el segundo punto sobre los conceptos primordiales del humanismo, el autor afirma:

En el concepto de formación es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual que nos permite sentirnos todavía en cierto modo contemporáneos del siglo de Goethe y, por el contrario, considerar la era barroca como una especie de prehistoria. Conceptos y palabras decisivos con los que acostumbramos a trabajar obtuvieron entonces su acuñación, y el que no quiera dejarse llevar por el lenguaje, sino que pretenda una autocomprensión histórica fundamentada se ve obligado a moverse incesantemente entre cuestiones de historia de las palabras y conceptos. (Gadamer, 2007, p. 38)

La formación no tiene objetos exteriores. Desde esta perspectiva, se parece al concepto griego *physis*. De la misma manera que la naturaleza, la formación no tiene objetivos exteriores. Más bien, tiene que ver con la naturaleza misma de



la subjetividad que “responde a una habitual traspolación del devenir al ser, el que *bildung* designe más el resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo” (Gadamer, 2007, p. 40).

La constitución de la subjetividad, esa colocación histórica y recolocación constante en el contexto que logra quien adquiere conciencia de sí mismo, no aparece de un objetivo impuesto o de un requerimiento dado por hegemonías o discursos de la ciencia y la tecnología. La formación no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva de quien se da forma. La formación no es solo el proceso que se realiza en la elevación histórica del espíritu hacia lo general, sino la manera como se mueve allí quien se ha dado forma de este modo.

De hecho, ya se mencionó en la fundamentación metodológica que aparece en la introducción, en palabras de Dilthey (2000), la respuesta afirmativa del espíritu objetivo. Este espíritu subyace al asunto de la formación a través de este texto, como un sin número de formas en las que lo vivido se hace presente y cuyos “dominios alcanzan desde el estilo de vida, las formas de trato, hasta la conexión de los fines que la sociedad se ha formado, a la costumbre, el derecho, el Estado, la religión, el arte, las ciencias y la filosofía” (Dilthey, 2000, p. 165).

El tacto, en cada una de las posibilidades mencionadas en Gadamer (2007), es posible y requiere de la formación. Esta permite una apertura a la otredad, no desde el concepto o la razón, sino desde la percepción. Lo característico de la subjetividad es que no todos perciben de la misma manera. La conciencia formada es como el desarrollo de otro sentido. Cuando el concepto de formación ha sido visto como algo que hace de la enseñanza y el aprendizaje un método educativo para la transmisión de los conocimientos en la academia, varía cuando tiene como propósito el sujeto y los diferentes caminos a través de los cuales configura de manera situada su subjetividad, su desarrollo y evolución. Es otro el sentido del concepto cuando el sujeto es el eje participante de una sociedad en proceso de humanización.

En Hegel (2009) y Gadamer (2007), el asunto se convierte en centro a través de la interpretación hecha en la obra del profesor Zemelman: la formación va más allá de la transmisión de un conocimiento. De manera especial, la manera como hace suyas para actuar, el conjunto de elementos aprendidos de la cultura y los saberes adquiridos de la significación de experiencias posibilita

una comunidad. Por eso, cuando se habla de formación se ve más que un cúmulo de conocimientos adquiridos. También se tiene también en cuenta el ámbito espiritual histórico y ético que se armonizan para la conformación de un sujeto: es la manera como todo esto coincide para que el sujeto se dé forma.

Esta es la esencia de quien se hace cada vez más y más humano como sujeto a partir del previo reconocimiento de sí mismo. Por tanto, parece indefinible el asunto de la formación como la adquisición de cuestiones y conocimientos, debido a que el sujeto no es, sino que en su devenir va siendo en una tarea que le resulta interminable. Por ello, necesita de la formación para poder tomar conciencia de lo que en su devenir va siendo.

La pregunta clave es: ¿Qué ha hecho del humano el discurso científico? Las posturas afirmativas no tardan en apuntar que el formado es producto de la racionalidad. En un momento histórico en el que tenemos como sujetos una apropiación de innumerables conocimientos, a la luz de lo interpretado en el libro habrá que decir que el sujeto no es un recipiente vacío al que se va llenando. Hay una profunda separación entre el sujeto y el objeto, aunque el concepto ha sido visto como un conjunto de métodos que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje necesarios para la academia. Pero el concepto de formación migra a otros espacios en el estudio hecho en la medida en que varía. Su propósito en la constitución de la subjetividad debe tener en cuenta las dimensiones en las que puede desenvolverse como eje participante de una sociedad en proceso de humanización.

