

# S OPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 7



CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán, sdb  
PRESIDENTE

Eliécer Cárdenas Espinoza  
Juan Bottasso Boetti, sdb  
José Sánchez Parga

Luis Álvarez Rodas  
EDITOR GENERAL

ILUSTRACIÓN E IMPRESIÓN  
Editorial Universitaria Abya-Yala

SOPHIA es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos, son de exclusiva responsabilidad de los autores.



OPHIA

Subjetividad:  
consideraciones desde la  
Filosofía de la Educación

**SOPHIA No. 7**

Subjetividad: consideraciones desde la Filosofía de la Educación

1a. edición                      Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson  
Casilla 17-12-719  
Telef: 2506-251 / 2506-247  
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267  
e-mail: editorial@abyayala.org  
http//: www.abayala.org

Universidad Politécnica Salesiana  
12 de Octubre 14-36 y Wilson  
Telf.: 2236899 / 2236175  
Quito-Ecuador

ISSN:                              1390-3861  
ISBN UPS:                        978-9978-10-059-2  
ISBN ABYA-YALA:                978-9978-22-880-7

Diagramación e  
impresión:                        Editorial Universitaria Abya-Yala

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre 2009

*Sophia* es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

# SUMARIO

Presentación .....	7
<i>María Verónica Di Caudo</i>	
La educación construye sujetos... cuando no los destruye. La prioridad de la acumulación de la información se presta a la destrucción de la subjetividad .....	15
<i>Becquer Reyes</i>	
Subjetividad: lugar de la esperanza. “Lo que depende, lo que da miedo, lo que educa” .....	39
<i>Luis Francisco Peralta Idrovo</i>	
Re-conceptualización de la subjetividad desde América Latina .....	65
<i>Floralba Aguilar Gordón</i>	
Educación para la transformación. La epistemología del intersujeto .....	93
<i>Marcelo Rodríguez</i>	
La responsabilidad de educar en tiempos de disolución subjetiva .....	119
<i>Fabián Castiglione</i>	



Una reflexión sobre la formación sistémica como  
construcción intersubjetiva ..... 147

*Milagros Santamaría Rivas*

Lo Objetivo de la Subjetividad de la Persona:  
El reto de educar en valores en un mundo relativista ..... 165

*Remberto Ortega Guizado*

6



# PRESENTACIÓN

La subjetividad es el eje transversal del séptimo tomo de la *Colección Sophia*. En el siglo que transitamos parece ser una palabra de moda; en disímiles ámbitos y desde diversas disciplinas, y hasta como término del sentido común, se apela a ella en muchos discursos. Se caracteriza a la sociedad actual como aquella en la que todo resulta “relativo”, y la “subjetividad” es la que se impone a la hora de las elecciones personales, de las opciones de valores y del dejarse llevar por lo que se siente y piensa. En paralelo a esta moda, y muchas veces de manera superpuesta y sin casi darnos cuenta, vivimos también en un tiempo de desubjetivización en donde las personas terminamos cosificadas en una aldea global de mercado y consumo<sup>1</sup>, y en un deterioro de cohesión social (Cfr. Alain Touraine)<sup>2</sup>.

La crisis del marxismo junto con las influencias de nuevos paradigmas teóricos y metodologías de investigación llevó a novedosos desarrollos. Desde finales de la década de los setenta, comenzaron fuertes críticas tanto a las teorías clásicas y formulaciones “funcionalistas” (teoría dominante) como a las “reproductivistas” (impulsadas desde la sociología crítica). Ambas habían objetivizado fenómenos sociales y educativos, excluyendo el mundo simbólico de los sujetos y de sus prácticas. En un marco general y estructural<sup>3</sup>, explicaban la realidad fuera del alcance de las voluntades de los sujetos.

Uno de los aportes de las perspectivas subjetivistas ha sido resaltar “el punto de vista del actor”. El sujeto o actor aparece interpretando, significando o resignificando normas y situaciones. Un conjunto de enfoques científicos,





de propuestas metodológicas y de escuelas de investigación usan esta perspectiva subjetivista: el interaccionismo simbólico<sup>4</sup>, la etnometodología, el análisis situacional, la psicología clínica y social, la ciencia antropológica, comunicacional y la pedagógica, entre otras tantas, buscan revelar las percepciones y creencias de los sujetos, cómo se construyen determinadas visiones y cómo esas percepciones guían la acción y definen las situaciones.

Ya desde la famosa “Escuela de Chicago”<sup>5</sup>, en los años treinta, William Thomas afirmaba que *si los hombres definen la situación como real ésta es real en sus consecuencias*. Según Gómez, *la percepción que tenemos del otro y de la situación, lejos de ser algo reservado al fuero subjetivo, influye sobre el otro y debe ser considerado como un elemento importante de la situación*<sup>6</sup>. Esta idea es clave para revalorizar la importancia de los procesos intersubjetivos, desde enfoques microsociológicos. Así podemos preguntarnos, por ejemplo, qué hacen los sujetos dentro de un sistema educativo o dentro de un aula de clases, qué ocurre en la vida social cotidiana desde el punto de vista de las personas en una determinada institución o comunidad, qué transferencias y contratransferencias se pueden generar en una conversación, o cómo un estudiante puede terminar acomodando su conducta a la percepción que el docente tiene de él. Es así que todo lo que ocurre (o no) en una situación puede comprenderse desde los esquemas de interpretación que tenemos los sujetos que formamos parte de esa situación; existen sistemas de pertinencias, de valores y posibilidades o imposibilidades que van a ir definiendo ese contexto.

Desde la sociología intersubjetivista un aporte es el que hace G. Mead<sup>7</sup>, según el cual los sujetos se relacionan entre sí sobre la base de su destreza para “ponerse en el lugar del otro” aprovechando e interpretando un mundo simbólico compartido en la vida social. Mediante

estos significados compartidos podemos determinar o captar el sentido del comportamiento del otro y dotar de sentido al nuestro. La sociología interaccionista analiza de manera desdoblada un mismo hecho y lo aborda en tres perspectivas por el mismo sujeto que interviene en ellos: ¿qué creo de la situación?, ¿qué creo que los demás creen de la situación?, ¿qué creo que los demás creen que yo creo de la situación? Toda perspectiva tiene sus propias metaperspectivas, y nuestras acciones se ciñen tanto a nuestras propias creencias como a las creencias que les asignamos a los demás.

Como podemos darnos cuenta, los estudios subjetivistas no sólo tienen un valor testimonial y psicológico desde el actor, sino que tienen un valor sociológico porque el sujeto se orienta y se comporta realmente tomando en cuenta sus creencias y percepciones de la situación.

Muchos pensadores describen desde hace tiempo una crisis de sentido, una sociedad que hoy se llama *del riesgo* (Beck Ulrich), el surgimiento de un individualismo asocial o en su extremo: de cohesiones fundamentalistas. Ante este escenario, reconocer el *derecho a la subjetividad*<sup>8</sup> es reconocer la necesidad que las personas tienen de ser sujetos con capacidad de elegir, optar y construir su identidad, sin sufrir las consecuencias de políticas de exclusión, desigualdad y marginación (sea a niveles micro social e individual como macro sociales).

Re-descubrir un sujeto, recuperarlo como alguien que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada y en el de una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente por medio de su capacidad auto-reflexiva, pero también desde una capacidad inter-auto-reflexiva. La educación podría ser pensada como un espacio público donde los sujetos se construyen en múltiples direcciones y alternativas, comprenden, indagan, proponen, se dinamizan en su desarrollo individual, al tiem-





po que dinamizan el entorno sociocultural, en contextos plurales e interculturales.

La filosofía dialogal o la filosofía de la intersubjetividad<sup>9</sup> pueden resultar viejas ideas atractivas como marco de pensamiento para descubrir, una vez más en el siglo XXI, al otro como sujeto en devenir. Esta filosofía surge como respuesta al existencialismo ateo y destaca la dimensión interhumana. Mientras que Sartre ve en el otro “un infierno”, Marcel o Buber<sup>10</sup> consideran que yo y el otro se configuran en relación (Cfr. Gastaldi, 2003)<sup>11</sup>. El aprendizaje del encuentro requiere de libertad, y la libertad es lo que construye sujetos autónomos y éticos<sup>12</sup>.

Ante posturas que -en el marco de la posmodernidad- argumentan la defragmentación y/o ausencia del sujeto como uno de los problemas epistémicos más importantes, los trabajos que aquí se presentan pueden resultar ideas estimuladoras para descubrir (o re-descubrir) al sujeto. La selección de colaboraciones relaciona la subjetividad desde la psicología, la educación y la filosofía aportando un interjuego de miradas diversas y reflexivas.

*Béquer Reyes* plantea un desafiante artículo en el cual reflexiona que la educación, muchas veces, comete el error de destruir la subjetividad por dar prioridad a la acumulación de información.

La subjetividad como un lugar de la esperanza es revalorizada por el trabajo de *Francisco Peralta Idrovo*. A través de la tríada dependencia-miedo-educación, el autor logra un texto lleno de filosofía y sensibilidad.

El artículo de *Floralba Aguilar* aborda las concepciones y los sentidos de la subjetividad desde la historia de la filosofía, la psicología, la pedagogía y la historia y presenta la necesidad de una re-conceptualización de la subjetividad desde América Latina.

Cuestionando las condiciones de educabilidad, *Marcelo Rodríguez* plantea una educación para la transfor-

mación construida desde la intersubjetividad, concepto que sustenta el enfoque psicosocial propuesto por la psicología social crítica.

La responsabilidad de educar en tiempos de disolución subjetiva es el aporte de *Fabián Castiglione* que aborda los significados de la subjetividad desde diversos paradigmas filosóficos y psicológicos, la actual disolución de la subjetividad y su impacto en la estructuración de la identidad. Finalmente, destaca la responsabilidad de la educación, como lugar de privilegio para recuperar la subjetividad.

*Milagros Santamaría* propone, desde la psicología sistémica, el conocer humano como un desarrollo inacabado y gradual con requerimientos de ajustes continuos a procesos adaptativos en un contexto que destaca los componentes intersubjetivos de las experiencias educativas formativas. Una reflexión atrayente sobre la construcción intersubjetiva.

*Remberto Ortega* delibera desde el ámbito filosófico sobre el reto de educar en valores en un mundo relativista, y la tarea de toda educación endógena, que acentúa la subjetividad del proceso formativo de la persona.

Acercar a los lectores este tomo de *Sophia* supone un sostenido esfuerzo por seguir pensado y pensándonos, incentivar la producción académica y abrir discusiones, análisis y puertas a la investigación. Además, pretende el no dejarse arrastrar por la naturalidad de las situaciones, suspender toda presuposición y atender exclusivamente en lo que puede sonarnos “extraño” o diferente a nuestra subjetividad, y generar riquezas nuevas en espacios intersubjetivos.



*María Verónica Di Caudo*  
Editora

*Docente Universidad Politécnica Salesiana*

## Notas

12



- 1 Para profundizar esta idea puede consultarse un interesante artículo de José Sánchez Parga (2009). “Del niño sujeto al niño objeto: una mutación antropológica” en revista Faro: Pensar la Infancia. Número 1. Unidad de Posgrados de la Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- 2 Touraine, Alan (1992): *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 3 El enfoque estructuralista parte de la supremacía explicativa de las relaciones o del orden de un sistema de elementos por sobre los elementos o miembros del sistema mismo: cada elemento del sistema se encuentra determinado por el orden y las reglas vigentes en el mismo. Los sujetos debían esperar las dinámicas mismas y contradicciones de las estructuras para transformar algo.
- 4 Howard Becker, Erwin Goffman, Waller, Thomas, Jakobson, Blumer y Woods son importantes representantes del interaccionismo simbólico. Puede consultarse Coulom A. (1995) “Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación” en *Etnometodología y educación*, Madrid: Paidós.
- 5 La llamada Escuela de Chicago (en EE.UU.) abordaba “los mundos” de los migrantes, los ladrones, las pandillas y otras “subculturas” desviadas mediante el recurso de la exploración del llamado “punto de vista del actor”. Inversamente a los estructuralistas que construían una realidad desde la ciencia y el investigador, aquéllos lo hacían desde las creencias, percepciones, motivaciones, sentimientos y formas simbólicas de los mismos sujetos en su interacción.
- 6 Gómez, Marcelo (2008): “Los procesos intersubjetivos entre docentes y alumnos”. Mimeo. Material de apoyo a la cátedra Educación y Sociedad. Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- 7 Mead, G. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*, México, Paidós.
- 8 Tedesco, J.C. (1995): “La construcción de la identidad” en *El nuevo pacto educativo*. Ed. Del Solar, Buenos Aires. Y Tedesco (2008) “Son posibles las políticas de subjetividad”, en Tenti Fanfani (comp): *Nuevos temas en la agenda política educativa, Siglo XXI*, Ediciones Unesco.
- 9 Son pioneros de esta corriente, aparecida en Europa al final de la Primera Guerra Mundial, Buber, Levinas, Marcel, Mounier, Ebner, Guardini etcétera. El personalismo dialogal toma la realidad de la

“persona en comunión” como base universal y radical de la reflexión filosófica.

- 10 Buber, M. (1979): *Yo y tú*. Buenos, Aires: Nueva Visión.
- 11 Gastaldi, I. (2003): *El hombre un misterio*. Quito: Abya-Yala, Sexta Edición.
- 12 Profundizar el tema en Di Caudo, V. (2007). “La construcción de los sujetos de la educación”. *Sophia 2*, Abya-Yala, Quito.





# LA EDUCACIÓN CONSTRUYE SUJETOS... CUANDO NO LOS DESTRUYE

La prioridad de la acumulación  
de la información se presta a la  
destrucción de la subjetividad

15



*Becquer Reyes\**

## I. Introducción

En la actualidad se propone una función doble en la educación formal: la primera ligada al saber, y la segunda, con miras a lo social. Esta dupla abre otro espacio para pensar los procesos pedagógicos pero poco se hace en las aulas porque existe una tendencia a la inercia y al mantenimiento de prácticas anteriores.

Por otro lado, la educación formal en el Ecuador no alcanza a la comprensión de ese espacio de subjetividad. Frecuentemente nos encontramos con estudiantes “estrellitas” por su gran capacidad de retención de infor-

---

\* Psicólogo Clínico. Master en Psicoanálisis. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana en las Carreras de Psicología y Comunicación Social.



mación, pero con grandes fracasos en su diario vivir y en su vida profesional.

En la función social de la educación encontramos la discusión sobre la subjetividad. Un tema discutido pero con poco alcance en la práctica pedagógica porque no se han ampliado las diferentes aristas del problema del sujeto para la pedagogía, y la tendencia es tomar prestado construcciones de otros espacios como la filosofía, la sociología, la psicología. Pues abramos la discusión desde un espacio hacia la construcción del lazo social y la intervención de la institución educativa en tal proceso.

La propuesta es partir de los aspectos cotidianos, lo que se escucha de las personas sobre la educación. En primera instancia nos centramos en abrir el tema hacia considerar la educación como algo más que producción de saberes en un intento de resignificar la educación; luego pasamos a oponer un proceso de mantener la información versus la prioridad de un sujeto; pasamos a la búsqueda de una reinterpretación de la memoria para acceder al tema de la creencia y sus efectos en la subjetividad; vamos avizorando en el horizonte al sujeto y lo social cruzado con el eje de la educación.

En nuestro recorrido nos basamos en la propuesta psicoanalítica de Sigmund Freud, tergiversada-reestructurada con elementos de los desarrollos conceptuales de Gilles Deleuze.

Nuestra propuesta se definiría en: el saber enciclopédico entendido como memoria en el sentido de acumulación de información lleva a la repetición con la eliminación de procesos subjetivos, es decir, la acumulación de información aniquila al sujeto para la cultura porque elimina la distancia necesaria para la apropiación subjetiva.

En este sentido se omite la producción de saberes y nos quedamos en la acumulación de datos, no sería una propuesta de educación para la vida.

## II. Un espacio en la educación, una oportunidad para que advenga el sujeto

Pretendemos acercarnos a la importancia de la educación formal en la construcción de subjetividades. Partamos con una historia simple. Hace unos días atrás, un hombre de aproximadamente 70 años me comentó su historia: Luego de un divorcio, su nueva pareja lo abandona y deja a su cargo 4 hijos; en su trabajo se jubilaría dentro de un año; durante un par de años se encontró en un profundo estado de desesperación, sin saber qué hacer y aquejado, principalmente, por un estado de soledad; mientras todo esto ocurre en su vida, el hombre se abandona hasta casi llegar a la indigencia; lo que llamamos una muerte psíquica o aniquilamiento del sujeto. Por un salto del destino encuentra una persona que decide ayudarlo para que ingrese a una carrera en una universidad en la modalidad semipresencial. Este hecho le “devolvió la vida”, él consideraba que todos esos años anteriores a sus estudios “estaba muerto”.

Con la historia relatada podríamos preguntarnos ¿Cómo la educación le podría dar vida a una persona? ¿Acaso el saber da vida? En este punto es donde la educación interviene en un espacio dejado de lado por la práctica pedagógica que se ha concentrado más en la producción y transmisión del saber; mas existe un espacio diferente en el cual la educación se presta como herramienta vital y este es el espacio subjetivo.

Podemos mostrar en nuestra breve historia una subjetividad aniquilada por los acontecimientos de la vida, retomada por medio de la educación hacia un nuevo rumbo, hacia la producción de la reedición o resignificación de sus impresiones sensibles. Entonces nos queda preguntarnos ¿Será posible reapropiarse de la vida por medio de la educación formal?





Si bien el espacio de producción de saberes es de importancia en el tema de la educación, dedicarnos a ser agentes de reproducción es una visión limitada para una propuesta educativa con miras en una edificación social. La construcción de una sociedad se da en la educación y no solamente por la producción de saberes sino por la producción de la subjetividad, hacia este espacio de diferencia y de comunidad es a donde pretendemos acercarnos.

La educación se resiste, prefiere lo más sencillo, centra su efectividad en la producción de saberes; lo cual establece un área por fuera de las significaciones discursivas pero a la vez operador en la realidad subjetiva. Dicho espacio situado por fuera, es el ámbito de la subjetividad. Reconsideremos las propuestas educativas actuales incluyendo al proceso de subjetivación, dando como resultado una educación constructora y reorganizadora de la subjetividad.

Ninguna pedagogía ha podido dejar de lado elementos sociales inmersos en los procesos de aprendizaje, es más, la concepción de educación se amplía porque ya no se refiere simplemente a la construcción de saberes dentro de las aulas, o lo que llamamos educación formal; hoy se abre hacia la función socializadora de la educación formal que aparece visible en el escenario de las aulas. Lo cual permite un espacio de una educación-otra jugada en espacios diferentes a las aulas porque no es el material físico sino la relación con los otros, será un espacio informal; qué tan informe puede resultar un lugar que no cumple con la adquisición de saberes impuestos desde ejes de poder, sobre todo del poder de la racionalidad.

La humanidad no se quedó en la razón como el eje de lo humano. Hace un par de siglos se establecieron descubrimientos en los campos de la psiquiatría y la psicología, y uno en particular que decantó en una praxis,

Freud lo llamó psicoanálisis. Algunos de los seguidores de dichas ideas proponen a Freud como un golpe al narcisismo de la humanidad: ya no sería la conciencia el espacio de determinación de nuestros actos sino un espacio por fuera de ella el que determine nuestro diario vivir, un espacio otro donde lo que no se dice se lo actúa, al contrario de lo que se creería con la racionalidad; después de todo dicen que “perro que ladra no muerde”. Seguramente podemos afirmar con esto un severo golpe a la razón como eje de los procesos humanos y a la vez la promoción de la presencia de un antes reeditado en la actividad cotidiana.

Por otro lado, las ciencias cognitivas hicieron lo suyo al equiparar un ordenador, a la forma de procesadores de información, a los procesos humanos. Dejan a los procesos cognitivos del lado de sistemas de creencias, jugados en los esquemas mentales. Si bien no es un golpe a la razón resulta que la fiabilidad de ésta es posterior, en tanto criterio de verdad, a la organización de los canales procesadores de información.

En ambos casos, y sin pretender equiparar los dos constructos, se presenta que la racionalidad es un proceso posterior a la construcción de la subjetividad. Para demostrar esto nos amparamos en los desarrollos sobre la discursividad, desde donde se propone al discurso, antecesor del sujeto, como un prerequisite para la humanización (o subjetivización) de un ente; se requiere de otro que me done la existencia.

Con estos desarrollos la educación (formal e informal) va dejando de lado la preeminencia de la memoria, pues ya no se trataría de enseñar para la obtención de un saber enciclopédico; sino desde una postura de aprender ligada a la semiótica:





“Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar [...] todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos” (Deleuze, 1970: 12).

Desde esta propuesta el eje de un aprehender es considerar a las personas en su mundo, a los sujetos en sus discursos, y entonces aparece como forma un desciframiento o una interpretación de aquellos signos emitidos ante nosotros, así es como Deleuze (1970: 13) afirma: “no se descubre ninguna verdad ni se aprende nada a no ser por desciframiento o interpretación”.

Muchas veces hemos escuchado la frase “cada persona es un mundo” y efectivamente lo es, pero qué significa eso. Podríamos pensar en la frase como una forma de ratificar la diferencia entre los seres humanos, y encontrarnos con el inconveniente de una igualdad y una diferencia ¿Cómo resolverlo? Posiblemente no exista forma, pero si consideramos que cada persona es un mundo y que un mundo es un sistema de signos emitidos por personas, objetos, materias –tal como lo afirma Deleuze– llegamos a un punto donde los signos circulantes son los elementos básicos de la construcción de la subjetividad.

La educación, sin ninguna distancia a la subjetivación, ubica el aprender como desciframiento de signos, y relacionarse es descifrar signos, incluso vivir es descifrar signos... La institución educativa se liga de forma directa con la apreciación de una subjetividad estructurada por signos y reconstruida en ellos.

### III. Una hipótesis: la prioridad del saber enciclopédico en la educación formal aniquila al sujeto para la cultura

Los programas estatales intentan proponer un giro en la concepción de la educación ya sea por medio de políticas o a través de talleres de capacitación; principalmente buscan intervenir para considerar un espacio por fuera de la malla curricular, el espacio de esa llamada “malla oculta” presente en la educación (Santos y Portaluppi, 2009) no es otra cosa que ese espacio de subjetividad o de relación con el otro. Dicha malla se establece por la transmisión de estereotipos, prejuicios y, en fin, todo modelo mental que se transmite en el diario actuar de los llamados educadores. Intervienen conductas verbales y no verbales (como la postura del educador, por ejemplo) porque no podemos negar el papel de la imitación en los procesos de aprendizaje (Bandura y Walters, 1985). Pero ¿es la imitación, así a secas, o existe algo más que una repetición de modelaje?

La importancia que ha tomado en estas últimas décadas el tema de las relaciones humanas, y desde la moral de un buen vivir, recae en la presencia del otro como entidad que permite la existencia, mi existencia es lograda gracias al reconocimiento de la alteridad. El espacio de construcción subjetiva viene dado por un intercambio, es la función del don -como la propone la etimología del término en el trabajo de Benveniste en su *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*-. Quiere decir que el intercambio funda la posibilidad de relación con el otro y desde ahí las personas se constituyen como agentes sociales.

La dificultad se establece porque el sujeto no es aislado, toma de los otros varios aspectos, los imita, los refleja, hereda de sus ancestros; por tanto su vida depen-





de de otros. Por otro lado, el sujeto es una entidad única; podríamos afirmar que es única y repite. Esto marca el aspecto de construcción social de cada uno de sus agentes, es por el don que nos construimos como agentes sociales y guardamos algo de nuestra propiedad como el elemento único.

Lo particular de la problemática, cosa curiosa, es hablar tanto de dicha función social de la educación formal. Una reiteración palabarrera porque no llega a más. Posiblemente es un problema su manejo y no hay claridad en aquello que pretende alcanzar, quizá existe otros temas tras de ello que operan sin ser mencionados. No es un problema de la técnica sino de concepción, de discurso.

En el marco de esta construcción existe un enquistamiento de la razón que responde al tema de la memoria y la acumulación de datos. En la diaria labor de la docencia se encuentra actividades como las lecciones (escritas u orales, es indiferente) exámenes, resúmenes, entre otros, al servicio de la repetición de información. ¿Cuál es la diferencia entre un ser humano y una flash memory? Posiblemente la capacidad de almacenamiento, y entonces ¿cuál es la diferencia con un ordenador? También diríamos que la capacidad de almacenamiento de datos, siendo en este caso superior la del ordenador.

La herencia de la razón en nuestro sistema educativo se encuentra fuertemente enraizada. Basta escuchar expresiones como “serás racionalito” para observar que además es parte de la cotidianidad, aunque sea un concepto vaciado de contenido que opera como una orden: así debes ser: racional o educado. La educación y la racionalidad son sinónimos y producen un efecto de poder sobre en quien recaen estos adjetivos.

La educación en las aulas responde a procesos de repetición, esa es la meta final, sin procesos reflexivos sino de una memorización para un repetir y repetir... por

ello la función primordial es la de la memoria bajo el aspecto de un archivo de datos.

Nuevamente en este punto encontramos que en la sociedad se muestra un apogeo de cursos sobre la memoria, como por ejemplo “Estimulación y desarrollo de la atención y la memoria”, y basta con poner en un buscador de Internet las palabras curso y memoria para tener una larga lista detallada de este tipo de cursos; pero no se trata del aspecto de la memoria en su totalidad sino la retentiva de información.

La idea es retener la información, condensar y almacenar para luego, en el momento propicio, sacarla a flote. ¿Acaso no es una enciclopedia? Afirmaríamos incluso que se trata de un archivador o de una ficha mnemotécnica.

Vamos al lado de los estudiantes, sus herramientas para realizar consultas y trabajos. Ellos usan en sus trabajos enciclopedias como Wikipedia, Encarta y hasta hace una década, la famosa enciclopedia Salvat. Podríamos sumarle el uso de la Internet que funciona de la misma forma: lo mencionado en estos espacios enciclopédicos son una verdad absoluta, no hay discusión y simplemente es realizar la acción de sacar un poco de esos saberes verdaderos y escribirlos-imprimirlos para que quien lo lea (o no lo lea) califique-cuantifique ese saber.

También lo podemos comprobar fácilmente cuando escuchamos a los estudiantes chismear por los corredores sobre las características de los profesores, afirmando que “a ese le gusta al pie de la letra”, “con él/ella<sup>1</sup> tienes que escribir con punto y coma”, y podríamos hacer una larga lista de este tipo de frases pero no es nuestra intención. Simplemente notamos la exigencia de los docentes hacia los estudiantes para una repetición de los saberes supuestos verdad, que no son otra cosa que los saberes ligados a la razón.





Hasta aquí podríamos preguntarnos si un disco compacto no hace lo mismo, y como consecuencia el estudiante se convierte en un lecto-reproductor de cds, se queda en la reproducción-repetición de información.

Consideremos la característica que Umberto Eco (1997: 261) da: “un conocimiento con formato de enciclopedia presupondría conocimientos extralingüísticos” decantando en un saber incontrolable hacia el infinito (en cantidad) y por ello opera con la restricción de que son los “conocimientos enciclopédicos sólo los que la Comunidad [...] ha registrado públicamente”. Entonces, la colección de información se convierte en una estrategia de poder y además transforma a los estudiantes en entes sumisos, miedosos, vaciados y sin capacidad de apropiarse porque de lo contrario corren el riesgo de ser excluidos.

Los procesos cognitivos quedan implantados por razonamientos con inferencias del tipo “si esto es un prísido, entonces es sin duda un prísido; y no es posible que algo sea un prísido y no sea un proceido”(op. cit., 266) como verdades absolutas y en consecuencia, dice Eco: “Desafortunadamente, si este es el modo en que razona cuando se hacen los ejercicios de lógica, y el modo en que contesta en un examen de zoología el que se ha preparado mnemónicamente sin entender de qué está hablando, no es el modo en que razonamos para entender tanto las palabras que usamos como los conceptos que les corresponden” (op. cit., 266). Claramente se muestra una incongruencia entre el aprendizaje no formal y el instaurado en la educación formal.

Y entramos en otra dificultad en el plano de la enseñanza y la clasificación: El acto de unificación de las personas en contra del respeto a la diferencia. Experimenten brevemente ir un día lunes en la mañana a un colegio o escuela y luego vayan a visitar las estanterías de un su-

permercado. Sorprende la similitud, la uniformidad y el afán de clasificación decretado en órdenes como “formarse en orden de estatura”.

Es un efecto de archivo porque se juzga desde la similitud o la diferencia y con lo no clasificable es mejor no tratar o, mejor aún, dejarlo en manos de otros departamentos como el DOBE. No se entiende que el problema de las taxonomías en el archivo radican en que “El mismo archivo, según las ocasiones, puede colocarse en más de un directorio al mismo tiempo, y tomarse de uno o de otro, según sean los contextos y las ocasiones. En efecto, como bien sabemos, el pensamiento salvaje procede por bricolage, que es una forma de distribución que no contempla la organización jerárquica” (idem, 171) y los estudiantes son clasificados dependiendo de la subjetividad del profesor, principalmente desde sus prejuicios y estereotipos; es un modelado salvaje y desordenado al servicio del poder de la razón.

Este proceder por clasificación intenta excluir la alteridad, el otro diferente no existe y si quiere hacerlo es diagnosticado –otro nombre para la exclusión-.

Con todos los elementos mencionados el sujeto es dejado de lado, aunque en la palabrería se proponga un tratamiento holístico de las personas. Y junto con él una función importante queda expulsada de la buena práctica, el olvido.

#### IV. Una función importante, el olvido

La palabra olvido es propuesta como antónimo de la palabra memoria, siempre que consideremos a la memoria como el almacenamiento de datos e información y puede organizarse de manera jerárquica.

Lo importante es alejarse de las definiciones de diccionario para buscar otras posibilidades; por ejemplo,





la memoria y el olvido relacionadas como la vida y la muerte. La analogía es posible –según lo sostiene Augé– porque así como la muerte es el motor de la vida, si no fuera porque moriremos no realizaríamos ningún esfuerzo y la vida no sería esperanza; de igual forma si no fuera porque olvidamos o perdemos recuerdos, la memoria no tendría sentido. Imaginemos una memoria al infinito, al estilo de *Funes el memorioso*, sería una proliferación de información. Con la analogía de los tumores, la proliferación excesiva marca un derrumbarse del sistema porque no es tolerable.

Además quizá no se trata de un olvido como la no posibilidad de la evocación de un recuerdo-contenido; trataremos al olvido como un cortocircuito en las conexiones entre los contenidos. Por lo tanto el seleccionar la información responde a un sistema organizado de antemano y no distante de los procesos de creencias y afectivos.

Sobre esto apunto un ejemplo. Hace algunos meses me encontraba en una comunidad del norte de la ciudad de Ambato, su nombre, Calhua; en este lugar las personas se sentían muy identificadas con el nombre de su comunidad, sin embargo de dónde provenía era inmemorable; fue como si no existiera registro alguno, y la única respuesta posible era “así dijeron los mayores”. Claramente nos damos cuenta de una omisión de contenido en sus formas manifiestas, no es que no recordaran el nombre de su comunidad pero sus cadenas de asociaciones se encuentran interrumpidas.

Además, la memoria, como la propone Deleuze, “siempre llega demasiado tarde respecto a los signos que hay que descifrar” y entonces “observamos que sólo interviene en función de una clase de signos muy particulares: los signos sensibles” (Deleuze, op. cit., 64-65) por ello la memoria es limitada.

La memoria funcionaría por similitudes de cualidades bajo la forma de asociaciones de identidad; por lo cual siempre el pasado se escapa y finalmente la memoria termina siendo una reedición del pasado a partir de las posibilidades presentes. El efecto retroactivo en el tiempo de la memoria lo podemos pensar desde la lectura. Si leemos la frase “duermo con una vieja”, nuestras impresiones tienden a producir asociaciones con datos extras a los establecidos en la frase y dan lugar a un significado de ella, podríamos afirmar al leer esa frase que se trata de una actividad de pareja o incluir elementos sexuales en ella, las posibilidades serían muchas. Si proponemos la misma frase y agregamos “duermo con una vieja cobija” resulta que el sentido queda con mayor definición y no daría cabida a una interpretación con elementos sexuales. Con estas dos frases pretendemos dar con ese efecto de posterioridad, la leemos no del inicio al final (de izquierda a derecha) sino a la inversa porque es cuando termina que se le otorga el sentido.

Algo similar ocurre con la memoria porque cada evento tendrá una condición relativa al pasado y otra entrecruzada con la anterior relativa al presente: “podemos decir que la memoria no toma directamente del pasado, sino que lo recompone con presentes” (ídem: 70). Sin embargo existiría una memoria que tiene que ver con otro proceso, la memoria involuntaria: “Lo esencial en la memoria involuntaria no es la semejanza, ni incluso la identidad, que sólo son condiciones. Lo *esencial es la diferencia interiorizada, hecha inmanente* [...] la memoria voluntaria la análoga de una metáfora, pues, toma «dos objetos diferentes» [...] los envuelve uno en el otro, y convierte su relación en algo interior” (ídem: 73). Este tipo de memoria tendría más relación con los procesos subjetivos, en esos olvidos que los podríamos llamar cotidianos.





Freud exploró tales movimientos y los propuso como producciones del inconsciente. Brevemente podríamos afirmar que se trata de un ligarse entre un monto de afecto libre a una representación. La disociación—asociación produce un nuevo elemento expresado como dato extraño en la conciencia. Lo importante de estos procesos es el papel de un elemento afectivo y de relación que interviene en la memoria y en consecuencia el olvido a la vez que evita la saturación de los sistemas se transforma en un sistema de la memoria.

Con estos desarrollos el problema de la memorización de información no se encontraría en el espacio de la memoria sino en otro que lo llamamos la creencia.

Necesitamos creer para sostener la ilusión, por ejemplo, si tomamos a la muerte como el evento más cruel para los seres humanos, ante la cual nada podemos hacer, se nos reitera la necesidad de protección formulada en la creencia fantástica de la inmortalidad. La humanidad muestra su impotencia frente a la naturaleza por su indefensión, necesita un padrino o directamente un padre protector quien conceda sus favores a la humanidad y que mediante su poder proteja del poder destructor de la naturaleza.

La creencia basa su fundamento en el poder ensalmador de la palabra: es darle crédito a una palabra de un ser al cual se le otorga una jerarquía superior y el valor de verdad; puede ser un profesor sobre quien recaiga esta potestad. No olvidemos, que es entregarse sin miramientos a una voluntad poniéndose un velo en los ojos para participar de un acuerdo, un pacto, un conjuro, que posibilite calmar las angustias humanas.