No queda la menor duda de que la formación va más allá de técnicas y recursos para la transmisión de conocimientos. Especialmente, esta se refiere al crecimiento del sujeto. La conciencia de sí mismo, por su parte, hace referencia a la espiritualidad que se da forma en cada uno desde su participación en la cultura y los saberes adquiridos de la significación de experiencias que posibilitan una comunidad. Esto significa la cultura que posee el individuo como resultado de su adquisición de los contenidos de la tradición de su entorno, a saber:

✓ La formación es el proceso por el que se conquista la cultura de su propio entorno y del mundo que lo rodea. Es, sin duda, el patrimonio personal del sujeto culto, situado y colocado, por su propia conciencia, en los requerimientos y realidades de su propia historia.

✓ La formación es la apropiación de todo aquello de lo cual, y por lo cual cada uno se da forma, es decir, el proceso por el que el sujeto íntegramente participa de una sociedad con la transmisión cultural que se convierte en espíritu, transformando “el modo de ser” y “el modo de conocer”.

✓ La formación apunta a la esencia humana a partir del reconocimiento de que el ser, en términos de lo que debe ser, resulta indefinible. El ser humano no es gracias a lo que está por venir: es en la medida que va siendo (estar-siendo) en una tarea que le resulta interminable. Por ello necesita de la formación para poder llegar a ser lo que en su devenir va siendo.

✓ La formación está apuradamente atada y circunscrita a las ideas de enseñanza, aprendizaje y habilidades personales que hacen posible que cada uno se dé forma en el proceso de ascender en humanidad.

Ahora bien, después de inquirir sobre el concepto de sujeto, se propone enunciarlo como el “sí mismo”, y es consciente de ello en tanto se reconoce desde la pregunta por la individualidad en medio de la sociabilidad. Ese sí mismo no hace referencia a un sujeto solitario o aislado, sino que es el resultado de un conjunto de relaciones que le hacen sujeto histórico, político y social. En ese orden, logra dicha conciencia a través de los procesos de subjetivación. Estos procesos no son más que las prácticas de constitución del sujeto mediante diferentes modos como la relación consigo mismo, los procedimientos y técnicas para lograr dicha relación.

A fin de cuentas, a través de una serie de actuaciones por las que el sujeto se construye, en la medida en que elabora sus objetos de conocimiento, las prácticas ponen en evidencia lo que se ha identificado en este ejercicio hermenéutico de la obra de Hugo Zemelman como formación. Y, todo este tema, siguiendo al profesor [Wulf \(2000\)](#), que otorgó la ventana para la observación, es fundamental en el desarrollo del saber pedagógico: “el concepto que es posible como el resultado de una especie de balance reflexivo que ha acentuado, una vez más, la importancia de los diferentes paradigmas para el desarrollo de la ciencia de la educación” (p. 179).

En síntesis, este libro es un intento por comprender cómo, desde el pensamiento y las pedagogías críticas, los movimientos sociales colocan en evidencia a otros sujetos y otros procesos de constitución de saberes y otras epistemes

(Zemelman, 2005). Desde estas perspectivas, se proyecta al sujeto y su formación como un devenir histórico, esto es, como una construcción abstraída en unión con el otro. La formación es un acto de resistencia que no acaba y que se niega a ser reducida o concluida en la cuestión de la formalidad de la educación funcional. En este sentido, se repositona libertariamente al ser redescubierta por los propios actores como parte de su proceso de autoemancipación.

Al interior de todo esto hay unas complejas relaciones entre las limitaciones individuales y la capacidad que cada uno posee para darse forma entre lo cotidiano y el ejercicio de todos los días, entre la variedad de los conocimientos y lo que aparece con la certeza científica. Y es ahí, precisamente, donde darse formar consiste en tener la capacidad de acceder y estudiar con cuidado las relaciones de la existencia humana.

## **Aportes al pensamiento pedagógico latinoamericano**

Para nadie es un secreto que el manejo de lo educativo no responde a la realidad de los pueblos latinoamericanos. Antes bien, parece que el fenómeno social llamado educación consistiera en manera exclusiva en la transmisión de contenidos generados en las ciencias (Betancourt, 2009, 2012, 2013b, 2013a, 2015). El problema de la pertinencia de los aprendizajes en estos tiempos parece obligar a las siguientes preguntas: ¿Por qué el fracaso de la educación? ¿Qué pasa con el modelo? La constitución de la subjetividad y sus procesos de configuración, su formación propiamente dicha, parece el resultado de reflexiones vacías, ya que se generan en espacios disciplinarios que invitan a que cada individuo se colme, pues parece un recipiente al que hay que llenar para convertirlo en una especie de ciudadano del primer mundo.

Aquí se ha indagado, desde las posibilidades de una lectura antropológica-filosófica e histórico-pedagógica, la concepción de sujeto y su formación en la obra de Hugo Zemelman y de otros autores, de manera que se pueda fundamentar una reflexión filosófica que aporte a los procesos de subjetivación de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas en Latinoamérica. Por eso, todo el capítulo cuatro planteó, desde esa lectura, las contribuciones a las pedagogías críticas en Latinoamérica desde la obra de Hugo Zemelman.

Finalmente, como cierre libro, la hipótesis planteaba la posibilidad de consolidar una vertiente dentro del pensamiento pedagógico crítico latinoameri-

cano, en la medida en que la lectura sistemática y filosófica de autores del pensamiento crítico como Hugo Zemelman lo posibilitan, no solo para una lectura contemplativa, sino como fundamento praxeológico. En ese orden de ideas, hay que anotar que el concepto de realidad supera la significación de ser solo la externalidad que parece separada del sujeto, y que es sobre la que aparece el objeto de formación. Desde esta perspectiva, la realidad deja de ser una serie de contenidos para ser parte de la articulación entre el contexto y la lectura que el sujeto hace de ella para situarse; es una conexión entre lo que vive históricamente y la necesidad de hacerlo suyo para hacerse consciente de sí mismo.

La constitución del sujeto para las pedagogías críticas en Latinoamérica debe asumirse como la apertura a muchas formas; es un arranque que está por encima de lo establecido que supera los límites de lo dado. Estar colocado es hacer suyo un espacio de posibilidades para dejar de ser el objeto determinado por la ciencia y el estudio. Esto hace que el sujeto tenga la capacidad de potenciar y vislumbrar el pensar sobre su propia historia como una dinámica que le permite conocer de manera profunda su situación y que no quede atrapado en lo establecido y lo dado.

Desde el sujeto y su proceso de configuración y formación, este libro reivindica aquellos que han sido invisibilizados. Además, quiere recoger como reflexión, que amplía el campo de la pedagogía, las formas de hacer y de pensar que rescataron a través de los capítulos y que en último término son una invitación a que una justicia cognitiva haga presencia en el respeto por quienes no aparecen como realidades históricas en estos tiempos (Sousa Santos, 2009). De hecho, la episteme que sustenta el concepto de sujeto se trabajó sobre la propuesta de romper los límites fijados. Quedó claro, en torno al sujeto, que negar lo instaurado es elevarse. En este contexto, la gnoseología es importante en la construcción del conocimiento y, por ende, en la configuración del sujeto. La gnoseología hace análisis de aquellas cuestiones que no han sido llevadas al estatuto científico. En palabras de Nietzsche (1999), “el mundo que nos importa no es un estado de cosas, sino un universo poético y su redondeo una suma infinita de observaciones” (p. 161).

Esto es colocarse y darse forma como sujeto. Es importante que las pedagogías críticas que reivindican las formas de subjetivación, especialmente desde las teorías de la formación no afirmativas, comprendan que colocarse es lograr que el sujeto comprenda el sentido de estar en un horizonte que describe la opción de construirse libre; la formación es la posibilidad y el camino para ello, es el esfuerzo por encontrar espacios de nuevas posibilidades. Esta es, en correspondencia con la hipótesis, la propuesta praxeológica dada desde la lectura filosófica al campo de saber de la pedagogía que aparecen como críticas. En la medida en que se trata de colocarse en la propia historia del sujeto, esta es contextual, situada y para nada corresponde a la propuesta de las hegemonías que se imponen e invisibilizan.