Freud (2001: 297) parte considerando a la creencia como un fenómeno ajeno al inconsciente, que pertenece al sistema del yo consciente, es decir que piensa a la creencia del lado de las representaciones conscientes.

Sin embargo, en otro momento de su obra, en el *Proyecto de psicología*, Freud tomará a la creencia del lado de juicio de realidad. Discierne así a la creencia como un proceso de identificaciones dadas en el aparato anímico en tanto la representación, mediante el trabajo del pensar debe producir un *estado de identidad*, donde luego del trabajo del pensar existe la sumatoria del signo de realidad a la percepción, “se habrá obtenido el *juicio de realidad*, la *creencia*, alcanzándose así la meta de todo el trabajo” (Freud, 2001: 378) de pensamiento.

En *Psicología de las masas y análisis del yo* de 1921 Freud (2001: 76) propone que: “la masa está sujeta al poder verdaderamente mágico de las palabras”<sup>2</sup>, y adhiere que la credulidad es una característica tanto del individuo como de la masa. Por lo tanto la palabra esta en el fundamento de toda ligazón libidinal, en lo que creemos es en la palabra de Otro que lo elevamos por sobre los demás mediante la creencia, la palabra instituye ese Otro y le dota del poder de decir lo que quiere para su satisfacción y de esta manera se instituye el espejismo que el creyente quiere oír –que le conviene- para cumplir con la satisfacción de un deseo que pone pausa a una angustia.

Freud dirá que la identificación sería un “modo de ligazón libidinal” caracterizado por ser “la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona” (ídem: 99). Puesto que la identificación es una ligazón libidinal no puede dejar de ser pensada en relación a la palabra y su configuración, es decir, en relación al Otro y a su instauración. Existirían desde el inicio dos formas de identificación: la primera, se trataría de una “directa investidura sexual del objeto”; y, la segunda, sería una identificación al padre, a quien se lo toma como modelo. Posteriormente habría una conjunción en la vida anímica de estos mecanismos, decantando en la constitución del Complejo de Edipo.





La identificación al padre es “la más originaria, del lazo afectivo” (ídem: 100), correspondería a “lo que uno querría *ser*” (ídem: 100), siendo previa a la elección de objeto. Tal identificación “aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomando como «modelo»” (ídem: 100). Freud agrega sobre este tipo de identificación que se la debe considerar como parcial, “pues toma prestado un único rasgo de la persona objeto” (ídem: 101). Podríamos decir tomando a Lacan, que en esta identificación de lo que se trata es de la configuración del un lugar desde el cual se constituyen los espejismos en los cuales uno se refleja, es decir es la creación de la instancia simbólica mediante la palabra para constituir al Otro que le diga al sujeto en dónde identificarse imaginariamente.

Acerca de la segunda identificación, dada en una masa entre “iguales”, se trataría de una trasmudación “al yo respecto de un componente en extremo importante [...], según el modelo de lo que hasta ese momento era el objeto” (ídem: 102). Esta identificación, según Lacan, sería al otro especular al semejante y estaría eminentemente ubicada en el plano imaginario.

Los dos tipos de identificaciones son ubicables tanto en la constitución del yo<sup>3</sup>, como en la base de la organización de la masa.

En la masa, por amor al conductor y a sus compañeros, se resignan las mociones hostiles y se evidencia el amor tierno. Existiría tres términos que ayudan a explicar tal proceso: la idealización, el enamoramiento y la hipnosis.

En la idealización “el objeto es tratado como el yo propio, [...]. Y aún en muchas formas de la elección amorosa salta a la vista que el objeto sirve para sustituir un ideal del yo propio, no alcanzado” (op. cit., 106). Se trataría del enaltecimiento, la sobreestimación del objeto, pudiendo afirmar que el objeto “ha devorado al yo” ubi-

cándose finalmente en el “lugar del ideal del yo”. Tal proceso de idealización, también, estaría en la base del enamoramiento, donde el yo se ha entregado al objeto; sin duda, “el objeto se ha mantenido y es sobreinvertido como tal por el yo a sus expensas” (ídem: 108). La diferencia entre idealización y el enamoramiento dependería de si el objeto se coloca en lugar del yo<sup>4</sup> o en el lugar del ideal del yo. La hipnosis y la masa, compartirían el mecanismo del enamoramiento, pero a diferencia de éste, excluyen la satisfacción sexual, es decir reprimen la corriente amorosa sensual y la moción afectiva de hostilidad.

Dentro de este texto, después de caracterizar a la hipnosis, el enamoramiento y la idealización, Freud define a la masa como: “una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo” (ídem: 109). Como vemos en la masa estas dos formas de identificación corresponden a formas de lazos libidinales. En la masa, una forma de identificación es la que se dirige hacia un conductor (o hacia una idea abstracta, Dios por ejemplo) establecido por fuera de la masa; y otra forma de identificación deriva hacia los participantes de la masa, con quienes se identifica como iguales en tanto comparten su objeto imaginario. Desde esta perspectiva en la constitución de la masa se halla un proceso simbólico constituyente y que rige un plano de relaciones imaginarias.

La creencia junto con las identificaciones es la base de lo social, en consecuencia estas formaciones responden a una organización primaria de la subjetividad y por ello lo ordena en un espacio discursivo, de Otro.





## V. Conclusión

### Otra forma de entender la educación formal: Construir el sujeto del discurso

Bajo el tema de la creencia no hemos hablado de otra cosa que de un primer momento en la construcción subjetiva. La identificación, la herencia cultural, la repetición de modelos y formas establecidas como una primera fase, requiere de un segundo movimiento que lo llamaremos de apropiación. Lo que heredas debes apropiártelo, es una de las consignas freudianas de las cuales partiremos, es decir que si el espacio entre las figuras parentales y el nuevo ser no se produce, el nuevo ser pierde su capacidad de existir y en consecuencia es un ser aniquilado en su subjetividad, incluso podríamos afirmar que es una “copia de”.

Así la subjetividad se transforma en un proceso de apropiación de sí mismo. El proceso parte de la apropiación de nuestro cuerpo por medio de las vías del placer y el displacer, una fase de libidinización, de importancia para la existencia misma. Sin el Otro y el otro yo no existo<sup>5</sup>.

Para el paso a una segunda fase es necesario que los agentes que funcionan como padres se retiren y permitan el proceso de apropiación y el sujeto se pueda extender a un proceso social. De no permitir este espacio el sujeto queda atrapado en la repetición de modelos condenado a la alienación.

La separación es importante para el establecimiento de un lazo social, la formación de una comunidad radica en la ruptura con los modelos parentales. Este espacio es solventado por la educación formal, es decir, la institución educadora cumple una función de corte para la producción de sujetos en la sociedad.



Pensemos en el primer día de clases. Una madre acude con su niño va a dejarlo en la institución; este ser en algún momento debe dejar las fauces de la madre obligatoriamente, de lo contrario la condena social recae sobre sí mismo. En estas condiciones los padres no tolerarían ser expulsados de una comunidad y deben dejar su proceso narcisista con su hijo para dotar a la comunidad de un nuevo ser para su subsistencia. Las identificaciones iniciales son puestas a prueba en el nuevo proceso, las figuras parentales caen y otras formas aparecen en su lugar.

Desde estas características propongamos la postura Deleuziana basada en la lectura de Foucault, se establece al proceso de subjetivación como un pliegue que consiste en: “La fórmula más general de la relación consigo mismo es el afecto de sí por sí mismo, o la fuerza plegada. La subjetivación se hace por plegamiento” (Deleuze, 2005: 136-137), es decir, ese afuera apropiado por la función de un pliegue sobre sí mismo; el afecto interviene en ello porque es un doblete que conforma el interior.

Luego, Deleuze postula la existencia de “cuatro plegamientos, cuatro pliegues de subjetivación” que son: la parte material de nosotros mismos, para los griegos trabajado como el cuerpo y sus placeres y para los cristianos se trataría de la carne y sus deseos; el pliegue de la relación de fuerzas; el pliegue del saber; el pliegue del afuera. Estos vendrían a ser como “la causa final, la causa formal, la causa eficiente, la causa material de la subjetividad o de la interioridad consigo mismo” (idem: 137).

La importancia de la educación formal interviene en el fortalecimiento de ese cuarto plegamiento, del afuera, en tanto apropiación de aquello que le viene a su encuentro.

Finalmente podemos decir sobre el sujeto y la apropiación subjetiva que:



“Si no hubiera objetos, la circulación de la luz no tendría fin y tampoco seríamos sensibles a ella.

Si no hubiera sujetos, la circulación del pensamiento sería infinita y tampoco habría eco de él en la conciencia.

El sujeto es aquello sobre lo cual se detiene el pensamiento en su circulación infinita, y sobre lo cual se refleja” (Baudrillard, 2008: 95).

Al cambiar los presupuestos de la educación alteramos el espacio de los estudiantes, propongámoslos en un papel de importancia, el de protagonista de su educación. Cuando ingresan en un primer momento al sistema educativo existe un encuentro con lo extraño, una reedición de encuentros anteriores, un reencuentro. En dicho espacio teatral “Lo importante es que el protagonista no sabía al principio algunas cosas y las aprende progresivamente, hasta que al final recibe una revelación última” (Deleuze, op. cit., 36), no siendo otra cosa que un proceso dirigido hacia la decepción. La revelación última es una decepción en el sentido deleuziano del término.

Los signos son tomados por el protagonista como provenientes de otras esferas, son constantes regresiones y avances en el sentido de producciones y recuerdos. Constantemente nos encontramos con ese “re” en el espacio de la marca de un continuo ir y venir de signos e interpretaciones para la consolidación de saberes, o mejor dicho de creencias. Se trata de un apropiarse.

Los sujetos no serían simplemente una construcción de memoria, con las decepciones se alimentan los procesos, y en conclusión son series de “decepciones discontinuas y también de los medios para elaborados para cada serie” (ídem: 37).

El aprendizaje se sostiene en un mundo de signos por interpretarse y en consecuencia esto es posible si

consideramos “el mundo como objeto que hay que descifrar” (ídem: 37).

Deleuze advierte un fallo si no se rompe con las creencias consolidadas con anterioridad. De la primera creencia: “atribuir al objeto los signos de que es portador” (ídem: 37), donde el objetivismo como hábito nos reenvía al objeto para encontrar su verdad. Sin embargo, existirían dos aspectos en nuestras impresiones, la primera insertada en el objeto, y la segunda en la prolongación de nosotros mismos –el pliegue-. Además el signo presentaría una designación y un significado. Al confundir estos aspectos del mundo nos quedamos en un reconocer y no damos paso al conocer porque “lo que el signo significa lo confundimos con el ser u objeto que designa” (ídem: 37). Elogiamos la contemplación de un reconocimiento, no lo hallamos, lo reconocemos.

Como opción frente al proceso de carga de memoria como datos e información, tenemos la apropiación, que en palabras de Eco diríamos: “Podríamos decir que se trata de un ejemplo espléndido de cómo unos enunciados de observación pueden ser emitidos sólo a la luz de un cuadro conceptual o de una teoría que les dé un sentido, es decir, que el primer intento de entender lo que se ve es encuadrar la experiencia en un sistema categorial previo [...] las observaciones ponen en crisis el cuadro categorial, y entonces se intenta readaptar el cuadro” (Eco, op. cit., 287).

Si estos procesos no se dan nos quedamos en una repetición inserta en la inercia de la cultura, significando la muerte del sujeto.

Por lo tanto consideremos un proceso metafórico de la vida porque “En ese sentido la interpretación metafórica, en la medida en que debe elaborar modelos hipotéticos de descripciones enciclopédicas y volver perti-





nentes algunas propiedades, no descubre la similitud sino que *la construye*” (Eco, 1968: 163-164).

No es una repetición sino una reedición lo que mantiene vivo al sujeto y lo hace como constructor de sí mismo en un movimiento de separación que lo podríamos llamar pliegue, pese a que nos referimos en realidad a uno de los cuatro pliegues.

Dejamos abierto un campo de exploración en la educación formal, una hiancia del sujeto porque sería necesario explorar más los alcances de la educación en la construcción subjetiva; ya no como elementos de proyección de insatisfacciones sino como elementos reestructuradores de la vida cotidiana, pensamos en una educación para la vida.

## Notas

- 1 Utilizo pronombres para no ser hiriente con los docentes porque en realidad en el espacio de los pronombres vienen términos no siempre gratos para las personas, entre los más leves “el viejo de ciencias”, o en su efecto el apodo del docente.
- 2 FREUD Sigmund, 1921. *Psicología de las masas y análisis del yo*, Obras completas, Tomo XVIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001. p. 76.
- 3 Mediante el proceso identificatorio “el yo se ha enriquecido con las propiedades del objeto” (Freud, 1921:107) como si lo habría tragado, introyectado.
- 4 En este texto Freud da una característica importante de la identificación: “El objeto se ha perdido o ha sido resignado; después se lo vuelve a erigir en el interior del yo, y el yo se altera parcialmente según el modelo del objeto perdido” (Freud, 1921:107).
- 5 Consideramos la nomenclatura usada por Jacques Lacan sobre el tema de la estructuración psíquica y las identificaciones tanto imaginarias como simbólicas.

## Bibliografía

- AUGÉ, Marc  
1998 *Las formas del olvido*, primera edición, Barcelona: Editorial Gedisa.
- BANDURA, Albert y Richard WALTERS  
1985 *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, octava edición, Madrid: Alianza Editorial.
- BAUDRILLARD, Jean  
2008 *El pacto de la lucidez o la inteligencia del mal*, primera edición, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BENVENISTE, Emile  
1983 *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*, primera edición, Madrid: Taurus.
- DELEUZE, Gilles  
1970 *Proust y los signos*, segunda edición en castellano, Barcelona: Editorial Anagrama.
- DELEUZE, Gilles  
2005 *Foucault*, segunda edición, Buenos Aires: Paidós.
- ECO, Umberto  
1997 *Kant y el ornitorrinco*, Milano: Editorial Lumen.
- ECO, Umberto  
1998 *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Editorial Lumen.
- FREUD, Sigmund  
1927 *El porvenir de una ilusión*, Obras completas, Tomo XXI, Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2001
- FREUD, Sigmund, 1950  
2001 *Proyecto de psicología*, Obras completas, Tomo I, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FREUD, Sigmund  
1921 *Psicología de las masas y análisis del yo*, Obras completas, Tomo XVIII, Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2001
- SANTOS, Marcela y Gina PORTALUPPI  
2009 *Programa de formación continua del Magisterio Fiscal, Curso de inclusión Educativa*, Quito, Ministerio de Educación del Ecuador.



## Bibliografía de Internet

BORGES Jorge Luis,

1944 *Funes el memorioso*, <http://www.literatura.us/borges/funes.html>. 10 de Septiembre del 2009.



# SUBJETIVIDAD: LUGAR DE LA ESPERANZA

“Lo que depende, lo que da miedo,  
lo que educa”

*Luis Francisco Peralta Idrovo\**

39



*Filosofar es posible a causa de la imposibilidad de ob-  
servar las intuiciones.*

*Dicen más de lo que se piensa de ellas.*

*Si, cuando el pensador habla del ser –etcétera- uno  
viera exactamente*

*lo que piensa en ese momento*

*en lugar de la filosofía ¿qué encontraríamos?*

*¿Qué es el Cogito sino más o menos*

*la traducción de un estado intraducible?*

Paul Valery

## I. Diga sus verdades y entiéndase con ellas

Hay una tensión fundante en la vida y la cotidianidad de los seres humanos que se expresa en la tríada: dependencia, miedo y educación, y que son continuas y contiguas con los principios de lo que quiero, lo que debo y lo que puedo hacer; debate y signo de nuestros tiempos. En esa tensión como escenario hay quienes creen que se debe

---

\* Docente de la Universidad Central del Ecuador (Facultad de Comunicación), Psicólogo Clínico, Comunicador Social, Productor de Televisión Educativa, Magister en Comunicación.



arrasar con todo para cambiar. Del otro lado de esta distancia no faltan quienes creen que estamos tan bien y que nada se puede alterar porque deviene el caos; y no como tercera vía o posición sino como diálogo necesario están quienes miran el mundo desde la metáfora del péndulo que oscila suspendido de la subjetividad, de extremo a extremo, y sin que se altere la regularidad de sus movimientos sigue marcando el inexorable paso del tiempo, nuestra sensibilidad en la construcción de la realidad.

Sensibilidad que en el presente artículo no se debate, se sugiere, por coherencia y respeto al derecho ajeno, a partir de una subjetividad letal que en 1974 fue pronunciada con rigor por el psicoanalista francés Jaques Lacan y que parafraseándolo dice: “estamos enfermos, eso es todo, el ser hablante es un animal enfermo”, y para mi entender, no desde la clínica sino desde la hermenéutica que cada uno de nosotros somos, asumimos y la confrontamos.

La dependencia confrontada con la autodeterminación, los miedos, el terror y la inseguridad son los signos; la educación sigue resistiendo desde su fundación homeopática en crisis y dialoga con la alopatía que no termina de ser. En este juego, la tensión mayor está en la carencia y las dificultades materiales que siempre les hacen ser a las querencias y deseos humanos una latencia sin tiempo, que confirma que lo creado evolucionado o lo evolucionado creado es la conquista de lo imposible.

Por otro lado, la autonomía relativa del sujeto, sus miedos como intersubjetividad compartida, la educación como razón instrumental, cuando no como razón sónica, y la dependencia conceptual son para este artículo la sugerencia a conversar, como objetivo inicial; los otros objetivos vendrán a partir de las críticas, los ultrismos y cuestionamientos; se escribe para eso, para hacer de la

educación un consenso a lo Habermas; nos hará bien a todas y todos.

Se trata de poner en discusión y mirar las huellas y las marcas de la subjetividad a partir de un pretexto familiar y de un lugar memoria muy nuestro: el miedo, y como provocación al debate: la educación; categorías que reclaman inmanencia, contingencia y reconocimiento social, trascender la descalificación y el estigma de que por ser subjetivo no tiene validez, que es una forma de negarse y negar el lugar de la individualidad de la que somos, sentimos y pensamos, a la vez que reconocer el porqué le otorgamos supremacía al miedo en los discursos de la “objetividad” como criterio de verdad dada, acabada y por lo tanto fatal.

Subjetividades, miedos, dependencias, educación, cotidianidad y símbolos en homenaje a la sabiduría popular que dice *que en gustos y colores, no discuten los doctores*. Y de esta manera el artículo es más a la vida que a las complejas disquisiciones filosóficas sensatas y necesarias, por ello se busca dialogar las complejidades de la gran academia con las complejidades de la cotidianidad. Callejeras y callejeros dicen que hacer filosofía de la calle es muy complicado, porque existe la calle, y habla, y es condoliente a su acontecer; eso se dice.

El pretexto para la construcción del texto invita a la profundidad filosófica del saber del amor y al reconocimiento de la vida como el sacro acontecer. La provocación nos viene del poema *Matemáticas* del autor costarricense Abel Pacheco, que se rebela como sigue:

#### MATEMÁTICAS

- A ver, Pacheco: No me diga que no entiende.  
Usted es un chiquito inteligente-. ¿Cuánto son cuatro entre dos?





- Depende, Niña Rosita-
- Pero... ¿cómo va a depender?-
- ¿Y cómo no niña?-
- A ver, si tengo cuatro anonas y las debo repartir entre dos niños, ¿cuántas le tocan a cada uno?-
- Depende...
- Depende de qué por Dios-
- Bueno, tal vez uno de los chiquitos tiene hambre y el otro no, o una anona es muy grande y las otras pequeñas, o a uno de los güilas no le gustan las anonas... . Dios te bendiga por tanta bondad y tanta paciencia Niña Rosa. Yo sigo con que depende.

Depende, y en diálogo con la afirmación de Rosana Reguillo (2006: 32): “Los miedos son individualmente experimentados, socialmente construidos y culturalmente compartidos” debatidos en el libro *Entre miedos y goces, comunicación, vida pública y ciudadanía*, y la educación que desde su matriz latina significa “extraer, “extender” y/o “sacar a la luz”, que siendo en su sentido figurado “criar” a las creaturas, nos encuentra en la intersubjetividad. Una triada sensible para decir y decirnos algo acerca de nuestras subjetividades.

Para el lugar estructurado de que el futuro de los pueblos está en la educación, es necesario y reclamamos ser lengüeteados en una pregunta sencilla, muy humana: ¿Qué educación?, y desde aquí preguntarnos por los discursos de los modelos pedagógicos insinuados y sugeridos como subjetivos unos y “objetivos” otros. Lugares en donde se recrean los miedos que trastocan el sentido de nuestras subjetividades al ser de los otros y con los otros, y poder reconocernos sujetos de justicia; éticas y estéticas que encarnan la solidaridad y la intersubjetividad como lo sugiere Habermas:

En vez de a la naturaleza explotada cabe buscar a la naturaleza fraternal. A nivel de una intersubjetividad todavía imperfecta podemos suponer subjetividad a los animales, a las plantas e incluso a las piedras y comunicar con la naturaleza, en lugar de dedicarnos a trabajarla cortando la comunicación. Jurgen Habermas (1992: 62-63).

Toda subjetividad es el lugar de los afectos, de las memorias, del pensar deliberante, o toda subjetividad es, en principio, la huella de la irreverencia, de lo que resiste y se expresa, y de lo que acepta como ideal cultural, acuerdo familiar o normativa para la convivencia social, y en la advertencia de que en la cotidianidad conviven lo significativo y lo real, y que le corresponde al lenguaje decir, cuál es nuestro lugar de enunciado, y cuál es nuestro lugar de enunciación para entonces hacer surgir la educación con alegría, con sonrisas y risas, adjetivaciones maestras para ser mejores personas, ciudadanas y ciudadanos y profesionales; lo de profesional depende, ciertamente, porque tenemos que dejar de lado el criterio de que la educación es la escalera para alcanzar el título que otorga la industria cartonera, y porque bien sabemos que la educación es a la vida.

Por lo dicho, la lectura es multidimensional y debate cómo el miedo devino en razón instrumental, y por tanto razón suficiente para el control. Y cómo los seres humanos en sus formas de representar el mundo: sentimientos, angustias, deseos, carencias, querencias, sus lúdicas y alegrías, dependencias y formas de sufrimiento que lo habitan o si se prefieren, los significantes a lo Jacques Lacan, los representan: *Elemento del discurso registrable en los niveles consciente e inconsciente, que representa al sujeto y lo determina.*





Contingencias de lo sagrado, lo íntimo, lo que no está nombrado, la levadura del mundo interno que por principio es incomunicable, síntomas; subjetividades, censuras que creemos comprenderlas sin reparar que no las entendemos porque nunca nos preguntamos ¿qué siente la gente?, para que cada uno dibuje y pinte su realidad terrígena en armonía con su estética celestial. Nos hemos quedado y estamos aletargados en el lugar común del “eso es subjetivo”, o “es su criterio”, y otras muletillas humillantes que no queremos y nos negamos a repetir en la “objetividad”: dispositivo de poder y el control.

## II. De las nostalgias del lenguaje y la subjetividad

El diálogo se amplía en tanto hemos admitido que el lenguaje nos hace sujetos, y que la subjetividad y los miedos terminan por evidenciarnos como ser o seres que esperamos mientras transcurre la esperanza, y nunca hemos reparado cinco segundos de nuestras vidas para preguntarnos o afirmar si “depende” y consolidarnos en el pensar y en el pensamiento que lo amplía, y porqué una “genialidad” como esta le hizo crisis al imaginario de la exactitud.

En la ironía a esta exactitud nos preguntamos ¿cómo dependemos del miedo? Depende, pues la pregunta no es el mejor lugar para las incertezas cuando la realidad nos interpela en su sentido y en nuestras coherencias entre lo que pensamos, decimos y hacemos, poder y discursos: de competencias en la educación, ¿competentes para qué y al servicio de quiénes?, a esos les llamo los del hacer, porque no hay otra cosa que hacer, controlar; el control, el prestigio, el ascenso, la autoridad, riesgo país, liderazgo, influencia, reputación, ambición, exhibicionismo, prestigio, purismo, reingeniería social (ser mejores en

lo mal hecho) automotivación, gestión del talento humano y otras adjetivaciones y sustantivaciones educativas... que se suponen objetivas para avanzar matemáticamente del ser menos a ser más.

Del otro lado de esta pared están las subjetividades que nos reconocen lo mejor de lo bueno en sustantivaciones y adjetivaciones de compromiso, responsabilidad, ipseidad, dignidad, honradez, resiliencia, resistencia, irreverencia, sugestión, persuasión, carisma, decisión, *thymos* y el derecho a tener miedo a no resentir. Si se habla de ese miedo a no decir, ya queda dicho en tanto creo que el miedo, en la educación, “depende”, al igual que la imaginación, que “depende”, por no ser un don divino sino una conquista.

Cada miedo es un significante supremo, y los miedos en la educación y la cotidianidad dependen de su significante para expresarse en la gramática del orden y en presencia de un sentido, y no de otro. Pues la educación no posibilita el reconocernos como el cada uno, o de cada una y a mi manera, en la educación parece que nada “depende” todo es, así ha sido, y esperemos que así no sea.

Esta observación a los miedos, en artificios gramaticales, lejos de llevarnos a la incomunicación o al caos del entendimiento nos devuelven al valor del sentido que fuimos cuando niños y niñas en nuestra revolución subjetiva que avanza.

El lenguaje rebasa en dimensión las localizaciones neurológicas, lo sabemos, como conocemos bien de nuestras subjetividades frente a la maravilla universal de la condición humana, el olvido; cuánto miedo por no cumplir con la tarea, el deber, la consulta, el informe ejecutivo o como se lo quiera nombrar, no vergüenza, miedo, consustancial a la mentira, en armonía.

La lengua es una complejidad de imaginarios, alcances y consecuencias que se materializan, revelan y





rebelan en nuestra condición de ser hablantes y que en la educación matizan otra forma de expresarse con miedo o como miedo, es el desconocimiento. Como viñeta de nuestra convivencia educativa se narra así: ¡Mamita bella, por qué Biología que es la ciencia que estudia la vida se escribe con “b” grande, si estudia la vida que es con “v” pequeña! Y si aquí nos preguntamos de quién depende, ya lo sabemos.

Desde el lenguaje, los miedos en la educación son impuestos por pertenecer a presencias y ausencias, y a lugares de goce con presupuestos y consecuencias heurísticas, hermenéuticas y traumáticas, en donde se desdoblán las subjetividades que no admiten repetición sino recuerdos de esa vez que fue la primera vez y ahora esperan de que de algo dependa.

El lenguaje en esta cotidianidad es etiología como también malestar, sin que esto determine fatalidad, y siendo consecuentes con la educación que tenemos, que no enamora la diferencia sino la reproducción, que no da cuenta de goces, deseos, pulsiones, saberes, desanclajes, pensamientos, expresiones, inhibiciones, traumas, afasias, neurosis, disfasias, psicosis, perversiones, acoso de fantasías y significantes, sino certezas a las que hay que alcanzar, llegar y darle su significado.

La cotidianidad como escenario de las complejidades subjetivas se presenta decantada a todos nuestros sentidos, y por ello la asumimos como fatalidad, o como un arte, en términos de Paul Watzlawick, como un arte de amargarnos la vida; subjetividad sin paradigma en la sociedad autológica.

Ahora bien, la noción de subjetividad tiene huella y marca lingüística, legado de muchos investigadores y estudiosos que, quizás, en 1958, con E. Benveniste, en su artículo titulado “De la subjectivité dans le langage”

(1966, cap. XXI), en un obstinado abordaje y con antecedentes en 1913 con C. Bally en *Le langage et la vie* se afirma que el lenguaje expresivo es el vehículo del pensamiento afectivo.

Autores como Benveniste plantean que la subjetividad, entonces, es la capacidad del locutor para presentarse como “sujeto”, y es en el lenguaje donde deben ir a buscarse los fundamentos de esta aptitud, “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto”. Para el autor la primera forma de apropiación subjetiva del mundo está o se da en el pronombre “Yo”, para quien, este pronombre es el fundamento de la conciencia de “sí”. Y añade que “la conciencia de sí no es posible más que experimentándose por contraste; yo no empleo yo sino dirigiéndome a alguien, que será en mi alocución un tú: no hay subjetividad sin intersubjetividad” (Charaudeau, 2005: 539-540).

Benveniste dice, para motivos del diálogo, mejor entendimiento y comprensión, que además de los pronombres personales en la lengua existen otras formas y estructuras que fundamentan la subjetividad en el discurso, que en el presente artículo lo usamos desde los principios dados en la filosofía clásica, el *logos* griego, o el juego del conocimiento discursivo con el conocimiento intuitivo y para su elocuencia definimos la lengua como sistema de valores virtuales, y discurso a la dimensión de nuestro uso en la dimensión social o dimensión mental.

La cotidianidad, a propósito de estas complejidades, sólo nos recordará que “una cosa es con violín y otra cosa es con guitarra”.

Volvamos al tema. Hay subjetividades temporales que ayudan a sentir el ayer, el presente o resentir mañana, resentir con miedo que es una forma de sospecha de la verdad como mentira, de la verdad como ficción, otra





forma de desmontar y desmovilizar el poder; le hace crisis a la arrogancia e intemperancia, se remueven las estructuras fundamentales del miedo en el solo acto de ponerlo bajo sospecha en el discurso de verdad, en el sólo suponer que cada interpretante reproduce la interpretación que necesita, lo que conviene, lo que le sostiene, así no coincida con lo que le da de comer, y que triunfe el “depende” sobre los absolutos.

Hemos corporizado el poder del miedo, de la educación y la dependencia como serpientes que cantan y encantan verdades, y que si bien dependen del mirar cultural, hoy les observamos bien ubicadas y estacionadas en el concepto fin como principio de aceptación y negación de que la vida y la construcción de la realidad siguen su curso en la dialéctica y la transformación social, a la posibilidad de un paraíso diseñado por nosotros, en subjetividades dialogantes.

### III. La paciencia y que Dios te bendiga por tanta bondad

Compartir cotidianidades, lecturas, realidades y valorar nuestras subjetividades y nuestras prácticas en la educación es algo que depende de lo que somos y venimos de ser y ojalá, de lo que podríamos llegar a ser si nos reconocemos sin miedos, no los consustanciales a la condición humana y social, sino los deliberadamente institucionalizados. Maravillosamente sabemos y conocemos desde el Constructivismo Radical que si no se puede enseñar sobre lo desconocido, es aún más complejo enseñar lo que se conoce, es decir, es una afirmación con sentido y sin verdades acabadas, en donde dependen los actores y los escenarios simultáneamente. Al parecer devendría en ambigüedad. Si en tanto una frase presenta varios sentidos y es

posible de ser interpretada de diversas maneras. Por tanto, depende del miedo.

Lo que “depende” es para entender y comprender en los niveles de sencillez y complejidad lo que todo ser humano debe exigir y vivir sin temor: la diferencia en la unicidad de lo humano posible.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, DRAE, dice de la palabra *dependencia* en siete acepciones de las que nos servimos en la acepción: 1. “subordinación a un poder mayor”; en la acepción 4. “sección o colectividad subordinada a un poder, y en la acepción relacionada con los derechos; la 5. es la “Situación de una persona que no puede valerse por sí misma” y, *depend* en la acepción 1. “estar subordinado a una autoridad o jurisdicción”; la 2. es “producirse o ser causado o condicionado por alguien o algo”; la significación 3. “estar o quedar al arbitrio de una voluntad”; la 4. “vivir de la protección de alguien, o estar atenido a un recurso solo” y si bien enumerar o abundar no hace daño, nuestro interés lo centramos en la acepción 5. “dicho de un elemento gramatical: estar subordinado a otro, servirle de complemento, o ser regido por él”.

Hasta aquí el DRAE. De nuestra parte: ¡qué miedo!... Y es a esta constelación de poder egregio al que contraponemos con la sensibilidad del “depende” como forma de irreverencia, insubordinación, condición necesaria y nunca suficiente para que nos reconozcan.

Nuestro “depende”, en solidaridad con el niño Pacheco de nuestro cuento, es la fuerza espiritual y telúrica que debe alentar nuestras luchas y broncas diarias, que insubordinadas desde la sima de la gramática con fuerza intencional es nuestro imperativo.

Venimos en el lenguaje y en él vamos. J. L. Austin fundamentó los actos locucionarios del enunciar oracional,





gramaticalmente reglamentado y con significado conceptual y proposicional; lo ilocucionario, en donde todo acto de decir algo con intención y el escenario lingüístico hacen que las acciones comunicativas sean, y los perlocucionarios que son la consecuencia de lo ilocutivo en tanto hemos sido afectados, gran aporte a la humanidad.

Para no depender necesitamos volar como la cometa que para elevarse tiene que hacerlo en contra del viento, y para ser libre, romper el hilo que le dirige, sin que su caída represente el caos ni la fatalidad, sino otra forma de estar en el mundo. Metáfora: así, nuestro ‘depende’, entre tantas otras formas “depende” en *asertividad*: “si aquello depende de mí serás feliz”, en *deseo*: “depende de tus ilusiones y serás mejor y diferente”, en *advertencia*: “depende para que lo necesites”, *amenaza*: *depende* del daño o el bien que me hagas para...”, en *promesa*: “todo depende si nosotros olvidamos”, en *pregunta*: “¿yo dependo de ti o tú dependes de mí?” Y de *exhortación*: “Yo sigo con que depende”.

Es el lenguaje y la comunicación que necesitamos ensayar desde nuestros primeros cuentos sobre la vida, para cantar nuestros mitos y renegar de nuestras racionalidades monológicas para encontrarnos con las dialógicas que debate Jurgen Habermas (2003: 23-24) con Alain Renaut en *Coloquio con Jurgen Habermas* (Paris IV, Sorbona, 1 de febrero de 2001) sobre la ética del discurso, la interpretación intersubjetiva de lo imperativo categórico y el principio de universalización que nos reclama humanos:

Tan pronto como percibimos la historia y la cultura como fuentes de una abrumadora variedad de formas simbólicas, y de la singularidad de las identidades individuales y colectivas, también nos damos cuenta del reto que supone, en consecuencia, el plu-

ralismo epistémico. Hasta cierto punto, el hecho del pluralismo cultural significa también que el mundo es percibido e interpretado globalmente de formas distintas desde la perspectiva de individuos distintos y grupos distintos (al menos al principio).

Singularidades e identidades que acompañan la sospecha trascendental de Manuel Martín Serrano de que la autonomía de la persona crece en la medida en que pueda saber lo que la comunicación hace que otros hagan: *descubrirá que el uso que haga de sus competencias comunicativas va a afectar su existencia y la de los demás*. Sospechar para interpretar como presupuesto de transparencia y liberación, y decir para que se materialice la proclama desde quien y desde el lugar desde el cual se dice, e inventar para poder descubrir lo que se dice.