En lo expresado durante el capítulo de formación, hay un intento por rescatar, desde los elementos que circundan el lenguaje, la disposición y la capacidad del sujeto que se despliega en toda su subjetividad. Es la manera para acercarse a lo que Hegel (2009) sostenía, es decir, la conjunción de lenguajes donde no predomina una cuestión sobre otra, sino que hay una arquitectura de formas que se asoman y situaciones en las que el sujeto se hace cargo de sí mismo y del mundo que lo rodea. Es fundamental mantener presente que, ante la división tradicional ya mencionada sobre un mundo para la teoría y otro para la práctica, esta mirada del sujeto y su formación no la tiene.

Se acaba dicha división gracias a que lo cotidiano, que rescata el sujeto en su propia historia, son sustratos en el sentido de lo que plantea Foucault (2010). Son tomados de su conocimiento lejos del sentido del positivismo europeo (decimonónico, lógico o racionalista según Mardones, 2007). Son los saberes con los que cuenta el sujeto en lo cotidiano. Estas prácticas generan formaciones. No son solo esencias o enunciados aparentemente vacíos, sino que están plagados de hechos de la vida diaria, de epistemes y prácticas —a veces ancestrales—. Por lo tanto, el sujeto encuentra, en la geografía de lo cotidiano, la posibilidad de no tener que dividir la práctica de la teoría, y a la vez puede borrar la línea entre estructura y superestructura.

La tarea es recuperar, desde el lenguaje, la colocación del sujeto en su propia historia hecha palabras. Se trata de una colocación que permite asumir el mundo que lo circunda por encima de cualquier cosa que se haya establecido como conocimiento. Es una manera de avanzar en la resolución de las tensiones

entre lo determinado y establecido frente a los espacios de posibilidad, que pone de manifiesto una potencia en tanto resistencia: la capacidad del sujeto en constante formación en la medida en que se supera él mismo.

Al final del capítulo III de [Zemelman \(2007a\)](#), se encuentra un apartado que concluye aquello sobre la constitución y la formación del sujeto en el sentido de este texto. Se trata del eje de la lógica de formación del sujeto concebido como erguido:

Se plantea la tensión entre las disposiciones del sujeto para desarrollar su capacidad de colocación y la posibilidad de activación de los espacios de indeterminación, a partir de las exigencias epistémicas de potenciación [...] Se abre una dinámica de la potenciación que se traduce en distintas modalidades de lo necesario; así es como podemos distinguir entre: la creación de mundo como manifestación de que la realidad deviene de la necesidad de ser sujeto; la incorporación del sujeto en la relación del conocimiento en base a una conjunción de todas sus facultades; la necesidad de ser sujeto que, en tanto está incompleto, porque lo indeterminado deviene la necesidad de ser sujeto, supone estar en el presente entendido como tránsito de lo gestante a lo producido y de lo producido a lo gestante; transformar lo anterior en el ángulo básico para desarrollar el pensamiento teórico, lo obliga a estar dentro y fuera de los contenidos conceptuales establecidos; y romper con el principio de identidad-determinación para dar lugar a su reemplazo por una conjunción entre potencialidad de lo necesario y construcción posible. Esta discusión lleva a concebir la historia desde una doble perspectiva: al sujeto en su historia y a la historia en el sujeto. Significa concebir la historicidad como ética y como lenguaje en la medida en que está planteado como cuestión insoslayable, la incorporación del sujeto en el discurso desde diferentes opciones de sentido. (pp. 99–100)

Esto es lo que ha de configurar una epistemología que aparece con fuerza para que el pensamiento pedagógico latinoamericano se construya en la emergencia de sujetos que se dan forma desde la conciencia histórica. Así pues, lo pedagógico como discurso crítico que reivindica estas otras epistemes, dejará

de ser un discurso vacante. Ya no se trata de una receta que se aplica en el paisaje de la educación —en el sentido amplio de la misma—, sino que la pedagogía crítica en Latinoamérica es idónea para la producción de identidades, conocimientos y placeres propios de la constitución del sujeto.

Parte de la convicción de que la pedagogía deviene de luchas verificadas en diversos espacios y movimientos sociales liderados por sujetos en construcción de su conciencia colocada e histórica, y en las relaciones dadas en la escuela, la sociedad, la cultura, las etnias, el sexo, la clase, el poder y el conocimiento, entre otras cosas.

Esta propuesta pedagógica en el continente es una práctica que invita, inicialmente, al encuentro con lo individual para que, desde ahí, participe de la construcción de lo social y cultural que emerge de las condiciones históricas del contexto y de las relaciones culturales: esta es una disciplina que asume el tema de la formación. Se recupera y se aparta del lugar en que se ancló este concepto para convertirse de manera vital como campo de saber. Así, la reflexión busca comprender la construcción de significados en la vida y en el aula, así la influencia de estos en la producción de conocimiento.

En el cierre definitivo, hay que hacer especial énfasis en la investigación realizada y en la experiencia transformadora que significó para el autor del libro, no solo para su desempeño como formador de maestros en facultades de educación, sino en especial porque lo logrado abre posibilidades en la mirada del mundo cada vez con mayor amplitud. Es cierto que este tipo de investigaciones se reclaman con carácter de urgencia porque se requieren para configurar los procesos de formación al interior de la pedagogía crítica situada, no solo en el ámbito institucionalizado, sino en especial de los movimientos sociales y de la acción. La conformación histórica de quienes se dan forma al interior de los mismos se encuentra en diálogo con otras perspectivas sobre el sujeto y la formación en el continente latinoamericano.

Teórica y epistemológicamente, el libro se ha servido de fundamentos que emergen en la obra de Zemelman desde una configuración en otro régimen disciplinario. Pero esta extrapolación hacia el campo de la pedagogía, con la ayuda de la hermenéutica filosófica, hizo posible el acercamiento a temas que el autor, desde tiempo atrás, venía cavilando. Y esa era finalmente la intención:



una episteme sobre el concepto de sujeto y la formación. Estos conceptos, ampliamente trabajados en el campo de la pedagogía, pueden leídos en clave filosófica; ese rigor amplía las posibilidades para la reflexión pedagógica. Todo esto permite distinguir y describir las rupturas que constituyen al sujeto en lo cotidiano, a la vez que se configuran realidades de los movimientos sociales.

Esto quiere decir que este libro ha procurado demostrar que el pensamiento pedagógico ha de fundarse en una episteme sobre el sujeto y el proceso que lo configura en medio de lo cotidiano, de manera que práctica y teoría sean vida en lo que se concibe como praxis. De hecho, la investigación ha ensayado la búsqueda de herramientas teóricas para pensar los instantes de quiebre y de mutación sobre las continuidades y los grandes relatos ahistóricos. Este es un ejercicio que tiene todo el sentido y que se ofrece a programas y acciones sociales interesados en la lectura pedagógica de los discursos en torno a la formación en los contextos latinoamericanos.

Es en los *Manuscritos* (Marx, 2007) se inician las discusiones en torno a la praxis, la actividad de los humanos propia de la producción de las realidades históricas y desde donde se originan los elementos para darse forma a sí mismos. Entonces, la praxis no puede entenderse sin la mirada de la antropología histórico-pedagógica. Como ventana de observación, esta propuesta ayuda comprender que el sujeto, en su proceso de configuración, no está dando carácter a su relación con lo material, sino que también está dándose forma a sí mismo. En el orden de las ideas propuestas sobre el sujeto y su formación y a la hora de proponer aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica, habrá que decir que el sujeto que se configura está convocado a la creación de alternativas y horizontes para darle forma a su mundo y a sí mismo: allí encuentra los recursos para la formación y para emancipar lo humano (Fromm, 1970). Fundamentalmente, este ejercicio permite al autor la transformación de sus prácticas profesionales, de su contexto y su desempeño como docente universitario en el campo de las ciencias humanas y sociales, al igual que en su ámbito personal. Porque se ha encontrado que es posible fortalecer una mirada dentro del pensamiento pedagógico crítico en el continente latinoamericano, en la medida en que el estudio sistemático y filosófico de pensadores críticos lo posibilitan, no solo para una lectura contemplativa, sino como fundamento praxeológico.

Para terminar este trayecto, habrá que de matizar un poco que el sujeto de Kant (1995) es una función de la representación, mientras que para Hegel (2009) es un concepto. En la perspectiva del materialismo histórico de Marx (2010a, 2010b), el sujeto es el proletariado (no el individuo); en Benjamin (2013) son los oprimidos. En Nietzsche (1999), el sujeto es una ficción en la que creemos porque tenemos fe en el lenguaje. En Freud (1996), si por este hablamos del yo, el sujeto no es más que la instancia que lo soporta todo pero que no gobierna nada. En Foucault (2009), es una función del discurso. Pero, como profesor universitario, modestamente me atrevo a decir que el sujeto es la función gramatical en la que recae la acción dentro de una oración que se ha convertido en acción histórica. Así que propongo al sujeto como unidad que intenciona, gobierna y decide.