#### IV. Miedos para no tener miedo

Sobre los miedos conocemos que sus conceptos y taxonomías están fatalmente dados, por eso singularizamos una concepción susceptible de aceptación socializada: “tengo miedo”, en tanto a la fobia se reconozca como una enfermedad de lo imaginario.

Entonces, y de acuerdo con la cotidianidad, digamos que el principio que afirma la constitución y construcción subjetiva de los miedos, es el principio que confirma la construcción de sus signos y vivencias: lo real como lo expulsado de la realidad por lo simbólico, centralidad del que habla, muestra y enseña, y no en la pregunta del que pregunta.

Para tener un piso que nos asegure, a la vez que flexibilice nuestras lecturas de los miedos, las subjetividades, las razones y dependencias nos hacemos a la playa de Paul D. MacLean y su concepción de los tres cerebros in-



tegrados en uno: El paleocéfalo (herencia del cerebro reptil, fuente de la agresividad); el mesocéfalo (herencia del cerebro de los antiguos mamíferos, fuente de la afectividad y la memoria a largo plazo); y el córtex con el neocórtex (fuente de las aptitudes analíticas, lógicas y estratégicas). Anclaje que nos evita las odiosas clasificaciones y una afirmación para avanzar, en cada uno de estos estadios uni-trino hay miedos a su manera.

Hay miedos innatos, adquiridos y traumáticos que respetando las temporalidades suelen devenir en trastornos, formas de admiración, show, espectacularización, heroísmos, imposibilidad de ser mejores o trascenderlos, censura y autoeliminación utópica, historia y neurosis, y sin que nadie se pregunte de qué depende.

En el vivir de todos los días los miedos a la anorexia, la bulimia, la obesidad y las formas esbeltas o insinuadas al cuerpo no “dependen” de lo que las y los “expertos” determinan o recomiendan a través de los códigos de la imagen los miedos de cómo debemos alimentarnos.

Se hace necesario dialogar sobre los discursos del miedo a partir del lenguaje y en consonancia con las ciencias sociales y la educación, psicología y comunicación en los que se sustentan y se representan en disonancia con la realidad material que lo supone y las subjetividades que lo visibilizan.

Si bien la filosofía ha prestado interés a los miedos individuales y sociales desde un abordaje al bien estar, es importante reconocer su carácter de artificio por el accionar recursivo del lenguaje tanto en sus dimensiones epistemológicas como en las cotidianas que se presentan “objetivas”.

Hay miedos en los gremios y reductos ideológicos que se apropiaron del discurso de la educación e hicieron de su filosofía la mercancía y el objeto de intercambio

y consumo para sus intereses en nombre de los más minimizando y descalificando las subjetividades objetivables de todo el concepto social que se educa y autoeduca en conocimiento y saber plural.

En el discurso del miedo no hay antecedentes y no hay desarrollo, menos conclusiones; se da cuenta de la mejor forma de entender cómo nos hacemos, y pretendemos decirlo sin miedo, lo que nos da miedo. Aquí hay criterios fundados con francos límites de opinión y sugeridos desde el lenguaje en perspectivas de inclusión subjetiva de la orientación, formación y educación en los estadios de ser persona, ciudadano y profesional, de paso por la casa, las aulas y la calle que es lo accesible, cotidiano, argumentado y representado en *universitas*, el de la provocación a *desteñir* los colores del miedo.

Pensar el miedo desde la unidad y solidaridad de los modos de vida populares, que no es sino otra forma de pensar desde la arqueología de la filología y su singular forma de ser subjetividad.

El miedo, el lugar común a la analogía que camina y se encamina en las querencias y carencias devenidas innatas como matriz de la invención y que a la fecha, en los discursos, tienen un anclaje folclórico de unidad esencial marcados por la inercia de lo que se mitiga o se hace inevitable, de lo que se crea y recrea en lo académico –comunicado– especializado o de otra manera, de lo que se aprende a tener miedo como a la escuela, a la catequesis y a la televisión, formas creadas de miedo, del miedo altamente rentable para beneficio de pocos.

En el mejor criterio, los miedos, diferenciados del discurso del terror, son la convergencia del poder que da cuenta de los rasgos, las prácticas y las opiniones, así como de las armonías policrómicas, étnicas e identitarias en las relaciones de tiempo, espacio y virtualidad que se





desarrollan espontáneas o como ideas elementales en todos los humanos del mundo, y se definen como un sentimiento primario, sin acciones aisladas, en diálogo, y como advertencia de que cada etnia, colectividad o familia han derivado algo de sus vecinos, o se han hecho ser en los miedos por destruir.

Todos los miedos están bajo sospecha, acción que en principio no supone pasividad como forma de aceptar, fatalmente, lo impuesto o determinado, sino al contrario, hacer que actuemos.

Pues sólo la sospecha posibilita el paso de *lo que es a lo que debe ser*, ser y deber ser, en presupuestos de sentido y validez, criterios que si bien no conducen a la salvación, sí sugieren los presupuestos para avanzar en la liberación, como lo testimonia el engendro y la concepción del sujeto simbólico de Quito, los forajidos, una forma de pedagogía callejera al ser y deber ser sin fobias.

En el camino a diseñadores de realidades y virtualidades de miedo y mediáticas, de asombro y liberación, hay una línea vertebradora para la construcción y materialización del ideal social, el lenguaje de la escucha; y así como vamos jalonado la escalera de la superación humana detrás de nosotros, seguimos sucediéndonos en imaginarios de guerra y para la cual nos preparamos, manufacturamos, tecnologizamos, especializamos y civilizamos en la tendencia de la flecha porque no tiene detonación y no produce ruido; aprender a escuchar, entonces, los chasquidos del corazón que se acrecientan en los momentos precisos de la tensión del arco para no tener miedos cuando oímos de los discursos de la paz que están hechos para que nosotros nos adelantemos al escenario de la guerra y justifiquemos el juego del poder.

No es el discurso de la paz, sino su ausencia lo que permitiría deconstruir la violencia que se busca justificar en

los instintos animales, devenidos humanos, y que sobre las guerras, por ejemplo, siempre se preguntan después.

Miedos animistas, ideológicos e idiográficos, miedos que dan vida a los objetos inanimados y que alcanzan un asombroso arte en acciones, representaciones y símbolos de retirada, que no reparan sus estadios geométricos estáticos y perfeccionistas que se muestran, precisamente, para maquillar los miedos.

Miedos a mirarse en el agua cristalina que traduce la transparencia, a mirarse en la sombra, sin color, a darse forma a través de la luz o encontrarse y representarse en los sueños sin que sea una pesadilla.

Los miedos artificialmente elaborados son una naturaleza deliberadamente alterada, “civilizada” para evitar ser nombrados como producción social, de la que somos su expresión, y que no se representan en los signos externos de la semiología, sino en los signos de adentro, en los de la oniromancia, que cuando los recordamos también vuelven a darnos miedo, y también nos confirman que soñamos la realidad.

Estas ideas emergentes diarias o penetrantes de la cotidianidad hacen el “sentido” de conciencia que en el diálogo de interlocutores no pueden dejar de expresarse represadas en forma de humildad, poder y convivencia, activas, pasivas y ausentes, únicas, duales o sociales que se editan en el paso del entendimiento a la comprensión de lo que nos reconoce humanos universales: la sensibilidad. Sensibilidad que remplaza o paralelamente desplaza a lo que siempre está, y nunca ha migrado de nosotros, la esperanza.

Sensibilidad cuya huella es lo ideacional y la lúdica, bella forma de cuestionar el orden, y volvernos a la inteligencia de la convivencia y solidaridad.

La mediación económica-monetaria es -como todos sabemos-, un código, carente de toda forma de len-





guaje, o una herramienta que acicatea y controla la posibilidad cierta de que se pueda redistribuir la riqueza en la práctica para luego elaborar los conceptos, y no negar la subjetividad como valor de convivencia, socialización y valor universal del compartir para que la ausencia del dinero no sea el valor del miedo.

A amnesias temporales y justificaciones interesadas de los miedos, verbos imperativos:

*Así dice Yavé: haced derecho y justicia, librad al expoliado de la mano del opresor y no vejéis al extranjero, al huérfano, a la viuda, no hagáis violencia, y no derramáis en este lugar sangre inocente. Si fielmente cumplís estos mandatos, entrarán por las puertas de esta casa reyes que se sienten en el trono de David, montados en carros y caballos, ellos, sus servidores y su pueblo, pero si no oís estas palabras, por mí mismo lo juro, Oráculo de Yavé, que este palacio se trocará en ruinas.*

Jeremías, Cap. 22, 3 - 5

Otra educación: de sentido, subjetividades y validez, del saber que nos damos, extendemos y nos multiplicamos en la insistencia de que se da lo que no nos pertenece y que siendo de mí, es de todos y todas, y que siendo de todos no necesariamente me pertenece, porque soy humano y me reconozco en el acumulado social, y esto también depende.

## V. Educación para deseducarnos

En la educación, el miedo está presente en analogía o como actor de trascendencia de lo bueno de lo viejo o de lo pasado, y en la diferencia de lo malo de lo bueno, en mejor, ¿mejores miedos o nuevos miedos? Muchos miedos incluso llegan a depender del carácter de ser de

textos, libros, películas u otro dispositivo que recree el mundo, y como los filtros de la mediación comunicativa están ocupados en legitimar y pregonar sus propios miedos se produce un esquema de autosugestión, o miedos de relevo que reclaman tomar un envión emergente y urgente desde la imaginación cotidiana y decir otra cosa de lo que nos dice. La educación simbólica es una realidad y será entonces nuestra materialización para que la telemática, por ejemplo, esté a nuestro servicio y no programada a la deriva y sin nostalgia, sin cultura y sin comunidad comunicada. Aún hay camino.

El miedo que selectivamente se complejiza en la educación, como acción necesita ser reivindicado, desacralizado, intentar leer y escribir desde el otro lado de su mitad, como acción, mensaje o imaginario de insubordinación y proyección de aquello que definiría el otro sentido de avanzar con alegría y sabiduría.

Si el miedo se ancló en la dominación, la caridad, la generosidad y la voluntad de dominio y ahí se reproduce y hace que la emoción no sea solitaria, sino subjetivamente compartida y a esto, tontamente, le llamamos alta gerencia o gestión del talento humano, debemos revisar nuestras acciones, acciones sociales y comunicativas para que los talentos se expresen.

En la educación no cambiamos de juicio, enjuiciamos; y como dice la sabiduría popular, al perder el nombre se pierde la espiritualidad, lo inmortal, el ser moral, estético e insurgente y sólo queda el reflejo desde la comodidad de su perpetuidad. Mensaje que conmociona la reputación sin interrogarnos sobre el valor que está del otro lado; la resistencia, y la dialéctica, que todo cambia y se modifica, para los otros, no en nosotros; principio sospechoso este para todos los que se quedaron así, allí, repitiendo y paladeando sus limitaciones.





La educación revisa sus fundamentos en la autonomía relativa de las personas y los contextos, y observamos inmediatamente que el miedo se resemantiza y visibiliza su ángel que se reconoce como reputación, interés o bendición, los ungidos, predestinados o preparados, discurso que no ayuda a vivir las experticias de nuestra sociedad, discurso que excluye y margina, discurso de determinación sin humildad de ser para poder ser.

El quién soy, de dónde vengo y a dónde voy de la escuela formal hoy, bien puede sintetizarse en el “yo también estoy aquí” para preguntarme por ellos y ellas, por los demás y desde los demás, unas veces sobre su cómo, o sobre qué y siempre por el quiénes; es entonces, otra vez, volver a preguntarnos por la génesis de la subjetividad y no lo que ella es, implica o representa para los hacedores del orden, que la secuestraron, y la volvieron una suerte de ingeniería emocional, con sello de responsabilidad, talento y magister, sin persona humana, una criolla forma de decir pos humanidad. Asumirnos para delegar como significado de responsabilidad compartida en el vacío, a veces infinito de respuestas en ausencia de la pregunta.

Alguna vez, cuando experimenté el desafío y la pasión de ser profesor escolar, una niña me dijo: “¿adivine quién soy?”, y no supe yo lo que creía saber, me llenaba la boca de psicología infantil y psicodesarrollo y otros artificios. Después supe por su mirada que ella era mi imáginal en la pregnancy del “te miro para saber quién eres, desde mí, y te desafío a que me mires en la certeza de que no sabrás quién soy”.

Es el allí de los imprevisibles, en un par de ojos, la unicidad de una sonrisa sin códigos..., después, supe también que leía el mundo desde mis limitados códigos, los que aprendí y en los que fui educado, y no con los que

ella imaginaba, hasta la fecha no sé quién es y la sigo buscando en las miradas que me cuestionan y me impregnan contra la pizarra de vinil.

¿Es posible una educación catártica al miedo, a la dependencia y a la educación gélida y arrogante? Sí y sólo sí, si aceptamos que lo que nos viene nombrado y representado como “verdad” no es sino un estado catatónico pasajero al cual le subyace un poder que evita que seamos, la subjetividad y la subjetividad del nombre.

Sí y sólo sí superamos el dispositivo del trauma, la ideación morbosa de “la objetividad”, discurso arrogante y falaz que niega la subjetividad humana hasta los límites de su aniquilamiento, determinismo que se atribuye para sí ser el límite entre lo “normal y anormal” y elimina toda forma de expresión de lo patente, latente, o ideal.

De allí que subjetivamente afirme que es la ética compartida el principio de toda irreverencia y revolución, porque sólo ella está a la altura de la libertad, la dignidad, la sombra, la sonrisa, los ideales, la esperanza y la mirada.

Imagino la educación sin miedos, dependencias y controles, la imagino desde mí, de yo, de tú y de él, del nosotros, de este lugar, de ese lugar, y de aquellos desafíos en el aquí, allí, allá, o más allá, en la nostalgia de quienes reclaman con dignidad y ética el ayer, la imagino hoy en los y las que avanzan y resisten al marasmo, imagino a la educación de mañana hecha por las éticas y estéticas de hoy y en diálogo con las de su presente.

Educación, holograma de ideas, conceptos, técnicas, procedimientos, aciertos equívocos y errores de larga tradición, y que ha mediado todas las formas de comunicación, las acciones, los discursos, y las expresiones, latencias y suspensiones políticas temporales de construcción social a referentes como el diálogo, la dignidad, la resiliencia, la resistencia y la liberación humana, o sus anti-





datos; control, dominación, desigualdad, marginación, descalificación, clasificación y humillación social, no dejan de ser subjetividad, y si la subjetividad está en discusión, celebrarlo.

Miedos en discusión, amor y lúdica frente a la dependencia y la humillación, educación que se educa. Lugar de reflexión, en ausencia de normas, no así de acuerdos y consensos, lugar donde nada se espera y todo acontece, lugar de lúdica y recreación productiva, de responsabilidades compartidas y de sueños dialogados, de respeto, paraíso ecológico en donde el perrito de Pavlov sea lo que nunca dejó de ser, la mascota de la casa y tenga otra casa de educación. Claro que en esta nueva casa no salivará ni por hambre ni por miedo, gozará de sus derechos, espacios y travesuras y tendrá un nombre: Flics.

Lo correcto de un razonamiento compartido invita a ser demostrado en el diálogo con sentido y validez, de solidaridad y reciprocidad, lo más próximo a las nupcias de las artes y la academia, es decir; una psicoterapia ideacional, al margen, o que reconozca sus formas racionales de dominio para superarlo y con ello debe también, hacer crisis; y desaparecer la prostitución de las ideas con dueños, los vicios, la comercialización y la esclavitud social en nombre del poder otorgado y delegado por la historia de las ideas de la educación, perfil para administrar la nueva casa.

Una adhesión a las ideas sin hostilidad, un romance, un enamoramiento simbólico que construya consensos y confianza, que siempre, o casi siempre, es más importante que la verdad. El perfil de confianza está en Theoros, en Didáscolo y en Antígona, la tríada de la contemplación, el diálogo y la dignidad, principios filosóficos de nuestra cotidianidad educativa.

Con los nombres que anteceden necesitamos reconocernos en el pasado histórico de nuestro psiquismo

individual, hecho que nada tiene que ver con el autismo ni con el juego de roles que ha legitimado y ordenado las formas de violencia y ha dado cabida a comportamientos faltos de escrúpulos.

Necesitamos hacer de los espacios educativos los escenarios donde se simboliza la lucha para alcanzar la confianza en la ipseidad, la cotidianidad y la vida. Y mirados en los ojos de las axidias por argonautas, astronautas y cibernautas.

Sin diálogo, será vinculante a todos los deberes y derechos humanos, el derecho a la fuga, a la huida, a la desertión, la rancla volverá a ser el símbolo de la libertad para preservar la salud mental y el bienestar del tejido orgánico, en caso de que la nueva educación tropiece con el estancamiento o se vuelva a matrimoniar con los carcamales.

Las grandes ideas para enfrentar los miedos y la dependencia nacieron muertas y/o murieron ahogadas en las contaminadas aguas de la objetividad, en el fango de las verdades únicas y acabadas, no estuvo el niño Pacheco de nuestras matemáticas para salvarlas, hecho que no hay que dejar de decir, que cuando la educación tuvo la oportunidad de ser la indiferencia humana las desechó, no por accidente, sino por la estrechez de corazón para aceptar lo diferente como el rasgo cardinal de lo humano, subjetivo y sensible.

El miedo a la diferencia y a la subjetividad en la educación determinó que los valores de la indiferencia, los manuales, las recetas y el ser indolentes sea un lujo y un privilegio costoso, y las competencias y la innovación, una bendición dirigida para aquellas y aquellos que mejor se descontextualizan, por ejemplo, viviendo en Quito, o en Biblián o en San Luis de Pambil saben del río Nilo, nacimiento, vertientes, extensión, anchura, fluidez y densi-



dades, saben de su flora y su fauna y no conocen el río Machángara que agoniza y muere como la educación que lo ha ignorado, como mueren otros ríos.

Subjetividades o marketing, es el dilema, observación que puede servirnos a la hora de definir.

## VI. Confesión de parte

62



El tejido subjetivo de estas páginas sigue suscitando la búsqueda, la utopía y la esperanza de lo que depende, lo sagrado, lo íntimo y lo inerte de los miedos, y de la educación, la coherencia, la consecuencia y el acto, sin olvido.

De las dialécticas sugeridas, aproximadas, argumentadas unas, enunciadas otras, creo y asumo que la triada freudiana es más futuro que presente, pasado no es, siempre ha sido presente: la inhibición, la angustia y el síntoma, y que venidas a la educación, son las subjetividades, lugar memoria y lugar futuro.

En el cierre de estas páginas encuentro más de lo que me propuse y una sentida gratitud que alimenta mi subjetividad en el pan de cada día; soy profesor, y sé que esta acción, este acto, tiene un efecto curativo sobre los sentimientos de insatisfacción y un desafío a los sentimientos de realización personal y, sobre todo, el magma protopsíquico emancipador de que de mí “depende”.

En el artículo se reconocen miedos a cerrar la página o a salir del debate y encontrarse en el mismo lugar que se inició, y se libera en la satisfacción de no haber articulado el discurso del *magister dixi*, sino algunos trazos de convencimiento de que ni el cerebro ni el corazón están, futbolísticamente hablando, para el repechaje.

Y del humor, “depende” nos ha hecho falta, no puede empalidecer, a la doble articulación sonrisa, risa,

valor y reacción que se da en todos los pueblos del mundo, precisamente para reconocernos subjetividad, en lo que las subjetividades nos identifican... “Un hombre estaba poniendo flores en la tumba de un pariente, cuando ve a un chino poniendo un plato de arroz en la tumba vecina... El hombre se dirige al chino, y le pregunta: - ‘Disculpe, señor, pero ¿cree usted que de verdad el difunto comerá el arroz? - ‘Sí’, respondió el chino... ‘Cuando el suyo venga a oler sus flores’...”

A las risas, la moraleja: respete, somos humanos diferentes: sentimos, pensamos, actuamos y nos reímos diferente, el chiste es el antídoto a los carcamales de la objetividad, a los agerasias. Y al eco de las sonrisas, sonreír y enfatizar que en la educación todo se está haciendo, se está haciendo bien, curiosamente, en ausencia del humor.

En el miedo hay sospecha, hay confusión y ausencia, ausencia de realidad, exagerada pobreza o abundante asombro en la reflexión, y sobresaturación de la religión egocéntrica de las y los que hacen discursos de dialéctica para no cambiar. Esto, o lo superamos, o mejor no lo nombramos para que mejor no exista.

Esta subjetividad, a veces, de tanto inteligenciar el mundo, se presenta retardada en tiempos, y valoraciones adjetivales, sustenta a los afectos y le asiste razón a la razón, y nos deja un quehacer, preguntarnos por la filosofía, resentir y volver a sentir.

Una aproximación a otras formas de alteridad en el lenguaje, no de la psicología o de los discursos del marketing de ponerse en los zapatos del otro, porque entonces me pregunto, ¿quién quiere vivir en los zapatos que anduvieron mis miedos?

Se procuró dialogar y conducir el artículo en el saber alterativo filosófico y de forma deliberada en las categorías de interacción, influencia, regulación y pertinencia





desde la mirada de la cotidianidad que nos hace a cada uno de nosotros y nosotras, sujetos de hermenéutica.

No es honrado si negamos que la educación nos hace sentir y experimentar miedos por autorrealizarnos, por cuestionarnos cuando nos rebelamos ante las injusticias y buscamos hacer oír nuestra voz en los escenarios de represión, miedos por no decir de nuestras ideas delirantes que se chocan con la realidad estructurada, miedos por el futuro laboral y otras formas de miedos, fantasmas, limitaciones, intersubjetividades, culpas y subjetividades que nos hacen vivir exiliados de nosotros.

Actitud en las incertezas es lo que finalmente nos interpela y previene sobre el síndrome de *burn-out*, o del profesional quemado y para que la oniropausia, que es peor que la menopausia y la andropausia, no sea el fin de nuestros sueños.

# RE-CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DESDE AMÉRICA LATINA

Floralba Aguilar Gordón\*

65



Hablar de la subjetividad, y consecuentemente del sujeto, no ha sido una tarea nueva. Ha tenido y sigue teniendo una diversidad de enfoques y connotaciones, pero todas las acepciones consideran que la subjetividad está relacionada a un conjunto de actividades psico-sociales del sujeto.

Este artículo abordará brevemente las concepciones y los sentidos de la subjetividad, se considerará a la subjetividad desde la historia de la filosofía, desde la psicología, desde la pedagogía y desde la historia para luego determinar los procesos de subjetivización y proponer la necesidad de una re- conceptualización de la subjetividad desde América Latina.

Re-conceptualizar y re-construir el sentido y significado del sujeto y la subjetividad es el campo de acción que se propone el presente artículo.

## I. Concepciones de Subjetividad

El concepto “subjetividad” es un término polisémico. Encontramos diversas acepciones acerca del mismo. A partir de la década de los sesenta, la mayoría de ellas

---

\* Doctorado en Filosofía y Letras. Masterado en Educación Superior. Docente Universidad Politécnica Salesiana.



considera que la subjetividad es de naturaleza social (tal como lo plantean Freud en su obra *Psicología de las masas y análisis del Yo* y Enrique Pichón Riviere, en sus obras *Psicología de la vida cotidiana* y en *El Progreso grupal y cultural*), ya que en la vida anímica del individuo, “el otro” cuenta con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo. El otro social siempre está presente en el horizonte de toda experiencia humana. De modo que el sujeto es relacionado y producido a la vez; todo lo que existe en él es producto de la interacción entre individuos, grupos y clases.

Se considera que la subjetividad se construye en una dimensión interaccional simbólica que incluye relaciones de poder, relaciones económicas, relaciones tecnológicas, en donde la subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente, guarda relación entre la acción del productor y de lo producido. La subjetividad se constituye en las estructuras de vinculación que son al mismo tiempo autónomas e interdependientes. La subjetividad es un conjunto de vínculos, un sistema dinámico, abierto al mundo, está en construcción (Cfr. Pichón Riviere, P., 1996: 37).

Pichón Riviere concibe al sujeto en una doble dialéctica: intrasistémica e intersistémica, es decir que la subjetividad implica considerar tanto la interioridad como la exterioridad del sujeto.

La subjetividad implica una interrelación entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible, en la cual, la importancia de cada uno de estos factores depende de la tendencia ideológica de los sujetos involucrados en el proceso gnoseológico. Así, por ejemplo, mientras los exponentes del idealismo presentaban al mundo como una construcción del sujeto cognoscente, como un contenido de conciencia, los representantes de corrientes opuestas, co-

mo el realismo, (propio del pensamiento antiguo y medieval) consideraban que la realidad es independiente de la mente del sujeto o de la conciencia cognoscente, es decir, para el realismo, el sujeto cognoscente no construye la realidad que conoce.

El proceso de aprendizaje determina en el sujeto la conformación de esquemas referenciales<sup>1</sup> que consolidan la subjetividad en base a experiencias, sensaciones, percepciones, imágenes y condiciones de existencia propias del sujeto.

Este esquema referencial es el que le permite al sujeto poseer modelos de sensibilidad, modos de pensar, sentir y hacer en el mundo y que marcan su cuerpo de determinada manera. Es en su tendencia a la repetición que va a ofrecer resistencia ante lo novedoso, ante los estímulos (ideas o experiencias) que lleven a desestructurarlo (Cfr. Pichón Riviere, 1996: 63).

El breve recorrido acerca de la subjetividad coloca al hombre latinoamericano frente al reto de repensarse como sujeto dinámico y en condiciones y realidades concretas (necesidad de pensarse, autoreconocerse y autovalorarse).

En perspectiva latinoamericana, el tema de la subjetividad remite directamente a la cualidad relacional con el contexto social, al tema de la alienación, a la enajenación, a la dependencia; en fin, a la necesidad de construir un sujeto social, crítico, reflexivo, proactivo, emprendedor, autónomo<sup>2</sup> y protagonista de los cambios históricos.

Desde el ámbito latinoamericano, “ser sujeto” deberá entenderse como el acto autoafirmativo mediante el cual el sujeto se posiciona y apropia de su contexto para valorarlo y ejecutar sus acciones protagónicas, en otras palabras, la subjetividad latinoamericana estaría caracterizada por lo siguiente: la necesidad de autodetermina-





ción contextual, la independencia en la diversidad, la apertura a alternativas múltiples, la responsabilidad y solidaridad social, el compromiso ético humano emancipatorio, la integración social en la diversidad y la contradicción, la dialéctica en la construcción social abajo-arriba, arriba-abajo, el empoderamiento para la autogestión social (Cfr. D Angelo, Ovidio, 2005: 9). Rasgos apropiados para lograr la adecuada construcción de una subjetividad autónoma e integradora.

## II. La subjetividad desde la historia de la filosofía

Partiendo de una visión retrospectiva de la subjetividad en la historia de la filosofía, podríamos afirmar que el marcado cosmocentrismo distintivo de la filosofía antigua priorizó la existencia de la realidad objetiva expresada mediante un elemento físico, material (presocráticos) o expresada a través de un elemento inmaterial (ideas de Platón), pero de cualquier modo, la búsqueda de la primera causa objetiva de la realidad es lo que determinará las subsiguientes interpretaciones de lo real.

El cambio de orientación filosófica impuesto por los sofistas en sus investigaciones sobre el lenguaje, el ser humano y la sociedad; o la orientación práctica del saber con miras a la consecución de la felicidad del hombre propia de la filosofía helenística<sup>3</sup>, no alteró la predisposición a aceptar, “ingenuamente”, la existencia de una realidad objetiva, independiente del ser humano que la piensa.

Por consiguiente, en la antigüedad, todo lo existente, incluido el pensamiento mismo, quedó supeditado a la objetividad y a la reflexión acerca del objeto.

El teocentrismo de la filosofía medieval demostró su interés en Dios. Los primeros siglos de nuestra era,

la expansión del cristianismo y otras religiones dieron lugar a la aparición de otros modelos de felicidad o de “salvación individual”, que compitieron con los modelos filosóficos<sup>4</sup>. El tema fundamental de reflexión medieval se restringió a la divinidad. La comprensión e interpretación del mundo, del hombre, de la sociedad quedaron subordinadas al conocimiento que se pueda obtener de lo divino. La fe entra en diálogo con la razón. Luego de la crisis de la Escolástica, la filosofía dejó de ser sierva de la teología; se logró la independencia de la razón.

El desarrollo del humanismo y de la filosofía renacentista, junto con la revolución copernicana, asociada al desarrollo de la Nueva Ciencia, impusieron nuevas formas de pensar, de sentir y de vivir.

El antropocentrismo de la filosofía moderna se asentó en el terreno de la subjetividad. Las dudas planteadas sobre la posibilidad de un conocimiento objetivo de la realidad, material o divina, hicieron del problema del conocimiento el punto de partida de la reflexión filosófica moderna. Se considera que la filosofía moderna pasa de la afirmación de una “subjetividad condicionada” a una “subjetividad desencadenada”; así, con Descartes, la sustancia deja de ser fundamento de la verdad y su lugar es ocupado por el sujeto. Luego de la filosofía crítica de Kant, el Idealismo alemán, a través de Hegel, se convirtió en la corriente predominante en la Europa continental. Hegel traspasó los límites que Kant había puesto a la subjetividad humana y transformó el ego cogito cartesiano en el “sujeto absoluto”.

En la época contemporánea, el existencialismo de Kierkegaard, el marxismo y el vitalismo de Nietzsche fueron una reacción al idealismo hegeliano<sup>5</sup>.

En Nietzsche, la subjetividad llega a su máximo grado de desarrollo. El sujeto destrona al Dios cristiano, a





su metafísica y a su moral, logra una libertad absoluta para encarar la tarea de dar el mismo sentido y valor a las cosas.

La tecnocracia y el nihilismo son la expresión de la subjetividad desencadenada y de la muerte de la metafísica tradicional. La técnica permitió el dominio del mundo a cambio de ocultar nuestro ser y alterar nuestra relación con las cosas (Cfr. Academia de Ciencias Luventicus, 2003-2009: 1).

Marx, Nietzsche y Freud, los “maestros de la sospecha”, ponen en duda la realidad creada por el sujeto consciente y que Descartes propuso para la creación del edificio del conocimiento.

Para Marx, el sujeto se halla inmerso en una situación en la que las relaciones de producción y las fuerzas de trabajo, propias del capitalismo, lo convierten en un ser enajenado, un ser que no se pertenece a sí mismo. Para Freud, el sujeto es producto de lo inconsciente, cuyos contenidos afloran en los sueños, y para Nietzsche, el sujeto se halla inmerso en una caja de valores tradicionalmente adquiridos, es decir, impuestos por una autoridad moral ajena al propio sujeto.

El desarrollo de las ciencias sometió a la filosofía a fuertes críticas por parte de los defensores del pensamiento científico, que consideran a la ciencia como un paradigma de conocimiento verdadero.

En los últimos cincuenta años del siglo XX, la cuestión del sujeto entró en crisis, se vivió un sistemático intento de disolución del sujeto. Una buena parte de la filosofía contemporánea vivió y filosofó en contra del yo unitario surgido como consecuencia de las reflexiones filosóficas propias del siglo XVII.

En definitiva, en la historia de la filosofía moderna y contemporánea encontramos que la reflexión filosófica acerca del sujeto y de la subjetividad pasa por tres fases: fundamento, disolución y replanteamiento.



Sin embargo, se podría afirmar que no toda la filosofía del siglo XX dio lugar a la cuestión del sujeto; así, en el campo de la epistemología (constituida a comienzos del siglo XX) se visualiza una explícita exclusión del sujeto<sup>6</sup>. De este modo, la filosofía de las ciencias había de ser exclusivamente un análisis de las lógicas de las teorías científicas, de su lenguaje, de su validación, de su racionalidad interna. Este estilo epistemológico, con su pretensión de objetividad, optó por no considerar a los sujetos como productores de las teorías científicas, eligió no tener en cuenta los procesos psicológicos, sociales, culturales o históricos implicados en la emergencia de dichas teorías científicas, ni tampoco considerar las implicancias éticas y políticas de las prácticas científicas. Fue necesaria la reflexión de Bachelard a partir de los años treinta y, tres décadas más tarde, los desarrollos de Kuhn, Lakatos y Feysabend, entre otros, para que pudiera darse un lugar al sujeto, a la sociedad y a la historia en la epistemología.

En la actualidad, particularmente a partir de los epistemólogos de la complejidad, resulta insoslayable tratar la cuestión del sujeto<sup>7</sup>. Hay tendencia a considerar una armonía entre sujeto y objeto, entre mente y mundo, entre el yo y las cosas porque la realidad es compleja, dinámica, integra al yo y a sus circunstancias; integra a lo concreto y a lo abstracto; integra a lo real y a lo ideal; en fin, las cosas no son independientes del sujeto y de los procesos de subjetividad (y viceversa).

### III. La subjetividad desde la psicología

Lo referente al sujeto y la subjetividad no apareció en la psicología como producto de la modernidad (como sucedió en la filosofía).

La modernidad caracterizó a la psicología por una metodolatría (Danziger, 1990) que sustituyó al sujeto



por conjuntos de variables y comportamientos a ser observados y/o medidos (González, 2000: 9).

La construcción de la subjetividad o de conceptos relacionados a lo subjetivo, en psicología, aparecen por primera vez con el nacimiento del pensamiento dialéctico procedente del marxismo. Los fundadores del enfoque histórico-cultural integran por primera vez la idea de un sujeto subjetivamente constituido mediante la incorporación de elementos como afecto – cognición; lo social y lo individual; aspectos que se integran a una representación del individuo como sujeto de sus procesos psicológicos. Es una idea clara en Vigotsky y en Rubinstein<sup>8</sup>. El sujeto al que se refiere Vygotsky es el sujeto personal subjetivado de la acción social.

Por otra parte, en el psicoanálisis freudiano es difícil reconocer la figura del sujeto como protagonista activo en los espacios de la vida social. A pesar de que Freud presentó un sujeto dotado de razón, éste no es concebido al estilo del sujeto de la modernidad, sino en el sentido de que en sus actos y en su lenguaje puede aparecer su transformación<sup>9</sup> (González, Fernando, 2000: 18).

El sujeto presentado por Freud está subordinado a lo psíquico, al inconsciente, es un sujeto determinado por su interioridad dinámica, afectiva y contradictoria.

Un aporte interesante sobre el objeto de nuestro estudio fue el realizado por Lacan, al sustituir el fenómeno subjetivo (que reconoce la emoción y el sujeto individual como constitutivos de la subjetividad) por lo simbólico y el discurso.

Revisando las tendencias actuales en la construcción teórica del sujeto y la subjetividad encontramos que, actualmente, la cuestión del sujeto se encuentra supeitada dentro del espacio de lo simbólico, del análisis del discurso, del enfoque teórico y metodológico que van

configurando el pensamiento del construccionismo social que prioriza el orden simbólico de los discursos y de lenguaje sobre los que se organizan todos los procesos sociales y personales (Cfr. Mitjás, 2008: 5-6).

Las tendencias de la psicología actual critican la institucionalización de la ciencia, consideran que el afecto es una dimensión constitutiva del hombre, que encuentra formas específicas de organización en diferentes niveles de la existencia humana, todos los cuales se relacionan entre sí y se configuran en diversas formas en los procesos de subjetivación.



#### IV. La subjetividad desde la pedagogía

La dimensión de la subjetividad se encuentra presente en todo el proceso y los componentes pedagógicos. La subjetividad contribuye para la comprensión de los procesos educativos y conlleva una diversidad de enfoques y contribuciones.

Si consideramos que la educación es una práctica social humana, ella implica la participación de personas, para lo cual se auxilia en la psicología; sin pretender hacer una psicologización de la educación, la subjetividad en el campo pedagógico contribuye para la estructuración de líneas de investigación, para la aplicación de la didáctica, para la orientación metodológica, para el establecimiento de criterios de evaluación.

El análisis de las configuraciones subjetivas y objetivas que intervienen en el aprendizaje determina sentidos diversos de comprender, interpretar y de actuar en el mundo. El sentido subjetivo del rendimiento académico, la deficiencia y/o el desarrollo del aprendizaje son determinantes en el proceso educativo. El docente y el estudiante como principales sujetos involucrados en el pro-



ceso educativo deconstruyen, construyen y reconstruyen el conocimiento de manera permanente.

Respecto a la subjetividad pedagógica, revisando algunas de las ideas de Michael Foucault encontramos que *la educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad*” (Foucault, 1994: 65).

Se puede visualizar que todos son aspectos efectivos para determinar la función de la educación y la pedagogía en América Latina; constituyen referentes para la reconstrucción de los sujetos involucrados en las mencionadas prácticas, las cuales implican a sujetos mediados por el conocimiento y situados en un espacio físico determinado (aula-institución educativa), en una estructura conceptual específica (sistema educativo) y en un ámbito macro (sistema social), todo atravesado por tres ejes fundamentales: “poder-saber, teoría-práctica, vida cotidiana y situacionalidad histórica” (Wohning, 2005: 1) que involucra un adecuado manejo disciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar de carácter teórico-práctico.

La práctica pedagógica en el contexto latinoamericano involucra una diversidad de procesos analíticos, críticos y reflexivos determinados por la necesidad de repensar el contexto; conocimiento teórico práctico de los fundamentos de las asignaturas; manejo metodológico y didáctico para interpretar, reconceptualizar y reconstruir procesos, teorías, prácticas y enfoques educativos específicos.

La práctica pedagógica involucra prácticas sociales y culturales que tienen al sujeto (social) como referente. La práctica pedagógica tiende a configurar un-suje-

to-que-está-siendo en relación a otros; un sujeto que requiere darse forma, un sujeto que se encuentra en una situación específica, pero que sabe que es inconcluso y dinámico, un sujeto guiado por el *thymos* (deseo de reconocimiento).

De allí que la subjetividad pedagógica es proceso y producto. Es proceso en cuanto se encuentra determinada por el deseo de llegar-a-ser, un aspecto propio del sujeto singular; y, es producto en cuanto a la relación implícita y explícita entre el “querer aprender” (individual) y “poder de enseñar” (social).

La construcción de la subjetividad pedagógica requiere de diferentes procesos dialécticamente articulados por los cuales se llega a ser sujetos histórico- socio-morales. Constituirse como sujeto implica una actitud y una actividad teórica-práctica frente a los diversos problemas del mundo y de la vida misma.

Si consideramos (como Foucault) que el proceso de subjetivación acontece gracias a cuatro pliegues: el de la sustancia o la parte material de nosotros mismos, el de los modos de sujeción o el de poder; el de la actividad autoformadora o el saber en tanto relación de lo verdadero con nuestro ser; y el del afuera o finalidad, según el cual el sujeto espera algo de sí; el pliegue singular, un adentro del pensamiento coextensivo con el afuera que se va doblando en procesos variables históricamente, se irá configurando diversos modos de subjetivación.

De tal manera que cuando hay pliegue hay subjetividad, se instaura *un modo en que el sujeto hace la experiencia del sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo* (Foucault, 1991: 76).

El quehacer educativo debe ser repensado permanentemente considerando sus fines y objetivos. La educación actual deberá responder a las necesidades del





contexto, debe ser una educación de carácter endógena (subjetiva) que no se preocupa solamente de los contenidos ni de los efectos con relación al comportamiento y actitudes, sino que se preocupe por la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; deberá ser una educación que permita el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social. Será una educación que reconoce en el estudiante la capacidad de razonamiento, participación y elaboración conceptual.

La educación como proceso subjetivo implica valorar las subjetividades, intersubjetividades, la interioridad, la corporeidad con sus propios procesos de construcción. La subjetividad en la educación se despliega en diversos escenarios vitales donde el sujeto creador de realidades múltiples debe ser asumido a partir de su pluralidad constituyente; es decir que es importante que el educador se reconozca a sí mismo en su subjetividad y reflexione sobre su forma de ser, de estar, de sentir y de relacionarse con otros, en diferentes contextos y permitir que el estudiante también se asuma en su interior y en ese mirarse; lo cognitivo adquiera significado individual dentro de la experiencia colectiva.

## V. La subjetividad desde la historia

La idea de subjetividad supone pensar que *cada situación histórica genera su propio concepto práctico de hombre*<sup>10</sup>. Es decir, se genera a partir de prácticas específicas, intervenciones, marcas corporales, enunciados y discursos. Es necesario considerar que la adquisición de conocimientos se realiza a partir de determinados contextos culturales que regulan y establecen diferentes modos de legitimar los aprendizajes.

Conocer las características de la época en que vivimos, teniendo en cuenta la incidencia en la subjetividad educativa, constituye un instrumento de valor para diseñar nuevas propuestas pedagógicas que permitan la utilización de recursos para alojar al sujeto que allí se forma.

En general, la idea del sujeto aparece con fuerza en las ciencias sociales. En los últimos años daría la impresión de que se está viviendo el paso de la muerte al rescate del sujeto; así, encontramos que el sociólogo Alain Touraine presenta la idea de un sujeto subjetivado, de un sujeto que no está “sujetado” de forma absoluta; un sujeto que tiene la capacidad generadora de subjetividad que le permite asumir posiciones emancipatorias frente a los órdenes exteriores de cualquier tipo, que pretenden negarlo y manipularlo (Cfr. Touraine, 1999: 111).

Desde el punto de vista histórico, se podría considerar a la subjetividad como la búsqueda de sentido y como una categoría social. Como búsqueda de sentido en la medida que es el sujeto quien construye y analiza el discurso histórico; el sujeto tiende a subordinarse a la lengua y a la historia como sostenía Lacan, a su vez, la categoría de sentido es esencial para la comprensión del sujeto y de la subjetividad en el proceso histórico. El sentido subjetivo es comprendido como el conjunto de emociones que se integran en los diferentes procesos y momentos de la existencia del sujeto, apareciendo constituidos en una cualidad que es parte de la emocionalidad que caracteriza al sujeto en esa zona de la experiencia.

Toda producción humana está articulada en un sistema de sentidos que expresa la forma en que las necesidades del sujeto se organizan en el curso de su relación con el otro y con el mundo. La organización de estas necesidades tiene un momento histórico y un momento ac-





tual, los que son inseparables en la organización del sentido subjetivo de toda experiencia. En este sentido, el sujeto aparece como sujeto de necesidad, su vínculo con el mundo está subjetivado por las necesidades que se configuran dentro de este proceso de relación, las que son inseparables de las necesidades definidas por sus configuraciones motivacionales, procesos esenciales de la subjetivación (Cfr. *Ibíd*: 132).

La subjetividad entendida como categoría social en la medida que la individualidad por sí sola no puede explicar la praxis histórico-social, la búsqueda de construcciones teóricas capaces de dar cuenta de la complejidad de los sujetos sociales, eliminó al sujeto individual, así como a los procesos de constitución de la subjetividad individual, los que pasaron a ser definidos de forma directa desde lo social.

La naturaleza del fenómeno subjetivo se da simultáneamente a nivel interno y a nivel externo aunque se encuentren mediados por la historia específica de cada uno de ellos, de manera que la subjetividad individual y las posiciones de cada sujeto están siempre conectadas de forma directa con su historia, la que aparece constituida en configuraciones diferentes de sentido y significación.

El sujeto se caracteriza por un estado permanente de producción emocional como parte esencial de sus procesos de subjetivación, como un principio constitutivo esencial del sujeto; lo emocional está integrado a dimensiones diferentes propias de los sistemas de relaciones humanas, así como a los procesos de significación. Los sentidos son precisamente las formas particulares de esa emocionalidad en los diferentes procesos de relación y zonas de experiencia del sujeto.

El sujeto que como latinoamericanos asumimos es un sujeto constituido social e históricamente,

tanto en la historia de las formaciones discursivas constitutivas de su propia condición como también en su historia personal, donde la constitución de sentidos está estrechamente comprometida con la condición singular desde la cual este sujeto ha recorrido la historia de su existencia individual. Así, el sentido de sus procesos de subjetivación está comprometido de forma simultánea con los discursos que atraviesan los distintos espacios sociales en que vive, que son parte de su lenguaje y se subjetivizan de diferentes formas en los diferentes contextos de su acción, como con sus configuraciones subjetivas personales, que sintetizan en cada uno de los momentos actuales de su expresión.

El sujeto tiene una capacidad generativa asociada a los procesos de subjetivación, que representa un momento constitutivo de sus procesos de sentido y significación (Cfr. Touraine, 1999: 103).

En fin, el sujeto es congruente porque se encuentra consigo mismo y es capaz de luchar y sentir por lo que cree, dimensión sin la cual lo nuevo, el cambio serían imposibles.

El sujeto es pensamiento además de lenguaje, posición muy bien desarrollada por Vygotsky; el sujeto se reafirma a través del ejercicio de su pensamiento, que es el instrumento creativo a través del cual penetra en el lenguaje, lo crea, lo usa y, simultáneamente, se expresa a través de él más allá de su conciencia. La cuestión es comprender esos dos momentos de la relación sujeto-lenguaje, el sujeto como productor, creador y crítico del lenguaje, y el sujeto subordinado a estructuras discursivas, las cuales puede quebrar a través de las posiciones que asuma, aunque el proceso de ruptura no sea lineal a su intencionalidad consciente (Cfr. Touraine, 1999: 67).





Para comprender la subjetividad histórica latinoamericana, considero necesario rescatar la “razón vital” y la “razón histórica” de Ortega y Gasset para reconceptualizar al sujeto histórico social desde nuestras propias circunstancias reales y concretas; para analizar y comprender la vida misma del sujeto hacedor de su historia; para entender la vida como un saberse y comprenderse a sí mismo, para tomar conciencia de nuestra existencia y del no-yo del mundo circundante, de las personas y de las cosas que nos rodean; para encontrarnos y habérnoslas en el mundo como ingrediente de la vida, como escenario de participación humana; para considerar que la vida es un proyecto donde el hombre está-siendo.

La razón vital conduce a la razón histórica porque la vida es esencialmente cambio e historia. La razón histórica tiene como objetivo permitirnos comprender la realidad humana a partir de su construcción histórica y de las categorías de la vida. Con la razón histórica podemos superar las limitaciones de la razón físico-matemática, formal y abstracta propuesta en la modernidad. La realidad humana es temporalidad e historia. El mundo humano consta de sentidos y es la razón histórica la que puede contribuir para comprender los sentidos de la existencia humana, y para ello se ha de referir a dimensiones del vivir como los sentimientos, valoraciones y proyectos del individuo o colectividad que queramos estudiar, y a las categorías, creencias y esquemas mentales con los que damos un sentido a nuestra vida y nos enfrentamos al reto de la existencia (Cfr. Ortega y Gasset: 135).

Así, el individuo es el producto de una sociedad existente, bajo una forma concreta. Esta definición permite retomar el postulado marxista según el cual se llega a lo concreto por lo abstracto; similar proceso es el que tenemos que emprender en América Latina para lograr la re-

construcción mental de lo concreto generando procesos de autocreación y transformación mediante la praxis histórico social. Al transformar la realidad objetiva, la naturaleza y la sociedad, el hombre transforma las condiciones de su existencia y, por consiguiente, se transforma a sí mismo como especie (Cfr. Schaf, 1966: 31).

El educador no puede estar ajeno a estos problemas, así como al cuestionamiento acerca de los resultados, posibilidades y limitaciones de su práctica social. Al no mediar un proceso de reflexión, tanto sobre la influencia de la representación en la práctica como en el sentido y soporte de dichas teorías, la propia práctica sigue reproduciendo esquemas que muchas veces contradicen los valores e ideales del mismo docente. Tanto en lo individual como en lo social, en lo biológico como en lo psicológico, en lo material como en lo espiritual, la transmisión de la cultura es la más importante función de la educación.

## VI. Procesos de subjetivización necesarios para América Latina

Los procesos de subjetivización en América Latina deberán estar orientados desde la actividad pedagógica.

Es preciso interrogarse, reflexionar y hacer una hermenéutica, por y desde el presente mismo, considerando el campo de la historia y de la historicidad.

Es indispensable interpretar los condicionamientos históricos, sociales, simbólicos y económicos que en la práctica docente permitirá explicar la dinámica de la sociedad y de sus protagonistas.

La tarea a emprender considerará la historia de nuestra subjetividad, una ontología del presente que se realiza sobre tres ejes: en relación con la verdad que nos





constituye como sujetos de conocimiento; en relación con el campo de poder en el cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros; en relación con la ética según nos constituimos en sujetos morales (Cfr. Wohning, 2005: 8).

Desde esta perspectiva, el proceso educativo en América Latina debería tender a la concientización de la necesidad de autorreflexión para lograr una verdadera transformación de los sujetos considerando el pliegue del saber en donde el pedagogo y el estudiante son sujetos con capacidad para identificar problemas; pensar y repensar; regular, redireccionar y modificar procesos; buscar alternativas de solución y modificar las formas de pensar, sentir, actuar y de estar-en-el-mundo.

Se debería re-significar diferentes categorías conceptuales propias del quehacer pedagógico con miras a legitimizar la educación y lograr una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en las teorías emergentes que establecen la necesidad de considerar como eje fundamental al educando, sus intereses y su contexto, en contraposición de la educación tradicional caracterizada por la mera transmisión lineal y homogénea del conocimiento (visto como absoluto, concluido y verdadero) en la que el rol pasivo, de escucha y de ejercitación del estudiante mecanizan los saberes e impiden el involucramiento de procesos de transformación en la práctica docente.

Es preciso proporcionar estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en el estudiante para optimizar su desenvolvimiento en el mundo. El estudiante deberá desarrollar la capacidad para establecer conexiones entre el conocimiento socialmente elaborado y su sentido y significación para la realidad individual y social.

La educación es la mejor estrategia para la adquisición del capital cultural de nuestros países; es la herramienta más adecuada para la construcción del modelo socio-histórico-cultural que involucre procesos de objetivación en relación dialéctica en los cuales se articulan las tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales que determinan una nueva forma de ser y de ver el mundo .

El proceso de constitución de la subjetividad requiere reconocer la necesidad de una síntesis global que explique a la sociedad humana como una totalidad estructurada y, por otro, considerar que las causas no pueden reducirse a un problema de motivos ya que toda causa está acompañada de un conjunto que hace a las condiciones en las que ocurre un fenómeno (Cfr. Bloch, 1982: 46).

Considerar los objetivos de la educación de acuerdo al contexto, *el objetivo de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria* (Morin, 2005: 89).

Al estilo de Bourdieu, es necesario modificar las estructuras cognitivas que se encuentran constituidas en la relación dialéctica entre el *habitus*<sup>11</sup> y el campo; entonces la realidad social existe dos veces, en las cosas y en los cerebros, en los campos y en los *habitus*, en el exterior y en el interior de los agentes. El concepto de *habitus* permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras objetivas que constituyen las condiciones materiales de la existencia humana. Al





mismo tiempo este concepto permite comprender que las estructuras subjetivas y objetivas, lejos de ser extrañas por naturaleza, son dos estados de la misma realidad, de la misma historia social que se inscribe a su vez en los cuerpos y en las cosas (Cfr. Bourdieu, 1997: 85).

Es decir que los modos de conformación de la subjetividad involucran la constitución de *habitus* (conjunto de disposiciones duraderas e interiorizadas históricamente por el individuo y que determinan la práctica concreta) y el campo (integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas depositadas en los cuerpos individuales y ancladas en ciertas formas de poder). Bourdieu propone la idea de que la correspondencia entre las estructuras sociales y las mentales limita la percepción política del mundo social y cumple funciones eminentemente políticas, ya que los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento sino que son también instrumentos de dominación, por su capacidad de integración cognoscitiva, promueven la integración social a un orden arbitrario. La reproducción de la creencia se basa en la perpetuación del acuerdo entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas.

Desde la pedagogía, el concepto de *habitus* permite integrar tres dimensiones de la educación: la social, la histórica y la política, tanto en relación con el educador como con los educandos, en la teoría como en la práctica docente, en el vínculo pedagógico como en la efectividad de la transmisión cultural.

En el campo pedagógico, las nociones de campo y *habitus* abren una posibilidad para interpretar la constitución histórica de las representaciones acerca del transmitir de los docentes y se estima posible incidir en una conceptualización que permita avanzar en la definición de estrategias de universalización del conocimiento elaborado a través de un vínculo pedagógico democrático.

La determinación de las estructuras objetivas en la constitución de la objetividad tiene límites, así por ejemplo, el concepto de *habitus* no promueve el optimismo pedagógico; por el contrario, permite comprender cómo los procesos de socialización dejan marcas en la subjetividad que sólo podrán ser atenuadas por una pedagogía racional que apunte a compensar las diferencias de origen de los individuos.

Bourdieu asigna al concepto de *habitus* un gran poder generador; si bien la capacidad de engendrar prácticas se haya constituido históricamente, no es reductible por completo a sus condiciones de producción. Diferencia así este concepto de la noción de costumbre, entendiéndola como repetitiva, mecánica, automática, más reproductora que productora.

Pero no hay que confundir el *habitus* (como sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción) con las prácticas que contribuye a producir (esto es, representaciones, opiniones, valoraciones, obras culturales, etcétera). El *habitus* es el principio de producción y organización de las prácticas, pero opiniones y estilos diferentes pueden ser generados a partir de esquemas genéticos idénticos (Cfr. *Ibíd*: 32).

De acuerdo a esta perspectiva, existen dos modos típicos de constitución de los *habitus*: la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño) y el trabajo pedagógico racional (la acción escolar). Para Bourdieu<sup>12</sup>, el aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura; la competencia cultural de cada individuo va a quedar marcada por su origen y a definir modos particulares de relación con la cultura.



Así, interpretar la constitución histórica y social que configura las representaciones acerca de la transmisión de la cultura en los docentes, propiciar la reflexión conjunta sobre los fines y potencialidades de la educación, promueve objetivos teóricos-prácticos, políticos y éticos.

## VII. Re-conceptualización del sujeto y de la subjetividad para la construcción del conocimiento

86



A través del tiempo han proliferado innumerables intentos de presentación teórica de un sujeto universal, abstracto, formal, dogmático, cerrado y sustentado en principios ontológicos fundadores con los que la ruptura o el cuestionamiento era una tarea imposible.

Superar la noción del sujeto univocista y eurocéntrico implica:

- Apartarnos de las concepciones abstractas, universalistas, cosificadoras, objetivadoras y despersonalizadoras que han negado nuestra condición de sujetos históricos y se han impuesto a través del tiempo.
- Rescatar en nuestras vivencias culturales y praxis cotidianas la singularidad que quedó encubierta bajo diferentes etiquetas totalizantes.
- Instaurar el diálogo como condición real de los procesos de subjetivación.
- Valorar la cultura popular y autoreconocernos como valiosos.
- Recuperar el sentimiento asociado a la praxis cotidiana individual y colectiva.
- Recuperar el derecho a pensar por nosotros mismos y a tener un espacio propio que no se agota en los deberes impuestos.

- Construir un sujeto que busca, conoce y piensa.
- Considerar que el sujeto construye y transforma la realidad.
- Configurar una mente estratégica basada en la identificación de la problemática histórica, en la superación de la mentalidad metafísica, en la ejecución de un giro existencial estratégico fundamentado, según Samuel Guerra, en siete momentos: de la mente, de la razón, de la voluntad, del espíritu, de la solidaridad, de la interculturalidad, de la trascendencia con el propósito de alcanzar una mente maestra que nos permita ser nosotros mismos (Cfr. Guerra, 2009: 52-57).
- Reeducar nuestra mente para poder integrar lo teórico y lo práctico, lo objetivo y lo subjetivo; la planificación y el resultado (Cfr. Ibíd: 111-129).



Re-conceptualizar a la subjetividad desde América Latina significa:

- Comprender al sujeto como proceso generador de subjetivación.
- Comprender a la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural que está indisolublemente asociada a la idea del sujeto<sup>13</sup>.
- Comprender que el diálogo es la organización dentro de un nuevo espacio de sentidos y significados de varios sujetos constituidos en historias diferentes, que son capaces de generar un espacio en común que tolera la expresión de las diferencias y, a su vez, es un momento en la transformación de aquéllas<sup>14</sup>.
- Pensar y dilucidar los mecanismos favorables para una visibilización, re-construcción y re-va-



lorización de lo latinoamericano (Cfr. Guerra, 2009: 14).

- Construir una sabiduría propia con miras a lograr la descolonización de nuestra subjetividad, nuestra condición de sujetos individuales y colectivos mediante diversos procesos de aprendizaje para re-descubrirnos, re-constituírnos, revalorarnos (Cfr. *Ibíd.*: 35).
- Desarrollar competencias de la razón intuitiva, de la razón cognitiva, de la razón dialéctica, de la voluntad, emocionales, del espíritu, éticas y cívicas para reivindicarnos y revalorizarnos a nosotros mismos con ayuda del redireccionamiento del sistema y de los procesos educativos (Cfr. *Ibíd.*: 59-63).
- Utilizar un método dialógico o analéctico como proponía Enrique Dussel.

## Notas

- 1 Es el conjunto de conocimientos, de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo” (Pichón Riviere; *Aplicaciones de la Psicoterapia de Grupo*, 1957) y en *Técnica de los Grupos Operativos*, 1960). Conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace.
- 2 Desde las corrientes psicológicas, el tema de la autonomía del individuo constituye un constructo sistémico integrado por procesos de autoexpresión, autoregulación, autodeterminación, autoactualización que se construyen en relación de interacción con los otros significativos a través de la formación de la identidad personal mediante las elaboraciones del autoconcepto, la autoestima (D Angelo, Ovidio, 2005: 6).
- 3 El estoicismo y el epicureísmo colocaron a la ética en el vértice del saber.
- 4 Frente a la inicial hostilidad hacia la filosofía manifestada por algunos de los primeros padres apologistas cristianos, sus continuado-

- res encontrarán en la filosofía (a partir del neoplatonismo de Plotino) un instrumento útil para combatir otras religiones o sistemas filosóficos y para comprender, o intentar comprender, los misterios revelados. Surge de ahí una asociación entre filosofía y religión, que puso las bases de la futura filosofía medieval.
- 5 Consagró la identificación del yo trascendental kantiano con el Dios del cristianismo.
  - 6 El primer movimiento neopositivista de los Círculos de Viena, Berlín y Praga, así como la posterior filosofía analítica y las ideas de Popper, se centran en el “contexto de justificación” desechando como no pertinente el “contexto de descubrimiento”.
  - 7 Cfr. Wohning, Érica, 2005. *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión pedagógica*. Facultad de Ciencias Humanas. San Luis, Argentina, pp. 18-19.
  - 8 a Cfr. González, Fernando, “*El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de estudio*”. III Conferencia de Investigación Socio-Cultural. Sao Paulo, pp. 10-12.
  - 9 Es concebida dentro del campo de análisis, donde la expresión del sujeto y de sus actos adquieren sentido solamente en el proceso terapéutico (Cfr. González, Fernando, 2000: 18).
  - 10 Marx, en su sexta tesis sobre Feuerbach, decía que la esencia humana no es una abstracción inherente al individuo aislado sino que es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales: la esencia del hombre iguala al conjunto de las relaciones sociales. Desde el materialismo histórico no es la conciencia de los hombres lo que determina su ser social, sino que la estructura de las relaciones sociales, de las relaciones de producción, determinan la conciencia, sentimientos y pensamientos del hombre. En este sentido, las relaciones sociales crean al individuo. El hombre real y concreto es un producto íntegramente social (Cfr. Schaff, 1966: 71).
  - 11 Como producto y productor de las estructuras, permite la mediación entre las estructuras objetivas y las prácticas que realizan los agentes; como un sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones en las que integra todas las experiencias pasadas. Permite considerar la dimensión simbólica como mediación entre los elementos materiales y los elementos ideales de la vida social. (Cfr. Bourdieu, 1997).
  - 12 Existen dos formas básicas de adquisición del capital cultural: la pedagogía familiar y la pedagogía racional. Asigna a esta última una función compensatoria de las desigualdades producidas por el





origen social y cultural. Lo social presenta una doble existencia: se expresa tanto en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) como en las subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que constituyen socialmente la subjetividad). Sustituye la noción de sociedad por los conceptos de espacio social y campo. Pensar en términos de campo significa pensar en términos de relaciones, lo real es relacional, lo que existe en el mundo social son relaciones, no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales (Cfr. *ibíd.*).

- 13 El sujeto es un sujeto portador de una subjetividad que expresa su historia personal en una síntesis de sentidos y significados que tiene como forma de organización la personalidad. La personalidad, al igual que el sujeto, representa una instancia generadora de sentidos, los cuales son inevitables dentro del contexto de acción del sujeto (González, Fernando, 2000: 14).
- 14 Cfr. *ibíd.*

## Bibliografía

ARENAS, Luis:

2002 *Identidad y Subjetividad: materiales para una historia de la filosofía moderna*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

BLOCH, M.:

1982 *Introducción a la historia*. Brevarios. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, Pierre:

1983 *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

BOURDIEU, Pierre:

1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

BOURDIEU, Pierre:

1997 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- D'ANGELO, Ovidio:  
 2005 *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Editorial Acuario.
- FOUCAULT, Michael:  
 1994 *Hermenéutica de sujeto*. Madrid: Las Edic.de la Piqueta.
- FOUCAULT, Michael:  
 1991 *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós, I.C.E./U.A.B.
- FREUD, Sigmund:  
 1921 *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*. Obras Completas. Ed. Amorrortu.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis:  
 1997 *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.
- GUERRA, Samuel:  
 2009 *La emergencia del Espíritu. Ejercicios Espirituales antiimperialistas*. Quito.
- GUERRA, Samuel:  
 2009 *Conócete a ti mismo. Filosofía del Cambio Existencial*. Quito.
- MITJANS MARTÍNEZ, Albertina:  
 2008 *La Psicología en la transformación educativa. Subjetividad, complejidad y educación*. México, Psicología para América Latina, N. 13.
- MORÍN, Edgar:  
 2005 *Educación en la era planetaria*. Quito: Editorial Ecuador, Grupo Santillana. S.A.
- ORTEGA Y GASSET, José:  
 1983 *La Razón Histórica. Obras Completas. Madrid: Alianza Editorial, Vol. XII*.
- PICHÓN RIVIERE, E.:  
 1996 *Psicología de la vida cotidiana*. Ed. Nueva Visión.
- PICHÓN RIVIERE, E.:  
 1996 *El proceso grupal*. Ed. Nueva Visión.
- SCHAFF, Adam:  
 1964 *La filosofía del hombre*. Argentina: Editorial Lautaro.
- VARIOS AUTORES  
 2006 *La presencia de la subjetividad del maestro en el ejercicio de su práctica*. Cauca: Editorial Luz.
- WOHNING, Erica:  
 2005 *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión pedagógica*. San Luis, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas.



## Bibliografía de Internet

ACADEMIA DE CIENCIAS LUVENTICUS

2003-2009 “La historia de La filosofía según Heidegger”. Rosario. Argentina: <http://www.luventicus.org/articulos/03U017/heidegger.htm>

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis:

2000 “*El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de estudio*”. III Conferencia de Investigación Socio-Cultural. Sao Paulo, Brasil: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.doc>



# EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN

## La epistemología del intersujeto

Marcelo Rodríguez\*

*No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con otros. (...) su vocación ontológica, que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma el mundo.*

Paulo Freire

93



Las cuestiones referidas a la “Educación” tienen una larga data de discusión e institucionalización de diversos discursos que no pueden ser aislados de las condiciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y sociopolíticas desde donde esas referencias se enuncian. El desarrollo del pensamiento occidental estructura nuestras cotidianidades y formas de interrelación social. Estas formas integran los procesos de recursividad en cada ser humano, y se constituyen en función del conjunto de roles vinculantes desde, para y con la cultura.

Si existe un consenso global en torno a mejorar las condiciones de vida de la humanidad, es indiscutible que una de las vías “estratégicas” es el dispositivo de la educación. La correlación entre desarrollo y educación es evidente.

---

\* Licenciado en Psicología con mención en Psicología Social de la Universidad de Valparaíso, Chile. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana - Quito.



La pregunta: ¿qué es la educación? no es suficiente para describir supuestos elementos de “subjetividad u objetividad” en el plano de las relaciones-vinculaciones y espacios de administración de poder en educación, sino más bien se centra el tema en las “condiciones de educabilidad”; ¿para qué educar?, ¿quiénes significan y operacionalizan esos significados educativos?, ¿cuál es la concepción epistémica y de sujeto que se sustenta?, y más aún, ¿qué es lo que se pretende desarrollar e institucionalizar para avanzar en justicia social y calidad de vida de los/as ciudadanos/as?

La nueva Ley de Educación del Ecuador es expresa en este sentido y sostiene que: “El nuevo modelo que lleva adelante la revolución del sistema educativo es inclusivo y prepara ciudadanos solidarios para el buen vivir, con respeto por la naturaleza y con conciencia ecológica, con los conocimientos suficientes para generar, no solo una masa crítica que discuta con solvencia los problemas socio-económicos del país y del mundo, sino que además tenga las capacidades para continuar su preparación académica y/o incorporarse de manera inmediata a los procesos productivos y de desarrollo local, regional y/o nacional”.

A lo largo de la historia, se han venido ensayando 18 programas de reformas curriculares. Los objetivos de la última responden a la universalización de la educación pre-escolar, escolaridad mínima de 10 años, formación de estudiantes capaces de comprender para transformar, incremento de partidas docentes, preparación y evaluación del docente, flexibilidad en el contenido y en la metodología (Velásquez y Saltos, 2006). En efecto, el centro de la discusión política intenta afrontar las enormes brechas que reproducen las condiciones de desigualdad y de vulneración del derecho a una educación de calidad.



Sólo para situar el contexto educativo, la Fundación de Investigación y Promoción Social “José Peralta” (2006), en su versión decimocuarta, indica que en el ciclo primario, el índice de deserción escolar es de 11% en el área urbana y 53% en el área rural. 1 de cada 5 niños abandona la escuela en el cuarto grado y cerca del 40% no concluye la escuela. En la educación secundaria, 4 de cada 10 personas mayores de edad habían concluido sus estudios secundarios.

En este contexto, el presente artículo intenta ampliar la discusión de los paradigmas de la psicoeducación, considerando aspectos éticos y políticos, en nuestro entorno latinoamericano. Para esto, hacemos un recorrido por algunos aspectos filosóficos y epistemológicos con el propósito de aproximarnos a un enfoque que va más allá de las nociones de subjetividad. Nos comprometemos a un análisis de sentidos y significados en que, el lenguaje, utilizado en el contexto de la educación, no debe descontextualizarse de los marcos de relaciones de poder desde donde se construye la realidad, las prácticas educativas y por ende, la ciudadanía.

## I. Educación y contexto

Como primera aproximación, vemos que la “educación” es inherente a la condición y organización de la humanidad en sus diversas expresiones socio-históricas. Si nos remitimos a las fuentes de significado de este término, a su etimología, tenemos que, educación proviene del latín “educare” que significa criar, alimentar, cuidar, con su acepción “educar” e “instruir”.

El sistema básico de educación que se asentó en nuestra cultura, se remonta a la Grecia del siglo V a.C. En este período, los pedagogos, es decir, los “conductores de



niños”, eran esclavos que dirigían a los infantes a las escuelas públicas para iniciar su proceso de aprendizaje. Aprendizaje proviene del latín *apprehendere* que significa: “apoderarse de algo”, “aprehender”, “coger” (Santiago, 1997). En efecto, la educación se entiende como el proceso de criar, enseñar y adoctrinar a niños y jóvenes, a quienes se les transmite un “conocimiento” y “valores” que se experimentan desde los primeros años de vida en el grupo familiar, luego en la escuela y/o universidad y durante el periodo de vida.

En el concierto latinoamericano, los constantes procesos de transformación propios de la postmodernidad, y en particular de los cambios sociales que en el país se están dando, permiten preguntarse por una “educación transformadora”. Sin embargo, la crítica política refiere a que los dispositivos institucionales, conjuntamente con su quehacer y sus discursos, han estado orientados esencialmente al mantenimiento del “estatus quo”. Es la concepción del moldeamiento del comportamiento humano basado en una cierta estabilidad del sistema social que tiende a su autodeterminación. Se ha co-construido en base a los discursos, es decir, al conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven cierto tipo de relaciones sociales, a sujetos “sujetados” al sistema imperante, de modo que, las nuevas generaciones aumentan su probabilidad de éxito socioeconómico, en tanto adquieren las habilidades para integrarse a la sociedad de consumo. En efecto, deben emprenderse a desarrollar “competencias” para enfrentar la vida y responder a formas de relaciones socialmente aceptadas y valoradas. Esta noción muy asentada, y a la que podemos denominar “verdad adultocéntrica”, se muestra insuficiente a la hora de preguntarse por una educación que propicia la reflexión-acción, con un compromiso por “lo social” y por los procesos de organi-

zación, desideologización y desarrollo de la ciudadanía como contrapartida a los procesos de naturalización del tejido social. A continuación nos remitiremos a abordar los aspectos históricos y filosóficos para situar la noción de subjetividad.