## Referencias

- Acaso, M. (2016). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker (1959–1969)* (trad. J. Muñoz). Ediciones Morata.
- Althusser, L. (1974). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI Editores.
- Althusser, L., y Balibar, E. (2004). El objeto de “El Capital” por Louis Althusser. En M. Harnecker (ed.), *Para leer El Capital* (pp. 81–195). Siglo XXI Editores.
- Arellano, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Anthropos Editorial.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Editorial Gredos, S.A.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI Editores.
- Benjamin, W. (1998). *Imaginación y sociedad*. Taurus.
- Benjamin, W. (2008). Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres. En *Ensayos ecológicos*. Coyoacán.
- Benjamin, W. (2010). La bella durmiente. En *W. Benjamin, Obras. Libro II/vol. 1* (pp. 9–13). Abad Editores.
- Benjamin, W. (2012). Sobre el concepto de historia. En *W. Benjamin, Obras. Libro I/ vol. 2* (pp. 303–318). Abada Editores.
- Benjamin, W. (2013). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (trad. Bolívar Echeverría). Ediciones Desde Abajo.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Betancourt, J. (2012). Una respuesta al discurso pedagógico de la modernidad: la pedagogía del caos. *Revista En-Clave Social*, 1(1), 42-56. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/182>.

- Betancourt, J. (2013a). Anotaciones para una didáctica no lineal, una que se funda en la potencia del sujeto. *Revista Itinerario Educativo*, 62(27), 59-70. <https://doi.org/10.21500/01212753.1492>.
- Betancourt, J. (2013b). *Ideas en torno al sujeto y su formación. Aportes a las pedagógicas críticas latinoamericanas* [archivo de video]. Weebly. <https://sujetoformacionenhugozemelman.weebly.com/>.
- Betancourt, J. (2015). Alternativas antropológicas, históricas y pedagógicas, para la conservación del sujeto en el universo digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 176-185. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1794-44492015000200018&lng=e&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-44492015000200018&lng=e&nrm=iso&tlng=es).
- Betancourt, J., y Rivera, J. (2009). ¿Paradigmas en la pedagogía? O de cómo hacer de si una obra de arte. *El Ágora USB*, 9(2), 491-510. <https://doi.org/10.21500/16578031.421>.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Editorial Herder.
- Bruner, J. (1994). Editorial Gedisa.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto* (trad. Paula Kuffer). Herder Editorial.
- Butler, J. (2018). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (trad. Bernardo Moreno Carrillo). Editorial Planeta.
- Carpentier, A. (2008). *El siglo de las luces*. Ediciones Akal; Básica de Bolsillo.
- Cassirer, E. (1975). *Filosofía de la Ilustración*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1985). *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1999). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (1995). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Centro Internacional Miranda. (2006, 2 de octubre). *Entrevista a Peter McLaren* [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7wm1IIRLRQAk>.
- Comenio, J. (1988). *Didáctica Magna*. Colección Sepan Cuántos.
- Comenio, J. (1993). *El mundo sensible en imágenes* (trad. A. Hernández). Conacyt; Miguel Ángel Porrúa.
- Compayré, G. (1998). *Historia de la pedagogía* (trad. C. Roumagnac). Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*, 63(1), 109-127. <https://doi.org/10.2307/3541203>.
- De la Garza, E. (2011). *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva* (tomo I). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Plaza y Valdés.
- De Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la “excepción” francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 35-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361366>.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault III* (1ª ed.) Cactus.
- Dewey, J. (1951). *La ciencia de la educación*. Losada.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*. Losada.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza.
- Dilthey, W. (1985). *Crítica de la razón histórica*. Editorial Península.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Ediciones Istmo.
- Durkheim, E. (1990). *Education et sociologie*. PUF.
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad*. Ediciones Antropos.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Editorial Gedisa.
- Engels, F. (2012a). *Carta de Engels a Ferdinand Lassalle*. En *Sobre el arte* Trad. Ana Drucker. Claridad.