## II. Filosofía, educación y subjetividad

Posterior a las cuestiones de la filosofía cosmológica ocupada de la “unidad” de la “sintonía” del universo, surgen las preocupaciones por el hombre. En esta época se producen importantes cambios, a saber: apareamiento de nuevas actividades públicas, crecimiento de las ciudades, mayor democratización con la vida en las asambleas, entre otras; desde donde sale, entonces, la necesidad de comprensión de la vida humana, en términos de las relaciones entre los hombre y las relaciones con Dios. Había, por tanto, que preparar teórica y prácticamente a las nuevas generaciones para orientarse en el mundo, para discernir lo bueno de lo malo. Quienes se ocuparían de esta tarea ciudadana eran los llamados “maestros de sabiduría”, los sofistas (Giannini, 1981).

Sócrates hizo del diálogo una de las más importantes actividades de su existencia. Según su método, la mayéutica, debía producirse un reconocimiento de la ignorancia para que la verdad “alumbrara”. Como contrapartida, el grupo de los sofistas, con una dedicación profunda por las ciencias humanas y en especial por la educación, llegan a declarar que todo es relativo, que no hay una verdad común para todos y que lo bello, lo feo, lo justo, lo injusto, lo bueno o lo malo, depende totalmente de nuestra condición, de nuestra cultura, de la ciudad y de los tiempos que vivimos. El relativismo extremo sofista está representado por el “*subjetivismo*”, en donde la ver-





dad es lo que cada individuo considera verdadero, según su propio modo de sentir y pensar. A este respecto es representativa la frase de Protágoras: *el Hombre es la medida de todas las cosas*. Para Sócrates, la verdad es la captación de algo común que existe con independencia de cada uno de nosotros. El bien individual es inseparable del bien general, la subjetividad, en consecuencia, debe reconocer y dejarse determinar por la realidad objetiva de lo común.

En el devenir de la historia, las discusiones y posiciones en torno a la objetividad-subjetividad han configurado diversas corrientes de teorías filosóficas sobre la verdad y realidad y el estatus ontológico y epistemológico del saber científico. En la actualidad, en el ámbito educativo, hay una especie de descrédito de la reflexión filosófica que se relaciona con la hegemonía del pensamiento positivo, derivado del empirismo inglés. Lo que se “sabe” es aquello que es observable, cuantificable y manipulable por el conjunto de nuestros sentidos. La filosofía racional de la educación tiene como fin ordenar los actos del que enseña una determinada técnica, hasta conseguir que el aprendiz adquiera “suficiente destreza” como para valerse por sí mismo.

La educación es un concepto fundamentado en los diversos sentidos de virtud, la que, de cierto modo, responde a la condiciones de educabilidad. Martínez (2009) lo define como la *ordenación a satisfacer una determinada necesidad, la de llegar a ser capaz de obrar virtuosamente. Por ello, no se pretende en este caso la felicidad, sino una mayoría de edad moral en la que estar bien dispuesto para ir a la zaga de aquélla*. No obstante lo anterior, la virtud es una instancia definida y significativa para un grupo y un modo de ser en el mundo.

Las condiciones de educabilidad se entienden

como el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que permiten que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela. Esta noción invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños/as y adolescentes accedan a esos recursos. La premisa es que todo niño/a nace potencialmente educable, pero el contexto social latinoamericano opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad.

### III. Psicoeducación y su trasfondo pluriparadigmático

Los avances en educación se inscriben en los progresos de las ciencias de la educación, de modo que, toda ciencia se estructura en un programa de investigación, es decir, construye una problemática que se sustenta a la vez de los fundamentos epistemológicos, con un conjunto de supuestos o constructos teóricos, un encuadre metodológico y nociones de aplicabilidad de ese saber desarrollado. El concepto de paradigma más conocido es el acuñado y desarrollado por Khun en su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. El centro de la discusión remite al “progreso de la ciencia”. Cabe la pregunta sobre los factores que inciden en el desarrollo de la ciencia de la educación ¿desde dónde progresa la ciencia de la educación? Las posibilidades de respuesta son básicamente dos. Por un lado, son los factores internos del quehacer científico dado por un programa netamente racionalista<sup>1</sup> y, por otro, se progresaría en función de factores externos (sociológicos y psicológicos), y no bajo un continuo de acumulación de éxitos o logros científicos, sino como un “contexto de descubrimiento” contenido en un espacio-tiempo- socio-histórico.





Para el caso de la psicoeducación, se observa que existe una convivencia de corpus teóricos-metodológicos que se institucionalizan según el grado de hegemonía que puedan conseguir en la comunidad científica. El grado de hegemonía que estamos vivenciando responde al antiguo sistema de instrucción, vale decir, el saber se trasvasija en quienes no saben y éstos deben aprehender el conocimiento.

Estas nociones de paradigmas son aplicables al desarrollo de las ciencias de la educación, las cuales se han nutrido de la psicología general y su aplicabilidad al ámbito de la educación.

Según Hernández (1998), las tradiciones que fueron configurando una identidad a la psicología educativa (a principios del siglo XX), comprenden el estudio de las diferencias individuales, enraizado en el naciente enfoque psicométrico; los estudios de la psicología evolutiva o psicología del niño y los trabajos sobre la psicología del aprendizaje.

Ahora bien, en este corto período histórico de desarrollo, vemos que la psicología educativa se concibe como una disciplina pluriparadigmática, cada una con su concepción epistémica desde donde fundamenta su producción teórico-práctica.

En el siguiente apartado, revisaremos los principales fundamentos epistemológicos de cada uno de los paradigmas psicoeducativos, para adentrarnos en el enfoque reflexivo de intersubjetividad y su relación con el espacio educativo.

#### **IV. Marco epistémico del trasfondo pluriparadigmático**

Es sabido que, al generar cualquier afirmación sobre la realidad, cabe la pregunta primigenia del “¿cómo

es que conocemos?”. Al respecto, cada comunidad científica que adhiere un paradigma, sostiene su propia sentencia epistémica.

Así, la tradición filosófica del empirismo inglés, que fundamenta el programa asociacionista del enfoque conductual, afirma que el conocimiento sería una copia isomórfica de la realidad. Ésta se configura por medio de mecanismos asociativos de sensaciones, ideas y relaciones entre éstas. El sujeto cognoscente, en este caso un estudiante, adquiere un rol pasivo, siendo el ambiente el que determina el modo de comportamiento de aquel. Se reduce la actividad educativa a las influencias externas sin considerar ninguna organización estructural, por lo que los conocimientos del sujeto son la suma de asociaciones entre estímulos y respuestas.

Por otra parte, el paradigma humanista tiene sus fundamentos en las líneas de pensamiento de la fenomenología y el existencialismo. Esta corriente aparece como una tercera vía alternativa al predominio de las determinantes ambientales propias del conductismo y del enfoque analítico de los problemas del inconsciente y su sustrato innatista. Se caracteriza por una visión de los procesos integrales de las personas en el contexto social, de modo que es la persona la principal fuente del desarrollo integral.

La concepción del ser humano de acuerdo al existencialismo responde a un ser en libertad, en que cada uno de nosotros forja su propio destino. Según Jean-Paul Sartre, cada uno de nosotros es producto de sus “propias elecciones” (Hernández, 1998). Para la fenomenología, los seres humanos conducen sus vidas a través de sus propias percepciones subjetivas respondiendo al ambiente tal y como lo perciben y comprenden (Hernández, 1991).

Cada persona tendería de forma natural a su autorrealización en consistencia con un ambiente propi-





cio para ello, es decir, no amenazante y empático. La institución educativa debiese estructurarse de acuerdo a la idea de ayudar a los estudiantes a decidir sobre lo que son y qué quieren ser, generando las condiciones para que cada individuo desarrolle sus capacidades de aprendizaje basados en la relación comprensiva. Rogers plantea una “educación democrática centrada en la persona”, a partir de la cual, la educación tiene por objeto crear estudiantes con iniciativa y autodeterminación. Se confiere, en efecto, la responsabilidad de la educación al alumno (Hernández, 1998).

El paradigma cognitivo ha influenciado notablemente el campo de la psico-educación desde la década de los cincuenta en adelante. Según Gardner (1988), el núcleo de las teorías cognitivas se centraría en su concepción representacionista del conocimiento y su proposición de la metáfora computacional para explicar el funcionamiento de la mente. Desde estos supuestos, el sistema cognitivo funcionaría a través de cualquier dispositivo capaz de manipular símbolos, no requiriendo actuar sobre su dimensión semántica, sino simplemente con sus atributos formales o dimensión sintáctica. El sistema funciona correctamente cuando logra generar representaciones semánticas adecuadas en relación a algún aspecto del “mundo real”, y cuando el procesamiento de la información conduce a una adecuada solución a los problemas presentados al sistema (Sandoval, 2002).

Este paradigma remite la mirada de su análisis exclusivamente en las variables del individuo y de la tarea o situación ambiental a la cual está enfrentado el sujeto, obviando las condiciones culturales y materiales de las cuales forma parte el individuo (Sandoval, 2002).

En términos epistemológicos, el sujeto cognoscente elabora sus representaciones de modo esencialmente individual. Dichas representaciones mentales determi-

nan las formas de actividad que realiza el sujeto (Hernández, 1998). La noción del estudiante, en consecuencia, sería la de un sujeto como agente activo, con una organización interna a partir de la reelaboración constante de su relación de intercambio con el exterior, de modo tal que interpreta y configura nuevas formas significativas de la realidad. Se espera que la educación se oriente hacia los aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades y competencias.

Por otra parte, los primeros trabajos que configuraron el paradigma del constructivismo, corresponden a la lógica y al pensamiento verbal de los niños de Piaget. Este pensador suizo, de la escuela de Ginebra, se centra en observar los procesos de transformación del conocimiento desde una perspectiva diacrónica, no desde el estado final del conocimiento. Según su epistemología genética existiría un interaccionismo entre la relación sujeto-objeto, un espacio de interdependencia. El sujeto, para conocer, activa una serie de operaciones que definen y estructuran al objeto y, a la vez, el objeto incide en el sujeto de modo tal que se producen cambios en las representaciones que el sujeto construye del objeto (Hernández, 1998).

Según Piaget, “el principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no necesariamente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca” (1964, citado en Hernández, 1998: 192). Desde este prisma, el estudiante es un constructor activo de su conocimiento y reconstructor de los contenidos educativos en su contexto. Se espera generar, en el devenir educativo, un sentimiento de confianza del estudiante en sus propias producciones,





críticas, ideas, propuestas, etcétera para construirse como un ser crítico ante la realidad que se le impone institucionalmente, con autonomía y desde un reflexionar sobre sus errores.

El enfoque sociocultural configura el paradigma propuesto por Vigotsky. Él reaccionó ante el estudio fragmentado de los procesos psicológicos superiores de su época, que estarían directamente influenciados por los procesos de evolución histórica y social. Las influencias del pensamiento de Hegel y del materialismo dialéctico de Marx y Engels fueron claras. El enfoque epistémico abordado por Vigotsky, introduce la noción dialéctica al Interaccionismo de la relación sujeto-objeto. Cole (1992, citado en Hernández, 1998) señala que esta relación, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado, en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales.

Las relaciones adquieren, entonces, un componente de “mediación”, en donde el medio sociocultural influye sobre la realidad del sujeto, quien reconstruye activamente esta influencia. La práctica social o educativa de los sujetos estaría mediada por instrumentos de naturaleza sociocultural, que en función de las interacciones sociales, el sujeto reconstruiría el espacio sociocultural en el que experimenta su vida. Para Vigotsky la educación debiera estructurarse y dirigirse para desarrollar las funciones psicológicas superiores. Las metas educativas se constituirían en función de lo que la cultura considere como valioso, entendido el estudiante como un ser social, producto y protagonista de las diversas interacciones socio-culturales de las que es parte (Hernández, 1998). A su vez, es la interacción con los maestros, do-

centes, estudiantes, etcétera lo que adquiere preponderancia para el desarrollo psicológico. Es el maestro el que se concibe como un agente cultural que media entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes. A este respecto, el concepto de *Zona de Desarrollo próximo (ZDP)* es nuclear en el paradigma sociocultural. Vigotsky lo define como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”

Hernández, 1998

105



Este concepto supone concebir el aprendizaje como un proceso de naturaleza social, a través del cual se vinculan los instrumentos y signos culturales.

Ahora bien, hemos hecho un sucinto recorrido por los fundamentos epistemológicos de los paradigmas que han influenciado los ámbitos de las ciencias de la educación. Ahora nos centraremos en los referentes y aportes de la psicología social socioconstruccionista para incluir nuevas concepciones analíticas que puedan permitir incorporar otros temas a la hora de pensarse una educación para la transformación social.

## V. Enfoque de intersubjetividad

Las reflexiones sobre la naturaleza social del hombre han sido discutidas y abordadas a lo largo de la historia del pensamiento. Analizar los aportes y posible apertura de la discusión paradigmática psicoeducativa, nos remite a contextualizar algunos antecedentes de la



perspectiva psicosocial. En efecto, hay que señalar a Aristóteles y Platón como dos de los pensadores que se ocupan de temas que hoy se consideran propios de la psicología social, de modo que la concepción ontológica del ser humano se diferencia en cada uno de los autores. “El hombre es un animal social” es la conocida sentencia de Aristóteles para afirmar la naturaleza humana. En Platón encontramos una visión utilitarista del ser humano, en el sentido de que la formación de los grupos sociales se realizaría con el fin de satisfacer las necesidades del hombre, es decir *los Estados son lo que los hombres son* (Sabucedo, 1997). La discusión histórica se sitúa en la relación individuo-sociedad. Así como Platón otorga al Estado un papel determinante en cuanto permitía la socialización de los ciudadanos, Aristóteles defendía que el propio ser humano es por naturaleza social. En este sentido, para la concepción platónica, primarían las estructuras sociales mientras que para los aristotélicos el individuo será el principal punto de referencia.

Nutridos son los cuestionamientos en la época del Renacimiento y la Ilustración. De hecho, en este periodo se inicia una nueva forma de entender el mundo, es una reacción contra el espíritu teológico y autoritario de la Edad Media. Se intenta combatir el poder de la aristocracia y el dogma de las ideas religiosas. Surge la creencia en el poder de la razón y del intelecto humano para desentrañar los misterios de la naturaleza. Sabucedo (1997) afirma que la apelación a lo mágico-mítico y a la divinidad para explicar y justificar tanto las situaciones de opresión y desigualdad social, como los orígenes del poder y la autoridad, deja paso a un análisis racional de estas cuestiones. La realidad social ya no es inmodificable, sino que se puede transformar y mejorar.

La clásica discusión individuo-sociedad está fundamentada en una relación o lectura binaria, que, por

lo demás, configuró una psicología social psicológica y una sociológica. Ésta supone la separación del sujeto y del objeto que son dados y definidos independientemente el uno del otro.

El psicologismo es una de las tendencias culturales más acentuadas en nuestros tiempos. Y podríamos definir el psicologismo como aquella comprensión de los fenómenos y procesos sociales que los reduce y explica como la simple adición de procesos puramente psicológicos (Martín-Baró, 1988). De hecho, Ricardo Zúñiga (citado en Martín-Baró, 1988) señala tres errores al utilizar un análisis “centrado en la persona” en el contexto de la psicología social, a saber: 1) la transformación del objeto de estudio. Al redefinir un problema o proceso social con variables psicológicas, se produce una alteración esencial en el objeto de análisis. No es lo mismo hablar de cambio social que de cambio de actitudes, de ideología que de motivación; 2) un análisis centrado en la persona produce un sutil pero significativo efecto de descontextualización y atemporalización que encubre el juego de las fuerzas sociales en un momento histórico específico; y 3) el análisis centrado en la persona tiende a atribuir la causalidad de los hechos a los individuos y sus características que en el fondo es consecuencia de la ideología política liberal-burguesa.

Ahora bien, retomando nuestro objeto de análisis en cuanto a la configuración de la realidad, se considera que el mismo sentido común constituye el mundo en dos partes, en dos realidades. Por ejemplo, la realidad subjetiva y objetiva, la realidad de lo consciente y de lo inconsciente, la ciencia y la creencia, la educación formal e informal. Estas realidades pueden ser antagónicas o complementarias.

El argumento que intenta ampliar la discusión paradigmática es el concepto de la “intersubjetividad”





sustentado en el enfoque psicosocial propuesto por la psicología social crítica. Se pasaría de una visión binaria de la realidad, según Moscovici, a una visión “Psicosocial” o ternaria de los hechos y las relaciones.

Las posibilidades analíticas de la educación se amplían al concebir que “la estructura de la vida es una red trinoal, donde, junto al nudo de la realidad subjetiva individual y al de la realidad objetiva institucional, aparece una realidad intersubjetiva, y, a su vez, la intersubjetividad constituye una realidad triádica” (Fernández, 1994). Esta “realidad” no está ni en los individuos (educandos) ni en las instituciones educativas, sino “entre” estas dos instancias existenciales que se co-construyen. Esta tercera naturaleza se materializa en el contexto de interacción-comunicación y del lenguaje. A diferencia de la realidad subjetiva u objetiva, la realidad de la intersubjetividad ejerce el papel de mediadora en la construcción de símbolos, significados y sentidos de la educación.

Si nos preguntamos por el nombre, símbolo o lenguaje “educación”, vemos que esta realidad “real” no aparece como una realidad dura. Educación es aplicable en tanto hay seres humanos que se “educan”. Son las condiciones de intersubjetividad las que determinan cuándo educación es: educación de calidad, educación transformadora, educación interculturalidad bilingüe, educación popular, educomunicación, etcétera.

En consecuencia, la terceridad (palabra de Pierce) aporta el sentido en el que el símbolo tendrá significado; es decir, la relación entre a y b está mediada por una interpretación c. Esta relación diádica se encarna en la historia de un sentido interpretante que no puede ser exactamente arbitraria, porque es heredero de alguna tradición. (Fernández, 1994).

En esta misma línea argumentativa se inscribe el programa socioconstruccionista (derivado de la crisis de

la psicología social<sup>2</sup>, que considera al lenguaje como unidad de análisis de los procesos sociales y humano. Es más, este “giro lingüístico” concibe al lenguaje como el mundo en sí mismo.

En este sentido, Gergen (1996)<sup>3</sup> asevera que:

- “Los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones” (...).
- “Los términos y las formas por medio de los que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas” (...).
- “El grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo, no depende de la validez objetiva de la exposición, sino de las vicisitudes del proceso social” (...).
- “El significado del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación”.

EL socioconstruccionismo sostiene que, lo que tomamos como objetos naturales de nuestras vidas cotidianas, no son sino objetivaciones que resultan de nuestras convenciones y de nuestras prácticas lingüísticas. En palabras de Ibáñez (citado en Sandoval, 2002), “Lo que aquí se está afirmando es que la realidad no existe con independencia de *nuestro modo de acceso* a la misma (...) Ni la distancia, ni el fuego, ni el árbol, ni el cáncer, ni la paranoia existen en la realidad con independencia de nosotros, de nuestra conformación como seres humanos y como seres sociales”.

Ahora bien, “la verdad adultocéntrica” sobre la educación es sólo un valor de uso, que no es común para





todos los habitantes de este planeta, sino que cambia con la historia y la cultura, así como con el enunciado y el acto de enunciación, de modo que, tal verdad es un consenso producido en libertad, pero enmarcado por una red de prácticas de poder e instituciones coactivas, que opera en un determinado espacio y situación. De hecho, Johnson (1972) considera que desde el punto de vista de la psicología social, la educación se lleva a cabo en un medio social organizado y principalmente a través de procesos interpersonales. Se considera, por tanto, que los procesos interpersonales se hallan afectados por la organización o institución en cuyo seno se producen<sup>4</sup>.

De acuerdo con un enfoque dialéctico, la educación debería examinarse como un proceso interpersonal al interior de una determinada estructura sociopolítica. En este sentido, Martín-Baró (1988) propone un análisis psicosocial observando los factores sociales para comprender más adecuadamente el ser y el quehacer de personas y grupo. Reafirmando esta noción, Marx (citado en Martín-Baró, 1988) asevera: “la esencia humana no es una abstracción inherente al individuo aislado. En su realidad es el conjunto de las relaciones sociales”.

Maritza Montero (2004) realiza un cuestionamiento a la noción de paradigma científico que se influencia por las concepciones éticas y políticas. Ella nos propone pasar de una noción del sujeto individual que conoce, a una noción de “actores sociales”. Esto implica una visión de los seres humanos que actúan y reflexionan desde la propia realidad que construyen, a partir de los discursos y de las acciones.

La concepción ética refiere a la concepción del Otro y su inclusión en producción de conocimientos. Según Dussel (1998), la dimensión ética tiene como objetivo principal la relación con el Otro en términos de

igualdad y respeto, incluyendo la responsabilidad que cada uno tiene respecto del Otro, entendiendo por responsabilidad no el responder a, sino el responder por el Otro (Montero, 2004).

El ámbito político refiere a las cuestiones del poder, de cómo la ciudadanía tiene espacios para dialogar y participar en la toma de decisiones y de sus posibilidades de poder incidir en los asuntos de la educación. Vemos que muchas de las decisiones que se aplican al ámbito educativo, se elaboran sin considerar las necesidades sentidas de los actores sociales que constituyen la institución educativa.

Estas cuestiones son expresadas con bastante preocupación por un grupo de estudiantes de psicología social que nos anticipan cuestiones centrales y muy profundas a considerar<sup>5</sup>. En cuanto al entendimiento de la educación, la Universidad, su función y los procesos de reflexión, los estudiantes señalan:

“Educación es una experiencia que te va transformando, que te ayuda a entender tu realidad y tu contexto (...), la educación debería ser liberadora, lo que hace es funcionalizar al sujeto. (...). La educación superior quiere crear técnicos, ya no es una cuestión académica, del amor al conocimiento o la filosofía, sino de formar técnicos para crear mano de obra barata(...), de lo que le conviene a la institución (...). La universidad ha dejado de ser un ente creador de conocimientos, simplemente es un reproductor de saberes. O sea, Freud dijo tal cosa, y lo que dijo Freud se vuelve casi dogmático, no está el apoyo a los estudiantes para poder crear el conocimiento, sino simplemente reproductores del mismo... o sea están haciendo máquinas de grabar que ponen play y se repite lo mismo. (...). La universidad tiene que ser generadora de un proyecto políti-





co, que nosotros seamos activos con lo que le pasa al país (...) todos estamos trabajando con personas que hay que miraras como actores sociales (...). La concepción de la verdad del estudiante tiene que ver con traer nuestra realidad acá y ahí discutir (...). Cualquier forma de educación implica la imposición de una tesis (...). La reflexión es una forma de interrelacionar distintos elementos, espacios, experiencias, saberes, conocimientos, prácticas, de relacionar y pensar sobre eso y ver qué alternativas y formas de ver la realidad. No de imponer una solución como “La solución”, relacionar y ver qué nos sirve en ese momento, y después eso mismo volverlo a pensar y ver qué alcances y problemas, y volver a reflexionar (...). La educación es para el control, las instituciones, o sea imponen la existencia de ciertas realidades, crea herramientas, el dispositivo y el robot. (...). La educación está en crisis pero no la estructura misma, que este mal, te permite el funcionamiento de crear individuos que no reflexionen, esa es la pantalla fantasmática (...). El estudiante ha dejado de ser un trabajador, ya no genera conocimientos. Simplemente se transforma en un cliente y yo estoy pagando para tener el título, fui a la universidad a ganarme un título (...). Lo malo no es la crisis, sino la respuesta que estamos dando”.

En nuestra cultura la invención de teorías educativas han justificado relaciones de dominación y exclusión. Estas producciones tienden a generar cierto tipo de certidumbre que naturaliza el sistema educativo y que en función de la desconfianza recurre al control. El saber “ancla”, puesto que en tanto se sabe, no se reflexiona. Si uno se pregunta por los fundamentos del hacer, inmediatamente cambia el hacer y la mirada sobre la comprensión de los fenómenos educativos. La perspectiva de intersubjetividad permite situar la reflexión en el diálogo

social y la construcción de la realidad entre los actores sociales. Si es que nos podemos imaginar una educación para la transformación, inevitablemente requerimos una apertura al mundo reflexivo, un abandono de las certidumbres para la construcción de certidumbres. Maturana (1997), en este sentido, refiere que “no podemos dejar de notar que los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede”.

## VI. Conclusiones

1. Estamos en un proceso de país que presupone, como prioridad, un proceso de transformación de la educación como estrategia para avanzar en justicia social. El enfoque de derechos y de cambio social es el fundamento para constatar un marco legal que garantice el proceso.
2. Los datos en torno a la educación, su cobertura y calidad, son preocupantes a la hora de tener criterios de realidad para centrar la transformación, en función de lo que tenemos y lo que podemos hacer con este contexto construido principalmente desde los espacios institucionales que ostentan el poder.
3. La verdad adultocéntrica de la educación responde a un discurso que promueve y mantiene un tipo de relaciones sociales, fundadas en la idea de la transmisión de conocimientos y valores, de quienes “saben” a otros seres humanos que “debieran saber”, para que respondan a las exigencias del sistema, el cual estructura y funcionaliza nuestro estar en el mundo sociocultural. Esta concepción de “sujetos sujetados” determina y limita las posibilidades de acción-reflexión y transformación de nuestras relaciones económicas, políticas, culturales y esencialmente humanas.





4. Existe un predominio de la noción de objetividad-subjetividad heredada de la tradición filosófica positivista, en desmedro del aspecto de la filosofía de la virtud y del estar en sociedad. Esta tradición presupone un conjunto de principios centrados en un mundo cognoscible por los sujetos con independencia de nuestra experiencia. Estamos ante un determinismo racional, a partir del cual se actúa y reproduce el mundo. La reflexión refiere a la revisión de nuestros principios, que asumimos como “verdad”, si es que en el contexto del país se intenciona el proceso de cambio y transformación, esta dinámica es esencial. Una vía es la discusión sobre condiciones de educabilidad para avanzar en justicia social.
5. Los aportes de la psicología se encuadran en una convivencia pluriparadigmática que, de acuerdo a las diversas tradiciones epistemológicas y ontológicas, sigue situando el análisis en la concepción binaria de sujeto-objeto. La existencia de ciertas estructuras o representaciones que están en cada uno de los individuos, es lo que más ha predominado e influenciado el quehacer educativo.
6. Los paradigmas en psicoeducación siguen su trayectoria subjetivista con la visión humanista, que se contrapone a la visión innatista de la psicología dinámica. Se supone la autorrealización de “la persona”. No obstante, vemos una emergencia del constructivismo, como cuestionamiento epistémico, que introduce una visión de interacción entre sujeto-objeto (considérese que hay diversas formas de constructivismo). Este enfoque espera crear mentes creativas y descubridoras. El conocimiento se construye activamente a través del encuentro con el entorno y organiza el mundo experiencial del “sujeto”. Un enfoque poco difundido es el paradig-

ma sociocultural de Vigotsky, en donde se asevera que las funciones psicológicas superiores se construyen en las interacciones sociales, es decir, el concepto de mediación en que el sujeto reconstruye su espacio socio-cultural adquiere preponderancia.

7. Como propuesta de ampliación de las cuestiones epistemológicas en el contexto educativo, encontramos los antecedentes del construccionismo social (derivado de la crítica al pensamiento moderno). Este programa metateórico sentencia que los significados surgen desde la intersubjetividad. La comprensión del mundo y de nosotros mismos no está dado por los objetos en sí mismos, sino que éstos son el producto de los intercambios entre las personas en un espacio-tiempo específico y en contextos de poder-saber. Lo que interpretamos por educación va a depender de los discursos que adquieran una connotación de convención en la realidad institucional.
8. La discusión nos lleva a procesos de reflexión y de incorporación de las significaciones de los diversos actores sociales, involucrados en la experiencia educativa. Cabe destacar que el sujeto es producto de la capacidad reflexiva interindividual. Cada uno de nosotros se constituye en un intersujeto, rompiéndose, así, la disyuntiva sujeto/objeto. Se construye, en consecuencia, una relación circular, apelando a la construcción social de ese ser en el mundo, en donde la comprensión de los sujetos se busca en el contexto relacional.
9. Los procesos de transformación requerirán cuestionar las certezas con las cuales operamos. Las cuestiones de la existencia y del conocer adquieren relevancia como fundamentos de nuestras relaciones sociales, pero que no deben estar desvinculadas de los componentes éticos, políticos e históricos, que se significan entre nosotros y determinan nuestros intercambios humanos.





10. La emoción adquiere también un rol fundamental, puesto que mientras no valoremos al Otro como legítimo en nuestra convivencia, seguiremos viviendo las dinámicas propias de una cultura patriarcal, en donde se naturaliza la exclusión, el dominio y el control social.
11. En consecuencia, Paulo Freire nos recalca que *no es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con otros. Su vocación ontológica, que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma el mundo.*

## Notas

- 1 En este marco contamos con los aportes de Karl Popper con su enfoque falsacionista y aproximación de verosimilitud a la realidad y centrado en la elaboración de nuevas hipótesis y experimentos que tiendan a explicar los errores de teorías anteriores. También se cuenta con el programa de Imre Lakatos, quien va más allá de Popper, en el sentido de la falsación de programas por la emergencia de otros programas alternativos que resuelvan las dificultades explicativas.
- 2 La crisis de los fundamentos ontológicos y epistemológicos del pensamiento moderno se viene desarrollando desde la década de los sesenta, en todas las ciencias sociales. En nuestro ámbito, a esto se le llama la crisis de la psicología social. En esta crisis, según Sandoval (2002), se cuestiona y reflexiona sobre: “la capacidad del lenguaje para vehicular los contenidos mentales, la incredulidad sobre el hecho de que la mente contenga representaciones que realmente reflejen lo que es el mundo, la crítica al sentido progresivo y acumulativo del pensamiento científico y el cuestionamiento radical a la noción moderna de la verdad”.
- 3 El nacimiento del socioconstruccionismo como programa psicossociológico está ligado a la figura del autor norteamericano Kenneth J. Gergen, quien en 1985 publicó, en *American Psychologist*, un artículo en el cual postulaba el nacimiento de un nuevo movi-

miento teórico al interior de la psicología social (Gergen, 1985). Este programa se centra en la naturaleza social del conocimiento y el origen simbólico de la realidad.

- 4 Importantes han sido los aportes desde la psicología social al campo de la educación. Los programas de investigación han generado constructos explicativos y descriptivos tales como, la teoría del rol, el rol de maestro y los conflictos de roles, el rol del alumno, actitudes personales y rendimientos en los estudios, motivación y rendimiento, liderazgo, expectativas interpersonales y rendimiento en los estudios, cooperación, competencia y resolución de conflictos, entre otros. Para quien se interese en profundizar estos aspectos, remítase a revisar el libro *Psicología Social de la Educación*, de David Johnson.
- 5 La idea de realizar un grupo focal, dialogado con 7 estudiantes de la Carrera de Psicología, mención Psicología Social (UPS-Q), no fue con la intención de realizar un análisis de los contenidos de los discursos de los jóvenes, sino más bien, de contar con algunas significaciones que permitan situar la necesidad de construcción intersubjetiva. De todos modos, se evidencia una necesidad de generar espacios de diálogo en el ámbito de nuestra "realidad" institucional, para apuntar hacia procesos de reflexión-acción, en el sentido de formarnos como actores sociales para la articulación de nuevas formas de co-pertenencia y no de independencia de saberes funcionales al poder. Se podría pensar en profundizar estos espacios de diálogo, a través de investigaciones para construir nuevas relaciones-realidades situadas en las necesidades de los actores que las interpretan.



## Bibliografía

FERNÁNDEZ, Pablo:

- 1994 *Psicología Social, Intersubjetividad y Psicología Colectiva*. En Montero, Maritza: *Construcción y Crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Antrophos.

FREIRE, Paulo:

- 1973 *Educación Liberadora*. Madrid: editorial Zero S.A.

GERGEN, Kenneth:

- 1996 *La Crisis de la Representación y la Emergencia de la Construcción Social*. En Gergen, K.; *Realidades y Relaciones*, Madrid: Universitas.



- GIANNINI, Humberto:  
1981 *Esbozo para una Historia de la Filosofía*. Santiago de Chile: Vera y Giannini.
- HERNÁNDEZ, Gerardo:  
1998 *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- JOHNSON, David:  
1972 *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio:  
1988 *Acción e Ideología*. San Salvador: UCA Editores.
- MATURANA, Humberto:  
1997 *Emociones y lenguaje Educación y Política*. Bogotá: Dolmen y Tm Ediciones.
- MONTERO, Maritza:  
2004 *Introducción a la Psicología Comunitaria, Desarrollo, Conceptos y Procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- SABUCEDO, J.M.:  
1997 *Fundamentos de Psicología Social*. Madrid: Siglo XXI.
- SANDOVAL, Juan:  
2002 *Representación, Discursividad y Acción Situada, Introducción Crítica a la Psicología Social del Conocimiento* (copia electrónica).

## Bibliografía de Internet

- MARTÍNEZ, Enrique.  
*La Filosofía de la Educación como Saber Filosófico*.  
<http://www.hottopos.com//mirand13/enrique.htm>. 4 de marzo de 2009.
- SANTIAGO, Lourdes.  
*Educación y Pedagogía*. [www.correodelmaestro.com/antteriores/1997/junio/sentidos13.htm](http://www.correodelmaestro.com/antteriores/1997/junio/sentidos13.htm). Junio 1997.

# LA RESPONSABILIDAD DE EDUCAR EN TIEMPOS DE DISOLUCIÓN SUBJETIVA

Fabián Castiglione\*

119



## I. Introducción

El siguiente artículo está organizado en tres núcleos bien diferenciados. Al mismo tiempo, éstos presentan entre sí una dinámica secuenciación lógica, de manera tal que el lector podrá comprenderlos como instancias articuladas en el desarrollo creciente de una misma idea, vertebrada a través de un hilo conductor claramente definido.

En un primer momento, voy a tematizar las diversas formas de dar significado a la noción de *subjetividad*, desde los diversos paradigmas filosóficos preponderantes a lo largo de la historia.

Luego, enunciaré distintas maneras de *disolución de la subjetividad* según las distintas etapas históricas, para lo cual me centraré sobre todo en las coordenadas de la cultura posmoderna, imperante en la actualidad y con un claro impacto en la estructuración de la identidad.

Para concluir, intentaré destacar la *importante responsabilidad de la educación*, en tanto herramienta y posicionamiento ético. La educación como lugar de privi-

---

\* Psicólogo (Universidad Buenos Aires - Argentina). Especialización en Clínica Psicoanalítica. Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación.



legio para la recuperación de las coordenadas más singulares de la subjetividad y por ende, de la profunda dignidad de la persona humana, lo que posibilita el desarrollo de sus potencialidades específicas.

La actual significación que nos brinda el diccionario a cerca de dos nociones intrínsecamente vinculadas al desarrollo del tema en cuestión es:

*Sujeto: "Es el espíritu humano considerado en oposición al mundo externo".*

*Subjetividad: "Concerniente a nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo". (Novísima Enciclopedia Ilustrada. Ed. Sopena, 1973. Argentina).*

Se pueden sacar algunas conclusiones a partir de estas dos definiciones. Por un lado, se desmarca una jerarquización o diferencia de estatutos entre el sujeto y el objeto. La palabra *oposición* nos remite a un sujeto que se posiciona, se erige frente al mundo de las cosas con una necesidad, y posibilidad, de dominación. Es sujeto en tanto tal, está habitado por la racionalidad y, por ello mismo, puede manipular el universo de los objetos para hacerlo funcional respecto de sus anhelos e intereses. Ser sujeto significa poseer una dignidad particular y diferente de la que poseen las cosas, erigirse hegemónicamente sobre ellas, las cuales deben ofrecerse con docilidad para ser desentrañadas por el apetito cognoscitivo del hombre en su afán de conocerlas, y por su apetito volitivo en su afán de dominarlas.

Ser sujeto es ser portador de un espíritu que nos provee de un modo particular de pensar y de sentir, cuyas facultades son las coordenadas más genuinas y más íntimas de nuestra singular mismidad. Es esto lo que constituye la esencia de la subjetividad. En oposición está la objetividad, característica del universo de las cosas deshabi-

tadas de este celestial e inmaterial principio de particular dignidad.

Cualquiera de nosotros, por el sólo hecho de ser habitantes de este siglo, podemos afirmar que dicha noción de subjetividad es connatural a nuestros esquemas de pensamiento. La afirmación “*Yo soy un sujeto*” constituye hoy todo un reclamo de dignidad, una manera de reivindicar nuestra esencia sobre todo intento de devastadora cosificación, en situaciones en las que no somos escuchados o tenidos en cuenta en nuestro parecer más singular o genuino respecto de cualquier situación de la realidad.

Ahora bien, es cierto que dicha noción de subjetividad, inclusive la palabra sujeto, en tanto materialidad lingüística, tiene su origen en la modernidad.

## II. La noción de subjetividad según las etapas históricas

En la antigüedad clásica, el enfoque sobre el hombre -hago uso de esta palabra para no caer en anacronismos- era muy diferente al que nos remite el diccionario en la actualidad.

El pensamiento griego giraba centrípetamente alrededor del concepto de *Kosmos*. Para los griegos, el universo existió desde siempre como un kosmos, como un todo orgánico en absoluto y matemático equilibrio, *homeostasis*, cuyas partes estaban en una armónica interacción entre sí. Es una concepción orgánica de un universo en perpetuo devenir, pero un devenir atravesado por una fuerte legalidad, un principio de racionalidad que llamaban *Logos*.

En este sentido, el kosmos es una totalidad orgánica racionalmente ordenada, pero en un orden dinámico que implica ritmos matemáticamente dispuestos. Todo lo





existente forma parte del kosmos, incluyendo a la naturaleza, a los hombres y a los dioses, subsumidos a la misma legalidad inmanente en tanto racionalidad determinante.

Una de las fuerzas que actúan dentro de él es la *Moira*, entendida como destino que recae de forma ineludible sobre todos los entes. Las cosas, los hombres y los dioses están condenados a seguir los lineamientos de la *Moira*, con la única diferencia en relación al conocimiento o conciencia respecto del obrar de la misma. La *Moira*, siempre de un modo u otro, ha de cumplirse, con la fuerza aplastante de lo inevitable. Hasta aquí estamos muy lejos de la definición del diccionario, ya que ni siquiera los dioses están habilitados para sindicalizarse y elevar a la *Moira* un petitorio de cierta jerarquización que los dignifique. Mucho menos queda para el hombre. Los griegos usaban el concepto de individuo para referirse al hombre en cierta paridad de estatuto con el universo de las cosas naturales.

El concepto platónico de *justicia* nos va a brindar una mayor claridad a cerca de este lugar particular, o no particular mejor dicho, que ocupaba el individuo en relación a la naturaleza, ya que desarrolla una visión que podríamos denominar como organicista de la polis. Ella no es un agregado de individuos, sino una unidad real a la manera de un sistema orgánico con todos sus subsistemas en armónica imbricación. Va a distinguir tres sectores o estamentos sociales con funciones bien diferenciadas, pero en una íntima y funcional unicidad. Un sector que tiene como función la producción, que son los artesanos, campesinos y comerciantes. Otro sector que tiene la función de la defensa, que son los guerreros. Por último, los que tienen la función de gobernar, que son los gobernantes o filósofos.

Cada uno de estos sectores deberá cumplir con especificidad su función dentro de la polis, lo que Platón

llama la *areté*, virtud, o excelencia. La educación debe encaminarse a lograr que todos los habitantes de la polis puedan reconocer con naturalidad las jerarquías dentro de la misma. Así define la justicia como consistente en hacer cada uno lo que naturalmente le corresponde, sin inmiscuirse en actividades ajenas. Una polis justa será aquella en la cual cada una de sus partes actúe armónicamente cumpliendo con su función específica. Una justicia basada en la naturaleza de las cosas.

Luego se refiere a la justicia, el buen y adecuado vivir, en el individuo, trasladando el mismo esquema tripartito aplicado antes a la polis. El alma del individuo tiene tres partes funcionales, que son isomórficas con las tematizadas para la polis.

El alma tiene una parte racional, que es la encargada de comandar y gobernar las conductas del hombre. Una parte irascible, que tiene por función las estrategias de las defensas que el individuo desarrolla como medio de preservación ante la hostilidad del entorno. Una parte concupiscible, sede del instinto sexual y volitivo, donde residen las fuerzas dinámicas que explican la dimensión energética del actuar del hombre. Cada una de estas partes posee las mismas funciones que las partes de la polis. La justicia, en tanto armónico equilibrio, consistirá en que la parte racional gobierne en forma hegemónica al alma en su totalidad, y en alianza con la parte irascible deberán dominar los intentos de desmesura de la parte concupiscible.

El planteo revela con claridad la profunda analogía estructural y funcional entre el individuo y la polis. Así, Platón concibe a la polis como un *macro - antropo*, y al hombre como una *micro - polis*. La estructura psicológica del individuo y la estructura social de la polis se corresponden de una manera isomórficamente perfecta, lo





que deja a las claras que no existe para el pensamiento griego una relación de oposición entre el hombre como sujeto que se para frente a la realidad de la naturaleza en tanto objeto con un estatuto superiormente distinto. Tanto el individuo como la naturaleza están atravesados por las mismas leyes. La misma racionalidad que gobierna al mundo natural y social en su devenir reside en el hombre como ley inmanente que dirige su justo accionar, si el hombre se subsume al peso de lo que porta como legalidad natural. En este sentido, no es el hombre creador de una ética en tanto sistema de leyes que arbitrariamente constituye como justas, sino más bien un sensible intérprete de cierta moralidad natural que lo habita.

La Edad Media era fuertemente teocéntrica, y la dignidad del hombre residía en su condición especular, en su capacidad de reproducir como un espejo, salvando algunas distancias, alguna de las características distintivas de la dignidad divina.

Sólo en la modernidad se le asigna al sujeto una significación con mayúsculas, cuando se le da un estatuto diferente en la esfera de la gnoseología (teoría del conocimiento) y se ponen de relieve todas sus potencialidades para apresar hasta la intimidad última del objeto, que se desnuda enteramente a su entendimiento. Se lo ubica clásicamente a René Descartes, filósofo del siglo XVII, como padre de la modernidad. Con su clásica afirmación “*pienso luego soy*” echa por tierra toda sumisión a ciertas verdades reveladas y sólo se limita a aceptar como cierto aquello que se le muestra con indubitable evidencia a las exigencias de su razón. Es el pasaje de la *razón de la fuerza*, en tanto autoridad eclesial, a la *fuerza de la razón* como criterio de validación de la verdad. Descartes es el filósofo de la duda, la duda como una posición de escepticismo frente al saber dogmático y, concomitantemente, la

exigencia de una verdad que se presente con argumentos convincentes a un sujeto que se pone de pie sobre las bases de su intelecto.

Así como un adolescente puede construir un pensamiento propio al romper con cierta idealización paterna, poniendo en duda una serie de verdades que dogmáticamente ha asimilado desde pequeño, el Sujeto de la modernidad puede ponerse de pie y constituirse como tal a partir de esta duda, esta duda que le da la posibilidad de una revisión crítica de las verdades asumidas en épocas pasadas, y también a cerca de sus propias estrategias cognitivas que en otro tiempo le eran funcionales.

Hegel, quizás la coronación del racionalismo moderno, se refiere a Descartes como el héroe de la filosofía. Le da este título por su actitud cuestionadora de todo dogma y por su matriz fundacional, al pretender empezar de nuevo desde los fundamentos de la razón.

Otro de los autores de relevancia en el otorgamiento de este particular estatuto al sujeto es Emmanuel Kant, filósofo y matemático del siglo XVIII. Kant es en el plano de la ética, lo que Descartes es en el plano del conocimiento.

Este autor plantea una revolución copernicana en el plano de la moral, y va a ubicar a la razón como fundamento último de discernimiento moral. Las coordenadas de lo correcto ya no están linealmente relacionadas con la revelación de las Sagradas Escrituras. La razón se pone de pie, construye sus propias estrategias para acceder a la verdad ética y someter a juicio las más variadas acciones de los hombres. El *imperativo categórico moral* es una norma racional, que funciona como un tribunal examinador, que somete a juicio de valor todas las acciones. Las normas morales se pueden fundamentar racionalmente, con una exigencia de universalidad en tanto dicho





imperativo es aplicable a todos los hombres dotados de razón, más allá de cualquier contexto social particular. Es una moral con pretensión de universalidad, de la misma manera que la lógica aristotélica es aplicable a todo hombre en tanto animal racional.

Tanto Descartes como Kant consolidan a un sujeto que se pone de pie, un sujeto que se presenta como activo en el plano del conocimiento, aplicándole sus propias exigencias al objeto, y activo en la construcción de una moral basada en las estrategias de su propia razón. Es un sujeto universal, ya que tanto la razón portadora de conocimiento, como la razón portadora de la moral, se rigen por leyes que se ubican más allá de la singularidad de cada quien. Podemos decir, en algún sentido, que teorizan una *Razón Universal*, desprovista de todas las particularidades que hacen a las contingencias de la vida de cada existente singular. Quizás sea Hegel, filósofo del siglo XIX, quien lleva al extremo esta posición al plantear esta *Razón o Espíritu Universal* como fundamento real y último de todo lo que acontece y existe.

### III. El existencialismo como recuperación de la singularidad

A partir de la segunda guerra mundial, y a raíz de una serie de situaciones límite que aquejaron fuertemente a la humanidad, surge la Filosofía de la Existencia. Ésta nos brinda las coordenadas simbólicas adecuadas para comprender el horizonte del pensamiento contemporáneo. Desde este nuevo marco se plantea una profunda resignificación de la noción de subjetividad, sosteniendo, a manera de reacción, un quiebre relevante con los paradigmas deshumanizantes de la modernidad.

El penetrante tinte de su análisis acerca del drama existencial humano, su desgarradora angustia ante el

absurdo de la muerte, han dejado un rastro indeleble en el espíritu filosófico del siglo XX, y en su manera de comprender la singularidad del sujeto, de este sujeto particular en el cual se expresa con todas sus marcas, físicas y psíquicas, la crudeza del padecimiento. El drama de la muerte y la congoja de la finitud del hombre desencadenaron y pusieron en primer plano la reflexión sobre el sentido de la existencia humana. En este sentido, el Existencialismo es un intento de profunda respuesta a este desolador marco histórico.

Esta nueva vertiente filosófica postula la necesidad de recobrar las coordenadas singulares de la subjetividad, denunciando lo que llamaron la *disolución del sujeto*, proceso que se había llevado a cabo en los últimos cien años. El existencialismo constituye un esfuerzo colosal del hombre contemporáneo para recuperar los valores singulares, aquellas marcas que quedan por fuera de toda abstracción atiborrada de categorizaciones universales sobre la persona humana. Es un intento de deconstrucción, en tanto confrontación, del degradante proceso de despersonalización que se había iniciado en forma reversible desde comienzos del siglo XIX.

Los teóricos del existencialismo plantean, a manera de denuncia, este proceso de disolución de la subjetividad en distintos planos:

*Plano filosófico:* El siglo XIX se debatía filosóficamente entre dos grandes corrientes antagónicas: el idealismo hegeliano y el materialismo mecanicista. Parecía difícil -por qué no decir imposible- pensar al sujeto por fuera de las coordenadas de estos dos horizontes de comprensión que se presentaban con pretensiones totalizadoras. Ambas, más allá de sus planteos radicalmente dispares, mantenían un único criterio en común: considerar al sujeto humano como pasivo, inerte y carente de una esencia individual y propia.





El materialismo mecanicista entiende al hombre como un efecto de las fuerzas de la materia, carente de libre iniciativa y totalmente predecible en sus reacciones, desde leyes matemáticamente rigurosas que lo determinan. Se descarta toda posibilidad de una intimidad esencial y genuina que brinde una explicación última a sus acciones. Plantea un pan-materialismo.

El idealismo hegeliano, por otra parte, entiende el desarrollo de la historia como el devenir de una Razón Universal que se va constituyendo hasta arribar a su configuración más totalizante. Los individuos singulares son meras abstracciones en tanto instancias minúsculas de esta macro-racionalidad única. Plantea un pan-idealismo.

En síntesis, el sujeto singular se disuelve ante la realidad material que lo determina con la rigurosidad de un mecanismo de relojería, o ante el desenvolvimiento aplastante de este Espíritu Absoluto que lo arrasa y desconoce. Por este camino se fue legitimando, desde complejos andamiajes teóricos, la pérdida del hombre, la negación completa de su singular interioridad, de sus anhelos y angustias específicas, de sus propósitos singulares para sobrellevar la pesada carga de su existencia.

*Plano sociopolítico:* El auge de los totalitarismos políticos de derecha y de izquierda, en el panorama social europeo, contribuyó notablemente a la funcionalización del hombre y a la degradación de la persona humana al sustraerle, en el ámbito de su inserción comunitaria, su creatividad y libre iniciativa. El sujeto quedaba reducido a una minúscula y anónima pieza de la gigantesca maquinaria del Estado, regido por el sólo ritmo y exigencias de la misma.

La filosofía existencialista iniciará, por esta razón, un proceso de subjetivación del pensamiento. Reflexionará desde la perspectiva del actor, en lugar de hacer-

lo, como era habitual en la filosofía tradicional, desde el ángulo distante e impersonal del espectador.

Sus reflexiones, por lo general, brotan de una experiencia subjetivamente vivida, en contraste con las especulaciones tradicionales del pensar filosófico desde un lugar académico y desapasionado. El existencialismo trata de contrarrestar las tendencias excesivamente objetivistas de su época, que concebían al hombre como una cosa más entre las cosas, desprovista de intimidad, singularidad e identidad personal.

Uno de los autores más representativos del existencialismo fue Soren Kierkegaard, quien hace una profunda crítica a la filosofía de Hegel, uno de los autores más paradigmáticos, si se quiere, de las categorías de pensamiento del racionalismo moderno. Kierkegaard plantea la irreductibilidad del ser. El ser no se reduce al pensar, el ser en tanto subjetividad personal es anterior al pensar, el pensar surge del ser y, por tal motivo, no puede encerrarse la existencia en ningún sistema de ideas.

Este autor sostiene que hay que buscar la verdad en la interioridad del sujeto singular, no en la totalidad del sistema en tanto abstracción. La verdad es la subjetividad, y la acción como expresión de una singular posición moral frente a la existencia. La verdad es una cuestión de moralidad.

En el sistema hegeliano, la ética se diluye en el devenir puro de la idea. En contraposición a esto, Kierkegaard escribe “*lo uno o lo otro*”, poniendo el acento en el peso moral de la elección, como posición de compromiso hacia un destino particular entre los muchos que se le presentan al hombre en el marco de lo posible. Plantea que no hay ética por fuera de la elección responsable del sujeto en tanto individuo libre y singular.

*En el plano laboral:* Fue notorio en los países capitalistas el empobrecimiento de la subjetividad humana





en manos del creciente proceso de industrialización. El desarrollo tecnológico y las estrategias de automatización lograron reducir la riqueza de la subjetividad a la categoría de un mero engranaje de la maquinaria de producción y un marginal exiliado de los selectos circuitos del consumo. A este proceso se lo ha llamado *La cosificación del hombre*. Y las cosas, lo sabemos, carecen de singularidad, de creatividad, de libertad y por ente, de responsabilidad.

*Plano científico:* En el terreno de la ciencia y el conocimiento, uno de los grandes paradigmas que se han instalado con una clara pretensión totalizante, es el *positivismo* de Augusto Comte.

Esta corriente sostenía como estandarte la idea de progreso, con un rol fundamental, yo diría casi mesiánico, de la ciencia, que en su lineal e infinito desarrollo iba a poner fin a todos los problemas que acuciaban a la humanidad. Le daba el supremo estatuto de ciencia desarrollada a las físico – naturales, y un estatuto de subdesarrollo a las ciencias sociales, que debían ajustarse a las categorías teóricas y procedimientos metodológicos de las primeras. Es así que se ha instalado el criterio de la cuantificación universal, donde todos los rasgos o atributos del hombre, en tanto objeto de estudio, debían ser traducidos en una cifra. Comprender era sinónimo de mensurar, de traducir matemáticamente. De esta forma, quedan por fuera todas las atribuciones cualitativas, inherentemente humanas, inasibles desde el lenguaje de las cifras.

La disolución no sólo era la propuesta para el sujeto en tanto objeto de estudio. El científico, sujeto hacedor de ciencia, tenía que estar desprovisto de toda influencia personal, prejuicios, sentimientos, categorías de pensamiento, y todo aquello que perturbara la asepsia del proceso, contaminando de subjetividad la apreciación rigurosa de la realidad experimental. Las ciencias sociales se

transformaron en el ridículo escenario donde se encuentran, si se puede hablar cabalmente de “encuentro”, dos objetos en cuestión: uno, desarrollando el arte de medir; y otro, dispuesto a ponerse a la altura de las circunstancias, presentándose como cifra.

En este sentido son muy elocuentes las expresiones de Ernesto Sábato en su obra antropológica *Hombres y engranajes*, donde bosqueja la desgraciada situación en la que ha caído el hombre moderno, dada la explosión tecnológica e industrialización, emblemáticas de esta etapa:

La masificación suprime los deseos individuales, porque el Superestado necesita hombres-cosas intercambiables, como repuestos de una maquinaria. Y, en el mejor de los casos, permitirá los deseos colectivizados, la masificación de los instintos: construirá gigantescos estadios y hará volcar semanalmente los instintos de la masa en un solo haz, con sincrónica regularidad.

Mediante el periodismo, la radio, el cine y los deportes colectivos, el pueblo embotado podrá lograr la realización colectiva de un Gran Sueño. De modo que al huir de las fábricas en que son esclavos de la máquina, entrarán en el reino ilusorio creado por otras máquinas: por rotativas, radios y proyectores. Hasta que estalla la guerra, que el hombre-cosa espera con ansiedad, porque imagina la gran liberación de la rutina. Pero una vez más serán juguetes de una horrenda paradoja, porque la guerra moderna es otra empresa mecanizada. Desde la fábrica que ejecuta un movimiento tipo, o desde su anónimo puesto de burócrata en que maneja expedientes, o desde el fondo de un laboratorio en que como modesto empleado kafkiano gana la vida midiendo placas espectrográficas y apilando millares de números indiferentes, el hombre-cosa es incorporado como un





número a un escuadrón, una compañía, un regimiento, una división y un ejército también numerados. Y en el que un Estado Mayor, mueve las piezas de un monstruoso ajedrez, mediante la ayuda de mapas matemáticos, telémetros y relieves aerofotogramétricos.

Guiados por teléfonos y radios, el hombre-cosa avanzará hacia posiciones marcadas con letras y números. Y cuando muere por el impacto de una bala anónima es enterrado en un cementerio geométrico. Uno de entre todos es llevado a una tumba simbólica que recibe el significativo nombre de Tumba del Soldado Desconocido

Que es como decir: "Tumba del Hombre – Cosa".

El existencialismo trajo, de esta manera, nuevos aires, e instaló basamentos paradigmáticos nuevos que pudieran cobijar ciertas corrientes de pensamiento, inconciliables con los marcos conceptuales que lo habían antecedido. Odres nuevos para el nuevo vino.

#### IV. Influencias del existencialismo en el psicoanálisis

Freud inicia formalmente su ciencia en el año 1900, con la publicación, en Europa, de su obra *La interpretación de los sueños*. En ese mismo año se produce la muerte de Nietzsche, uno de los mentores de mayor relevancia de la corriente existencialista. Como si fuera un pasaje de postas, Freud va a tomar muchas categorías conceptuales de esta corriente, sobre todo en su interpretación del sujeto. El sujeto del psicoanálisis es un sujeto absolutamente singular. Freud planteaba que el psicoanálisis era la ciencia del caso por caso. No existen verdades universales aplicables a todos los sujetos, ni tampoco estrate-

gias generales abordables a todo tratamiento. Los que nos dedicamos a la clínica psicoanalítica asistimos a la permanente comprobación de que el psicoanálisis empieza una y otra vez, siempre desde cero en algún sentido, en cada sujeto que demanda nuestra intervención. El sujeto singular, tan singular como su padecimiento, nos señala permanentemente la existencia de aquella particularidad que no se deja asir desde los moldes tipificantes de un determinado paradigma conceptual. Hay en cada sujeto, una singularidad que escapa a todo intento de estandarización, un grito único que exige del analista una escucha siempre nueva y diferente. Exige del analista la afinación del oído a un sonido nuevo, que está siempre por venir, sin ser necesariamente el eco de una estridencia anterior. La misma interpretación que rescata a un paciente puede provocar el inequívoco derrumbe del que acude a continuación, aunque nos parezca a priori similar en su estructura psíquica y sus estrategias de procesamiento y elaboración. Esto es lo apasionante de este arte, así lo define Freud, cada paciente nos introduce en un mundo diferente y absolutamente rico, con la exigencia de agudizar la escucha para elegir con cautela cada herramienta y el momento propicio para usarla en cada caso. Este es el recorrido que hizo Freud: a partir de la escucha de cientos de casos, siempre uno a uno, construir una teoría, en lugar de escuchar a cada paciente con una teoría preexistente y desde el intento de asociar cada caso con un concepto previamente concebido. No es la teoría esperando al paciente y otorgándole un lugar donde alojarse. Al contrario, el paciente porta la exigencia de una reconfiguración teórica para ser alojado en su innegociable singularidad. Es también la singularidad del analista, el deseo del analista y sus propios marcos de interpretación, una exigencia de acomodación a los moldes teóricos preexistentes. La verdad no





está en la teoría. La verdad está en el sujeto, en su inconsciente, y es necesaria la singular escucha del analista para hacerla consciente. El sujeto acude con la demanda de desentrañar una verdad que está en él, con ciertos velamientos, en tanto resistencia, que deben ser corridos. La singularidad en su semblante cualitativo, es un hueso duro que no se deja pulverizar por las triturantes mandíbulas de la cuantificación moderna. Allí donde la ciencia puso su intento de estandarización, el psicoanálisis puso la escucha. Una escucha contenedora de la diferencia, en oposición al paradigma de la exclusión.

Esto abre la dimensión, del lado del analista, de otra ética, la ética de la singularidad de quien nos demanda en su padecimiento hecho síntoma, inhibición o angustia. Lacan señala en su seminario de 1960 que el psicoanálisis se enmarca en la ética del deseo, y no en las coordenadas de ciertos valores genéricamente consensuados o universalmente sostenidos. Se separa así netamente de la moral y señala que la culpa en el neurótico estriba esencialmente en la renuncia a su deseo, y no en el desvío de su comportamiento respecto de lo socialmente esperable. Es un modo de entender su aseveración: *“desde nuestra posición de sujetos siempre somos responsables”*. Esta ética particular medida en función del deseo, en tanto la única pregunta al final del análisis es: *si el sujeto ha actuado conforme al deseo que lo habita*, conviene al discurso psicoanalítico pero no al de la psicología en general. Esta última cuenta con elementos de legitimación diferentes al psicoanálisis. La estandarización del resultado de sus test a través de métodos estadísticos, por ejemplo, permite entender las diferencias con un discurso que privilegia la particularidad del caso por caso. La psicología tradicional busca el rasgo común en la conducta de la gente que le permita hacer ciertas normatizaciones. Luego, a partir de

allí, se establecerá como *desvío* todo comportamiento que no se ajusta a los parámetros de la norma. Es la ética del juicio de valor, la que supone un bien universal saludablemente apetecible para todos. Mientras que a la par, el psicólogo debe situarse en las coordenadas que enmarcan el ejercicio de su profesión y responder a las exigencias técnicas y éticas que le demande el entramado normativo de la institución en donde ejerce su práctica.

Son dos posicionamientos paradigmáticos diferentes. Tanto la posición del sujeto–paciente y del sujeto–analista. Es por ello que Freud definió al psicoanálisis como la peste, como el malestar en la cultura, el malestar que incomoda, la provocación que causa lo cualitativamente singular en tanto resistencia a todo intento de domesticación en manos de la maquinaria normatizante de la ciencia moderna.



## V. La educación y la disolución posmoderna del sujeto

Ahora bien, la corriente existencialista ha denunciado la disolución subjetiva en manos de los grandes relatos o ideologías de la modernidad. Pero lo cierto es que no han aportado un antídoto que funcione preventivamente contra todo intento de disolución posterior. Es por ello que, en la etapa contemporánea, asistimos a diversas formas de licuación de la subjetividad en manos de lo que llamamos: *cultura postmoderna*.

En el 2009, se realizó un debate filosófico abierto, en el colegio Sara Eccleston de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Participamos un grupo de docentes, alumnos y padres de familia. El objetivo del evento era reflexionar acerca de los lineamientos éticos de nuestra cultura contemporánea y la influencia de los medios de comu-



nicación en nuestros jóvenes. Me causó mucho asombro la participación del profesor Jorge Varela, profesor también de filosofía y ciencias de la educación. Él relacionaba novedosamente a la postmodernidad con los campos de exterminio de la segunda guerra. Mi primera sensación fue la de estar ante una extremada exageración, hasta llegué a temer por la salud psíquica de mi compañero. Luego, debo admitir, esa sensación se iba desvaneciendo conforme el avance de sus siguientes argumentaciones:

Sabemos que los campos de concentración eran lugares especialmente preparados para el exterminio, en tanto borramiento de las diferencias. El objetivo de esta intolerante empresa era suprimir todo aquello que denunciara una alteridad, entendida como anomalía, respecto de la homogénea perfección de la clase dominante. Esta supresión se realizaba en forma material, la muerte misma, y / o en forma simbólica. El relato de los ex – prisioneros destaca el haber padecido inmediatamente, casi al momento de su internación, una suerte de maniobras consistentes en borrar toda seña particular, toda marca que denunciara cierta identidad singular. Se los despojaba de todos los pelos del cuerpo, absolutamente, y la percepción posterior, para sorpresa de ellos, era la de ya no reconocerse y, a la vez, verse confusamente mimetizados con cualquiera de sus compañeros de padecimiento. Algunos lo definen como una tortura psíquica, más que física, que consistía en el aniquilamiento de su identidad corporal y el abrupto corte con toda existencia anterior. El sujeto anterior había muerto junto con su libertad, ahora empezaba otra cosa. No existía ni el tiempo ni el marco para la elaboración del duelo. Luego, les otorgaban un uniforme con un número en la espalda y les quitaban todas sus pertenencias anteriores, *ritual velatorio de la subjetividad y nacimiento del individuo* –.

Este colega definía a la cultura posmoderna como los *campos blandos de concentración*. Campos de exterminio en relación a la propuesta de pérdida de la identidad y de masificación en manos de la imposición de las modas y el consumo despiadado. Blandos, dado su carácter no solamente asintomático, indoloro, sino inclusive acompañados de una despreocupada y agradable sensación de *no ser*. El sujeto posmoderno es un sujeto indolente, displicente, que esgrime la bandera de la irresponsabilidad sin culpa y cargo.

La subjetividad no puede permanecer inmutable frente a los embates de los cambios de hoy, donde los mundos virtuales y la omnipresencia de la imagen invaden nuestra corteza cerebral. La cotidianidad, con los nuevos modelos de globalización, quiebran las certidumbres básicas de otro tiempo: roles familiares, ritmos sociales, etcétera. Esto potencia la sensación de vivir continuamente sobre una ola. Los primeros, y primordiales objetos vinculares, en tanto estructurantes de la identidad, ofrecen hoy una presencia fragmentada en el tiempo, ya que ellos mismos están sometidos a la inestabilidad cultural. Las vivencias de caos, de no continencia, de disolución, penetran y envuelven al individuo de hoy. El discurso social no proporciona las referencias que le permiten proyectarse hacia el futuro en un marco de estabilidad. La ausencia de garantía implica un déficit para el sujeto en tanto substrato identificatorio. La inmediatez más inmediata reemplaza al proyecto. Lo evanescente sustituye toda plataforma de estabilidad.

Ante esta ausencia de modelos estables, la cultura postmoderna introduce otro elemento, no humano, que ofrece una posibilidad de unificación: la pantalla de TV o de computadora, y con las ventajas de poder ser controlado, anulado, acelerado.





Estos aparatos para “ver”, siempre disponibles, pasan a constituirse en los objetos de identificación. Pero al ofrecer solo bidimensionalidad comienza a generarse una subjetividad de superficie, sin los matices ni la rica complejidad de la profundidad. Aquello a lo que estábamos acostumbrados, el aspecto singular del encuentro, la escucha atenta, el internarse en los laberintos de la interioridad subjetiva para hacer emerger los significados del dolor, del sufrimiento, de la semiología de los síntomas, tiene cada vez menos lugar. Esta riqueza en tanto profundidad es reemplazada por la superficie simple y monocromática de lo biplánico. Así es como en las producciones psicodiagnósticas nos encontramos con representaciones que constituyen testimonios de constitutiva inestabilidad, con fluctuaciones vertiginosas de los límites que demarcan la identidad o, por el contrario, con límites muy rígidos en tanto intento de enmarcar una labilidad identificatoria que no se sostiene por sí misma. Como ejemplo de esto, el rígido intento de aferrarse a una moda como importación, e impostación a la vez, de una forma de ser, cuando no se encuentra otra genuinamente posible. La estabilidad de lo que tiene hondura es reemplazada por la vacilante precariedad de lo superficial, como los súper-delgados plasmas han sustituidos los robustos y aparatosos televisores. Aquéllos eran más estables físicamente, pero sin la atrapante nitidez de la imagen o el sonido envolvente que el paradigma de la virtualidad hoy impone como parámetro de exigencia. La invasión de lo biplánico, la moda de lo insustancial. El psiquismo se achata, se cosifica, pasando a ser parte del inventario de los objetos descartables de la tecnología postmoderna.

La imagen mediante el *zapping* nos permite fabricar un mundo de relaciones para el momento puntual, que desaparece si lo deseamos. Es esto concomitante con

la notoria incapacidad de sostener establemente los vínculos en una considerable medida de tiempo.

La imagen virtual le proporciona al sujeto la posibilidad de ser protagonistas en esos espacios no euclidianos, en desmedro del desarrollo de un protagonismo responsable y comprometido con las variables que la realidad social le va presentando.

La educación es uno de los escenarios de privilegio para reformular el estado de las cosas, un centro de operaciones tendiente a rearmar la complejidad de lo subjetivo, rompiendo desde la confrontación crítica con los mandatos culturales de este reduccionismo cosificante.

Es necesario denunciar esta amenaza de aplanamiento, de achatamiento del pensamiento, para que el trabajo del educador recupere su profundidad y su volumen. Es parte de nuestra responsabilidad transmitir a nuestros estudiantes la complejidad de variables, valores, matices, riquezas que articulan las complejas redes tejidas dentro de la subjetividad en su existencia real encarnada en este contexto social, con variables particulares que le demandan un protagonismo comprometido. Las diversas dimensiones de la alienación, en el consumo, en la fascinación de la imagen, en las pseudoidentificaciones, exige de nosotros un trabajo más complejo que el que estaba implícito en la vieja tarea del educador. Nuestra labor tiene que apuntar, más allá de cualquier marco pedagógico y didáctico, a hacer emerger las capacidades creativas que den a cada uno la certeza de ser protagonistas de sus propios actos y del compromiso con su entorno. El fortalecimiento de esta función puede ser considerado como un posicionamiento ético ante el alumno, más que como una alternativa técnica o elección didáctica en particular.

La época actual no se caracteriza por la producción de identificaciones inamovibles, sino, más bien,





por la modificación casi permanente de los fugaces parámetros de identificación. A partir de la explosión tecnológica, tanto el mundo como la relación entre los sujetos han sufrido cambios profundos en lapsos significativamente breves.

El lenguaje de la subjetividad es tanto más importante, porque no sólo sirve para comprendernos a nosotros mismos, sino que funciona como plataforma o sustento simbólico de las relaciones humanas. Pero las nuevas tecnologías se desarrollan más rápidamente que los nuevos léxicos que dan cuenta de nuestra peculiar relación con ellas. Así, asistimos a una suerte de desacople o destiempo entre las nuevas formas de cotidianidad, surgidas de la eclosión tecnológica, y el lenguaje que portamos como marco de comprensión y significación de la realidad. No tenemos palabras que puedan envolver o articular simbólicamente las nuevas formas en que nos vivenciamos a nosotros mismos y a nuestros parámetros de vinculación. Pareciera ser que estamos vertiendo vino nuevo en odres viejos. Es llamativa la brecha que existe entre la complejidad de las acciones, inclusive desde la consideración moral de las mismas, y la pobreza de capital simbólico que debería funcionar como marco para una cabal comprensión y dimensionamiento.