- Engels, F. (2012b). *Carta de Engels a Margaret Harkness*. En Sobre el arte Trad. Ana Drucker. Claridad.
- Engels, F. (2012c). *Carta de Engels a Minna Kautky*. En Sobre el arte Trad. Ana Drucker. Claridad.
- Espinosa, G. (2002). *La tejedora de coronas*. Editorial Alfaguara.
- Fichte, J. (2002). *Reden an die deutsche nation (Discursos a la nación alemana, RBA)* (trads. J. Varela y L. Acosta). Editorial Medicus.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2ª ed.) Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *La Arqueología del Saber* (2ª ed.) (trad. Aurelio Garzón del Camino). Siglo XXI Editores.
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca el sentido último*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.) (trad. J. Mellado). Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1996). El yo y el ello. En J. L. Echeverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (pp. 1-59). Amorrortu Editores.
- Fromm, E. (1970). *Marx y su concepto del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Editorial Ariel.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2001). *Los caminos de Heidegger*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2002). *Acotaciones hermenéuticas* (trads. A. Agud y R. de Agapito). Editorial Trotta.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método* (12ª ed.) (trads. A. Agud o y R. de Agapito). Ediciones Sígueme.
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En L. Cendales, M. Raúl Mejía y J. Muñoz (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones Desde Abajo.
- González, L. (1991). El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(20), 195-126. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i19-20.5344>.

- Gurmenéndez, C. (1989). *Crítica de la pasión pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Ediciones Península.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y praxis*. Editorial Tecnos.
- Hegel, G. (2009). *Fenomenología del espíritu* (trads. W. Rocés y R. Guerra). Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1958). *Arte y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2010). *El ser y el tiempo* (2ª ed.) Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Editor Röwer. Biblioteca Estatal de Baviera.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13(32), 257-279. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v13i32.532>.
- Honnet, A. (2009). *Patología de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica* (3ª ed.) (trads. Ed. Albizu y C. Luis). Amorrortu.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental* (2ª ed.) Editorial Trotta.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (2016). *Dialéctica de la ilustración, fragmentos filosóficos* (10ª ed.) (trad. J. J. Sánchez). Editorial Trotta.
- Humboldt, W. (1960). *Obras en cinco tomos*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Husserl, E. (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendente*. Folios Ediciones.
- Jaeger, W. (2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (2ª ed.) (trads. J. Xirau y W. Rocés). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. Porrúa.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (trad. Luis Fernández Torres). Editorial Trotta.

- Liotard, J. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Colección *Hombre y Sociedad*. Editorial Gedisa.
- Liotard, J. (1990). *La condición pos-moderna*. Red Editorial Iberoamericana.
- Mardones, J. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos Editorial.
- Marx, K. (2007). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza.
- Marx, K. (2008a). Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción. En K. Marx, *Escritos de juventud sobre el derecho* (pp. 94–109). Anthropos Editorial.
- Marx, K. (2008b). Sobre la cuestión judía. En K. Marx, *Escritos de juventud sobre el derecho. Textos 1837–1847* (pp. 170–204). Anthropos Editorial.
- Marx, K. (2010a). *El capital: crítica de la economía política I* (3ª ed.) (trad. Wenceslao Roces). Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2010b). *El capital: crítica de la economía política II* (3ª ed.) (trad. Wenceslao Roces). Fondo de Cultura Económica.
- Mélich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana. Autores, textos y temas de pedagogía, de la investigación y la comunicación*. Anthropos Editorial.
- Mélich, J. C. (2012). *Filosofía de la Finitud* (2ª edición). Herder Editorial.
- Memmi, A. (2001). *El retrato del colonizado*. Ediciones de la Flor.
- Nietzsche, F. (1947). *Así habló Zaratustra*. Aguilar Editor.
- Nietzsche, F. (1999). *Ética y teoría de las artes*. Editorial Tecnós.
- Oelkers, J., y Tenorth, H. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. En J. Oelkers y H. E. Tenorth (eds), *Pädagogisches Wissen* (pp. 13–35). Beltz.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *El tema de nuestro tiempo*. Cultura.
- Piaget, J. (1968). *El estructuralismo*. Proteo.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. Ariel.
- Platón. (2008). *La República*. Ediciones Akal.
- Popper, K. (1967). *Lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Popper, K. (1989). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Quintar, E. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (18).  
<https://journals.openedition.org/polis/4096#bibliography>.