Respecto de las relaciones interpersonales solemos manejar distintos libretos según nos comuniquemos personalmente, o por fax, o por teléfono, o por correo electrónico, o por chateo, o por videoconferencia. También solemos ofrecer diversas imágenes de nosotros mismos de acuerdo al rango de personas con la cual establecemos la comunicación, como si la verdad sobre nosotros mismos fuera una permanente construcción momentánea. Ya no hay un centro único que permanezca estable en tanto sustento yoico. La unidad es reemplazada por el pu-

ro fragmento. Oscilamos entre la intensidad de nuestros sentimientos, que proviene de nuestro heredado lenguaje romántico, a la concepción de nosotros mismos en tanto maquinaria racional, dada nuestra herencia moderna. Son diversas formas lingüísticas a las que apelamos para defender nuestras propias posiciones, también inestables y cambiantes. Por ello, a raíz de las prácticas cada vez más disimiles del mundo en que nos toca vivir, hay una fuerte tendencia a la pulverización de las formas tradicionales de relación, así como una resistencia a todo cambio que pretenda volver a ellas.

Es necesario educar para acceder a una mirada crítica de la realidad. Que nuestros jóvenes vayan adquiriendo el hábito de interrogarse frente a las cosas que se les presentan. Que puedan preguntarse, más allá del impacto emocional que lo novedoso genera, si eso es realmente bueno para ellos. Que pongan en consideración en qué medida los ayuda a crecer, a ser más persona, más feliz, y a acercarse más a los demás desde una posición solidaria y comprometida.

Los que trabajamos en educación con jóvenes, postmodernos obviamente, asistimos azorados a la constante comprobación de la incapacidad introspectiva y la imposibilidad, por falta de herramientas simbólicas, de reflexión sobre sus producciones y sus propias prácticas en general. Nos hemos quedado perplejos ante narraciones sin nexos lógicos, ante la incoherencia discursiva, la distancia entre lo que dice y lo que quiere decir, que dan cuenta, más bien, de una fragmentación de la estructura cognitiva. Producciones inconexas que provienen de una subjetividad en tanto yuxtaposición de partes heterogéneas. El sofisticado mundo de la imagen plana, superficial, no provee de instrumentos simbólicos que le permitan establecer relaciones causales entre sus acciones y sus lógicas consecuencias, en una evaluación anticipatoria de sus actos.





De vez en cuando, algún joven alumno me convoca más particularmente para exponerme una situación personal y demandarme alguna apreciación o consejo. Mi sensación es la de estar ante un caldo confuso de emociones intensas, sin nexos o lineamientos lógicos que pongan un poco de orden a ese caos afectivo. Basta con elaborar un poco y poner en palabras, con introducir un mínimo atisbo de racionalidad para encontrarnos con su expresión de sorpresiva perplejidad y admiración. Pareciera como si se les descorriera un velo y pudieran pasar a un mundo diferente. Un mundo en el cual, tanto las cosas como sus vivencias internas, pueden ser traducidas en palabras y por ende, pensadas. Como si pudieran pasar a ser dueños, o portadores, de aquellas corrientes tormentosas que antes los gobernaban.

Por ello la importancia de la educación, no solamente como una participación de contenidos, sino como un lugar de privilegio para la estructuración del pensamiento. Es el marco ideal para la introducción de esos nexos lógicos que permitan una totalidad coherente y orgánica, dotada de una cabal y humana significación, poniéndose en crítica confrontación con aquello que se porta como puro fragmento. Para ello, es un recurso válido toda propuesta tendiente a remover a los jóvenes de ese lugar de pasividad expectante que la imagen le propone. Es importante entusiasmarlos al ejercicio de un rol activo, de protagonistas en el proceso, para generar producciones de carácter simbólico que les den otra posibilidad de estructurar lógicamente el pensamiento. Es importante que los docentes podamos trabajar sobre las producciones de los alumnos, en vez de condenarlos al espectáculo, casi televisivo y, por ende, postmoderno, de la permanente recepción de ponencias expositivas. Privilegiar la organización lógica de lo que ya traen, por sobre

la impartición de elementos nuevos sobre una estructura desarticulada que no podrá otorgarles significación alguna. Se aprende, fundamentalmente, haciendo y reflexionando sobre las propias prácticas, desarrollando una introspección crítica, la metacognición y la reversibilidad del pensamiento. Por otro lado, el alumno se entusiasma cuando la evaluación del docente le da legitimidad a una producción genuinamente suya, más que a su capacidad de repetir literalmente un contenido pasivamente asimilado, que a su vez es extranjero en una estructura que no puede alojarlo simbólicamente.

En opinión de Gianni Vattimo, el momento en que se puede llamar el nacimiento de la posmodernidad en filosofía es la idea nietzscheana del eterno retorno de lo mismo: el fin de la época de la superación. Con otras palabras: el progreso de la humanidad en que creían nuestros abuelos ha resultado ser un espejismo. Es por ello que el escepticismo y el desencanto son los ejes de la columna vertebral, anímica y existencial, del hombre de hoy. No hay futuro. De esta forma, el sujeto pierde una de sus capacidades específicas: la de delinear anticipadamente los grandes trazos de su existencia, vivenciándose como un proyecto a desarrollarse en el largo plazo. Queda reducido a una situación de animalización, al no poder elevar la cabeza por encima de las coordenadas del aquí y ahora. Si no hay una meta hacia donde ir, lo que queda es disfrutar intensamente el instante. Extraer toda gota de placer a la situación momentánea. Hallamos aquí las claves del hedonismo postmoderno.

Es clave, en este sentido, una educación que introduzca el entusiasmo por el proyecto. La validez del esfuerzo consistente en la capacidad de resignar el superficial y pequeño placer momentáneo, en aras de lograr un objetivo más a largo plazo. Identificar al hombre con un





sentimiento de plenitud mucho más cabal y profundo, por ende, mucho más humano. Poder dar herramientas simbólicas para discriminar, en lo teórico y existencial, el placer fugaz de las sensaciones, del placer perenne de haber desarrollado todas las humanas potencialidades que poseemos: el placer de ser sujetos. Poner de relieve la intransferible responsabilidad que cada uno tiene respecto de nosotros mismos. La responsabilidad de comprendernos como un proyecto, que nos convoca vitalmente al desarrollo de nuestras posibilidades más subjetivas. No nos convoca a ello un docente ni una figura de autoridad particular, sino, más bien, nuestra propia esencia.

En medio de una cultura de la imagen y, por ende, de la producción estética, la educación debe recuperar el valor de la verdad ética. La verdad acerca de la dimensión profunda de la persona, y, por lo tanto, de su cabal felicidad y realización. Denunciar la efímera fugacidad de la felicidad de la máscara postmoderna, en tanto producción estética momentánea, en contraste con el estable bienestar de vivir comprometidamente en adhesión a elevadas certezas que normatizan la existencia y la dignifican. Creo que es importante el testimonio de vida de los docentes. El compromiso profundo con nuestra tarea y nuestros alumnos, en el marco del aula, y la manifiesta búsqueda de los mismos valores que pregonamos, más allá de ella. Los valores se contagian existencialmente. Sólo desde este lugar de autenticidad, el docente puede erigirse como un modelo de identificación que constituye la subjetividad del alumno. Sólo desde este lugar testimonial, el alumno puede otorgarle el permiso para operar eficazmente sobre su subjetividad y entusiasmarlo hacia una meta.

## VI. Conclusiones

Es un importante desafío la tarea de educar, ya que, en tanto sujetos que habitamos en esta cultura, también estamos fuertemente atravesados por los ejes paradigmáticos de este mundo inestablemente fugaz y tecnocéntrico. Más allá de ello, dado los resabios de nuestra herencia moderna, tenemos una mayor posibilidad de tomar distancia y revisar críticamente la propuesta. Creo que sería un error, bastante común por cierto, caer en los extremos de la idealización o de la demonización de la cultura posmoderna. Caer en el visceral rechazo de todo lo que ofrece o en la asimilación dogmática e irreflexiva. Apocalípticos o integrados, al decir de Umberto Eco. Creo que es necesario introducir la lógica de la discriminación racional y selectiva, sobre toda lógica totalizante de rechazo o imitación sistemática. Poder rescatar aquellos valores que son dignos de ser globalizados. Reconocer y adoptar, también, aquellas herramientas que facilitan enormemente la tarea del hombre, en su gran diversidad, y que vehiculizan rápidamente las comunicaciones interpersonales.

Educar es atravesar la simplicidad superficial de lo biplánico, y sumergirse en los complejos matices y laberintos simbólicos de la profundidad subjetiva. Educar es entusiasmar a ser persona. Es introducir la tercera dimensión del volumen en la precariedad superficial de la imagen. Es dar organicidad y cohesión lógica a lo que se presenta como pulverización fragmentaria carente de sentido. Educar es, nada más ni nada menos, ayudar a que advenga un sujeto, allí donde no lo había.

Sócrates habla de la mayéutica para dar cuenta del rol del docente en el proceso de enseñanza. Allí lo compara con el arte obstétrico de la partera. Éste consiste en inducir, con el uso de las estrategias adecuadas, el



alumbriamiento de las ideas que se encontraban en el discípulo de manera latente.

En la actualidad posmoderna, el docente es convocado a ofrecerse como matriz simbólica, y con los procedimientos mencionados operar desde ese lugar, el alumbriamiento del sujeto. Nada más, y nada menos que ello.

## Bibliografía

146



ECO, Umberto:

1995 *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Lumen.

GRENET, Paul Bernard:

1984 *Historia de la Filosofía Antigua*. Barcelona: Herder.

PRINI, Pietro:

1992 *Historia del Existencialismo*. Barcelona: Herder.

SÁBATO, Ernesto:

1991 *Hombres y Engranajes*. Barcelona: Seix Barral.

VATTIMO, Gianni:

1990 *La Sociedad Transparente*. Barcelona: Paidós.

VERNEAUX, Roger:

1977 *Historia de la Filosofía Moderna*. Barcelona: Herder.

## Bibliografía de Internet

DÍAZ, Esther

*Posmodernidad y Vida Cotidiana*. <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/posmodernidad.htm>. 21 de julio de 2009.

KACEROS, Ethel.

*El Psicodiagnóstico en el escenario de la cultura actual*. <http://www.salvador.edu.ar/psi/ua.htm>. 12 de agosto de 2007.

# UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN SISTÉMICA COMO CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA

Milagros Santamaría Rivas\*

147



## I. Introducción

A lo largo del siglo XX asistimos a una transformación conceptual sobre el conocimiento y la ciencia. Se reconoce la necesidad de superar las concepciones mecanicistas caracterizadas por supuestos de objetividad, cuya lógica formal se basa en ideas tales como:

- El conocimiento es la representación o lógica del mundo real.
- La existencia de verdades singulares universales, descontextualizadas.
- Las explicaciones dadas por modelos axiomáticos, con métodos prescriptivos, cuyo énfasis principal se guía por mediciones cuantitativas.
- Contextos creados en forma artificial y/o controlados con el objetivo de descubrir leyes de carácter universal.

---

\* Maestría en Terapia Familiar Sistémica (Universidad Politécnica Salesiana). Dra. en Psicología Clínica (Universidad Central del Ecuador); Lcda. en Psicología Clínica (Universidad Central de Venezuela), Psicoterapeuta Familiar Municipio de Quito (UMSC); Docente Maestrías en Universidad Politécnica Salesiana y Católica de Guayaquil (Ecuador).



Lo que subyace a estos supuestos es la existencia de un mundo real como entorno independiente de cualquier organismo.

Dar paso a nuevas visiones implica un salto epistemológico como proceso reflexivo y forma de conocer, con una lógica que dé cabida a las interacciones y aún a las contradicciones de los fenómenos o procesos tanto humanos como inherentes a otros campos.

En palabras de Bateson reconocer los inconvenientes de vivir en un mundo de tipo “*o esto o el otro*”, como una búsqueda de opciones integradoras que permitan reflexiones sobre la práctica científica y sus limitaciones epistémicas en contextos específicos, con formas de conocimiento y prácticas culturales que organizan modos de vida, de pensamiento y acción.

Específicamente en lo relativo a los fenómenos sociales autores vinculados a diversas disciplinas como la sociología, psicología, educación, terapia familiar (entre otras) coinciden en la necesidad de abstraerse de formular juicios de valor en sus explicaciones y concepciones, entonces el pensamiento sistémico surge como un desafío “que arrebatara al hombre de ciencia de poder conocer alguna cosa con certeza ateniéndose simplemente a las reglas del juego” (Ludewing, 1998).

Acorde a lo señalado la formación sistémica se propone como un espacio educativo cuyo basamento epistemológico (visión sistémica) se nutre de tradiciones teóricas unidas por un aspecto común: la inexistencia de verdades únicas, lo cuál nos remite a poner acento en las dinámicas relacionales, dirigidas al desarrollo del ser humano, resultando inseparable los aspectos cognitivos y emocionales como elementos constructivos de formas de conocimiento y procesos de cambio dentro de contextos particulares como el educativo que guarda relación con niveles más amplios.

## II. El contexto de formación sistémica

Resulta imposible sustraerse del contexto histórico al referirse a la formación sistémica; desde ahí el pasado, no es un conjunto de hechos sueltos; es una construcción en la cual todos somos responsables directos.

Según Mara Selvini, el contexto se entiende como un marco de referencia cuyas características específicas imprimen reglas de comunicación y relación a quienes participan en él; así como una ubicación temática y física (entre otras) cuya singularidad apunta la búsqueda de objetivos de personas y grupos humanos considerados como sistemas en mutua relación.

En la actualidad el contexto de formación de la maestría en Asesoría, Terapia Familiar e Intervención Sistémica, se vincula a una sociedad en la cual el debate sobre globalización desde los aspectos pragmáticos y/o tecnológicos y los de multiplicidad, desde lo humano, cultural, relacional se plantean como dos caras de la misma moneda: el fenómeno de la posmodernidad.

Desde esta idea, la formación sistémica se constituye en una exploración continua del desarrollo humano, en los distintos niveles implicados de un contexto ecológico: 1) microsistema: personas, familias, grupos; 2) mesosistema: entornos significativos de las personas, familias, grupos; 3) exosistema: relación de diversos hechos con la organización social; 4) macrosistema: correspondencia entre forma y contenido de los micro, exo y meso sistema a nivel de la cultura (Bronfenbrenner, 1987). Unida a la exploración se reconoce el requerimiento de comprender el “convivir humano” como un desafío permanente desde donde el conocimiento deja de ser una certeza y como tal la formación alude a lo que podríamos definir como dar forma o construir conoci-





mientos a partir de diversas distinciones u operaciones de distintos observadores (estudiantes, docentes, familias, personas, grupos).

Dado que cualquier observador es parte activa del sistema, sus descripciones se consideran como actos auto referenciales, en los cuales se pone de manifiesto relaciones entre distintas identidades, siendo el observador a su vez un instrumento de conocimiento, cuyo compromiso consigo mismo y con el entorno, no es explicar la realidad, sino experimentar comunión con el ecosistema en donde evoluciona, “de hecho cuando el compromiso con la propia vida no existe, cualquier conocimiento es inútil” (Bucay,2004).

Acorde con lo expresado por el pensamiento de Barris, Ortiz y otros, la formación sistémica resulta en sí misma la creación de un contexto particular de múltiples aprendizajes interconectados por medio de un proceso participativo, en el que describir, comprender e interpretar fenómenos sociales, implica abrir la puerta a la evolución humana, con una orientación filosófica basada en principios: ecológicos, abarcativos, transgeneracionales, transculturales, en esencia humanistas, privilegiando el ser histórico, biográfico, con respeto a su dignidad humana y libertad de elección.

Por otra parte la formación es un espacio de encuentro de carácter ético relacional, que cuenta con un marco de aceptación a las diferencias y respeto por los otros como seres autónomos, que son parte de un campo fenomenológico específico: los sistemas psicosociales; unidades complejas que cuentan con una organización y estructura que les permite establecer relaciones entre sus elementos (interacciones, transformaciones), además de preservar su identidad.

Entonces el carácter ético relacional, es un eje transversal que sostiene el proceso de formación, como una recreación permanente de experiencias de influencia recíproca entre los subsistemas participantes, que contienen componentes cognitivos (pensamientos), pragmáticos (formas de hacer) y emocionales (vínculos afectivos), cabría decir un metasistema (forma de leer el mundo) en el que se reconoce una epistemología cuál sustento de la construcción de significados y/o intersubjetividades.

### III. El pensamiento sistémico como referente de formación

El pensamiento sistémico esbozado como una forma particular de elaboración sobre las construcciones del conocimiento humano, puede entenderse en contraste con el pensamiento analítico-sintético y/o deductivo, de carácter cartesiano que busca respuestas objetivas a sus interrogantes desde una perspectiva racional y dicotómica, verdadero-falso y como tal un aporte al desarrollo tecnológico. Opera en forma inductivo-deductiva, entendido como un complemento dialéctico, un proceso que se genera con la influencia del entorno y la capacidad de cada sistema de elaborar sus propias estructuras. Es cartográfico, busca la descripción de quien describe, es decir una teoría del observador.

El pensamiento sistémico cuestiona las explicaciones lineales para dar paso a la recursión entendida como el reconocimiento de un determinismo recíproco que asume la existencia de sistemas complejos, que necesitan relacionarse con entornos cambiantes y como tal se mueven en la incertidumbre. A su vez estos sistemas cuentan con un orden jerárquico de retroalimentación, una dinámica multifacética que solo puede entenderse





en conexiones interexplicativas. Podría conceptualizarse como: plural-divergente, en tanto valida las diferencias en las cuales no hay privilegio de un tipo de determinantes sobre los demás; sale de las variantes del mecanicismo causal; descarta el determinismo interno o el ambientalismo extremo. Las explicaciones adquieren una resignificación constante acorde a los contextos; se entiende a los sistemas como conjuntos relacionales en continua movilidad.

El pensamiento sistémico puede entenderse como una síntesis de planteamientos de ciencias naturales, humanistas y sociales en la cuál los sistemas son construcciones de conocimiento humano que surgen como un movimiento circular de observar y pensar (Ludewing, 1998).

Bradford y Keeney sostienen que la evolución de la práctica sistémica, y como tal de su marco epistemológico, ha pasado por el reconocimiento de que las dualidades aparentes no son tales y por tanto se requiere trazar distinciones entre los subsistemas implicados evitando el establecimiento dicotómico lineal y progresivo entre lo material y lo espiritual o entre mente y cuerpo.

La anterior puede considerarse una de las premisas importantes de la llamada primera cibernética, cuya aplicación operativa se observa en el estudio de la manera en que los procesos de cambio determinan el orden de estabilidad o control en los sistemas, desde una postura del observador externo.

A su vez resulta relevante la contribución de la llamada cibernética de segundo orden según la cual el observador se incluye en el sistema o fenómeno observado reconociendo sus restricciones, por tanto no puede ejercer control, ya que asume que los sistemas están sujetos a órdenes superiores de auto corrección.

Entonces los procesos sistémicos surgen por principio unos de otros y se pueden considerar como estructuras complementarias que pueden cambiar de manera congruente (Ludewing, 1998).

Conocer es un proceso con determinantes multicausales, según esta noción es importante entender el conocimiento como acción efectiva en donde docentes y estudiantes requieren una ética particular como marco relacional que incluya el respeto por las diferencias y la conciencia de ser partícipe en la configuración del sistema de formación, definido por demandas mutuas.



#### IV. El pensamiento sistémico maneja la perspectiva fenomenológica

El pensamiento sistémico entiende los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, examina el modo en que los seres humanos experimentan el mundo. La realidad que importa es la considerada por las personas, las fuerzas que les mueven no son simplemente el cuerpo humano, sino sus ideas, sentimientos, motivos internos, así como la construcción de significados a partir de la influencia de variadas interrelaciones con otros actores.

“El significado viene a ser el resultado de la relación establecida entre los hechos o fenómenos y la corriente interna de la conciencia del actor, donde el fenómeno aparece en el momento cuando el actor reflexiona acerca de sus vivencias”

Rubén Leal, 2007: 8.

**Sobre el contexto:** desde esta perspectiva, estudiantes y docentes acceden al conocimiento del contexto como interlocutores para lo cual las vivencias cobran sentido desde la posición que un actor adopta en relación con



otro, la cual dependerá del tiempo, lugar y la interpretación que se haga, aceptando al otro como alter ego que puede conocer a su interlocutor así como este puede conocerlo, encontrándose en la posibilidad de establecer relaciones horizontales (simétricas) desde la propuesta de la noción de intersubjetividad (Leal, 2007) y complementarias desde el recorrido experiencial del docente así como sus reflexiones teóricas.

**El reconocimiento de la complejidad:** pasa por tratar de comprender las múltiples relaciones existentes entre los sistemas como propuesta de formación, incluye el reconocimiento de una epistemología cibernética subyacente y por tanto una concepción inclusiva y compleja de dichas relaciones, lo cual lleva a pensar que cualquier separación entre subsistemas, es una acción artificial, ya que el entendimiento viene dado por una operación recursiva, propia de los sistemas. Reconstruir una realidad sistémica implica hacer distinciones y o contar con una teoría sobre las teorías o una descripción de las descripciones, lo cual pone de relieve un enfoque recursivo de la epistemología que aplicado a la práctica puede explicitarse como la visión de metacontexto, contexto y conducta.

**Toma como referente los sistemas sociales:** dado que los sistemas sociales constituyen parte fundamental de un contexto de formación sistémica, es importante plantearlos como premisa a su finalidad. Desde las ideas sistémicas los planteamientos biológicos y sociológicos aparecen más que como complementarios o diferentes, interrelacionados. Es así como Maturana afirma que el ser individual es necesariamente social y viceversa, el mismo autor explica que los sistemas sociales se basan en el hecho de que los individuos realizan autopoyesis, presuponiendo estructuras orgánicas complementarias que pueden cambiar de forma congruente, indica además que los

sistemas sociales derivan de un consenso entre los seres humanos, participando de un recíproco acoplamiento estructural y cooperación en el sostenimiento del entramado relacional (Ludwing, 1998).

Luhmann por su parte establece un distinción entre sistema y entorno definiendo a los sistemas sociales por la comunicación, teniendo como consecuencia que las fronteras sistémicas se revelan como fronteras de sentido, siendo este último el marco referencial para abordar conceptualmente estabilidad y cambio de los sistemas incluyendo el de formación y sus efectos recíprocos.

El sentido orienta la formación de enlaces y preserva la complejidad. Los componentes de los sistemas sociales se constituyen como unidades autónomas que surgen en coevolución con los contextos a los que se vinculan. Así los sistemas sociales pueden ser vistos desde la influencia sociológica, biológica y psicológica con explicaciones interdependientes que se conectan en una meta visión de carácter ecológico.

Cabe considerar los anteriores planteamientos como referentes de una formación vista como sistema socio-educativo, en el cuál se destaca la condición proactiva del conocimiento desde la perspectiva de construcción dialéctica, que apunta hacia la generación de significados personales e interpersonales entre los miembros del sistema, a través de un proceso experiencial, explicativo y por ende reflexivo, integrador del campo fenomenológico (relacional descriptivo) y ontológico (significado de ser humano, sentido de sí mismo).

En consonancia con lo expuesto, la formación sistémica propone el conocer humano como un desarrollo inacabado, gradual en cuyo camino se requiere de ajustes continuos a procesos adaptativos (de sí mismos y con otros) en un contexto que destaca los componentes intersubjetivos de las experiencias educativo formativas.





Dado que la formación sistémica se organiza alrededor del desarrollo de los seres humanos es relevante tomar en cuenta la existencia de procesos afectivo-emocionales que apuntan a distintas realidades como interconstrucciones de significado y/o intersubjetividades. Según Humberto Maturana, todo sistema racional tiene una base emocional, la cuál se corresponde con la percepción del mundo de las personas, siendo esta última una apreciación subjetiva, sustentada en la autoimagen, que solo adquiere significado en un contexto relacional, en otras palabras en la conexión con otras subjetividades.

Acorde a lo expuesto el componente intersubjetivo cobra valor en la formación sistémica, como un proceso de saberes, reflexiones y acciones a diferentes niveles, en el cuál subyace la idea de un otro/a como alter ego, estableciéndose un vínculo emocional, creado en la percepción de semejanza con seres significativos (docentes, compañeros, familias) en el desarrollo de aprendizaje, cuyo carácter circular explica a la vez que vuelve responsable del proceso de formación, a todos los involucrados. En lo relativo a la generación de una “realidad” intersubjetiva, mediante la implicación de un otro/a con una historia construida intergeneracional y culturalmente.

Podría pensarse en los miembros del sistema de formación como historias vivientes que para recrearse buscan espacios de seguridad con múltiples interrogantes entre las que se pueden citar: ¿Cómo se define el sistema de formación? ¿Qué roles juegan sus miembros? ¿De qué manera influyen las creencias y situaciones emocionales en el aprendizaje? ¿Qué significa un espacio de seguridad en lo referente a la formación sistémica?

La noción de intersubjetividad resulta un elemento clarificador en la definición del sistema de formación, en los planos teórico y vivencial, como enfoque ontológico de la persona orientado hacia los procesos de sig-

nificado en los cuales el ordenamiento del entorno que realiza cada sistema, es inseparable de su vinculación con él (Guidano. 1994). Siguiendo esta idea, el rol del docente en la formación sistémica es de un facilitador, cuál constructor de puentes vinculares, influyendo en este proceso, sus experiencias emocionales significativas, entendidas como una revaloración del sentir bases que apoyan el reconocimiento de la emocionalidad de otro/a (estudiante) siendo consecuencia de este proceso intersubjetivo la autoindividuación y experimentación de límites propios.

Acorde a lo expresado, privilegiar lo referente a los vínculos afectivos requiere remitirse a temas de proximidad y distancia emocional en el contexto formativo; al respecto las formas vinculares pueden explicarse conceptualmente a partir de la teoría del apego que se refiere a los diferentes modelos de establecer proximidad afectiva con seres significativos a lo largo del ciclo vital humano.

Se reconoce que el estilo de apego desarrollado en la infancia se expresa en todos los momentos de la vida, también se exhibe en la formación, constituyéndose en sistemas de significados intersubjetivos que organizan la experiencia de aprendizaje dándole forma a posturas, es decir desde donde se mira y concibe a otro/a a partir de los patrones de apego personales. En términos generales estas posturas se evidencian como apego seguro (estar fácilmente disponibles a la solicitud de comprensión y protección de otros/as) y apego ansioso (inconsistencia en las respuestas de búsqueda de acercamiento y protección). Siendo ambos la expresión de una organización vincular, son susceptibles de recrearse en nuevos procesos de evolución relacional marcados por relaciones humanizadas desde similitudes y diferencias en acercamientos afectivos como una de las bases constitutivas de sí mismo, siendo un aporte a la comprensión de la interacción y la cognición cuál síntesis dia-





léctica cuyo fundamento sostiene en parte el sistema de formación (Greenberg, Rice, Elliot, 1998).

A la consideración de los factores emocionales en la formación sistémica como aspectos básicos subyacen algunas ideas. Las emociones no se almacenan, se reconstruyen o reorganizan, creando nuevos significados a partir de procesos intersubjetivos, es así como un contexto seguro para la autoexploración en un ambiente empático, cálido y de aceptación favorece el proceso de crecimiento en todos los participantes, convirtiéndose en otros significativos, capaces de compartir la sensibilidad en un entorno de respeto.

A su vez anima al docente a buscar lo que es evolutivamente posible, es decir expandir la conciencia (autoconciencia) reforzándose la capacidad de elección y elaboración de acciones que generan diversos estilos a partir de recursos personales, desde el principio de autoorganización de los sistemas humanos como expresión de distinto significado.

Como ya se dijo, formar, “dar forma” es una propuesta y como tal debiera ser lejana a la imposición, cercana al estímulo de ser, hacer y saber con otros, distinguiendo cualidades como la flexibilidad, responsabilidad, curiosidad que entre otras fomentan apertura sin dañar la integridad de otros/as.

Vista así la formación sistémica es un conjunto de respuestas a múltiples demandas cuyo énfasis en el ser, convierte al otro en un espejo donde mirarse y mirar, elaborando un nosotros con similitudes y diferencias expresadas en un ejercicio de aprendizaje en el cuál los vínculos afectivos son tomados como guías en el accionar, a partir de la comprensión de reacciones emocionales como aspectos relevantes que aportan a la solución de problemas y dilemas humanos propios del sistema de formación.

Para los actores del proceso educativo sistémico el tomar conciencia sobre diferencias y semejanzas en el plano emocional puede conducir hacia variadas formas de afrontamiento y/o reconocimiento de las necesidades humanas asociadas con los sentimientos personales e interpersonales, toda vez que se consideran los afectos como aspectos relacionales orientados por creencias y expectativas (a nivel macro y micro social) de lo que las personas son y deberían ser.

Este intercambio de emocionalidad se hace posible en un contexto que potencia la exploración y el cambio del ser, otorgando para ello herramientas que permiten reconocer y expresar las vivencias intersubjetivas, legitimando el sentido de sí mismo desde la confirmación vista como apego seguro (posibilidad de aproximarse en la aceptación) para lo cual resulta clave en el plano operativo desde el rol docente:

- Respetar los ritmos personales
- Legitimar los sentimientos
- Contextualizar los eventos
- Explorar empáticamente
- Facilitar la reflexión crítica del sistema

Según lo planteado, el componente intersubjetivo se constituye en un factor organizador de la formación sistémica, directamente relacionado con el eje del ser como constructor de significados en contextos específicos, cuyo carácter cambiante se enmarca en una dinámica continua de reconstrucción de sí mismo como proceso intersubjetivo.





## V. Conclusiones

- La formación sistémica como proceso educativo se identifica con posturas teórico epistemológicas que se mueven entre el constructivismo y el post-racionalismo en tanto:
- Se nutre de diversas teorías para el entendimiento de los fenómenos relacionales, desde una postura crítica permanente.
- Da importancia a las emociones como factores relevantes de cambio en las personas y como tal, niega posturas de neutralidad en el proceso formativo
- Siendo los miembros de un sistema actores de sus procesos, reflejan significados que dan carácter a sus formas relacionales produciéndose un fenómeno recursivo de conexiones a diferentes niveles ecológicos
- Asumir el carácter auto-referencial del conocimiento, resta sentido a la objetividad de preceptos explicativos de carácter lineal, y en su lugar privilegia la visión de múltiples realidades que conviven en amplios contextos.
- Se considera a los vínculos como fenómenos humanos esencialmente afectivos, lo cual se connota sistémicamente como el cúmulo de emociones que afectan al ser relacional en distintos ciclos vitales y de aprendizaje, reconociéndolos también como ecos que resuenan entre personas acercándolas o distanciándolas, así los componentes intersubjetivos aportan a un diálogo de vínculos, que introduce diferencias y semejanzas significativas en lo referente al desarrollo humano.
- Como proceso educativo, la formación sistémica se expresa en relaciones entre sujetos, como tal contradice la lógica mecanicista, reduccionista del aprendizaje, según la cuál el docente se convierte en un programa-

dor y los estudiantes pasan por los mismos procesos sin reconocer sus intencionalidades (Gallegos, 2007), privilegiando preinscripciones unidireccionales de tipo instrumental que desconocen el significado de las vivencias y por ende de la intersubjetividad.

- Como proceso dialógico, la formación apunta al logro de competencia relacional, entendida como una postura ante la vida que favorece la autonomía, la discrepancia razonada, la originalidad, la productividad en ausencia del dogmatismo.
- Como proceso estratégico, se orienta hacia la organización del significado personal con especificidades individuales e interpersonales, entendiendo que la formación es más un arte que una tecnología, un proceso comprensivo más que predictivo con un sentido de totalidad e interconexión (Gallegos, 2007).

Entonces la formación sistémica puede verse como una metalectura (lectura de muchas lecturas) con importantes diferencias entre armar y construir. Cuando armamos podemos servirnos de un manual que indica paso a paso conductas a seguir. Cuando construimos creamos, diseñamos, soñamos, nos equivocamos, aprendemos y sobre todo nos preguntamos constantemente: qué hacer, cómo hacer, a quiénes servirá lo que hacemos, cómo lo verán, cómo nos sentiremos al ver nuestra obra, qué podemos dar de nosotros, qué se nos dificulta, quién nos puede ayudar y así un sinfín de interrogantes que mantienen vivo el interés por aventurarse a proclamar humanidad con un sentido ético, según el cuál toda persona es un interlocutor válido con distintas posturas que solo se reconoce en el dialogo en la posibilidad de reflexión sobre sí mismo y el impacto que la historia tiene sobre la vida humana (Ortiz, 2008).



## A título de reflexión final

*Ni verdad, ni certeza. Se ellas perjure  
En mi noviciado, tal como los jóvenes.  
Deben abjurar del mundo al ser llamados  
A las órdenes sagradas.  
“Si... entonces”... solo esto afirmo:  
y mis éxitos, son como hermosas cadenas  
uniendo dudas gemelas, por que es vano pedir  
la justificación de lo que postulo,  
o el sello de lo concreto, en lo que demuestro.*

*Sin embargo se levantan puentes.  
Y los hombres ya no se arrastran en dos dimensiones.  
Y tales triunfos proceden.  
No en pequeña medida, del poder de este juego  
Jugado con las sombras tres veces atenuadas.  
Que las cosas tienen sobre sus originales.  
¡Que frágil la varita, pero cuán profundo el hechizo!*  
Clarence Wylie

162



## Bibliografía

- BALBI, Juan:  
2004 *La mente Narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- BARRIS, Abdelganhi. ORTIZ, Dorys y OTROS:  
2007 Propuesta MIATEFAS. UPS, Quito
- BRADFORD, Keeney:  
2001 *Estética del Cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- BUCAY, Jorge:  
2004 *Shimriti. De la ignorancia a la sabiduría*. Buenos Aires: Océano.
- GALLEGOS, Ramón:  
2007 *Integralidad y Calidad Educativa*. México:
- GREEMBERG, RICE, ELLIOT.  
1998 *Facilitando el Cambio Emocional*. Barcelona: Paidós.

GUIDANO, Vittorio:

1994 *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.

LEAL, Rubén:

2006 “La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo”, en *Alpha* 23 (2006):201-212.

LUDEWIG, Kurt:

1998 *Terapia Sistémica*. Barcelona: Herder

NEIMEYER, Gregg:

1996 *Evaluación Constructivista*. Barcelona: Paidós

NEIMEYER, Robert:

1998 *Constructivismo en Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

ORTIZ, Dorys:

2008 *La Terapia Familiar Sistémica*. Quito: Abya-Yala.

WYLIE, Clarence:

1957 101 Rompecabezas en el Pensamiento y Lógica. Inc: Dover Publications.





# LO OBJETIVO DE LA SUBJETIVIDAD DE LA PERSONA:

## El reto de educar en valores en un mundo relativista

Remberto Ortega Guizado\*

165



Los cambios en la educación, en la actualidad, están enfocados a desarrollar procesos y competencias donde se busca formar y no informar al estudiante; y llevarlo a construir su realidad. Este modelo educativo, ante todo, acentúa el carácter endógeno; es decir, subjetivo del proceso educativo, centrándose no tanto en los contenidos, ni en los efectos con relación al comportamiento y actitudes del estudiante, sino en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, su conciencia y compromiso social y, finalmente, en la interacción dialéctica e irrenunciable entre la persona y su realidad. Sin embargo, al hablar de una educación endógena, es decir, que acentúa la subjetividad del proceso formativo de la persona, se da paso a un sinnúmero de cuestionamientos que se agravan cuando a este “caldo educativo” se le condimenta con el tema de los valores y la formación de la persona conforme a éstos. Por ello, aunado a lo antes mencionado, se hace necesario

---

\* Ingeniero Industrial. Estudiante de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, actualmente cursa el V nivel Teología, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.



ir estableciendo ciertas diferencias sobre lo que se debe entender por subjetivismo, debido a que con facilidad se le confunde con individualismo, relativismo o cualquier otro “ismo” que enfatiza un carácter exclusionista que termina por encerrar a la persona en una burbuja, aislándola del resto de los existentes y muchas veces ignorante hasta de sí misma.

En base a lo antes mencionado, considero propicio iniciar esta reflexión haciendo alusión a una de las definiciones que nos proporciona J. Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía*, sobre la voz subjetivismo, donde especifica que “muchas veces es equiparado al relativismo, especialmente al relativismo individualista, pero que lo más común es ligar el subjetivismo a juicios de valor” (Ferrater, 1994: 3392). Frente a esto, es inevitable tomar en consideración las definiciones que nos proporciona el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española<sup>1</sup> sobre los términos en cuestión:

- Individualismo: 1. m. Tendencia a pensar y obrar con independencia de los demás, o sin sujetarse a normas generales. 2. m. Tendencia filosófica que defiende la autonomía y supremacía de los derechos del individuo frente a los de la sociedad y el Estado.
- Relativismo: 1. m. *Fil.* Doctrina según la cual el conocimiento humano sólo tiene por objeto relaciones, sin llegar nunca al absoluto. 2. m. *Fil.* Doctrina según la cual la realidad carece de sustrato permanente y consiste en la relación de los fenómenos.
- Subjetivismo: 1. m. Predominio de lo subjetivo.
- Subjetivo: 1. adj. Perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo. 2. adj. Perteneciente o relativo a nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo.

Las definiciones antes citadas nos dicen algo, pero a la vez nada nos aclaran sobre el por qué el subjetivismo es reto para la educación en un mundo postmoderno y relativista. Luego, la reflexión exige que nos centremos en dilucidar qué es propiamente lo que se entiende por subjetivo o mejor aún lo que es el pensamiento subjetivo y desde cuándo se hace terna de interés filosófico.

## I. Pensamiento subjetivo

El filósofo Sören Kierkegaard<sup>2</sup> se declaró “enemigo” del sistema hegeliano por considerar que éste buscaba captar la existencia en la lógica, con lo cual la existencia concreta se reduce a la mera posibilidad; por ello afirmará que una reflexión filosófica del hombre sobre su existencia no puede desarrollarse bajo directrices dictadas por un pensamiento objetivo, porque coloca al ser humano en una posición tal que su existencia se reduce a mera abstracción, una idea, pero que nada dice sobre lo que el hombre es. Entonces, plantea que esa cavilación sobre el hombre sólo se puede efectuar desde una posición que valoriza lo concreto, lo apasionado y dialéctico que es intrínseco al mismo hombre, a eso llama Pensamiento Subjetivo<sup>3</sup>.

Con el pensamiento subjetivo, Kierkegaard acuñará nuevas categorías filosóficas que, ante todo, hacen referencia a un sujeto pensante que está pensando algo y que por ello implica toda su existencia. Estas categorías incluyen<sup>4</sup>:

- El individuo: como único e irrepetible.
- La soledad y lo secreto: porque cada hombre en particular está solo y por ello es distinto de cualquier otro y es secreto.





- La del devenir, del instante y de la elección: donde destaca que el instante presente tiene la precedencia a los otros (pasado y futuro).
- La desesperación y angustia: pues es en el sentimiento de fracaso donde el hombre se descubre finito.

Con la valoración de la existencia concreta y que hace que la reflexión filosófica cambie, el hombre particular existente es revalorado en su individualidad, pero más importante, como subjetividad. No obstante, frente a este bosquejo filosófico, es lícito plantearse la siguiente pregunta: ¿Es posible afirmar rotundamente la imposibilidad de reconocer una objetividad en esa subjetividad que es el hombre? Para responder a esta interrogante será ineludible hacer alusión a lo que el filósofo polaco Wojtyła dice sobre este tema.

## II. La objetividad de la subjetividad

Lo que a primera vista puede resultar una contradicción, reclama una segunda mirada que nos invita a aceptar que esa subjetividad, que es la persona humana, encierra una objetividad. Siguiendo este planteamiento, y antes de proseguir, es necesario acotar que este tema se encuentra en el centro de múltiples intereses; sin embargo, el abordaje del mismo reclama poner al margen las antinomias filosóficas entre subjetivismo-objetivismo matizadas por la constante disputa entre idealismo y realismo. Además, para que nuestra reflexión pueda girar en torno a la educación en valores, es imposible no hacer referencia al aspecto ético y antropológico presente en la educación y por ende en el ser humano y que va de la mano con la dicotomía planteada, como bien nos indica Wojtyła<sup>5</sup> (2005: 27).

No podemos ya, desde este momento, ocuparnos del hombre como ser objetivo, sino que debemos ocuparnos de él como sujeto en la dimensión en la que es la conciencia la que determina esta subjetividad del hombre específicamente humana

Consecuentemente con lo antes expuesto, es imperante reconocer que en la tradición filosófica y científica la reflexión sobre el hombre siempre había situado a éste como un objeto más en el mundo al cual pertenece. Sin embargo, la objetividad entendida de esta manera conduce a una reducción o fraccionamiento de la persona, por lo que todo aquello que pueda valorarse en aras de su autonomía, inseidad y unicidad es vejado, con lo cual se niega toda posibilidad a una valoración real de la subjetividad que es sinónimo de lo irreductible de la persona humana (Wojtyła, 2005: 29).

Al hacer referencia a lo irreductible de la persona, no se trata de establecer una contraposición irreconciliable entre lo objetivo y lo subjetivo, muy por el contrario la abstracción filosófica no puede olvidar que la subjetividad del hombre – persona es también algo objetivo, tal como señala Wojtyła (2005: 32):

En la medida en que crece la necesidad de comprender al hombre como persona única en sí e irrepetible y sobre todo...en la medida en que crece la necesidad de comprender la subjetividad personal del hombre, la categoría de la experiencia adquiere su pleno significado.

Con el planteamiento de ese experimentar de manera concreta y real, se orienta nuestra reflexión hacia el hecho de entender al hombre más allá de la mera objetivación metafísica que lo convierte en un sujeto ha-





cedor de sus actos; sino que lleva al hombre a asumir su identidad de persona que tiene experiencia de su ser, conocer, obrar y sentir, y en todo esto vivencia y encarna su subjetividad.

Buscar interpretar al hombre como ser agente, es valorizar la categoría de la experiencia que, de alguna manera, nace y se arraiga en la persona misma; es decir, que la experiencia integral del hombre posibilita garantizar la subjetividad auténtica que es él mismo; ya que posibilitar es admitir una interpretación existencial, concreta y real de su ser. No obstante, esta interpretación conlleva el reconocimiento del hombre como un yo concreto, con experiencia de sí; con lo cual nuevamente nos situamos en el plano existencial y en las categorías filosóficas de unicidad e irrepitibilidad de cada hombre. Luego, lo objetivo de la subjetividad de la persona es precisamente reconocer y valorar esa experiencia única que es cada hombre y que convierte a la persona en el valor central de toda la reflexión antropológica y ética, al igual que de toda propuesta educativa.

Se colige, entonces, a partir de lo expuesto hasta este punto, que la persona humana es subjetiva, pero al mismo tiempo la afirmación de su subjetividad es lo objetivo, en cuanto cada persona objetivamente es una existencia única e irrepitible que desde su subjetividad vive su existencia concreta. Sin embargo, este reconocimiento nos conduce al segundo momento de esta reflexión, y es el de considerar educar a ese sujeto agente y para ello se propone una formación en valores.

### III. El sujeto subjetivo y la identidad

Edgar Morin<sup>6</sup> sostiene que al hablar de sujeto, la noción misma de éste implica a la vez autonomía y dependencia. Expresado de otra manera más correcta, el filósofo de la educación define al sujeto en función de la au-

tonomía-dependencia del individuo, pero aclarando que no se reduce sólo a eso, sino que significa algo más. Cuando expresa que la educación debe tender a una plena valoración de ese algo más, se está refiriendo al *ser computante en su identidad*.

Desde la perspectiva de Morin, *el ser computante es un ser que se ocupa de signos de índices, de datos: algo que podemos llamar información... A través de los índices y datos, trata con su mundo interno así como con el externo*" (Cfr. Schnitman, 1992: 39). Las últimas líneas nos permiten entender que no se trata de un mero procesador, al estilo de las mejores computadoras, porque en el mismo se presenta la autofinalidad, pero también el elemento dialógico.

Al hablar de la autofinalidad es necesario admitir que, en el ser humano, aquélla da paso al reconocimiento del sujeto que indisolublemente está unido a un acto en el que no sólo es la propia finalidad de sí mismo, sino que también se es autoconstitutivo de la propia identidad.

La identidad no es sólo la formación y reconocimiento del yo. Morin expresa que al decir "Yo soy mí mismo" la frase nos ubica en tres dimensiones (Cfr. Ibíd: 39-45):

- Yo: es el acto de ocupación del sitio egocéntrico.
- Mí: es la objetivación del yo.
- Sí mismo o en sí: están incluidos el yo y el mí

De lo antes expuesto cabe cuestionarse ¿qué tiene que ver esto con la subjetividad y la educación? La respuesta debe partir aclarando cuál de estos aspectos enfatiza la subjetividad y la objetividad. En este sentido, cada aspecto no busca crear una fragmentación de la persona,





sino más bien ver cómo esa unidad indivisible es subjetiva pero también objetiva.

Cuando decimos “yo soy mí mismo” quiere decir que el “mí no es exactamente el yo”, porque en la operación en que el mí se forma aparece como diferencia, está objetivado, mientras que el yo es el puro surgimiento del sujeto. Sobre esta diferencia es posible que el ser compute -según los términos de Morin- porque este acto plantea la diferencia entre el yo y el mí, y asimismo su identidad, lo que permite que se pueda tratar objetivamente al ser sujeto. Luego se establece un principio de identidad complejo, pero que posibilita todas las actividades de manera objetiva, pero con una finalidad subjetiva; y con ello el hombre está en la capacidad de una objetivación de su subjetividad en cuanto se reconoce y puede tratarse así mismo o referirse a sí.

Cabe explicar que el reconocimiento de esa identidad en el hombre no es producto de un egocentrismo o cerramiento, pues sólo en la medida en que me abro al otro, en que reconozco a un “tú”, es viable autorreconocerme como individualidad en relación. Es gracias al otro que es posible llegar a esa autorreferencia e identidad (Cfr. Marcel, 2002: 125-140). Este es el punto en el cual convergen subjetividad y educación; es decir, porque admito que la persona es al mismo tiempo individualidad y relación, es admisible que la formación pueda plantearse a partir de esa polaridad y que vaya más allá al buscar colocar a la persona como valor central de toda propuesta educativa.

#### IV. La persona: valor central

En un mundo objetivado – *al estilo positivista* - la persona ha sido relegada a segundo plano o se ha prescindido sencillamente de ella, a tal punto que al plantear que la persona es el valor central y que además es irreduc-

tible, suena a discurso moralista y hasta pasado de moda. Sin embargo, la correcta elucidación sobre esta aseveración, debe partir por el reconocimiento de una crisis de valores en la existencia, por lo que cabe cuestionarse ¿dónde está el origen de esta crisis que afecta tan drásticamente a la educación?

Como respuesta a la pregunta planteada, convenimos iniciar mostrándonos de acuerdo con que esta crisis es crisis de persona en cuanto su humanidad; es decir, no se trata de la humanidad lógica como un concepto, sino que se centra en la humanidad real, donde lo más real de la humanidad es la persona. En este sentido, la Axiología reclama el centrarnos en la persona humana, pero atendiendo a dos aspectos fundamentales:

- El Ontológico que hace referencia a la inseidad, el ser en sí.
- El Relacional, lo que significa que el tú no es yo y el yo no es tú<sup>7</sup>.

Partiendo de los puntos señalados, la reflexión filosófica ha acentuado o disminuido uno de los dos aspectos y con ello se ha distorsionado o se han generado diferentes maneras de concebir a la persona. Luego, tal como se piensa sobre la persona, así mismo son los valores; pero lo más alarmante es que en la cultura actual se ha hecho surgir un modelo de hombre cuyas características esenciales ponen en duda la misma concepción humana de la persona (Cfr. Saavedra, 2006: 28).

En base a lo antes mencionado, es posible reconocer algunas causas de esta despersonalización de la persona entre las que se incluyen: la pérdida de la realidad histórica, la crisis de inteligencia, la desubicación del hombre en el mundo, la pérdida de una verdad objetiva y





la manipulación de la vida humana (Cfr. *Ibíd.*, 2005: 19-32). Todas ellas tendientes a fragmentar la propia esencia de la persona, pues apoyadas en tendencias biologicistas, psicologistas, espiritualistas y naturalistas, buscan agotar la reflexión sobre lo humano de la persona humana, pero de una manera tan mezquina y sesgada que terminan por darnos un ser humano mutilado, incompleto, inclusive hasta inhumano.

La crisis de valores es crisis de humanidad porque siendo la persona humana lo más humano de la humanidad, el ataque que sufre la persona se ve reflejado en la concepción de nuestro sistema de valores y esto porque hemos dejado de lado la reflexión metafísica, ontológica, para sumergirnos y flirtear con todos los “ismos”, que lo único que hacen es darnos una interpretación parcial, pero que no representan lo integral de la persona humana.

Reconocer que la persona humana es el valor cardinal y prioritario del que emanan los demás valores es crucial para superar la problemática que enfrentamos y así presentar una propuesta educativa consonante a las exigencias de un hombre posmoderno en busca siempre de su sentido existencial. No obstante, esta postura aguerida debe partir por reconocer los elementos que son constitutivos de la persona humana y entre los cuales se ubican: el ser inteligente, trascendente, espiritual, libre y responsable y, finalmente, el de ser social en cuanto ama (Cfr. *Ibíd.*, 2005: 33-48).

Rescatar el valor de la persona, para superar la crisis de humanidad y por ende de valores, es un paso inevitable; sin embargo, este bregar, ante todo, debe estar orientado a formar y robustecer la conciencia de la persona misma, pues la conciencia es el testigo inmutable e inraicionable de todos los actos humanos (Cfr.

Ibíd., 2005: 49).

## V. La conciencia como objetividad de la educación subjetiva en la persona

Hasta este punto, hemos tratado de exponer algunos de los elementos más significativos de la nueva educación endógena o subjetiva, entre los que se incluye la interacción dialéctica e irrenunciable entre la persona como ser en sí y en relación. Sin embargo, y consecuentemente con lo expuesto, se hace necesario referirnos a la formación de la conciencia como una parte medular de ese proceso de formación de la persona y que enfatiza la valoración del ser humano.

Como bien hemos señalado, el hombre en su ser persona reúne lo subjetivo y lo objetivo, y de lo que no puede prescindir porque dejaría de ser. Luego, en el campo axiológico y ético, el reconocimiento de esta polaridad se acentúa cuando se trae a la palestra el hecho de que los valores fluctúan en esta polaridad. Es aquí donde el tema de la formación de la conciencia en valores irrumpe con gran fuerza.

La alternativa entre lo subjetivo y lo objetivo del valor está íntimamente ligado al reconocimiento de la persona humana como valor fundamental, pues nada hay más objetivo y al mismo tiempo más subjetivo que la persona humana<sup>8</sup>. Entonces, se colige que la persona humana es objetiva en su existencia, pero es subjetiva porque la misma es un mundo de subjetividades; no obstante, cabe plantearse la siguiente interrogante: ¿qué importancia tiene la formación de la conciencia para poder proponer una jerarquía de valores?





Ante la interrogante planteada debemos iniciar reconociendo que los valores en la persona son tremendamente subjetivos y objetivos; es decir, la subjetividad de la persona los puede cambiar, mutar, triturar; pero la objetividad se demuestra en la construcción o destrucción de la persona. Dejar abierta la posibilidad para la destrucción de la persona puede sonar un poco dramático, pues como expresa M. Scheler: *todo espíritu es por necesidad esencial personal y la idea de un espíritu impersonal es contradictoria... La persona es la forma de existencia esencialmente necesaria y única del espíritu en tanto que se trata de un espíritu concreto* (Scheler, 2000: 179-180). Sin embargo, la destrucción de la persona está íntimamente ligada a la destrucción de su humanidad, y por ello se hace necesario establecer la importancia que tiene la formación de la conciencia como garante y conductor de todos los actos de la persona.

Al referirnos a la formación de la conciencia es necesario aclarar que sólo puede hacer referencia a una conciencia ética y moral, pues la naturaleza de la conciencia sólo podemos entenderla a partir de una visión integral, pero al mismo tiempo individual y relacional de la persona<sup>9</sup>. Siguiendo este planteamiento, parafraseando a A. Saavedra, diremos entonces que la conciencia ética solamente se da en la persona y sobre la persona, porque se supone que el valor que se aplica o que se muestra debe ser interiorizado. Es decir, la conciencia ética surge cuando se atribuye un valor al obrar de la persona y al mismo tiempo supone libertad, responsabilidad, finalidad y circunstancias. Pero, daremos un paso más al admitir que *no toda conciencia nace moralmente formada, al contrario, se va formando a través de los procesos educativos que constituyen el verdadero desafío en la formación de la conciencia, fin último de la educación* (Ibíd., 2005: 73).

Consecuentemente a lo expuesto, es preponderante aclarar que todo valor conlleva un sentido objetivo y subjetivo (Cfr. *Ibíd.*, 2005: 78):

- Sentido objetivo: es el valor en sí, luego “todo lo que es” es un valor, tiene valor.
- Sentido subjetivo: es el valor para mí, en cuanto lo percibo, lo capto como tal.

De esta división es posible advertir que haya valores objetivos que no coincidan con los valores subjetivos, porque estos últimos no pueden ser percibidos por el hombre como valores en sí. Luego, en el campo axiológico y ético, este problema sobre la alternativa entre lo subjetivo y lo objetivo del valor está íntimamente ligado al reconocimiento de la persona humana como valor fundamental, pues nada hay más objetivo y al mismo tiempo más subjetivo que la persona humana, como anteriormente habíamos indicado.

Lo que salvaguarda al valor es precisamente el hecho de que el mismo es distinto a la conciencia y se impone a ésta, por ende la conciencia no puede manipularlo, esto es lo que M. Scheller entiende como autonomía del valor. Esta autonomía se hace evidente porque confiere al valor objetividad, y la misma se manifiesta porque toca la interioridad del hombre y el hombre mismo que los vive los verifica en su yo interno; pero también son subjetivos porque el ser humano puede captar el valor de “algo” de modo distinto.

Hasta aquí se ha demostrado la importancia que tiene la formación de la conciencia por lo delicado que es un valor; no obstante, el punto crucial sigue siendo la persona que es el valor central, por lo que la única senda para superar esa polémica entre lo subjetivo y lo objetivo





del valor, es proponiendo y partiendo de la recuperación de la totalidad integral de la persona humana, en su existir concreto; es decir, los valores afectan no una dimensión o aspecto aislado de la persona sino que se encarnan en ella. En ese contexto y gracias a las deliberes, especialmente de los personalistas, el valor de la persona humana se redescubre y revaloriza, porque se reconoce que la persona proclama su valor al revelarse, según afirma Italo Gastaldi (1994: 181):

Como un ser único, irrepetible, dotado de interioridad –autoconciencia y libertad- y destinado a la comunión; es decir, es un sujeto que existe corporalmente con otros en el mundo, para realizarse con ellos en la historia, personal y comunitariamente, tomando una actitud o, lo que es lo mismo, comprometiéndose libremente frente a los valores, frente a las demás personas y, sobre todo, frente a Dios.

Consecuentemente con lo que expresa Gastaldi, cabe cuestionarnos ¿cómo, en un mundo relativista, puede la educación superar la reducción de la persona sin caer en el error de equiparar lo subjetivo de la misma – *de la persona*- con la relativización del ser humano?

## VI. El reto de educar en valores en un mundo relativista

Frente a la pregunta planteada, iniciamos esta reflexión acotando que, desde la propuesta de una educación subjetiva, es dable entender que el conocimiento se adquiere en la relación de sentido que se constituye entre los intereses personales y los fenómenos relacionales que incluyen las dimensiones físicas, sociales, éticas, trascendentales, entre otras, y que son intrínsecas al

hombre y a la mujer. Luego, el aprendizaje es significativo cuando lo que aprendo alimenta mi proyecto de vida y me hace humano.

En este orden de ideas, son tres los problemas principales que enfrenta la Filosofía de la Educación; sin embargo, hasta este punto nos hemos centrado en el principal de ellos y este es el “tipo” de ser humano que se desea formar. Lo que nos ubica en el ámbito de la Antropología Filosófica, por lo que durante todo nuestro desarrollo hemos tratado de resaltar este aspecto; ya que si la educación tiene por propósito la transformación del ser humano a través del conocimiento, entonces toda filosofía de la educación debe partir de la persona humana, como bien señala Juan Mantovani (1983:25):

Fácil es comprender que la pedagogía presupone una idea del hombre. Necesita un saber acerca de su estructura y esencia, antes de señalar fines y medios a la educación. Estos se definen en relación estrecha con aquella idea. El teórico de la educación debe consultar a la filosofía la doctrina en torno del hombre. Esta servirá de base a la idea esencial de la educación y a una concepción fundamental sobre sus medios... Toda pedagogía es, previamente, ciencia profunda del hombre.

Retomando las últimas líneas citadas, es ineludible reconocer que es la persona humana el centro de toda reflexión educativa, por lo que la propuesta de educar en valores sólo puede concretarse de manera real si partimos de la persona, como antes hemos señalado. No obstante, en nuestra era posmoderna esto suena a coacción, y ese es el reto que debe enfrentar la educación, ya que en la sociedad actual, donde el individualismo hedonista y personalizado se ha vuelto legítimo y ya no encuentra oposi-





ción, la masa sólo converge en la indiferencia. (Cfr. Lipovetsky, 1986: 47-52).

La indiferencia es necesariamente tema en la educación postmoderna, pues como acertadamente afirma Antonio Cruz: *la principal paradoja de la relaciones interpersonales, que se ha visto incrementada en nuestro tiempo, es que todo el mundo está dispuesto a contar su vida a los demás, pero casi nadie quiere escuchar los problemas del prójimo* (Cruz, 1996: 85). Luego, sabiendo que la posmodernidad presenta nuevos paradigmas, la propuesta pedagógica cimentada en el rescate de la persona como valor central se hace preponderante, pues, como afirma Alejandro Saavedra (2006: 128):

En un mundo donde se ha dado paso al pluralismo social, político y religioso, pero sin las más mínimas bases comunes de convivencia comunitaria en libertad: no hay base común para trabajar, educar y proyectar.

Si bien hasta este punto de nuestra reflexión hemos abogado por una educación endógena, todo el tiempo hemos destacado la valoración de lo objetivo de la subjetividad de la persona, porque frente al horizonte postmoderno, el conocimiento y la formación son vistos desde la óptica conformista de la parcialidad, lo sentimental y lo momentáneo que nada tienen que ver con nuestra propuesta. Pues, ante todo, no se aboga por una educación débil y fragmentada -al gusto del cliente -sino que se defiende una práctica pedagógica donde la interrelación comprometida del maestro al estudiante y viceversa cobra vital importancia, puesto que el estudiante se adjudica una actitud de mayor participación en el trabajo individual y relacional, y el maestro escucha, observa y aprende actitudes, comportamientos, intereses, compromisos

de ellos. Igualmente, la actitud dialógica direccionada por la alteridad adquiere un valor fundamental, en tanto que busca una respuesta objetiva de la realidad, sí se refiere al conjunto de objetos y procesos del mundo físico, químico, biológico o bien de la realidad existencial-vivencial expresada en la subjetividad de la historia, la política, el arte y el conocimiento.

Educar en la posmodernidad es un reto porque reclama compromiso; es decir, dejarse afectar por el otro que, en cuanto individualidad, siempre nos dará una visión única del mundo, pero que ante todo es el producto de la convivencia con el otro y a la cual no podemos ni debemos renunciar, porque es dentro de la concepción de ver la educación como un proceso endógeno, enseñando y aprendiendo a partir de nuestras subjetividades, entendidas estas como la esencia que tiene que ver con el sentido existencial, el deseo de trascendencia, con su imagen de interioridad y corporeidad, con sus propios procesos de construcción, como sujeto definiéndose en su identidad individual y relacional, y que desde lo cognoscitivo-vivencial y metodológico tenga propuestas, objeciones, respuesta, y que a su vez genere nuevas interrogantes.

## VII. A manera de conclusión

La subjetividad humana implica la creación de nuevos universos de la realidad. Es un proceso cuya estructura compleja incluye, además, experiencia acumulada de la persona inserta en la cultura y dirigido al objeto. Por ello, la educación endógena siempre tendrá como horizonte la dignidad de la persona humana; es decir, la verdadera educación debe ser garante de que el ser humano se descubra a la vez formando parte del mundo, pero que al mismo tiempo lo trasciende y tiene la singular capaci-



dad -por su inteligencia y por su libertad – de ennoblecer toda la creación.

Teniendo presente el aspecto privilegiado del ser humano, pero por sobre todo la responsabilidad que tiene la educación por potenciar ese milagro que es cada persona, deseo compartir, a manera de ejemplo, mis impresiones sobre la película *¿Quisiera ser millonario?*, pero aclarando que más allá de cualquier otro aspecto que pueda atraer nuestra atención, deseo enfatizar un punto muy particular de la trama que brevemente expongo:

182



Jamal Malik, un joven huérfano que vive en una barriada pobre de Bombay, decide presentarse a la versión india del concurso: ¿Quién quiere ser millonario? Ante la sorpresa de todos, Jamal responde correctamente a todas y cada una de las preguntas. ¿Cómo es posible que un chico como él sea capaz de conocer todas las respuestas? Esto causa gran conmoción y extrañeza, pues cuando Jamal está a punto de responder a la última pregunta, la que le hará ganar 20 millones de rupias, la policía lo detiene y se lo lleva para interrogarle. Jamal deberá explicar por qué conocía las respuestas, teniendo que recurrir para ello a relatar diferentes momentos de su vida, que además ayudarán a desvelar la verdadera razón de su participación en el concurso<sup>10</sup>.

Más allá de todo lo que pueda despertar la película en nosotros, la atención debemos centrarla en el hecho de que el joven es capaz de responder a las preguntas evocando experiencias vividas. No se trata con ello de colocar la empiria en una posición relevante frente a la dedicación y esfuerzo propio de aquel que se dedica al cultivo intelectual; sin embargo, el punto a meditar consiste en reconocer que la nueva educación debe estar en diálogo perenne en pos de reconocer, de querer escuchar lo

que cualquier “Jamil” tiene que decir y que sólo él o ella puede hacer.

La educación como un proceso subjetivo, enseñando y aprendiendo a partir de nuestras subjetividades, concebidas éstas no como la simple apreciación de las cosas, la opinión o el punto de vista sobre las mismas, no es la *doxa*, sino la *epistème*, que es el conocimiento verdadero de las ciencia, pero a partir de la subjetividad, como esencia que tiene que ver con los estados profundos del ser. Luego, educar es permitir al otro que diga “yo soy mí mismo”; eso es objetividad, pues es reconocer que sólo esa persona puede hablar, vivir, existencializar una única historia y que nadie nunca podrá vivir o asumir por ella. Aunado a ello, la forma en que la vive, en que la enfrenta, en que la trasmite y en que se deja afectar y da una respuesta, siempre será también única y eso la hace subjetiva, tan única e irrepitable como el universo que es.

La verdadera educación debe potenciar esa objetividad porque sabe que cada persona es una experiencia magnífica, perfecta; no obstante, al mismo tiempo subjetiva porque entiende que sólo la persona humana puede dar una respuesta desde esa individualidad que es, pero en esa respuesta habrá intentado condensar todo lo que la humanidad le ha dado, y todo ello reconociendo que es en la dignidad propia de su ser, en su valor singular donde puede reconocerse.

Podemos descubrir ese valor en nosotros o podemos verlo en el otro, pero ni podemos concederlo ni está en nuestra mano retirárselo a alguien, ya que es algo que nos viene dado. Es anterior a nuestra voluntad y demanda de nosotros una actitud adecuada: reconocerlo y aceptarlo como un valor supremo.

Educar en valores en un mundo relativo, donde se hace necesario valorar lo objetivo de la subjetividad de





la persona, es admitir que siendo lo más valioso la persona humana, toda propuesta educativa debe devolver a esa persona el lugar y la dignidad que le son intrínsecos; porque antes de enseñar u ofrecer cualquier conocimiento, el ser humano debe aprender a amarse, y la educación debe ser garante de ello, pues debe formar al ser humano de tal manera que aprenda que una persona vale más que todos los universos posibles, luego podemos enseñar y aprender todo lo demás.

## Notas

- 1 He considerado importante hacer referencia a las definiciones de este diccionario en específico y no a uno de filosofía debido a que con gran frecuencia las personas acuden al mismo, dándole mayor valía a sus definiciones.
- 2 Este filósofo y teólogo vivió en Copenhague, Dinamarca, del 5 de mayo de 1813 al 11 de noviembre de 1855. Su pensamiento fue en su época, y sigue aún siéndolo en la nuestra, extremadamente mal interpretado debido especialmente a que su método se basaba en -como dijo alguien- “despertar en principio el interés y el asentimiento del lector para conducirlo después a descubrir que aquel punto de vista que había aceptado acriticamente resultaba insostenible, y hacerle vislumbrar que la verdad había puesto en tela de juicio su opinión inicial”. Aunque gracias a su apasionada vida y obra los logros de este ‘divino burlador’ fueron muchos, destacaremos de entre todos ellos el hecho de que llegaría a ser considerado por muchos como el padre de una de las corrientes filosóficas más importante de nuestros tiempos: el existencialismo.
- 3 Cfr. REALE, Giovanni y ANTISERI, Dario. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*, Barcelona: Tomo III, Herder, 1995.
- 4 Cfr. Centro de Estudios Filosóficos de Gallarate. *Diccionario de Filósofos*, Madrid: Rioduero, 1986.
- 5 Karol Wojtyła nació en Wadowice (Polonia) en 1920. Es un importante filósofo personalista del siglo XX. Formado en el tomismo, tomó contacto con la fenomenología a través del estudio de Max Scheler. La intuición que guía toda su obra es que el pensamiento antropológico contemporáneo –y particularmente el cris-

tiano- solo puede avanzar y superar los retos a los que se enfrenta a través de una síntesis entre tomismo y fenomenología estructurada en torno al concepto de persona. Su tarea filosófica ha consistido en poner las bases de esa síntesis desarrollando una ética y antropología personalista con muchos elementos originales: la norma personalista, la autoteleología, la libertad como síntesis de elección y autodeterminación, la experiencia moral como fundamento epistemológico de la ética, la familia como comunión de personas, etcétera.

- 6 Para ampliar la información sobre este filósofo de la educación se recomienda visitar su sitio oficial <http://www.edgarmorin.com/>.
- 7 Una brillante exposición y desarrollo sobre este tema se encuentra en la obra del Dr. Alejandro Saavedra.
- 8 Ideas desarrolladas por el Dr. Alejandro Saavedra en sus *Clases de Ética* UPS., 27 de noviembre de 2008.
- 9 Cfr. VIDAL, Marciano: *Moral Fundamental*, Madrid: Covarrubias, 1990, p. 516.
- 10 Para ampliar la información se puede visitar el sitio <http://www.mandalebase.net/peliculas/slumdog-millionaire-%C2%BFquien-quiere-ser-millonario-ganadora-oscar-2009-subespanol/>.



## Bibliografía

### *Libros:*

- Centro de Estudios Filosóficos de Gallarate.  
1986 *Diccionario de Filósofos*, Madrid: Rioduero.
- CRUZ, Antonio:  
1996 *Postmodernidad – El Evangelio ante el desafío del bienestar*, España: Clie.
- FERRATER MORA, José:  
1994 *Diccionario de Filosofía Q-Z*, Barcelona: Ariel.
- GASTALDI, Ítalo:  
1994 *El Hombre un Misterio*, Quito: Ediciones Don Bosco.
- LIPOVETSKY, Gilles:  
1986 *La Era del Vacío*, Barcelona: Anagrama.



- MANTOVANI, Juan:  
 1983 *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires: El Ateneo.
- MARCEL, Gabriel:  
 2002 *Obras selectas I. El Misterio del ser*, Madrid: BAC.
- REALE, Giovanni y ANTISERI, Dario.  
 1995 *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*, Tomo III, Barcelona: Herder.
- SAAVEDRA, Alejandro:  
 2005 *Formación de la Conciencia en Valores*, Lima: 3ª edición.
- SAAVEDRA, Alejandro:  
 2006 *Nueva Educación*, Quito, Abya-Yala.
- SCHELER, Max:  
 2000 *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*, Madrid, Caparrós.
- SCHNITMAN, Dora:  
 1992 *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- WOJTYLA, Karol:  
 2005 *El Hombre y su Destino*, Madrid: Palabra, 4ª edición.
- VIDAL, Marciano:  
 1990 *Moral Fundamental*, Madrid: Covarrubias.

## Bibliografía de Internet

- DANDANERI: *Slumdog Millionaire* - ¿Quien quiere ser Millonario? [Ganadora OSCAR 2009] Sub. 23 de febrero de 2009. <http://www.mandalebase.net/peliculas/slumdog-millionaire-%C2%BFquien-quiere-ser-millonario-ganadora-oscar-2009-subespanol/>. 2 de septiembre de 2009.
- Diccionario de la Lengua Española - Vigésima Segunda Edición <http://buscon.rae.es/drae/>. 17 de agosto de 2009.
- FERNÁNDEZ, José Pablo: "Sören Kierkegaard". Geocities. 1998. <http://www.geocities.com/poeticaarte/kierkegaardbiblio.htm>. 19 de agosto de 2009.
- MORÍN, Edgar. Biografía: Su origen, su vida y su obra. <http://www.edgarmorin.com/Default.aspx?tabid=57>. 20 de agosto de 2009.