- Retamozo, M. (2006). Esbozos para una Epistemología de los Sujetos y Movimientos Sociales. *Cinta de Moebio*, (26), 207-218.  
<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9180>.
- Ricoeur, P. (1998). *La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Editorial Trotta.
- Rimbaud, A. (2002). *Iluminaciones*.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>.
- Rousseau, J. (1983). *Emilio*. Tecnibook; Alsina Ediciones.
- 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. *Revista Educación y Cultura*.  
<http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/index.php>.
- Runge, A., Hincapié, D., A. and Muñoz, y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Crítica.
- Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI editores; Clacso.
- Sartre, J. (1968). *Cuestiones de método*. Instituto del Libro.
- Sartre, J. (1996). *Verdad y existencia*. Paidós.
- Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín. (2008). *Propuesta educativa para el desarrollo humano en la primera infancia. Instituciones de la mesa de infancia, y dirección del programa Buen Comienzo*.  
[https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178515\\_archivo\\_pdf\\_ruta\\_version\\_febrero\\_2009.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178515_archivo_pdf_ruta_version_febrero_2009.pdf).
- Speck, J., y Wehle, G. (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Editorial Herder.
- Todorov, T. (2008). *La Conquista de América, el problema del otro* (10ª ed.) Siglo XXI Editores.

- Torres, A. (1994). *Experiencias organizativas urbanas y constitución de sujetos sociales. En Movimientos sociales y educación popular Dimensión Educativa*. Universidad de San Buenaventura.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre teoría y praxis*. Editorial Asonen; Universidad de Antioquia.
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación* (1ª ed.) Idea Books.
- Wulf, C. (2008). *Antropología: historia, cultura y filosofía*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos Editorial; El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1994a). *Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales. Suplementos. Material de trabajo intelectual*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (1994b). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Revista Anthropos*, 45, 112-120.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento* (trad. J. Beriain). Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2007a). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo XXI Editores; Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2007b). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2011a). Historia y uso crítico del lenguaje. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales: ReLMeCS*, 1(1).
- Zemelman, H. (2011b). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Revista Desacatos*, (37), 33-48.  
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607050X2011000300003&script=sci>.
- Zemelman, H. (2011c). *Los horizontes de la razón II: historia y necesidad de utopía*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2012a). *Los horizontes de la razón II: Historia y necesidad de utopía*. Anthropos Editorial; Siglo XXI Editores.

- Zemelman, H. (2012b). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.



Universidad de San Buenaventura  
Coordinación Editorial Medellín  
San Benito, Carrera 56C N° 51-110, Medellín, Antioquia  
Tipografía: lmodern  
Colombia  
2021



# Colección Señales

Este trabajo procura participar en la consolidación del pensamiento pedagógico con intención crítica. Lo hace cavilando sobre el concepto de Sujeto, y sobre la realidad de su configuración en medio de una historia situada —en este caso es Latinoamérica—. Busca dotar de sentido esa disposición en medio de la realidad cotidiana que lo incita a participar de espacios con intenciones de transformación. Esta disertación es una lectura sistemática que se funda en el orden de lo filosófico abordando diversos autores, en especial sigue la ruta del posestructuralismo del pensamiento de autores como Hugo Zemelman. Todo esto, no solo para una lectura contemplativa, también como fundamento praxeológico y contingencia que participa en el campo de la pedagogía como ámbito disciplinar que antecede y está al servicio de lo profesional.

Se trata de una labor que indaga por el mundo de las representaciones de los sujetos y sus procesos de formación. La lectura hecha desde la filosofía usa la hermenéutica para poner al servicio de lo pedagógico la propuesta del autor que sirve de faro y de los que de manera secundaria apoyan la intención. Este trabajo se trata de una disquisición sobre los hechos de la geografía cotidiana que no se separan de la unidad psíquica y física de la naturaleza humana: con las ciencias del espíritu, se analiza de manera comprensiva la infinidad de posibilidades que hacen posible la singularidad.

Jorge Hernán Betancourt Cadavid, PhD



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA



**EB**  
**EDITORIAL**  
**BONAVENTURIANA**  
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA