



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**



**Tesis:**

**EL SUJETO PEDAGÓGICO Y LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ALTERIDAD**

**Los desencuentros culturales de las tradiciones en el presente**

Que para obtener el grado de maestría en pedagogía presenta

**Sonia Reyna Urbina**

**Asesor: Dr. Jesús Escamilla Salazar**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**PARA UNA AMISTAD FORMATIVA:  
Jesús Escamilla Salazar.**

Derrida en su libro de Política de la amistad, señala como estamos viviendo un tiempo que no está disponible para la amistad, para compartir y crear experiencias formativas, porque es un tiempo que vive enfermo por la soledad, el individualismo y la indiferencia de la alteridad, diluyendo con su presencia esa posibilidad de crear vínculos formativos con los otros, de crear una pedagogía de la amistad. Sin duda, Derrida tiene suficientes razones para hacer evidente una problemática de un tiempo histórico en el que cada vez se tiene menos apertura para una amistad que nos apele a formarnos en la esperanza de lo que puede estar por venir y de quien está por venir a nuestras vidas. Una amistad que cuando se encuentra hace posible mantener la esperanza con los otros porque en la proximidad apela a reflexionar los horizontes formativos que se están trazando en la historia de vida.

Así, como en algún momento durante mi proyecto de formación llego un acompañante, amigo y compañero que siempre apeló en el acompañamiento a mi responsabilidad, y al compromiso respecto al proyecto de formación que estaba trazando, en tanto, me invitaba a que asumiera una actitud ético-política en mi historia pedagógica y en mi historia de vida. La admiración como docente que he tenido en el acompañamiento que me ha brindado me han permitido hacer de él una lectura hermenéutica, distinta con respecto a otros docentes, en esa lectura encuentro que su trabajo, dedicación y compromiso habla de una persona que tiene mucho aprecio por una institución en la que se ha tramado su historia de vida con su historia profesional en diversos planos formativos, pero sobre todo, me habla de un sujeto que ha asumido epistémicamente en el mundo un proyecto ético-político desde el cual se forma en la comprensión de la otredad con quien coexiste y aún, de aquella que está por venir.

La comprensión humana e intelectual que has tenido conmigo Jesús ha sido una enseñanza formativa que has compartido en todo momento y en todo espacio, primero como tu alumna, posteriormente como docente y ahora como tu asesorada, en donde la asesoría ha resultado ser un pretexto para dialogar, para formarnos juntos en la amistad, y para trazar proyectos culturales en la institución y en la historia de vida personal. Sin duda, esto que escribo no agota lo que mi representación social guarda de ti, lo que guarda del acompañamiento que me has dado un acompañamiento humano que me permite comprender en este momento el reconocimiento que me das como alteridad, como tu otro formativo.

Un reconocimiento que habla de la apertura que tiene tu pensamiento frente a la diferencia cultural, del horizonte formativo que asumes en lo social, institucional y en lo experiencial, en donde los encuentros y los desencuentros que hemos tenido me permiten agradecer tu acompañamiento, tu dialogo formativo pero de manera importante una amistad que sin duda, me recuerda que ésta, todavía es posible pensarla y vivirla con la alteridad, la que coexiste conmigo y la que siempre está por venir, Gracias.

**Sonia Reyna Urbina**

## **UN ENCUENTRO CON DEDICATORIA:**

La hospitalidad de ti hacia lo extraño estuvo presente aún desde antes de que me conocieras, parecía que no necesitabas saber nada más respecto a mí, es como si el interés formativo y cultural que en mí había para viajar a tu país, para conocer tu espacio de pertenencia en donde has creado significativas experiencias de vida que has compartido y que estas compartiendo, era suficiente para hacer oficial la aceptación que paso a ser una invitación al encuentro con las distintas culturas que se traman en Granada y con la alteridad que hasta ese momento no podía nombrar pero con la que sabía me encontraría y trazaría una experiencia compartida durante una estancia que pronto paso a ser más de vida que de tiempo.

Una estancia de vida porque cada día encontraba distintas posibilidades para despertar el asombro por lo que veía, por lo que conocía, y por lo que encontraba en un lugar en donde tu acompañamiento y el espacio de libertad siempre estuvieron presentes permitiéndome explorar, indagar, dudar, cuestionar, conocer. Un espacio en donde también se hizo presente el respeto por mis decisiones, y convicciones, pero esencialmente por como soy como otredad.

Tal vez porque en ti, aparte de que hay apertura a la diferencia cultural hay sobre todo comprensión de lo que se es, de lo que somos y de lo que estamos siendo, pero sobre todo por que has cultivado una empatía distinta que te caracteriza y te hace mejor persona, con capacidad de vivir y con-vivir, en el nos-otros.

Esa empatía es la que me acogió aun antes de que yo llegara, y me permitió disfrutar más de un espacio compartido contigo, con mis amigas y amigos y con otros compañeros de la universidad, una empatía comprensiva por mi distinción cultural que me permitió continuar con un proyecto trazado y trabajado en México, pero incorporando dosis de pasión que se habían desgastado en el transitar cotidiano, y que por momentos confrontaban más a la formación con un día a día en donde el trayecto se hacía más doloroso, un dolor que llegaba hasta lo más íntimo de mi ser, en parte porque el proyecto formativo se vivía en la soledad con la presencia casi mínima de otros y en parte porque poco se podía compartir y conversar con alguien. Un proceso frente al cual ya estaba en parte olvidando que la formación se vivía con los otros, y además que está se podía vivir en momentos de alegría y de placer, por eso al vivirla así contigo que en mi representación has sido un buen amigo y con mis amigas, me he encontrado con un proyecto de formación distinto en el que creo que siempre mantuve la esperanza, y que ahora me convoca a cultivarla como lo has hecho tú Diego Sevilla Merino, por lo que está por venir y por quien como alteridad está por venir y con quien tengo que brindar hospitalidad como lo hiciste tu en todo momento en el pensamiento y en el contexto, Gracias.

**Sonia Reyna Urbina**

## **PARA QUIEN HA SIGNIFICADO MI EXPERIENCIA FORMATIVA:**

Parecía ser un breve encuentro con la cultura de España y resultó ser un encuentro con la amistad, un encuentro que estaba por venir, que no era claro porque no sabía con quien sería y sin embargo, ya daba pistas de lo que la experiencia incorporaría en lo más íntimo de sí, y que sin duda, difícilmente olvidara porque el significado que aprendió a vivir en el convivir cotidiano le brindaba la esperanza de que éste podría seguir, de que éste podría cultivarse aun sin tener claro ni su dirección ni lo que en tiempos no cercanos la historia nos revelara. Un porvenir en el que la alteridad y yo nos encontramos haciendo un proyecto de vida, con grandes deseos, utopías, con grandes ganas de amar y de compartir, con ganas de hacer algo importante, un quehacer ante el que sin duda el desánimo, los enojos, la frustración, las caídas, nos recordaban que el proyecto se estaba haciendo y que podíamos continuarlo, pero además, que nos recordaba que no estábamos solos, estábamos con los otros, con una alteridad con la que un saludo, el desayuno por la mañana, el almuerzo o cualquier pretexto como lavar la ropa, tomar un chocolate en la cafetería, un mate, un té, o mandar un mensaje parecía necesario para comunicar lo que cada día la experiencia de vida estaba incorporando, una experiencia en donde el tiempo parecía no tener tanta importancia frente al asombro del día a día de un lugar excepcionalmente hermoso, frente al cual asumir nuestra pertenencia en él, resultaba un privilegio para admirarlo, para enmarcarlo en una fotografía y sobre todo, para guardarlo en nuestro corazón.

Sin duda, he de decir que fue el corazón el que vivió el encuentro, el que se sensibilizó por lo que la alteridad le expresaba o le comunicaba aún en los silencios, de ahí que sea él, el que mantenga la esperanza de un porvenir compartido en una promesa guardada que le recuerda que puede volver a vivir el reencuentro con esta otredad con la que convivió, con la que aprendió a vivir, un tiempo que no se cuenta cuando se vive, y menos en un espacio en donde la residencia Carlos V, dejó de ser extraña en tanto, se le comenzó a ver como una casa que nos acogía sin pedir cuentas de lo que hacíamos o de lo que no hacíamos, pero sobre todo, cuando comprendimos que fue en ella en donde se dió la posibilidad de encontrarnos y de convivir con proyectos distintos una experiencia de vida que trazo nuestro porvenir, pero sobre todo, que anclo nuestro corazón con la amistad, una amistad con la que cada uno de los que nos reunimos tendrá una deuda pendiente; cultivarla en la lejanía y en cada uno de los espacios en donde estemos situados no para recordarla sino para aprender a vivirla, a disfrutarla y a desear saber más de ella.

Una promesa que mi corazón ha guardado porque ella lo mantiene en la esperanza de volver a vivir el encuentro con una otredad que ahora puede nombrar; Julieta, Adriana, Ana, Liliana, carolina, Isaac, Doris, Jonathan, Axel, René, Miguel, y otros más, con los que la amistad fortaleció mi corazón en tanto le permitió trazar el camino en un tiempo extraño, en donde la edad, la nacionalidad, o los estudios que nos trajeron a España no fueron un obstáculo para reunirnos a conversar, y en ello, trazar horizontes de vida que nos recuerden que siempre hay una alteridad que está por venir, y que no podemos nombrar, pero que si la podemos acoger con la amistad aún antes de que llegue a alterar nuestro corazón, a moverlo en sus emociones más sensibles para hacerlo vibrar como vibro mi corazón cuando los conocí pero sobre todo cuando los comprendí en su diferencia cultural.

**Sonia Reyna Urbina**

**Agradecimiento a otras alteridades que han tejido en el trayecto formativo distintas experiencias de vida:**

Agradezco al igual que al compañero y amigo formativo que ha sido mi tutor, el Dr. Jesús Escamilla Salazar, a la Dra. Elisa Bertha Velázquez, a Marcela Gómez Sollano, al Dr. Antonio Carrillo Avelar, al Mtro. Juan García Cortes, al Dr. Juan Bello Domínguez, Enrique Bernal y otros, por el acompañamiento hermenéutico de la teoría y de la realidad en el que han estado junto a mí, y en el que me han permitido construir otros horizontes formativos de encuentros y desencuentros que están trascendiendo a mi historia de vida como a la historia profesional que estoy trazando.

**A mi familia; especialmente a ti papá que formas parte de mi corazón con tus enseñanzas y que sin imaginarlo me has permitido construir un proyecto de formación que aunque no ha dejado de ser doloroso por lo que he en él he vivido, ha sido el proyecto que siempre he deseado realizar y en el que he asumido una actitud de vida que mantiene mi esperanza en el camino.**

A todos mis amigos; Oswaldo, Raúl, Gris, Rebeca, Ana, Laura, Tere, Tania y compañeros de proyecto con quienes los encuentros y los desencuentros formativos han sido vivibles y con quienes he aprendido a comprender que la alteridad tiene puntos suspensivos porque siempre está por venir.

Agradezco de igual manera a personas con las que he tenido encuentros significativos; mis amigos y compañeros de España; Ana, Lily, Caro, July, a mi tutor, Diego, y a personas importantes en mi historia personal como Sergio con quien he trazado un horizonte de vida, de amor, y de proyectos compartidos y a Tere con quien he compartido experiencias de vida y de amistad que me recuerdan que la amistad todavía es posible con la alteridad y con ella la formación.

## **DEDICATORIA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:**

En el plano institucional reconozco el apoyo que se me ha brindado por parte de; La Universidad Nacional Autónoma de México, un apoyo que me ha permitido trazar y concretar parte del trayecto de formación que le da sentido a mi historia de vida en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, dado que más que un espacio de estudio y de trabajo representa un lugar de vida en el que he significado experiencias académicas que enriquecen el ejercicio profesional que realizó en la licenciatura en Pedagogía, pero ante todo, experiencias de vida que me permiten relacionarme y convivir con la diversidad cultural que en ella se encuentra trazando su historia de vida como la que se encuentra cercana a mí entorno cotidiano.

La Universidad Nacional Autónoma de México representa para mí una institución de vida en la que me ha sido posible en un primer momento; estudiar la Licenciatura en Pedagogía, y en un segundo momento, incorporarme a trabajar en la Facultad de Estudios Superiores Aragón como Docente en la licenciatura en la que me forme y de la que egrese y que más tarde me llevaría a otro nivel de actualización docente como lo es la maestría.

Serán precisamente los estudios de la maestría los que refuercen el apoyo que la Universidad Nacional Autónoma de México me ha brindado como estudiante y como docente, un apoyo que será importante para concluir con los estudios de maestría, el primer apoyo y del cual me siento sumamente agradecida; es la beca para estudios de maestría que se me otorga por parte de la Dirección General de Estudios de Posgrado y el Programa de Becas para Estudios de Posgrado durante el periodo; 2006-2007

El segundo apoyo que se complementa con el primero refiere a que la Universidad en el vínculo académico que tiene con instituciones de nivel superior en el extranjero, me otorga una beca con el apoyo del Dr. José Luis Palacio Prieto, Director General de los estudios de posgrado para trasladarme a partir del programa de movilidad internacional a España particularmente, a la Universidad de Granada durante el periodo de Octubre de 2006 a Febrero de 2007, y ahí concluir con el último semestre de los estudios de maestría.

Reconozco por tanto, el apoyo académico como laboral que en la Facultad de Estudios Superiores Aragón se me ha brindado como parte de un espacio micro de la Universidad Nacional Autónoma de México, un lugar de vida ante el cual siento un agradecimiento profundo que me parece importante resaltar en éste trabajo de tesis en donde las experiencias de vida me ubican en un espacio-tiempo (2005-2007) en tanto, me proyectan hacia otros horizontes de vida.

**Sonia Reyna Urbina**

## ÍNDICE.

<b>Introducción</b>	p. 8
<b>Las representaciones sociales:</b>	
<b>Un pretexto hermenéutico para la interpretación de los significados</b>	p. 16

## CAPITULADO:

<b>1. El sujeto pedagógico en el tejido conceptual de tres tradiciones; La tradición de la modernidad, del sujeto y la pedagogía</b>	p. 31
1.1. Hacia una construcción de la subjetividad	p. 32
1.2. Acerca de la relación del sujeto con la tradición de la modernidad: ¿Cómo el sujeto se vuelve sujeto?	p. 40
1.3. La construcción del sujeto: Hacia una tradición comprensiva del sujeto en el mundo de vida	p. 53
1.4. La formación del sujeto pedagógico: los horizontes discursivos con la Alteridad	p. 64
<b>2. El cruce cultural de la episteme moderna con la episteme Latinoamericana: La trama de significados para el sujeto pedagógico y la alteridad</b>	p. 82
2.1. El proceso de modernización en la legitimación de nuevas representaciones: la ruptura con la tradición de la formación y del sujeto	p. 83
2.2. El mercado simbólico como forma de subordinación cultural: La institucionalización del nuevo sentido discursivo para el sujeto pedagógico y la alteridad	p. 93
2.3. El desafío epistémico para Latinoamérica: La reconstrucción de sentidos comprensivos en el sujeto y en la alteridad	p. 100
2.4. La formación como mercancía en una sociedad de consumo: De sujeto a persona excluida y autoexcluida	p. 112
<b>3. El sujeto pedagógico y la representación social de la alteridad: Un acercamiento a los significados en el espacio de coexistencia</b>	p. 122
3.1. El sujeto en el cruce de significados de la experiencia social	p. 123
3.2. La experiencia formativa del sujeto en el objeto cultural llamado institución	p. 141
3.3. La alteridad como encuentro experiencial para el sujeto pedagógico	p. 163
Conclusiones	p. 179
Bibliografía	p. 193



## INTRODUCCIÓN:

“Si ustedes se fijan en la forma en que hacemos investigación, estamos repitiendo las pautas anteriores de hacerla, empezando por preguntarnos que dijo Habermas, qué dijo Tony Giddens... Y me parece muy bien. No vayan a creer que no quiero que lean a Tony o que no leamos a Habermas... Pero lo que quiero decir es que estamos partiendo de un supuesto teórico – metafísico del que no logramos deshacernos y que sería el primer punto de partida de una investigación

**Pablo González Casanova**

Tematizar respecto a la categoría de sujeto como a la representación social de la alteridad que se construye y significa en dos espacios-tiempos; la modernidad y el presente, obedece a una necesidad comprensiva respecto a las imágenes que nutren las representaciones. Lo que torna imprescindible el acercamiento a los significados que se tienen y que se tejen en tres planos culturales; el social, el institucional y el experiencial en donde tienen fuerte presencia imágenes un tanto mecánicas y rutinarias que se agudizan con la globalización, la técnica, la comunicación, en tanto trascienden al plano de la subjetividad como de la formación. Frente a los significados que circulan esas imágenes para el pensamiento aparece la comprensión humana e intelectual de la alteridad como negada, desgastada, y excluida, al ser suplantada por principios pedagógicos más apegados a la productividad, la funcionalidad y la eficacia, principios que diluyen en la formación de los sujetos; la intimidad del sujeto consigo mismo, la mirada reflexiva de sí y de los otros y la pregunta hermenéutica constante por la alteridad, en tanto colocan al sujeto como un sabio aficionado que sólo está al corriente con el conocimiento en presencia de otros, unos otros con los que cada vez menos altera su alteridad.

En este sentido, el problema de investigación refiere a la comprensión humana e intelectual que el sujeto hace respecto a la alteridad cuando ésta se está nutriendo de significados como el terrorismo, la muerte, el miedo, la violencia, significados con los que se desvanece para el pensamiento como en la vida cotidiana la presencia de la alteridad en la formación, el lenguaje y en la conciencia histórica, en tanto en el sujeto incrementa la exclusión de los otros como la autoexclusión de sí un problema del presente en la subjetividad que se vive en el trabajo obsesivo, en el alcoholismo, la drogadicción, la obesidad, la anorexia, la bulimia, la ausencia de esperanza, la escasa convivencia social, la violencia, la agresión, la soledad, la mentira, y otros aspectos más con los que la subjetividad encubre, se engaña y miente respecto al cuidado que tiene el sujeto de sí mismo, a la pedagogía de sí que hace en su trayecto formativo. Problemática de investigación que nos remite a plantear algunas interrogantes que nos sirvan como referentes en la problematización; ¿qué imágenes han nutrido a la representación que han hecho posible que la formación como la alteridad en el tiempo presente se encuentren tan relegadas de la representación social que hace la subjetividad en su mundo de vida, en su vivir cotidiano.?, ¿qué ha hecho posible incluso que la subjetividad excluya de sí la comprensión humana e intelectual de la alteridad?.

El horizonte reflexivo respecto a ello, permite bosquejar algunas líneas de interpretación a ese respecto, lo que se hace no sin olvidar los diversos encuentros o desencuentros en la relación de los sujetos con la cultura y por ende, con la formación, los que por consiguiente se encuentran plagados de penumbras, de cruces, de tensiones, aristas o rupturas que forman parte siempre de la escurridiza subjetividad. Considerando esto, el quehacer intelectual permite abrir un ángulo de lectura a la realidad para reconocer las relaciones conceptuales posibles que se le presentan a la formación cuando se alude al sujeto y a la representación social que éste hace de la alteridad, lo que plantea la necesidad de crear desde la lectura hermenéutica, articulaciones conceptuales con la formación como espacio de confrontación con los bloqueos históricos de fragmentación de lo humano, de la subjetividad y de la alteridad que se tejen en distintas tradiciones de vida, en las que resulta importante pensar históricamente en los encuentros y desencuentros.

Este pensar en sus sentidos, en las aristas, nudos y rupturas, se piensa como una exigencia epistémica porque ésta siguiendo la perspectiva de Hugo Zemelman plantea la necesidad de realizar “*un constante cuestionamiento de los parámetros en cuyo marco se organiza el pensamiento*”<sup>1</sup> En ese cuestionamiento se reconoce que las preguntas en su sentido metodológico no son preguntas “*del que hacer, sino del cómo armar una perspectiva para ver*”<sup>2</sup>. Son preguntas que cuestionan las articulaciones o rupturas de las categorías, con la intención de interpretar los significados que se tienen de la alteridad y que se viven con la alteridad.

El cuestionamiento al que nos convoca la exigencia epistémica<sup>3</sup> trae al plano de la discusión un problema que particularmente para esta investigación refiere; a la comprensión que se tiene de la alteridad cuando ésta se nutre de imágenes como la muerte, la guerra, el consumismo, el miedo, el conocimiento, el Internet, y la pedagogía. La problematización de esto se realiza en la discusión conceptual de la categoría de formación y sujeto en la modernidad al ser representada ésta como una condición de vida que transitó en lo más íntimo de los sujetos a través de sus distintas contradicciones que guardan importante relación con un proyecto de modernización que tejió de significados los conceptos como las relaciones de los sujetos en los contextos.

Para atender al planteamiento de esta discusión se trazan algunos horizontes de reflexión:

Se traza un horizonte genealógico para la interpretación del discurso en donde los tiempos pedagógicos a relacionar en la representación de la alteridad son: la modernidad y el presente, en estos tiempos la intención no es la reconstrucción amplia de cada época, sino realizar un análisis conceptual articulado que se desarrolle a partir de la categoría a discutir que es la formación, porque es en su trayecto en donde la representación se nutre de imágenes y de significados de la alteridad.

Con la modernidad se desplegaron vivencias y experiencias con las que los sujetos tuvieron procesos de aprendizaje y de subjetivación que proyectaron en su horizonte de vida. Pero cuando ésta se torno más instrumental comenzó a desvanecer la conciencia histórica y el lenguaje en el sujeto, e incluso comenzó a desvanecerlo a él, al colocarlo ya no como sujeto histórico sino como un individuo al que se le presentaría una dificultad importante; leer su realidad, para comprender a ese otro con el que construye la relación formativa y con quien se reconoce como sujeto constructor de mundo de vida.

En esta discusión, la composición histórica de la categoría de formación y su confrontación con la imagen de la época, con los sujetos y con sus diferentes significados, permite discutir una problemática en donde la formación sufrió grandes transformaciones de significación hasta llegar al tiempo presente. Lo que en parte nos lleva a interpretar el sentido que se le da a la alteridad conceptual y contextualmente con la modernidad, así como, otros sentidos que guardan fuertes procesos de significación para la subjetividad.

Se trabaja así, en un primer momento el encuentro del sujeto con la condición de vida llamada modernidad, en donde la pregunta inicial en el plano de este primer momento, surge como una primera inquietud crítica – comprensiva de lo que es y significa la modernidad, por lo que busca en su planteamiento entender lo que refiere cuando se le nombra, se le piensa o se le imagina.

---

<sup>1</sup> Zemelman, Merino Hugo. *Transmisión del conocimiento histórico y su problemática epistemológica*. En Revista de Tecnología Educativa, Vol. VIII, No. 1, México, p. 7

<sup>2</sup> Gómez, Sollano Marcela. *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*. Plaza y Valdés, 2002, México, p. 25

<sup>3</sup> **La reflexión epistémica** se piensa, no puede dejar de ser una toma de conciencia desde la cual se problematiza crítica y conceptualmente cómo ha sido conformada la formación, la subjetividad y la alteridad, cómo se confrontan, se articulan y dialogan entre sí y consigo mismas en cierto espacio - tiempo, de tal manera que ello permita entender por qué ciertas posibilidades de construcción social, de representación, de encuentro, desencuentro y tensión, tienen su responsabilidad en los procesos políticos, sociales, económicos, culturales, pedagógicos, etc.

Pero, aspira más allá de la búsqueda o de la indagación a comprender que en el desencuentro con ella misma y con lo otro (pensemos discursos y formas de vida como el de la edad media y otros), le otorgó proyecto de formación a los sujetos y a las mediaciones culturales con las que se encuentra y se forma la subjetividad.

Pensando conceptualmente a la modernidad, lo primero es, cómo nombrarla, como ¿un relato, una época histórica o un proyecto inconcluso? Lo que sigue a la pregunta no es la respuesta inmediata sino la discusión de ésta para trascender a un eje de interpretación respecto a lo que ha legado la modernidad para la formación, y para los sujetos en los significados y en los contextos, porque como dice *Clifford Geertz*, “*si no conoces la respuesta, discute la pregunta*”<sup>4</sup> Sin embargo, es necesario reconocer que la discusión ya fue iniciada en el plano de la historicidad por *Habermas*, *Berman*, *Alain Touraine* y et. al., pero no agotada conceptualmente, esencialmente en el espacio de tensión y de rupturas entre la formación y el sujeto.

*Habermas* al problematizar a la modernidad se remite a *Hegel* para referirla como; concepto de época, un concepto que en su tiempo – espacio designaría el carácter de una época que se enfatizaba como nueva en la historia, abierta al futuro y cuya intención era hacerse cargo reflexivamente de sí. Particularmente cuando en su expresión primera, generó la convicción de ser una época orientada hacia el futuro, lo que la llevó en términos de conciencia histórica a no asumir ningún criterio de orientación o modelos de otras épocas, la razón, fue que pretendió extraer todo de sí misma. Esto explicará más adelante parte de la irritabilidad de su autocomprensión, de la dinámica que incluso persiste alrededor de ella para fijarse sin descanso en el pensamiento y en la vida cotidiana, pero ¿cómo llegó a ser tan irritable de sí el proyecto de la modernidad?, e incluso, ¿cómo llegó a ser tan irritable la formación en el sujeto y el sujeto en la formación en la condición de vida que gestó la modernidad?

La modernidad se presentó al mundo como creadora de una estética que asumió el concepto de progreso tal y como lo expresaban las ciencias de la naturaleza, en tanto se sustentó en argumentos histórico – críticos para no imitar a otras épocas, como en criterios de autocomprensión de la ilustración, por ser ésta el comienzo de la nueva época histórica que se proyectaba hacia el futuro. Pretensiones muy ambiciosas con las que trató de dar cuenta de su razón de ser en la historia y de su proyección hacia el futuro, ello como su característica más general que en parte le permitió deshacer el espacio de experiencias cotidianas como generar la construcción de un mundo de vida que devaluaba las directrices para la formación frente a la imagen de progreso que se presentaba como un horizonte nuevo creador de otras expectativas, ¿cuáles serían estas expectativas?, luego entonces, ¿de qué mediaciones se valdría la modernidad para que los sujetos construyeran un mundo de vida en donde el proyecto de formación se nutriría de la imagen de progreso.?

La concentración que tuvo o asumió sólo hacia el futuro se tornó peligrosa para la modernidad en tanto su sentido se perfiló sólo hacia él y, por ende, a la imagen del progreso, porque al hacerlo anudo en ello problemáticas con el pasado que la llevaron a un desasosiego que no le permitió estabilizarse a sí misma como época histórica creadora de sus propios proyectos sino más bien, como una época que terminaría por desgarrarse consigo misma, con la conciencia de sí y con sus conceptos, haciendo en ella evidente su proyecto inconcluso. En ese tenor *Habermas* se preguntará si la modernidad no será un proyecto inconcluso, una discusión que sin duda, *Habermas* inicia y que nos permite referirla a los cuatro movimientos básicos que tejen el proyecto de la modernidad; el emancipador, expansivo, renovador y el democratizador<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Clifford Geertz en; García, Canclini Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2004, p. 11

<sup>5</sup> Crf. García, Canclini Néstor. *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ed. Grijalbo, México, 1989

Del proyecto emancipador se recupera la necesidad de dar apertura a la autoexpresión y autorregulación de las prácticas simbólicas en los sujetos, para el proyecto expansivo la intención primordial será extender a todos el conocimiento y la posesión de la naturaleza. Con el proyecto renovador se persiguió generar un mejoramiento e innovación incesante propios de una relación con la naturaleza y la sociedad, liberada ésta de toda prescripción sagrada y moral sobre como debe ser el mundo. Y por último, el proyecto democratizador con el que se depositó total confianza en la educación, el arte y los saberes, para lograr en los sujetos una evolución racional importante que les permitiera construir su mundo de vida y en él, la relación con la alteridad. Con éstos cuatro movimientos el proyecto de la modernidad no se presentó en el mundo para quebrantar con las tradiciones como suele pensarse sobre todo cuando su intención se centró en la lectura de una dualidad importante; la de la racionalización con la subjetivación, una dualidad que pensó articular, por eso se dice que su proyecto sería un tanto presuntuoso y en parte por ello, inconcluso ¿qué dejó para las subjetividades y para la racionalización este proyecto inconcluso?

Alain Touraine nombrara a ésta la primera modernidad, aquella que considera “*quisó pasar del papel esencial reconocido a la racionalización, a la idea más amplia de una sociedad racional en la cual la razón rige no sólo la actividad científica y técnica sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas*”<sup>6</sup> Este planteamiento que hace Alain Touraine respecto a la modernidad será uno de los más importantes, esencialmente cuando la finalidad del proyecto que dio razón de ser a la modernidad fue presentar a la razón como el único y el mejor argumento discursivo para construir una estética, una ética y una imagen del sujeto, así como una mediación en la relación con los otros, -la formación-. Un principio a partir del cual se pretendió unir al sujeto con su mundo, así como, exaltar la voluntad colectiva en nombre de la razón y establecer en nombre de ello, la soberanía popular como alianza del hombre con la naturaleza, una alianza del sujeto con la ilustración cultural del pensamiento.

Aquella ilustración que Ulrich Beck<sup>7</sup> nos invita a recuperar o a reconstruir para abrir nuestra comprensión a los grandes peligros que le trajo a la subjetividad el proyecto de la modernidad, pero no aquella modernidad que en un momento apostó todo con la razón como espacio y como camino para llegar a establecer una relación única entre orden natural y orden social, entre la subjetividad y la razón, al presentarse no como un proyecto afanoso por el progreso sino como un proyecto que intentó unir el pensamiento antiguo con el pensamiento moderno, al resignificar el primero con respecto al segundo y al proponer una ruptura con el mundo de lo sagrado, y dar con ello apertura a un mundo en el que intento construir una unión entre el hombre y el universo natural y social, pero sería un mundo gobernado por la razón, la ciencia, el Estado, la ley, cuya orientación era la imagen de ciudadano que se pretendía formar.

Esto nos permite trascender a un segundo momento en donde se pretende interpretar el horizonte formativo de los nuevos discursos para la subjetividad y la alteridad a partir de analizar el proceso de modernización como eje reflexivo y comprender en su trama, la relación cultural del sujeto con los otros, como los significados e imágenes que se tienen por el mercado, el consumo y la técnica en América Latina y particularmente en México. Significados que en el plano conceptual y contextual desvanecen la formación humanista en el sujeto como al sujeto de la formación humanística al expresarlo ya no como sujeto potencial e histórico sino como un individuo que excluye a la alteridad y se excluye de la alteridad al no comprenderla humana e intelectualmente.

---

<sup>6</sup> Touraine, Alain. *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica, México, 1994, p. 18

<sup>7</sup> Crf. Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del Globalismo*. Paidós, Barcelona, 1997, p. 143

En la relación del sujeto con la alteridad el corto – circuito de las relaciones como el estar despojado del otro, comienzan a dar cuenta de lo excluida y segregada que se encuentra la alteridad para el sujeto, como lo autoexcluido que se encuentra el sujeto mismo por las representaciones técnicas y mercantiles a partir de las cuales se le bloquea mentalmente, para que se reprima, minimice y empobrezca como sujeto en tanto empobrece las formas de pensar, la capacidad de abstracción y de construcción, y la lectura de la realidad en donde aparece la alteridad.

Porque sin duda son imágenes que articuladas entre el miedo, el consumo, la muerte, el conocimiento, la guerra, entre otras, han dado paso a representaciones que tienen un empobrecimiento e indiferencia para mirar y conversar comprensivamente con los otros, una indiferencia hermenéutica por la alteridad que se encuentra en el plano intelectual como en la vida cotidiana. Lo que nos coloca en el marco de la construcción conceptual y contextual de la formación, como en la relación que ésta tiene con la subjetividad, relación que en un marco histórico nos remite a la lectura de Hegel para quien la subjetividad representa “*el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo.*”<sup>8</sup> En Hegel, la subjetividad<sup>9</sup> es la que se relaciona con el mundo por lo que ésta es explicada para él, por la libertad y la reflexión y en relación a cuatro connotaciones; el individualismo, el derecho a la crítica, la autonomía, y finalmente, la propia filosofía, es decir, el pensar. De ahí que sea tanto por la autorreflexión como por la autoconciencia que la subjetividad se presente como una forma de vida a la que se le puede llamar formación, porque en la formación la autoconciencia se forma en tanto se encuentra a sí misma y se expresa como conciencia autónoma con y a partir de los otros.

La formación como concepto humanista básico fue referida por Gadamer bajo el término alemán *Bildung*, que significó como “*cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es por tanto, el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto*”<sup>10</sup> La formación como la plantea Gadamer se encuentra estrechamente vinculada a la cultura, en Kant se encontraría vinculada a la capacidad intelectual y en Hegel, sería la obligación que el sujeto tiene consigo mismo. En la subjetividad, la formación tiene sentido porque ésta plantea en el sujeto un retorno hacia sí mismo a partir del otro, en tal retorno dice Gadamer; “*se reconoce en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro.*”<sup>11</sup>

En un sentido histórico, la relación entre la formación y la subjetividad será mediado por una segunda modernidad, particularmente por un proyecto más modesto de ésta; la razón instrumental, un proyecto en el que la representación de la alteridad se fue reduciendo a menos cuando la mediación ya no fue por la cultura, -la formación-, sino básicamente por la razón instrumental. Con ella, los movimientos básicos del proyecto de la modernidad (expansivo, democratizador, renovador, emancipador) en su encuentro y desencuentro generaron conflictos que configuraron un tejido social envolvente, que poco a poco subordinó la producción simbólica, su autoexpresión, el conocimiento, la evolución racional, la alteridad y la formación, a la dinámica socioeconómica. Por lo que vale la pena examinar la fuerza persuasiva de la modernización, así como, los recursos formativos que circuló una vez que pudo instaurar la administración racional e institucionalizar la del capitalismo y del Estado burocrático

---

<sup>8</sup> Hegel citado por Habermas, Jürgen en; *El discurso filosófico de la modernidad*. Ed. Taurus, México, 1989, p. 28

<sup>9</sup> **La subjetividad** consiste en una determinada articulación de tiempo y de espacio que posibilita vertientes histórico – culturales, por lo que cuando a ella se alude se le hace referencia como aquella que da surgimiento a un sentido que se articula a ciertos referentes histórico - culturales que le dan razón de ser en el espacio de coexistencia.

<sup>10</sup> Gadamer, Hans-George. *Verdad y Método I*. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Ediciones, Sígueme – Salamanca. España, 1996, p. 38

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 43

Con el capitalismo y el Estado nacional la institucionalización de la vida cotidiana se hizo posible a partir del proceso de modernización, entendido éste como; “*procesos acumulativos que se refuerzan mutuamente, formación de capital y movilización de recursos, desarrollo de fuerzas productivas, incremento de la productividad del trabajo, implantación de poderes políticos centralizados, desarrollo de identidades nacionales, difusión de los derechos de participación política de las formas de vida urbana y de la educación formal, a la secularización de valores y normas, etc.*”<sup>12</sup>

Este proceso desgajaría a la modernidad de sus orígenes para dar paso a un tiempo en el que se ejecutarían las leyes funcionales de la economía, las cuales trascendieron a las relaciones de los sujetos, lo que de acuerdo a Samuel Huntington<sup>13</sup> pondría en contacto a la gente, pero no necesariamente de acuerdo. La decadencia empezaría entonces, en los sujetos y ello sería posible a partir de la individualización, del alejamiento del otro, lo que además alejaría a los sujetos de la conciencia colectiva, la búsqueda de preguntas a las cuestiones del futuro, de la formación y de la alteridad, para dar paso a la colectividad sin sujeto y al sujeto sin colectividad, como a la presencia de conceptos vacíos y sin fundamento entre ellos el de alteridad.

Su logro sería no por revoluciones sino por el desenvolvimiento simple y normal de la vida cotidiana, porque en ella comenzaría a expresarse una fragmentación creciente de la experiencia de los individuos, que se articula a un actuar en donde se debilitan los vínculos entre los sujetos y con la memoria histórica. Sujetos cada vez más débiles de sí y de la comunicación cultural con los otros, que huyen de sí con las imágenes del cuerpo (bulimia, anorexia, obesidad, etc.), o la diversión agotadora de las drogas, o el alcohol, mientras debilitan la definición de sí y la hermenéutica de los otros, como su historia de vida que ha comenzado a expresarse como un conjunto incoherente de acontecimientos más que de experiencias vividas y que en la fragmentación de la experiencia cultural reduce al otro como al sujeto a ser un objeto (de compra-venta). Se alude con ello a un panorama en donde se desintegra la imagen de sujeto y en él, la idea de proyecto, de formación, y de alteridad, lo que coloca como tema emergente en la formación y para la formación al sujeto como la categoría central. Algo que sin duda, implica incorporar la discusión y las preguntas entorno a la categoría de sujeto y alteridad, esencialmente cuando cada vez más se padece un retraso de ideas que debilitan la subjetividad y la conciencia de los otros en la representación social y cuando el desajuste entre la comprensión humana e intelectual se incrementa tornándose más complejo.

Bajo esta lógica, la modernidad se institucionalizaría en el mundo no concluyendo con su proyecto de origen, pero si en cambio ya pensando en otros a partir de la dinámica socioeconómica ante la cual, las acciones para los sujetos se reducirían a prácticas impersonales en las que se evadiría la particularidad de quien las realiza y, por ende, se evadiría la particularidad del otro, lo que permite recuperar el sentido esencial de regresar interpretativamente con los clásicos de la pedagogía, y colocar como punto de reunión con ellos, al presente de una modernidad que ya no se sostiene ante sus aporías, las que sin duda, también le pertenecen a la subjetividad porque la modernidad la ha nutrido de imágenes respecto a la alteridad.

Esto nos coloca en el horizonte del proceso de modernización en donde se reconoce la presencia de un sujeto que no se encarga (desde su responsabilidad) de su mundo de vida y de su historia de vida porque sigue simplemente prescripciones, recetas o pasos a seguir sobre como pensar y vivir, a partir de la dirección de imágenes que se nutren de la mercadotecnia, la información, el internet, etc., en tanto se enmarcan por lo técnico, la acción instrumental, el progreso y el mercado.

---

<sup>12</sup> Habermas, Jürgen. *El discurso...* Op. Cit. p. 12

<sup>13</sup> Crf. Huntington, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós Barcelona, 1997

En ese devenir en racionalización instrumental, la modernidad trajo la salida de la particularidad (la diferencia cultural) para instaurar una universalidad (el sujeto), que acompañó con la simulación comprensiva de la alteridad a partir de instaurar a la racionalización instrumental como el elemento que se encargaría de crear en la representación social, el orden para convivir, para pensar y ser sujetos, porque desde ese orden todo sería medido, explicado, mirado y controlado, incluso la vida privada, la cual fue conformada por nuevas reglas que estarían ligadas a los valores de la economía.

La razón instrumental en su sentido universalizador gestaría una subjetividad a partir de la cual descalificaría o no consideraría desarrollados en su razón a ciertos sujetos; niños, mujeres, ancianos, es decir, sujetos fuera del ámbito del progreso o “incivilizados” – como se han nombrado por ejemplo a los indígenas, pero además el reconocimiento que de ellos se tendría se articularía con imágenes que los hacen ver como inferiores y por tanto, marginados del progreso por incapacidades personales con respecto a los seres de razón, los altamente civilizados que en cambio pueden utilizar como objetos de estudio a los primeros y preguntarse ¿por qué son inferiores?, ¿cómo ayudarlos a salir del atraso social y cultural? Incluso se ha llegado a creer con base en la racionalización científica que hay ciertos rasgos físicos que denotan incapacidad mental o que el color de la piel también tiene el significado de la inferioridad. Es decir, esta mirada racional en la representación social va a eliminar toda la diferencia en los sujetos y si aparece, se resuelve en el sentido de las anormalidades, del paternalismo, de la ayuda, del bien al otro o con el abuso del lenguaje que se ha hecho y que no declara más que la exclusión de un otro al que no se le comprende porque no se le reconoce como sujeto es decir, como actor de su existencia y del mundo de vida.

En función de estos elementos la modernidad intentó determinar lo humano desde su significado como las formas de movimiento formativo del sujeto consigo mismo y con los otros, creando con ello su peor aporía; cerrar el camino a toda posibilidad de ser diferente y al reconocimiento de la alteridad desde su lado más humano. En esa negación a lo diferente, el alejamiento será cada vez mayor frente a los derechos humanos,- ya Samuel Huntington nos anticipará las ocasiones de conflicto que se incrementarían por sólo nombrar la diferencia y la necesidad de su reconocimiento. Lo que expresará un aislamiento mayor del sujeto al respecto de la alteridad, en ese aislamiento ya no existe un nosotros que permita crear el sentido de la comunidad sobre todo cuando los encuentros entre los sujetos son técnicos y en lugar de acercar, alejan (el internet, la televisión, el celular, etc.) El problema es mayor cuando nos damos cuenta del vacío en el que ha caído el sujeto; primero, al querer expresarse en una colectividad que en la uniformidad crea imposibilidad de vínculos en tanto todo es igual, todo aparece como dado, establecido, y segundo, cuando la subjetividad se fragmenta y en ella la necesidad de estar con los otros.

En esa modificación el orden técnico y el desarrollo cientificista representa socialmente la imagen y el significado de lo humano al conducirlo a un orden dominante, envuelto en imágenes de progreso, de plenitud tecnologizada, que incrementa el olvido de lo más humano, de los otros aunque éstos estén presentes.

Frente a esto es preciso reconocer que la humanidad de los sujetos se gesta en los encuentros y desencuentros de las subjetividades en donde la tarea frente al reconocimiento de las diferencias es descubrir las trampas mentales que se juegan en tal relación y que se expresan en el lenguaje particularmente en el uso y abuso de éste, porque es a partir de éste que se nombra al otro, y se le otorga un sentido de representación. Sin embargo, la tarea es ardua, esencialmente cuando las representaciones sociales de la alteridad las nutren los medios de comunicación sin fatiga como experiencia de vida cotidiana pero, bajo el discurso del mercado que sustituye por símbolos mercantiles procedentes del diseño publicitario y de los iconos de las empresas multinacionales la esencia formativa del sujeto como su mundo de vida que cubre todas sus contradicciones con la imagen de progreso.

Una imagen que para Samuel Huntington no ha sido más que “*un tenue barniz que cubre y oculta la inmensa variedad de culturas, de pueblos, de mundos religiosos, de tradiciones históricas y de actitudes forjadas históricamente.*”<sup>14</sup> Siguiendo a Huntington en esa lógica, la cultura es la que pierde, sin embargo, la pérdida es mayor cuando las subjetividades se confrontan y se tensan con representaciones sociales que se significan en base a la proliferación de armas, al desvanecimiento de los derechos humanos, a la imagen de muerte, miedo y mentira que está transitando.

En ese desvanecimiento la subjetividad no está reconociendo pensaría Will Kymlicka, sus derechos formativos básicos “*como la libertad de expresión, asociación, y conciencia, que si bien se atribuyen a los individuos se caracterizan por ejercerse en comunidad con otros individuos.*”<sup>15</sup> Pero, no se está reconociendo ni el acercamiento con la formación que le otorga sentido a los sujetos en tanto ésta ejerce la libertad de conciencia con los otros, porque los otros no están presentes en ésta sólo la ficción o invención que de ellos se está haciendo en los medios de comunicación. Esto, también, diluye la capacidad de leer entre líneas la cultura, un quehacer que sin duda, depende de un pensamiento crítico que ante todo sienta empatía intelectual y humana con la alteridad más allá de las diferencias. Sin embargo, es obvio que se trata de crecer económicamente aunque para ello se siga evadiendo voltear a mirar y a conversar con los otros, ello como parte de un aprendizaje que en el presente expresa que el sujeto no tiene necesidad de ser y estar con los otros.

Con la economía se ha tendido al olvido de quienes no se han incorporado a las redes globales, pues, parece más sencillo hacer inversiones, y consumir, que construir un sentido como horizonte de vida en la relación cultural con el mundo. No sorprende entonces que el actual proyecto modernizador se caracterice por “*no proponer ni siquiera en las declaraciones y los programas abarcar a todos. Su selectividad se organiza según la capacidad de dar trabajo al menor costo y conquistar consumidores más que desarrollar la ciudadanía. La apertura a los otros, la construcción de una interculturalidad democrática esta más subordinada al mercado que en cualquier tiempo previo.*”<sup>16</sup> Lo más inquietante de esto no es la homogeneización de la diferencia sino la institucionalización comercial de los sujetos que están cediendo a la comercialización de los mercados simbólicos. En esa relación el encuentro con la alteridad se vuelve combatible, lo que hace que lo diferente tenga cada vez menos posibilidades de integrarse y vivir-se en la vida cotidiana.

Trabajo no fácil el que se tiene al discutir entorno a la formación y a la subjetividad en el presente, porque éste proceso inacabado posibilita que cada sujeto social se diferencie de los otros, que tome conciencia de su condición socio- cultural e histórica y que asuma una actitud ético – política ante los otros y la realidad. Esta actitud es la evidencia de su estar como humano en el mundo y la posibilidad de dar cuenta de un sujeto actor y constructor de realidades en tiempos y espacios concretos, pero constructor ante todo, de su mismidad en la diferencia, de la política de sí mismo. Esto nos transita a un tercer momento en donde la intención es otorgar sentidos de interpretación que permitan reconstruir ejes de análisis, a partir de los cuales sea posible explorar la categoría de sujeto y la representación social de la alteridad, ello con el fin de interpretar en el anclaje y la objetivación desde la historia pedagógica, el cruce de tres tradiciones; la social, la institucional y la experiencial, a partir de las cuales los sujetos construyen una tradición y tejen diversos significados de la alteridad que se nutren de distintas imágenes al incorporar de éstos planos informaciones, conocimientos y experiencias de vida que proyectan su relación con los otros y con su mundo de vida. Y que atañen al sujeto, a su intimidad, a la relación consigo mismo, en tanto lo colocan en un campo complejo de problematizaciones, que dan apertura a interpretaciones y comprensiones que están por venir.

---

<sup>14</sup> *Ibíd.* p. 65

<sup>15</sup> Kymlicka, Will. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías.* Paidós Barcelona, España, 1996, p. 15

<sup>16</sup> García, Canclini, Néstor. *La globalización imaginada.* Paidós Barcelona, España, 1999, p. 82



## **Las Representaciones Sociales:<sup>17</sup>** **Un pretexto hermenéutico para la interpretación de significados**

Los herederos reciben de su familia “capital cultural” un conjunto de conocimientos y de informaciones que para ellos se han vuelto casi naturales. Dicho capital puede legitimarse y volverse oficial.

**Bourdieu Pierre.**

La reflexión sobre el vínculo conceptual; formación y sujeto obedece al propósito de rescatar interpretativamente las imágenes que nutren la representación social de la alteridad en el plano discursivo conceptual y contextual en el presente. Interpretación que intenta trascender a lo epistémico para poder confrontar los significados como las articulaciones que tienen las categorías cuando se les coloca para su problematización y construcción teórica en un plano pedagógico desde el cual, la intención es hacer una lectura filosófica a un problema que particularmente para esta investigación refiere a la comprensión que se tiene de la alteridad cuando ésta se nutre de imágenes como la muerte, la guerra, el consumismo, el miedo, el conocimiento, etc.

Esto resulta importante de ser destacado particularmente cuando el momento actual nos está convocando a desafíos de razonamiento entorno a la subjetividad<sup>18</sup> como a la representación social que ésta tiene y guarda de la alteridad. Representación con la que la subjetividad entabla una complejidad que al ser discutida y problematizada en un plano como el epistémico, permite sin duda, asumir una actitud comprensiva respecto a los diversos significados que se tejen en las representaciones y que la subjetividad comunica con el lenguaje en la relación con los otros.

El plano epistémico refiere de acuerdo a Carlos Ángel Hoyos Medina a; *“una expresión que intenta dar cobijo a metodologías de la comprensión, y a dejar abierta la posibilidad constructiva de una ciencia unificada que vincule como reflexión crítica, el rigor científico, con los aspectos histórico - sociales y de implicación comunicativa.”*<sup>19</sup>

Partiendo por tanto, de un nudo problemático entre la subjetividad y la representación social que tiene de la alteridad en el trayecto de formación, se torna imprescindible la presencia de una metodología que permita dar cuenta de este fenómeno en situaciones históricas coyunturales.

---

<sup>17</sup> **Las representaciones** no son reproducciones o repeticiones mecánicas de lo que socialmente se representa, aluden más bien a esas interpretaciones que los sujetos hacen de la realidad bajo la mediación cultural en todas las actividades y en todos los escenarios con los que se anclan para ser expresados desde el conocimiento del sentido común como elaboraciones complejas que se objetivan en un escenario histórico particular.

<sup>18</sup> Resulta importante señalar que **la subjetividad** se constituye en articulaciones espacio temporales que contienen múltiples posibilidades de sentido, en donde la construcción de la realidad se expresa como visión de horizontes de acción de la conciencia del sujeto, con la que se alude a procesos constitutivos en relación a esas otras alteridades que modulan las fronteras de lo propio y de lo ajeno, los territorios del nosotros y del yo. Procesos en los que la comunicación, el lenguaje y el intercambio intersubjetivo son trama de discursos y prácticas que se textualizan en la vida cotidiana.

<sup>19</sup> Hoyos Medina, Carlos Ángel. Et, al., *Marco teórico, conceptual y metodológico, para la Investigación en Ciencias Sociales, y de la Educación*, en; Memoria del foro: Análisis del curriculum de pedagogía. ENEP- Aragón, UNAM, México, 1985, p. 24.

<sup>2</sup>Lo epistemológico ha terminado por ser ubicado con la teoría de la ciencia, un sentido a partir del cual se terminó por desligarlo de lo filosófico y por vincularlo a perspectivas como la del positivismo que se orientó por un monismo metodológico con el que se bloquearían diversas perspectivas metodológicas. En razón de ello, lo epistémico se plantea como una posibilidad cuya flexibilidad le permite a la construcción de cualquier objeto de estudio especialmente a éste, trabajar con propuestas metodológicas construidas para la diversidad que permiten hacer distintas lecturas de la realidad del objeto al considerar la movilidad en que se conforma hasta la dialécticidad que lleva a su reconstrucción continua. En Foucault la episteme tiene que ver con *“el conjunto de las relaciones que pueden unir en una época determinada las prácticas discursivas”* en; Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Una Arqueología de las Ciencias Humanas. Ed. Siglo XXI, México, 1968. Cap. VIII.

En tanto, posibilita en la confrontación con la teoría, los espacios de tensión o de ruptura con los cuales, no se pretende agotar la lectura interpretativa de la problemática conceptual a la que se alude en ésta investigación de acuerdo a los límites de su temporalidad, sino más bien, dar apertura a otras formas de razonamiento interpretativas e históricas tanto en su problematización como en su construcción teórico - metodológica. En este sentido, la metodología considerada como la estructura general de la investigación, articula el proyecto a partir de tres momentos que en su lectura interpretativa, se confrontan, articulan y abren posibilidades de discusión respecto a las imágenes que están nutriendo las representaciones de los sujetos y en las cuales, se generan sentidos comprensivos respecto a la alteridad.

En razón de ello es por lo que en un primer momento se busca interpretar los significados que se van construyendo alrededor de la categoría de alteridad y de sujeto en tres tradiciones; la de la filosofía, la modernidad y la pedagogía. Tres tradiciones importantes cuando se hace referencia a la categoría de sujeto, esencialmente cuando entre ellas hay articulaciones, confrontaciones, tensiones y rupturas que tejen de distintos significados las categorías de alteridad, sujeto y formación, en tanto permiten colocar la discusión y problematización de éstas como de otras, en un tiempo histórico en el que se abren interrogantes desde una estrategia metodológica, que frente a la complejidad del problema se plantea más como una estrategia indagatoria y articuladora de los momentos históricos por los que se teje la investigación.

Por ende, se hace necesario precisar que para este primer momento el acercamiento reflexivo con la categoría de subjetividad, nos coloca históricamente con la discusión que a Michel Foucault lo lleva a leer genealógicamente la categoría de sujeto, una lectura desde la cual Foucault reconoce y hace evidente el significado en diversas relaciones, una de éstas es la relación que guarda con dos categorías intermedias en la formación o en la pedagogía de sí que realizan los sujetos y que él nombra como la inquietud de sí y el cuidado de sí, dos categorías que permiten comprender la constitución del sujeto, como la relación que tiene con la alteridad, que en Foucault referirá a un trabajo hermenéutico del sujeto, y que si seguimos el planteamiento de Foucault, también refiere a la hermenéutica de la alteridad, porque Foucault al reflexionar sobre la categoría de sujeto devela como la categoría de alteridad es necesaria para hablar de la primera, es su otro necesario para las rupturas, tensiones, confrontaciones, pero sobre todo, para el diálogo, la conciencia, como para la formación de sí que hacen los sujetos a lo largo de su vida.

Este primer momento nos permite transitar desde una lectura interpretativa a la imagen de sujeto a la que da apertura la modernidad en la representación, un tiempo de vida en donde el sujeto construye experiencias subjetivas que para su interpretación nos colocan en la comprensión de lo que significó la modernidad en dos planos; el conceptual y el contextual, porque en los dos planos las narrativas como los discursos no han dejado de presentar a **la modernidad** en diversos horizontes y a través de significados que la refieren como proyecto, época, relato etc., y que la dimensionan en tanto la hacen más compleja en su aprehensión, problematización y comprensión, esencialmente en la relación que tiene con los sujetos en su historia de vida.

La comprensión intelectual y humana nos colocan en el tema del sujeto que sin duda, es también el tema de la subjetividad, de su constitución, de su historia y de los distintos tipos de procesos que participan en la formación, una categoría central que permite transitar al reconocimiento de la multiplicidad de formas de vida, de formas de aprehender y representar el mundo, esencialmente cuando la formación ocupa un lugar central en las reflexiones de la subjetividad y, por ende, del sujeto, porque más que designar una simple percepción de lo que existe, ha significado a la comprensión desde un alto grado de sensibilidad y de humanismo al colocarla como parte de una tradición que trata de reflexionar sobre la hermenéutica del sujeto y de la alteridad en el encuentro de horizontes en donde la relación formativa presupone la premisa tácita de un reconocimiento entre los interlocutores como de un proyecto comprensivo de horizontes de vida.

Esto nos coloca en la reflexión de diversos significados que desde la perspectiva de autores como Descartes, Hume, Heidegger, Hegel, Gadamer, Lévinas y otros, han nutrido la imagen de sujeto para representarla como parte de una tradición filosófica que se confronta con una época llamada moderna en la que se lleva al sujeto a que asuma las riendas de su propio destino ello como parte de un proceso de liberación que se articula en tres fuentes necesarias; **liberación frente al determinismo de la naturaleza** (-Dios-), **liberación frente a la inevitabilidad histórica** (el destino que el Medioevo constituyó a los hombres), y además, **liberación frente al poder despótico**, (sobre todo, el de la iglesia) tres campos de acción que polarizan la preocupación moderna por el problema de la libertad en los sujetos, es decir, por el problema de su constitución, porque desde estos tres campos de acción la exigencia de la modernidad apuntó a tres elementos que caracterizaron fundamentalmente al sujeto moderno; **acción, palabra y presencia en el espacio plural de lo público**.

Desde esta perspectiva cada uno de los autores nutren la imagen de sujeto al significar la representación que de éste se tiene, lo que permite colocar la consideración del sujeto en tres dimensiones; la primera refiere a las condiciones que obligan al sujeto a ser sujeto a partir de las representaciones que hace en el mundo de vida (la conciencia, la subjetividad, la experiencia trascendental, etc.), la segunda alude al concepto que el sujeto tiene de sí mismo (como sujeto cognoscente, sujeto de representaciones, de intencionalidades, sujeto cartesiano, etc.) y la tercera refiere el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos y a partir del cual, los sujetos hablan y se narran (el positivismo, la fenomenología, la teoría crítica, la pedagogía, el género, etc.) Lo que nos coloca en la lectura interpretativa de la historia de la pedagogía una historia que parece ser la historia de la racionalidad porque la pedagogía se adscribe a ella en su tiempo – espacio, lo que plantea la necesidad de colocarla para su reflexión en los sentidos históricos en los que se inserta con la racionalidad (positivismo, teoría crítica, fenomenología, etc.), porque entrelazada con ésta, provoca una realidad colmada de sentidos como de significaciones conceptuales en su construcción, los cuales se traman con la formación para hacer del sujeto y de la pedagogía una tradición.

Resulta en razón de ello, necesario señalar que la metodología siguiendo el estudio epistémico permite trabajar con la hermenéutica como una forma de pensamiento – siguiendo a Gadamer - cuyo carácter interpretativo acerca a formas de razonamiento más comprensibles y críticas que hacen que la investigación se construya en relación a un estudio interpretativo que no es neutro ni ausente de compromisos teóricos porque preciso es decir, la investigación se coloca desde la comprensión de las ciencias humanas en donde la metodología se convierte en un espacio en el que se articulan las teorías, los métodos y las técnicas en la construcción del objeto de estudio que para el caso de esta investigación refiere a la formación, ello sobre todo porque la Hermenéutica desde la mirada de Ortiz Osés es considerada como “...una teoría y praxis de la interpretación crítica”<sup>20</sup> que acerca a formas de razonamiento que tienen que ver con la comprensión de la problemática.

La Hermenéutica por tanto, es pensada no en el sentido de una metodología sino en el de una teoría de la experiencia real que es el pensar y que como forma de razonamiento comprensiva y crítica busca mirar el movimiento de la realidad como la construcción de los conceptos en dos temporalidades; la modernidad y el presente. En donde surge un constante cuestionamiento de sí mismas, como de lo que han hecho con el conocimiento, con los sujetos y con un humanismo que le permite al sujeto relacionarse consigo mismo y con los otros mediante su proyecto formativo. En esta relación preciso es de reconocer que la formación es una categoría esencialmente humanista que no pertenece a lo racional o a la sensibilidad pues transita entre una y otra, generando en cada una distintas posibilidades de experiencia y de significados, lo que hace que la formación se viva en una llama doble para los sujetos (dolor, alegría, muerte, vida, etc.)

---

<sup>20</sup> Ortiz Osés, Andrés. *La nueva filosofía hermenéutica*. Ed. Anthropos, España, 1986, p. 69

Con la hermenéutica se tiene una intención filosófica porque no se encuentra en cuestión lo que los sujetos hacen o lo que deberían hacer, sino lo que ocurre con ellos en su relación con la alteridad a partir de las imágenes que nutren sus representaciones las cuales significan, comunican y socializan como específicas de su grupo. En esa lectura filosófica y pedagógica, la hermenéutica *“va con sus preguntas por detrás de todas las formas de interés por la historia, ya que se ocupa de lo que en cada caso subyace a la pregunta histórica.”*<sup>21</sup> La pregunta histórica en torno al sujeto, a la formación y a la representación de la alteridad se perfila a la modernidad para interpretar a partir de su lectura, cómo se han construido como categorías, cómo se han relacionado, que se ha hecho de ellas con los discursos y cómo ha podido ocurrir que sean así.

Pero, el cuestionamiento apegado a la hermenéutica convierte a la comprensión en una tarea necesitada de dirección metodológica, dado que la lectura de un problema como su construcción implica un distanciamiento que permita colocarnos en los límites frente a toda transmisión histórica para leer el problema en el movimiento histórico y en su proceso cultural. Esto se plantea como uno de los criterios epistemológicos más importantes para la investigación; el análisis de las tradiciones (la moderna, la del sujeto y la de la pedagogía) en las que se han movido las categorías, aunque particularmente el cuestionamiento es hacia las imágenes que nutren y significan las representaciones de la alteridad en esas tradiciones que además en el presente se están haciendo acompañar de significados tales como el miedo, la muerte, el terrorismo, etc.

Lo que implica necesariamente que la comprensión medie entre la historia y el presente, una relación que plantea a la hermenéutica un tanto ambiciosa dado que aspira trascender de una forma de razonamiento a la conciencia, la cual se puede dar bajo determinadas condiciones históricas, Gadamer nos menciona la tradición<sup>22</sup> pues considera que es a ella *“a cuya esencia pertenece naturalmente el seguir transmitiendo lo transmitido,- pero se trata de una tradición que incluso – (...) tiene que haberse vuelto cuestionable para que tome forma una conciencia expresa de la tarea hermenéutica que supone apropiarse la tradición”*<sup>23</sup>. Por ende, cuestionar como problematizar la categoría de formación en su articulación con el sujeto en el tiempo histórico de la modernidad y del presente, implica cuestionar la tradición o las tradiciones que sostienen a los sujetos conceptual y contextualmente, o en las que se sostienen, ello como una labor hermenéutica.

En este sentido, el método histórico se articula para éste primer momento con el método genealógico porque a partir de él, se busca encontrar significados ontológicos e históricos profundos, en tanto, se problematiza y construye el problema de investigación que refiere a la comprensión humana e intelectual respecto a la alteridad cuando ésta se está nutriendo de significados como el terrorismo, la muerte, el miedo, la violencia, significados con los que se desvanece para el pensamiento como en la vida cotidiana la presencia de la alteridad en la formación, el lenguaje y en la conciencia histórica, en tanto en el sujeto incrementa la exclusión de los otros como la autoexclusión de sí un problema del presente en la subjetividad que se vive en el trabajo obsesivo, en el alcoholismo, la drogadicción, la obesidad, la anorexia, la bulimia, la ausencia de esperanza, la escasa convivencia social, la violencia, la agresión, la soledad, la mentira, y otros aspectos más con los que la subjetividad encubre, se engaña y miente respecto al cuidado que tiene el sujeto de sí mismo, a la pedagogía de sí que hace en su trayecto formativo.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 16

<sup>22</sup> **La tradición** siguiendo a Gadamer nos narra como sujetos y nos vincula con los otros, con sus tradiciones, pero lo hace por medio del lenguaje que viene a plantear en los sujetos la relación con la temporalidad a partir de sentidos, significados y la esperanza de vida en donde la experiencia del sujeto adquiere y construye la tradición de sí mismo con la apertura de nuevos ojos sobre el mundo de vida y sobre otros sujetos.

<sup>23</sup> *Ídem*

Se trata de una problemática que en la temporalidad histórica se nutre de distintos significados que se concentran de manera importante y un tanto particular, en los discursos y en la aprehensión simbólica que de ellos hace la subjetividad y que trastocan a la formación en un tiempo - espacio.

En este sentido, la interpretación de la categoría de formación en un espacio como el latinoamericano nos permite transitar a un segundo momento en el que la metodología en la trama conceptual busca construir el objeto de estudio a partir de identificar y delimitar niveles analíticos de interpretación, como son; la problematización, las rupturas o momentos coyunturales en la historia, la construcción de las categorías y de los conceptos que de manera articulada permiten explicar la representación social de la alteridad en el presente, entre otros. Todo ello, para comprender la relación de la subjetividad con la formación, como la construcción de saberes culturales y pedagógicos que hacen los sujetos respecto a la alteridad<sup>24</sup> en el discurso de occidente y en el de Latinoamérica, razón por la que para éste segundo momento de análisis, el sentido de lo metodológico se plantea en la abstracción y construcción que se expresa con la teoría, la cual es pensada diría Zemelman como “*una base conceptual para pensar en las posibles articulaciones problemáticas y analíticas sobre eso de la realidad que se quiere conocer.*”<sup>25</sup> Sobre aquello que se ha problematizado y que precisa ahora ser construido conceptualmente, para trascender a un tercer nivel de análisis en donde la relación conceptual se confronte en la realidad con los referentes empíricos (los significados).

El método que se utiliza en éste segundo momento de análisis es el conceptual - interpretativo, porque se pretende plantear los conceptos, articularlos y otorgarles ejes de interpretación en la confrontación con la realidad que se está construyendo históricamente. Construcción en donde la categoría de formación delimita el campo disciplinar filosófico, cultural y pedagógico en cada uno de los momentos metodológicos porque se trata de un concepto que en su ubicación espacio - temporal (modernidad - Habermas, Alain Touraine, Marshall B. y presente Zemelman) y en su definición (filosófica - con Gadamer) se significa en el pensamiento y en el lenguaje como una trama de significados (C. Geertz) en tanto el sujeto (Alain Touraine, Zemelman) construye con conciencia histórica en la relación con los otros (E. Lévinas) sentidos culturales (cultura institucional, social y experiencial, - Pérez Gómez) representaciones sociales (Moscovici - Jodelet) y proyectos utópicos que enriquecen a la pedagogía (Rousseau, Pestalozzi) como la lectura hermenéutica de los sujetos por la alteridad.

La formación en el plano conceptual como contextual (en discursos y en prácticas) ha sido sin duda, un trabajo importante que han realizado autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, y otros, al confrontar-se con un pensamiento que se nutrió de un significado que se hizo absoluto, la epistemología<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Con **la alteridad**, (de alter; otro) sale al encuentro dialógico del sujeto consigo mismo, esa relación del sujeto consigo mismo que es la mismidad, la que exige en el sujeto la preocupación por el otro en cuanto otro, porque la alteridad es la condición de la mismidad, debido a que el sujeto con él otro con-vive su mismidad y dialoga en su quehacer como sujeto constitutivamente histórico, un quehacer en donde la esperanza lo nutre de la experiencia cotidiana, y de la responsabilidad por su necesario “otro.”

<sup>25</sup> Zemelman, Merino Hugo. *Uso crítico de la teoría*. En torno a las funciones analíticas de la totalidad, Ed. El Colegio de México, México, 1999, p. 63.

<sup>26</sup> En el año de 1854 aparece en la escena conceptual la categoría de epistemología, pero sólo aparece con la intención de mostrarse diferente a la confusión que existía de ella, con la ontología y con la gnoseología, particularmente con ésta última porque en ella se explica la posibilidad y esencia del conocimiento. Una diferencia conceptual que más tarde será una tarea que se atribuyó la perspectiva positivista al definirla desde un marco conceptual que la enmarcó con un solo significado construyéndola en un solo horizonte; el del monismo metodológico (de quien heredó los fundamentos argumentativos y metodológicos; de validez, y control). Desde esa epistemología no tuvo apertura a otras racionalidades críticas, comprensivas e interpretativas, de ahí la exclusión importante que tuviera la epistémico en la lectura y construcción del conocimiento, porque lo epistémico no carga la lógica o procedimiento al que refiere la epistemología, lo que le permite “*constituirse en continente y dar cabida a otras formas de conocimiento posible, tales como la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico*” (Hoyos Medina Carlos Ángel (coordinador). *Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?*, CESU-UNAM, México, 1997, p. 33), la epistemología del presente potencial, la fenomenología, los imaginarios, etc., que se colocan desde distintas

La que cuando se generalizó llevó consigo en su concepto como en su significado y sentido, una esencia normativa que se ha encargado de abolir la presencia e importancia de otros discursos y de otras formas de pensar que no sean legitimados por ella, algo que fue posible a partir de que se constituyó como una reflexión extremadamente sistemática de lo que se produce como ciencia, y se atribuyó como la autoconciencia conceptual de las ciencias como de lo que al interior de éstas pertenece (sus teorías, marcos conceptuales entre ellos el concepto del sujeto, los horizontes metodológicos, etc.)

El pensamiento único ha transitado sólo una imagen a partir de la cual se ha representado a los sujetos, la imagen del sujeto racional, del ciudadano, con la que se ha significado quien es sujeto o quien puede serlo, una imagen que al confrontarse con la cultura de su tiempo ha transitado cierta lógica de superioridad en algunos sujetos y de inferioridad en otros. Eh ahí un trabajo reflexivo y crítico importante que tiene la pedagogía respecto al reconocimiento de lo que este sentido cultural ha generado en la lectura de la alteridad como en las relaciones formativas con ella. Porque los efectos de la interiorización que está haciendo la subjetividad son los que en parte resultan por demás importantes particularmente cuando se piensa que la actividad cultural del hombre y de las colectividades es una parte esencial de la vida social que no puede entenderse si no se conoce la expresión de la cultura, su condicionalidad y proyección, como la situación desencadenante que generó la modernidad en ésta, al unificarla en un significado mercantil desde el cual se limitó la comprensión de los sujetos.

En esa orientación hacia la riqueza parece que la única alternativa que tanto las instituciones como los gobiernos y otros más han tenido, ha sido; integrar a la educación, la ciencia, la tecnología, la política y las relaciones humanas, en la competencia. Aunque en tal competencia no todos los sujetos entran igual, como sucede con los sujetos de Latinoamérica. Esto se articula con otro problema que se viven en dos planos; *el político* (los fraudes electorales, la distribución de presupuestos, el trabajo que realizan los diputados, las reformas, etc.), y *el académico* (en donde en ocasiones resalta más la lucha por el poder de un cargo administrativo, la imposición de ideas en el campo de la disciplina, o por satisfacer intereses personales y/o profesionales que den mayor prestigio y reconocimiento en la institución, que el trabajo académico y el humano).

En esos planos la relación formativa que tiene el sujeto con la alteridad nos coloca en la reflexión de los nuevos lenguajes frente a los cuales el carácter de solidaridad en las experiencias parece estar debilitado, sobre todo porque son lenguajes en donde sólo se comunican intereses, ideas, quizá, se hacen algunos comentarios relevantes pero no hay una plática, una conversación, un diálogo (conocimiento de dos) con el otro porque las expresiones son limitadas por el crédito o por el número de palabras que se pueden enviar de celular a celular lo que parece omitir que la historia de vida es una narración que se comparte y que se crea a partir de lo que los dos sujetos dialogan y no una narración que se puede fraccionar en breves comentarios que hacen irrelevante su riqueza.

Con la presencia de los nuevos lenguajes las exclusiones se hacen mayores porque quienes no tienen un celular o acceso a internet quedan fuera de las nuevas expresiones que se comparten entre los sujetos, de los nuevos lenguajes de conocimiento, lo que convierte al celular como a la computadora en la mediación más importante para entrar en contacto con otro sujeto, una mediación que desplaza al lenguaje (oral y escrito), y la conversación, por pláticas cortas, breves en donde la mentira, la invención pueden ser orientaciones sobre las cuales se construyen las nuevas relaciones entre los sujetos.

---

racionalidades para poner en tensión los discursos, y los significados que han dominado y funcionalizado los conceptos como los sujetos, con una epistemología que más que haber alcanzado la promesa humana cumplió una función centrada en lo instrumental y en lo utilitario, dos procesos que detuvieron de modo brusco la crítica en relación al conocimiento del mundo y del sujeto, y que posteriormente, será problematizada por pensadores como los de la Escuela de Frankfurt, Cfr. Friedman, George. La filosofía práctica de la Escuela de Frankfurt, Siglo XXI, México, 1987

Lo cierto es que los sujetos en México están asistiendo a hechos que tensionan la experiencia cultural y que en mucho se atribuyen a la globalización que con sólo ser nombrada ha tendido a justificar la presencia de los efectos que se viven en distintos planos para los sujetos, algo que sin duda, nos convoca a todos a la reflexión de un tiempo que ha estado marcado por una creciente internacionalización del capital como por una clase capitalista internacionalizada (FMI, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio y et. al.) que en sucesivas expansiones de capital industrial y financiero perfilaron en sus dos planos; conceptual y contextual; el sistema económico que se considera necesario así como una serie de expresiones e ideas universalistas que se ligaron al capitalismo y por ende, a sus niveles.

La década de los noventa se confronta con la exclusión y el empobrecimiento que se vive no sólo en México, sino en América Latina, se confronta además con aquella idea arraigada que cada vez se desvanece más haciéndose menos real, de que la educación garantiza la inserción de los sujetos en el espacio laboral aunque paradójicamente a ello quien no tenga títulos, certificados y en sí, estudios difícilmente puede acceder a un empleo. Lo que desvela como al estar diseñada la escuela para los sujetos “normales”, ha podido excluir a los que considera que no lo son y además, excluirlos en dos planos en el conceptual y en el contextual (de la infancia saco y marco a los niños con alguna “discapacidad”, “los hiperactivos”, con “déficit de atención”, “los niños con problemas de aprendizaje”, “disléxicos”, etc., pero además, los mando a otro tipo de educación como de infancia<sup>27</sup>(la educación especial por ejemplo, y por ende, una “infancia especial”). Ello no ha sido más que una manifestación de diferencias culturales que nada tienen que ver con la biología o la naturaleza sino con las construcciones culturales e intereses sociales que circulan en los espacios educativos, en donde la exclusión de estas diferencias se ha hecho tan natural que incluir a la infancia excluida por ejemplo, pone en tensión a los docentes, administrativos, al curriculum, porque su mirada informativa y formativa no tiene la apertura a esa alteridad que no conoce y que por ende, no comprende.

En la configuración de un campo problemático la formación y la educación desde la perspectiva epistémica se despliegan para pensar la realidad desde diferentes formas de razonamiento, (razón por la que la pedagogía no puede limitársele a la formación o a la educación) se despliegan para pensar la construcción que se hace en el trayecto histórico y en el diario existir de los derechos humanos, los grupos marginados, el género, los adultos mayores, las teorías del aprendizaje, el psicoanálisis, etc., para comprender como éstos se construyen en su producción y cómo se tejen con los sujetos y su vida cotidiana, (el concepto y el contexto), pero, ¿esto lo puede seguir haciendo la formación y la educación sin que se signifiquen como categorías en el presente?, ¿se puede realizar estando colocados en conceptos cerrados no por la tradición sino por el tradicionalismo?, ¿se les puede colocar como campo problemático cuando nuestro pensamiento está enmarcado en formas de pensar que no hacen lectura de la complejidad?

---

<sup>27</sup> En; El Estado Mundial de la Infancia 2006. *Excluidos e Invisibles*, Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Barcelona, España, se precisa como la pobreza, los conflictos armados y el VIH-SIDA son unas de las principales amenazas que tiene **la infancia** en el presente, y que hacen sin duda que los niños pierdan su infancia al no vivirla por los distintos efectos que tienen en ellos por ejemplo; el ser reclutados como soldados, desplazados de sus familias o estar refugiados en otro país, efectos que se producen a partir de los malos tratos, la violencia, explotación, la violación y el abuso sexual que viven. El caso de Haití ante esto llama la atención porque es uno de los países más pobres que ha estado sumido en la violencia política durante la mayor parte de su historia lo que ha causado un deterioro mayor en la infancia porque “*por lo menos un 60 % sufre desnutrición crónica y un 20 % es extremadamente vulnerable. Esto en África no se plantea distinto pues 12.1% millones de niños quedan huérfanos a causa del SIDA*”, (p. 16). Son niños que se enfrentan a otras exclusiones, la de los “papeles” pues más del 62 % de niños no ha sido registrado, por lo que no cuenta con un acta de nacimiento razón por la que se le niega su derecho a una identidad legal. El problema se agudiza cuando los niños se tienen que desplazar o refugiarse en otro país en el que su infancia se escribe con diversas formas de explotación, hostigamiento y el abandono y por ende, más lejos de lo que la convención sobre los derechos del niño y los libros describen como infancia y lo que comprendemos respecto a ella.

Sin duda, colocar a la formación como campo problemático o problematizador y a la educación como un horizonte de razonamiento confronta la racionalidad desde la cual las estamos pensando, y las llevamos a la práctica con los estudiantes de pedagogía, algo que nos permite reflexionar acerca de la articulación que hacemos entre la fundamentación del plan de estudios y el mapa curricular, la unidad o unidades de conocimiento que se dan con estos dos planos, y la relación que hacemos entre la unidad de conocimiento pensemos derechos humanos, teoría pedagógica, etc., con la formación, y la educación en su espacio de producción histórica y en la trama del diario existir de los sujetos pedagógicos en donde se condensan perspectivas de futuro, memoria histórica, historia de vida y esperanza, por lo que la articulación no sería más que un esfuerzo continuo de crítica que permita al sujeto asumir la exigencia de pensar históricamente la realidad. Esto nos lleva a un desafío en el aprendizaje y en la formación; aprender a pensar históricamente y formar un pensamiento problematizador de la historia de vida y de los conceptos.

Algo que sin duda, nos coloca en un tercer momento en donde se pretende interpretar<sup>28</sup> el cruce de significados que se trama en tres planos; el social, institucional y el experiencial, en ésta relación la interpretación de la historia pedagógica tiene más que un sentido técnico (la aplicación del instrumento) un horizonte ético (por la relación que se tiene con los estudiantes y con el conocimiento de sí que comparten) a partir del cual se construye la problemática como parte de un quehacer complejo y arduo en donde los sujetos están presentes tanto el que investiga como los que se encuentran en el ángulo de lectura que se está problematizando. Esto obliga al pensamiento a realizar un recorte de la realidad en donde es posible colocar a la especificidad histórica es decir, a los estudiantes de la carrera de pedagogía que forman parte del espacio institucional de la FES – Aragón otorgándole perspectivas de análisis a una problemática que en un marco geográfico implica prestar atención en el tiempo actual y que tiene que ver con la comprensión intelectual como humana que se tiene de la alteridad. Así, en un primer momento se pensó la selección de acuerdo a ciertos criterios, tales como; la edad, el turno, el género, el semestre, etc., que aunque resultaban necesarios y quizá hasta a tanto importantes resultaban un tanto arbitrarios, finalmente se pensó que fueran las categorías las que sirvieran como criterios metodológicos dando un poco más de apertura a los estudiantes que estuvieran trabajando en su investigación la relación conceptual entre el sujeto, la formación y la cultura, esto nos colocó con los estudiantes de 8º semestre que realizaban en relación a ello su investigación para los talleres de titulación.

El acercamiento a ellos fue difícil, ya que quienes plantearon mayor resistencia no fueron los estudiantes sino los profesores a cargo de los talleres de titulación, lo que obligo a pensar en otros acercamientos; la amistad y la relación académica serían entonces las mediaciones más importantes que permitirían tener contacto con los estudiantes de los cuales sólo serían cinco los que tuvieron una importante disposición para narrar-se en la historia pedagógica.

La historia pedagógica se presenta así, como un instrumento por medio del cual la intención es interpretar la narración que expresa la experiencia y la vivencia que los mismos sujetos van construyendo en su trayectoria académica respecto a la formación, a la relación con la alteridad y a la representación social<sup>29</sup> que de ésta construyen.

---

<sup>28</sup> Se utiliza el término de interpretación al ser más inclusivo en la construcción de un objeto de estudio porque con lo interpretativo se evita la connotación de definir el enfoque cuantitativo o cualitativo, pero particularmente porque el interés se centra en el significado humano y en la vida social dado que el criterio básico se encuentra en la interpretación de los significados locales que se definen desde el punto de vista y desde la voz o narrativa de los sujetos.

<sup>29</sup> **Las representaciones** se anclan con otras representaciones para forman una red de asociaciones y una trama de los significados. Por eso, ya sea en las circunstancias en las que fue aprendida esta red vale, no porque haga pasar de una idea a otra sino porque aseguran la presencia de una representación en la otra. Así se entiende que las representaciones siguiendo a Bourdieu, tienen un carácter preformativo, esto es, “*pretenden hacer que lo que enuncian se realice e implican la intención de explicar la realidad lo más completamente posible.*” En Jiménez G. (comp.) la teoría y el análisis de la cultura (programa para la formación de profesores universitarios en ciencias sociales, México, SEP – Universidad de Guadalajara, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C., p. 25



Razón por la que es menester reconocer que la historia pedagógica emana de la historia de vida<sup>30</sup> o de la historia narrativa, y como técnica importante parte de los sentidos interpretativos, dado que con ella no se pretende dar soluciones a la realidad sino más bien recuperarla desde el lenguaje, desde los significados para comprenderla en sus relaciones, por ello la historia de vida se plantea a partir de ciertas interrogantes que se enmarcan en tres planos; el social, institucional y experiencial, que se considera tejen los significados que los estudiantes tienen respecto a la alteridad.

Las historias pedagógicas permiten reconstruir la realidad de los sujetos desde su propia mirada esencialmente porque éstas son elaboradas por ellos mismos, por ello, es que como técnicas se hacen indispensables, pero, no solo como una orientación hacia la reconstrucción de nuevos elementos discursivos que den referentes de interpretación y comprensión al marco conceptual, sino incluso como espacios de aprehensión y de abstracción de problemáticas más que reales vivibles por los sujetos. El planteamiento de ello permite comprender como todo esto encadena los significados como la actitud que se tiene en torno a la alteridad. Por ende, con la investigación interpretativa se parte de la idea de que los significados –en –acción (en movimiento) son compartidos por los miembros de un conjunto de sujetos que interactúan en forma intermitente a través del tiempo, pero, además, son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de sujetos que al interactuar a lo largo del tiempo llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales de la alteridad. Lo que perfila la reflexión<sup>31</sup> al tiempo – espacio en el que se encuentran los sujetos pedagógicos<sup>32</sup> que están representando a la alteridad en su horizonte de formación.

La lectura interpretativa de los significados que guardan las representaciones sociales de los sujetos respecto a la alteridad permite realizar un pequeño acercamiento al mundo de vida que cada uno de ellos ha construido de acuerdo a los distintos dispositivos que en su proyecto de formación y en su oficio como sujetos de conocimiento, les ha permitido reconstruir tanto conceptos como re-significar sus representaciones.

La representación para Moscovici “(...) es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.”<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> La historia de vida es identificada con dos tradiciones; la sociológica y la antropológica desde finales del siglo XIX, tradiciones que se confrontaron con el paradigma positivista frente al cual, la historia de vida fue relegada durante mucho tiempo, por lo que será hasta principios de los 60 con el trabajo de Oscar Lewis “los hijos de Sánchez” que la historia de vida será recuperada pero como un instrumento a partir del cual la intención es retratar la cultura de los sujetos como retomar la categoría de experiencia que se define como la unidad básica de la mediación del sujeto con la cultura. Por ende, se trata con la Historia pedagógica de encontrar la correspondencia entre el tiempo histórico y el tiempo biográfico de los sujetos en relación a la cultura, dado que se considera un instrumento que permite focalizar a los sujetos pero sobre todo, captar el encadenamiento de los dos tiempos que forman parte de la representación social.

<sup>31</sup> La reflexión que le interesa a *Gadamer* es aquella que en su relación con la tradición recupera a la hermenéutica, es decir, aquella reflexión que se vive como experiencia de vida y que se produce en el desarrollo del lenguaje. El propio *Gadamer* identifica a la reflexión hermenéutica como reflexión crítica y a la hermenéutica como filosofía práctica. Así, en verdad y método II *Gadamer* presenta varios ejemplos en los que considera que la reflexión de la hermenéutica filosófica es *la crítica*. Lo que le permite señalar en *la reflexión hermenéutica* dos rasgos importantes; uno es que abre posibilidades de conocimiento en tanto, le permite al sujeto comprender-se y comprender su mundo – vida con los otros, y el segundo, es la construcción del individuo a sujeto en múltiples posibilidades de conocimiento a partir de los cuales se abre a la reflexión entendida como apertura a situarse en su mundo y asumir una actitud de escucha frente al texto.

<sup>32</sup> **El sujeto pedagógico** se construye en múltiples articulaciones (Docente, estudiante y saberes, etc.), que lo refieren en un sentido amplio a un sujeto que enseña y aprende, y que en la trama discursiva produce procesos de significación que lo constituyen como sujeto, en tanto toma una posición ético - política en el mundo de vida

<sup>33</sup> Moscovici, Serge. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul, Argentina, 1979, p. 16

Por ende, se alude a representaciones que permiten armar puentes de conversación con la realidad social que viven los sujetos, pues, se parte de la idea de que éstas integran lenguajes de la especialidad que se articulan con lenguajes que se denominan derivados del sentido común dado que su construcción se edifica a partir de diversas circunstancias que se relacionan con la vida cotidiana<sup>34</sup> en la que como sujetos tienen presencia.

Las representaciones sociales son consideradas como una de las múltiples expresiones que el conocimiento del sentido común tiene, es decir, no es la única forma de comprender el lenguaje del sentido común que existe, aunque como una forma de conocimiento se distingue del rigor de los conceptos que se construyen desde cualquier otra forma de conocimiento, en tal distinción el lenguaje del sentido común no se aparta de los conceptos porque en la representación social se encuentran tanto conocimientos de la especialidad (la licenciatura en pedagogía) como del sentido común, (de la vida cotidiana de los sujetos), la diferencia entre los dos lenguajes es que *“el especialista construye conceptos; y la persona dentro de los diversos espacios y las distintas actividades de su vida cotidiana no se explica la realidad inmediata con conceptos ni con teorías científicas o filosóficas, sino mediante nociones de sentido común, con el aval de las propias nociones”*<sup>35</sup> que construye en la experiencia de vida.

La presencia de ese lenguaje común nos remite a las Huellas históricas de las representaciones sociales vistas éstas como una forma de conocimiento distinta o particularmente como una episteme del sentido común que nos coloca como punto de encuentro con su creador en el plano conceptual y contextual, Serge Moscovici, que en su libro publicado en 1961, *“El psicoanálisis, su imagen y su público”* expone las peculiaridades alrededor de esta forma de conocimiento en tanto ello le permite dar cuenta de lo que pasa alrededor de su construcción y significación.

Con esa perspectiva epistémica Moscovici plantea otra forma de comprensión para las ciencias humanas en tanto asume una distancia conceptual importante con las representaciones colectivas a las que alude Durkheim, para quien las representaciones abarcan dos concepciones; la primera de ellas refiere a la construcción que los sujetos hacen de las imágenes sociales no de forma individual sino como producto de la vida colectiva, lo que da pauta para que Durkheim piense en las representaciones no sociales sino colectivas y la segunda concepción se presenta cuando Durkheim compara las representaciones individuales con las representaciones sociales en donde considera que éstas últimas son las que permiten comprender a la sociedad porque para él la sociedad se instituye en el pensamiento de los sujetos, esto le permite a Durkheim considerar las representaciones sociales pero con un carácter funcionalista que será reforzado por la educación a través de la transmisión que hacen las generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Entre Algunas diferencias importantes que planteará Moscovici respecto a Durkheim, se encuentra aquella a partir de la cual Durkheim refiere a las representaciones colectivas y las equipara tanto con los aspectos religiosos como con los mitos que la sociedad impone a las particularidades, mientras Moscovici las refiere como representaciones sociales que se perfilan en las sociedades modernas con los medios de comunicación.

---

<sup>34</sup> En la vida cotidiana se construye la historia de vida de cada uno de los seres humanos como el rumbo de diversos acontecimientos que trastocan el plano macro en donde se traman los proyectos políticos, económicos, culturales, etc., que se tejen con el plano micro en donde toma horizonte ese mundo de sujetos vivibles – el mundo de vida, razón por la cual la vida cotidiana se convierte *“en los pequeños mundos poco analizados y en una temática importante para la vida cotidiana escolar. Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una institución específica y, especialmente, cómo construyen su mundo particular”* en; Piña, Osorio Juan Manuel. *La interpretación de la Vida cotidiana escolar*. Tradiciones y prácticas académicas. Plaza y Valdés, CESU –UNAM, México, 1998, p. 26

<sup>35</sup> Piña, Osorio Juan Manuel, (coordinador) *La subjetividad de los actores de la educación*. CESU – UNAM, México, 2004, p. 23

Otra diferencia importante es que Durkheim “*emplea el concepto de representación colectiva en una forma reproductiva de una idea social, mientras que el concepto sobre las representaciones sociales empleado por Moscovici, hace alusión a una producción y elaboración de carácter social.*”<sup>36</sup> Este planteamiento llevó a Moscovici a reconocer la presencia de los sujetos en las representaciones sociales, al considerarlas como expresiones particulares que se traman en la comunicación con los otros, con quienes se construye ese carácter social que las distingue como tales. Las representaciones sociales se encuentran así, para Moscovici, invadidas por la ciencia, lo que le otorgará al lenguaje del sentido común otra peculiaridad distinta a la que se presentaba con los mitos y las creencias.

Porque el mito representaba un conocimiento total o una ciencia, en tanto las representaciones sociales son consideradas sólo como una vía interpretativa para acceder al subterráneo de los significados del espacio micro en donde se encuentran los sujetos, una vía sobre la cual se da “*la popularización de un concepto, incluso de una teoría.*”<sup>37</sup> Y que para Moscovici es un producto de la sociedad contemporánea industrial que se encuentra perneada por los medios de comunicación y por “*la urbanización y la compleja división social del trabajo que han propiciado que los escenarios sociales de las personas sean fraccionados; el trabajo, el hogar, la escuela.*”<sup>38</sup> En esa división que se produjo en el escenario social es como las representaciones sociales se anclan a diversos aspectos, lo que hace que los significados de éstas dependan de diversas circunstancias (género, edad, escolaridad, etc.), por ende, se trata de representaciones que en su detalle de construcción y expresión, particularizan a los sujetos (el caso de los sujetos pedagógicos que como una comunidad socializan determinadas representaciones de la alteridad en donde condensan imágenes y anhelos.)

Las representaciones sociales particularizan, también, los encuentros entre los sujetos los cuales pueden ser tanto empíricos como conceptuales: empíricos por el cruce de distintos encuentros individuales, interindividuales e intergrupales que los sujetos han realizado tanto en la profesión como en la vida cotidiana, y conceptuales porque en este proceso se cruzan diversos significados que se articulan con la pedagogía y con su marco conceptual (así como, con la psicología, sociología, etc.)

Por ende, al ser las representaciones sociales una forma de conocimiento del sentido común, la intención no es interpretar como se ha elaborado el concepto de alteridad en esos dos planos, sino lo que en el anclaje de esos dos planos significa la alteridad para los sujetos a partir de las imágenes que nutren su representación. En ello se reconoce la importancia de dos aspectos; lo histórico y lo cultural que hacen que los significados circulen en el entorno cotidiano a través de los encuentros y desencuentros de diversas trayectorias de vida en donde los sujetos se apropian de nociones, lenguajes y formas de vida, lo que hace que la representación social se plantee en un primer momento como una construcción social, es decir, como un proceso que el sujeto realiza sobre sí mismo y, en un segundo momento, como algo que representa y comparte con los otros, (socialización), de ahí que la representación se realice a través de un proceso intersubjetivo, de relación con la alteridad, la que también forma parte de su representación. Por lo que al tener la representación social un doble significado; como *elaboración compartida* en la proximidad y *como significado* de algo o de alguien, se torna un pretexto hermenéutico interpretar los significados que elaboran y conversan los sujetos con la alteridad.

Ello constituye el reconocimiento de la representación social como una mediación importante entre el despliegue de la subjetividad y la realidad cotidiana en la que se forman los sujetos.

---

<sup>36</sup> Durkheim, E. citado por Escamilla, Salazar Jesús, en; *las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura en pedagogía de la ENEP* Aragón. Tesis de Doctorado en Pedagogía, ENEP – Aragón, UNAM, México, 2004, p. 73

<sup>37</sup> Piña, Osorio Juan Manuel, (coordinador) *Representaciones, imaginarios e identidad*. Actores de la educación superior, Plaza y Valdés, CESU – UNAM, México, 2003, p. 38

<sup>38</sup> Piña, Osorio Juan Manuel, (coordinador) *La subjetividad*... Op. Cit., p. 28

Una realidad que los confronta con un espacio social en donde los distintos medios de comunicación transitan lenguajes que les llevan a representar a la alteridad, pero no sólo los medios lo hacen porque como sujetos que coexisten en diversos escenarios anclan el pensamiento del sentido común en diversas expresiones que deben ser reconocidas y comprendidas, (los amigos, la familia, la escuela, etc.,) porque a partir de ello se puede comprender el sentido que adquieren las prácticas pedagógicas como las representaciones sociales, las cuales se distinguen también de las opiniones dado que las representaciones son elaboraciones sociales más complejas que se comparten por un grupo en sentido lógico, pero con apego a la perspectiva del actor y no necesariamente se encuentran ligadas a su expresión material, es decir, a su contexto.

Ese apego de las representaciones sociales a la trayectoria biográfica de los sujetos constituye una complejidad que en su interpretación se emparenta con la hermenéutica para acercarse a los significados. Un vínculo (hermenéutica – representaciones sociales) que en su momento lo plantea Juan Manuel Piña, a través del acercamiento y seguimiento que hizo de las representaciones sociales, un trabajo que tiene que ver con *“reconocer los significados, los sentidos, la cultura de un grupo o de una comunidad inmersos en una sociedad y en la historia... El ser humano es un productor de sentidos, por eso el mundo social histórico es también un mundo simbólico.”*<sup>39</sup> El mundo social y el mundo simbólico se encuentran inmersos en una dialéctica continua entre dos espacios; lo micro y lo macro, (espacios que no se encuentran disociados porque la persona en la representación y en la práctica los vincula de forma estrecha), espacios en los cuales la interpretación de los significados se torna un pretexto hermenéutico en la comprensión de dos tiempos; lo histórico y lo biográfico de los sujetos

La hermenéutica se coloca así, en la comprensión del mundo simbólico y el mundo social como una perspectiva procesual que se inclina más por la comprensión del sentido y de los significados, que por la estructura de las representaciones sociales o el diseño de instrumentos objetivos. Por ende, *“las formas de pensamiento de los actores que intervienen directa o indirectamente en las prácticas educativas no pueden erradicarse con un cambio en el plan de estudios o con una reforma administrativa, sino que están ancladas porque son producto de prácticas sociales y procesos de comunicación.”*<sup>40</sup> Lo que no significa que algunas representaciones no se puedan cambiar aunque se reconoce que el problema es que se encuentran tan ancladas socialmente que en ocasiones las personas sólo incorporan algunos elementos nuevos que no cambian las representaciones de origen, sin embargo, las representaciones de origen no son eternas los procesos de socialización y comunicación las mueven y las alteran en el mismo transitar de otros lenguajes.

En este sentido, el anclaje representa un eje importante para trabajar en la interpretación de los significados porque refiere al proceso por medio del cual la representación social y el objeto representado (la alteridad), se articulan con la realidad social otorgándole significatividad, lo que coloca al anclaje en dos aspectos; como *asignación de sentido* entre los significados que se producen en el plano social y en la subjetividad y como *instrumentación del saber* porque la representación expresa y constituye las relaciones sociales a partir de las cuales se comparten los significados y se articulan a un conjunto de conocimientos que los sujetos poseen adquiriendo en ello nuevos saberes. El anclaje se vincula de manera importante con la objetivación, en donde el significado de la alteridad se acompaña de su referencia material (de su referencia con los sujetos reales) Ese vínculo con los sujetos reales (o con la objetividad de lo que se representa) confronta al pensamiento con las representaciones que tiene y arma o ancla a otros elementos que le permiten construir otras representaciones que se plantean en un sentido de resistencia o quizá hasta de liberación (el sujeto sufriente por ejemplo confronta la representación que tenemos de los sujetos con los que cotidianamente coexistimos).

---

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 44

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 35

Ello fue pensado por Moscovici en su libro “Psicología de las minorías” cuando señaló “*no menos sorprendente es observar que, a pesar de una coerción cuidadosa, a pesar de las enormes presiones que se ejercen para lograr la uniformidad en las ideas, en los gustos y en el comportamiento, los individuos y los grupos no solo son capaces de oponer resistencia sino que llegan a crear nuevas formas de ver el mundo, de vestir, de vivir, de alumbrar ideas nuevas en política, en la filosofía o en las artes e introducen a otras personas a aceptarlas. La lucha entre las fuerzas conformistas y las fuerzas innovadoras no pierde jamás su atractivo y resulta decisiva para unas y otras*”<sup>41</sup> Esas formas de ver a la alteridad en el mundo es el punto de encuentro que nos reúne con los estudiantes de pedagogía y a partir del cual, la intención es dialogar el cruce cultural de tres tradiciones; la social, la institucional y la experiencial, respecto a la cultura.

La que así mismo, los aproxima a ellos a su espacio – tiempo para realizar acercamientos a los significados que han construido de la alteridad en sus representaciones sociales. Será, por ende, el sentido de la interpretación la que en el marco conceptual y en el contextual nos coloque como la terceridad que dialoga y conversa frente a la teoría y a la realidad creativamente para realizar una descripción densa a partir de la cual, sea posible pensar los significados que guardan las representaciones sociales de los sujetos. Dialogar como terceridad nos acerca a la cultura institucional, social y experiencial desde un dispositivo analizador (la hermenéutica) cuya exigencia epistémica es mantener la disposición a la impregnación cultural (sobre todo con la institución con la que se tiene un acercamiento significativo), con una distancia mínima o ajenidad confiable que permita comprender en su dramática institucional (tensiones, problemas, rupturas, etc.), el cruce cultural de las representaciones sociales que los sujetos tienen de la alteridad.

Con la hermenéutica la intención es poner en suspenso en la proximidad con los sujetos, el marco teórico para ponerse en contacto con la mayor apertura e ingenuidad que sea posible con los significados de los sujetos, con las voces de los actores, la vida de la institución y su novela cotidiana y colocar al sujeto entre paréntesis para comprender las formaciones culturales de los sujetos, como la representación que hacen de la alteridad en el objeto cultural llamado institución. Representaciones que transitan el conocimiento con el que le dan sentido al mundo que viven, así para Jodelet el mundo “*se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.*”<sup>42</sup> Tres ejes importantes para ser discutidos por la hermenéutica; la tradición, la educación y la comunicación social.

Particularmente la hermenéutica plantea preguntas a la tradición (la educación tiene diversas tradiciones que precisan ser cuestionadas), porque ésta pone de manifiesto lo que nos caracteriza como sujetos y lo que comunicamos socialmente y sobre la cual vivimos y proyectamos continuamente nuestra existencia histórica a lo que Gadamer llama tradición o tradiciones en las que siempre nos encontramos. Esto le permite a Gadamer cuestionar la oposición que se ha construido entre tradición y razón, pues, considera que la tradición tiene un carácter racional como lo racional tiene un carácter tradicional, lo que no aleja a una de otra sino más bien las confronta, les permite dialogar, sobre todo porque “*la tradición requiere afirmarse, asumirse y cultivarse. La esencia de la tradición es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. La tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje. La tradición es un verdadero compañero de comunicación al que estamos vinculados como lo está el yo al tú*”<sup>43</sup>, el sujeto con los otros.

---

<sup>41</sup> Moscovici, Serge. *Psicología de las minorías*, Ed. Morata, México, 1996, p. 22

<sup>42</sup> Jodelet, Denise. (1988) “la representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici, Serge. *Psicología social II*. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Ed. Paidós, Barcelona, España, p. 473

<sup>43</sup> Gadamer, Hans-George. *Verdad y método I*... Op. Cit., p. 434

La tradición siguiendo a Gadamer nos narra como sujetos y nos vincula con los otros, con sus tradiciones y lo hace con la mediación del lenguaje que en la conversación acerca a la proximidad. El lenguaje en la hermenéutica viene a plantear con la historia de vida de los sujetos la relación con el pasado, el presente y el futuro que se entretajan de una o de otra manera a partir de sentidos, significados y esperanza de vida, lo que coloca a la hermenéutica más que en un círculo hermenéutico, en un círculo comprensivo de la vida de los sujetos, en un círculo de la conversación en donde el otro siempre está presente porque en la comprensión se acoge lo humano en sus dos expresiones; *histórica y biográfica*, expresiones en donde el sujeto adquiere y construye la tradición de sí mismo y la comunica en la conversación a la alteridad. En cada representación va creando una tradición, cuyo juego lingüístico emana una verdad que nos hace participar del mundo del sujeto y de nuestro propio mundo en donde la noción de sujeto no agota por la interpretación hermenéutica su saber-se como sujeto histórico y el saber-se con los otros.

Para Gadamer la comprensión es un saber-se que devela “*la identidad de sí mismo como sujeto en el mundo y que orienta su acción.*”<sup>44</sup> Razón por la que la conciencia histórica está anclada fuertemente con la conciencia hermenéutica, porque su tarea es garantizar mediante la continuidad de la comprensión, de la creación de significados, de la apertura de nuevos ojos sobre el mundo. “*Un círculo que nos pone constantemente la tarea humana de hacernos, un círculo que nos hace ver que lo humano no puede cerrar definitivamente el círculo de su sentido ni mantenerlo tampoco indefinidamente abierto, su poder ser es empuñar posibilidades, aislarlas y formarlas.*”<sup>45</sup> porque la comprensión de la otredad y de sí mismos, es parte de la hermenéutica del mundo de vida, del trayecto de la formación.

La hermenéutica del mundo de la vida de los estudiantes de pedagogía, se teje en tres planos; el social, el institucional y el experiencial, tres planos en los que se intenta comprender los significados que guardan las representaciones que tienen de ellos como sujetos y de la alteridad con quien es posible la formación.

Esto como el objetivo central que tiene la aplicación de la historia pedagógica que a continuación se expone su diseño y cuya intención sólo fue acercarnos a las representaciones sociales como parte de un pretexto hermenéutico que permitiera interpretar los significados que los estudiantes socializan, comparten y viven cotidianamente con la alteridad, a partir de la comprensión intelectual que en el plano institucional tienen como de la comprensión humana que realizan en el plano experiencial socialmente.

Ello con la intención de comprender las imágenes y los significados que están nutriendo en el presente la representación de sí y de los otros.

---

<sup>44</sup> Gadamer citado por Aguilar, Rivero Mariflor (coordinadora) en; *Reflexiones obsesivas. Autonomía y cultura*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1998, p. 67

<sup>45</sup> González, Valerio María Antonia. Rivero, Weber Paulina, et. al. *Entre Hermenéuticas*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2004, p. 79

## HISTORIA PEDAGÓGICA

### 1. DATOS GENERALES

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_ Correo electrónico \_\_\_\_\_

Las siguientes preguntas tienen como finalidad interpretar la relación formativa que has construido con la pedagogía a lo largo de tu trayectoria académica en la FES – Aragón. Por lo que se te pide seas lo más honesto (a) posible en la información que nos proporciones, la cual, se manejará de manera confidencial esencialmente por el sentido interpretativo con el que se está trabajando esta investigación.

#### 1. LA CULTURA SOCIAL: El sujeto pedagógico y la red de significados cotidianos

1. ¿Qué pasa con nosotros como sujetos frente a lo que estamos viviendo en lo económico, político y cultural cotidianamente?
2. ¿Cómo percibes la relación entre la globalización y los sujetos?
3. ¿Qué consideras está generando la televisión, el internet, y el celular con los sujetos?
4. ¿Cómo concibes al sujeto en este momento?
5. ¿Cómo consideras se están dando las relaciones personales entre los sujetos en el contexto que vivimos?
6. ¿Por qué consideras se están incrementando los problemas de discriminación, exclusión, etc.?
7. ¿Qué piensas sobre los derechos humanos, y cuáles son para ti los más importantes y por qué?
8. ¿Qué problemas culturales se están incrementando y sobre los cuales, el pedagogo tiene que hacer análisis profundos?
9. ¿Qué consideras representa la formación para el contexto en el que estamos viviendo?
10. ¿Qué puede hacer el pedagogo frente a la realidad que está viviendo?

#### 2. LA CULTURA ACADÉMICA: El acercamiento al objeto cultural, llamado institución.

11. ¿Por qué resultan importantes en el momento que estamos viviendo los fundamentos respecto a la formación del plan de estudios en la carrera de pedagogía?
12. Las unidades de conocimiento y los contenidos que se trabajan en la carrera, ¿te han permitido construir el concepto de formación?
13. ¿Qué problemáticas encuentras en las unidades de conocimiento y en los contenidos?
14. ¿Qué puedes decir respecto a los docentes de la carrera de pedagogía (saberes, prácticas, etc.?)
15. En el plano de la formación ¿qué te ha aportado la pedagogía a lo largo de todos los semestres?
16. ¿Desde tu propia experiencia en la carrera de pedagogía que consideras se tiene que atender como prioridad y por qué razón?
17. ¿Cómo conceptualizabas a la pedagogía en los primeros semestres?
18. ¿Qué concepto tienes en este momento de pedagogía?
19. Con qué situaciones administrativas, y laborales, se confronta desde tu perspectiva la carrera de pedagogía?
20. Como pedagogo (a) ¿a qué exigencias profesionales te enfrentas en este momento?

#### 3. LA CULTURA EXPERIENCIAL: Los significados del mundo - vida

21. ¿Cómo te concibes como persona?
22. ¿Qué te ha dado en el plano personal la pedagogía?
23. ¿Qué ha sido lo más significativo de tu vida y por qué?
24. ¿Qué piensas y que haces frente a lo que estamos viviendo?
25. ¿En qué tienes esperanza?
26. ¿Cuáles tu proyecto de vida como pedagogo?
27. ¿Por qué los otros han sido tan importantes para tu vida?
28. ¿Qué experiencia tienes de la amistad?
29. ¿Por qué las relaciones humanas han sido importantes para ti?
30. De la experiencia de vida que tienes con otros sujetos (pobres, indígenas, niños en condición de calle, etc.) ¿qué es lo que más dolor te causa?

Comentario final que desees hacer \_\_\_\_\_

Gracias por tu colaboración

## **1. El sujeto pedagógico en el tejido conceptual de tres tradiciones; la tradición de la modernidad, del sujeto y la pedagogía.**

La palabra, es el peligro de los peligros – dice Hölderling –porque ella misma crea la posibilidad del peligro en tanto devela lo que no puede seguir oculto, en tanto delata al pensamiento y lo hace hablar, lo hace decir aquello que quería ocultar en sí mismo, aquello que pretendía callar para no comprometerse ni comprometer a quien le escucha. Sin embargo, parece que lo que cuesta cada vez más trabajo entender es que cuando se hace común, cuando se comparte, cuando se hace diálogo se le comprende, en tanto se comprende el ser de diálogo, el ser que la comunica. Porque dice Hölderling, que” desde que somos diálogo (...) Nosotros los hombres somos palabra en diálogo” pero desde que somos diálogo, podemos los unos oír a los otros, pero además, estamos obligados a hacernos diálogo con los otros. Pero, dónde están los otros, cuando se habla de alienación y cuando la peor de las alienaciones no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro, cuando se habla de la desaparición virtual del otro, que es una fatalidad mucho peor, cuando se vive el corto- circuito definitivo del otro, lo que inaugura la era de la transparencia y la simulación, y un síntoma, que ya produce dolor por la ausencia de la alteridad, pero sobre todo, por no tener con quien hacernos diálogo. El dolor es existencial porque sino está ese otro ni siquiera presente en nuestra subjetividad, en nuestro pensamiento, ¿cómo entonces nos hacemos diálogo?

Si el día-logo, es una concepción recíproca de los otros, bajo un mismo horizonte de sentido que nos provoca a la comunicación, al entendimiento y a la comprensión, que nos invita al conocimiento de dos, de la otredad y de sí, como hacernos sujetos de diálogo, ¿dónde entonces está nuestro diálogo, dónde entonces estamos nosotros que somos diálogo cuando el otro está ausente, cuando de nuestro diálogo hacemos un monologo que excluye a ese otro que nos escucha, que está frente a nosotros? Sin el diálogo y sin el otro, la pregunta por quien es ese otro y quienes somos con ese otro, se encuentra ausente de nuestro mundo – vida.

Ahora entiendo porque el dolor de no poder dialogar con el otro, hizo de Nietzsche un hombre que se enfrentó a un mundo que no estaba preparado para escucharlo, para dialogar con él, un mundo que no le comprendía, y que al darse cuenta de ello, lo obligó a volver a su soledad. El día que lloro Nietzsche, ese día dijo que si sus lágrimas tuvieran voz, en un susurro silbante dirían ¡por fin libre!, pero sin el otro. Comunicar su tristeza al Dr. Brewer hizo de Nietzsche un hombre libre, porque no se trataba tanto de que lo hubiera dicho, o como lo hubiera dicho, sino de que le hubiera comunicado a otro, lo que sentía. La soledad de Nietzsche se evaporó cuando éste la compartió con su amigo Brewer, pero esencialmente cuando éste le dijo “usted mismo me enseñó que estamos compuestos de muchas partes y que cada una de ellas busca expresarse. Siempre he soñado con una amistad y usted y yo nos hemos unido con el diálogo, en la búsqueda de un ideal superior, por lo que cada uno ha participado en el proceso de auto-superación del otro.” La unión de los dos, fue el diálogo.

La comprensión por el otro, también la vivió Emanuele Lévinas, cuando su maestro Heidegger se alió a Hitler y con la acción de los dos vio morir a sus padres. Lévinas no entendió porque Heidegger había renunciado al dialogo con él, porque había renunciado al otro, para estar contra el otro, incluso contra sí mismo. No comprendía porque Heidegger no sólo había perdido de su mirada el ser, sino además porque se había vuelto contra éste. Lévinas lloro el dolor de dos pérdidas, la de sus padres y la de su maestro con quien dialogaba en tanto se formaba, lloro la perdida de la otredad. Lloro la perdida, de la no responsabilidad y compromiso de parte de Heidegger en el diálogo, pero vivir esa pedagogía del dolor, que es un dolor existencial lo hizo desear ser distinto con ese otro que estaba presente en su pensamiento y del cual dió cuenta en sus escritos.

Esto nos permite pensar, ¿qué hemos hecho nosotros de nuestro diálogo?, ¿qué hemos dejado que hagan con él? ¿Por qué dialogar con los otros ya no nos es tan importante? ¿Por qué dialogar nos resulta un trabajo difícil? Cuando el dialogo se nos otorgo no sólo fue para nombrar las cosas, en tanto nos nombramos, fue para narrarnos y dar cuenta de lo que somos y es la alteridad, y de lo que nos resulta tan ajeno de nuestro mundo-vida. Luego entonces, por qué hemos permitido que otros lo callen, lo controlen, le escriban discursos, le digan como comportarse en el mundo, lo manipulen y lo violenten, ¿Por qué nos cuesta tanto trabajo hacerlo propio y dialogarnos y dialogar con otros, si el diálogo nos pertenece en tanto le pertenecemos y nadie, ni nosotros mismos lo podemos callar, porque siempre tendrá algo que decir, aunque ésto no sea agradable a los oídos que lo escuchan.

**Sonia Reyna Urbina**



## 1.1. Hacia una construcción de la Subjetividad.

*La escucha, la inteligencia, la puesta en acción  
de la práctica de sí, serán, de todas maneras débiles,  
y justamente porque la escucha es débil y porque  
de todos modos muy pocos sabrán escuchar.  
A causa de eso mismo, es preciso que el principio  
se reitere por doquier*  
Michel Foucault

El acercamiento reflexivo con la categoría de subjetividad, nos coloca históricamente con la discusión que a Michel Foucault lo lleva a leer genealógicamente la categoría de sujeto, una lectura desde la cual Foucault reconoce y hace evidente el significado en diversas relaciones, una de éstas es la relación que guarda con dos categorías intermedias en la formación o en la pedagogía de sí que realizan los sujetos y que él nombra como la inquietud de sí y el cuidado de sí, dos categorías que permiten comprender la constitución del sujeto, como la relación que tiene con la alteridad, que en Foucault referirá a un trabajo hermenéutico del sujeto, y que si seguimos el planteamiento de Foucault, también refiere a la hermenéutica de la alteridad, porque Foucault al reflexionar sobre la categoría de sujeto devela como la categoría de alteridad es necesaria para hablar de la primera, es su otro necesario para las rupturas, tensiones, confrontaciones, pero sobre todo, para el diálogo, la conciencia, como para la formación de sí que hacen los sujetos a lo largo de su vida.

Analicemos esto en la reflexión de Foucault<sup>46</sup> cuando nos coloca con dos categorías; la de sujeto y subjetividad, con las que nos traslada al tiempo de Grecia en donde toma como pre-texto de discusión la apología de Sócrates, texto que para Foucault es esencial para dar inicio a la reflexión del oficio de sujeto que desde su perspectiva se construye e imagina en tanto el sujeto se ocupa de sí y se cuida a sí mismo, ello como un sentido de cuidado cultural o de paideia de sí que cada sujeto en la formación hace oficio y que para Foucault se expresa a partir de dos conceptos; “la inquietud de sí” como “el conocimiento de sí” aspectos importantes para la construcción de *la subjetividad* y, por tanto, del *sujeto*.

Al poner Foucault en el centro de la reflexión lo que ocurre en Grecia lo hace porque considera que “el conocimiento de sí” al que se le da total prioridad disminuyó la importancia de “la inquietud de sí” aún, cuando ésta era el fundamento a partir del cual “el conócete a ti mismo” se justifica y tiene razón de ser, un fundamento en la constitución del sujeto que lleva a pensar a Foucault que ninguno de los dos aspectos puede ser más importante o estar uno por encima del otro esencialmente cuando son los dos los que en oficio construyen lo que es el sujeto.

---

<sup>46</sup> Michel Foucault estuvo en la enseñanza desde 1971 hasta Junio del 84 impartiendo la cátedra de “historia de los sistemas de pensamiento” seminario al que asistían cerca de 500 personas de forma libre porque no se requería ni inscripción ni se les otorgaba título alguno, lo que representó para él más que una satisfacción un problema por la cantidad de jóvenes que limitaban los intercambios entre las otredades. En una ocasión, aunque como siempre tan apresurado se concreto a exponer lo que se le solicitaba expusiera por parte de la institución y al final comento “*Habría que poder discutir lo que he expuesto. A veces, cuando la clase no fue buena bastaría poca cosa, una pregunta, para volver a poner todo en su lugar. Pero esa pregunta nunca se plantea. En Francia el efecto de grupo hace imposible cualquier discusión real. Y como no hay un canal de retorno, el curso se teatraliza. Tengo una relación de autor a de acróbata con las personas presentes. Y cuando termino de hablar una sensación de soledad total.*” En; Foucault, Michel. *La Hermenéutica del Sujeto*. Curso en el Collège de Francia (1981 -1982). Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p. 8. La pregunta a la que refería con demasiada insistencia Foucault en sus clases, era una convocatoria para los jóvenes, para construir no sólo la relación dialógica a partir de la confrontación, sino la relación hermenéutica con el encuentro y desencuentro con la alteridad de un sujeto llamado Foucault que obedecía a su erudición sabia, compromiso personal y a un trabajo sobre el acontecimiento histórico con el que exponía y se exponía frente a los jóvenes para que éstos en el diálogo, en la estructura de la pregunta y de la respuesta comprendieran la relación del trabajo con ellos como sujetos y con su mundo.

Lévinas – siguiendo el argumento de Foucault - sostiene el concepto de sujeto y lo afirma en términos de que para él, el sujeto sólo se puede desarrollar en la confrontación con el otro, es decir, “es sólo *la confrontación con el otro lo que permite hablar de un sujeto, y eso es la creación de un espacio de relaciones enormemente rico para la propia subjetividad del sujeto*”<sup>47</sup> o más bien, de los sujetos. El argumento que expone Foucault y que continúa Lévinas coloca la problematización del sujeto en un plano existencial – epistémico porque se alude a la presencia de dos sujetos que en el encuentro crean su existencia (plano existencial), pero además, crean conocimiento de sí y una posición política en el mundo (plano epistémico).

Es un plano existencial-epistémico el que está presente en la constitución de los sujetos que siguiendo a Foucault ya desde Grecia será distanciado a partir de tres aspectos; el primero de ellos, se encuentra en Sócrates cuando incita a los demás a ocuparse de sí mismos, pero porque los dioses se lo han pedido, es decir, porque cumple una orden que se le ha dado (no por la responsabilidad que tiene con la alteridad).

Un segundo aspecto lo encuentra Foucault en la insistencia que hace Sócrates para que la gente se ocupe de sí, y que en parte tiene que ver con el sacrificio que éste tiene de sí mismo, cuando renuncia a su posición como maestro frente a la necesidad de que los sujetos se conozcan (y en la relación con la alteridad no se puede sacrificar ninguno de los dos sujetos para que uno se forme), y el tercer aspecto, tiene que ver con el despertar, con abrir los ojos del sujeto (pero abrirlos no es suficiente se requiere de la presencia de la comprensión de sí como de la alteridad que aparece con el pensar continuamente el pensamiento.)

La apología de Sócrates representa para Foucault uno de los diálogos más importantes que le permite señalar por un lado; como a partir de la relación de estos tres aspectos se limita “la inquietud de sí” (el cuidado de sí mismo que hace el sujeto) entorno a dos relaciones conceptuales, la del sujeto con la subjetividad (consigo mismo) y, la del sujeto con la alteridad, y por otro, le permite reconocer pese a esos límites a Sócrates como un sujeto que admiró y reconoció la comprensión de la sabiduría humana y de sus horizontes de acción o al menos así lo señala Platón en los diálogos cuando cita la siguiente expresión de Sócrates, “*la reputación que yo haya podido adquirir no tiene otro origen que una cierta sabiduría que existe en mí. ¿Cuál es esta sabiduría? Quizá es una sabiduría puramente humana y corro el riesgo de no ser, en otro concepto, sabio al paso que los hombres de que acabo de hablar son sabios de una sabiduría mucho más que humana.*”<sup>48</sup> Una sabiduría humana e intelectual que Sócrates puso a prueba en los sujetos cuando los persuadía de que ésta tenía que ver con el conocimiento de sí y no con la ignorancia generada por el conocimiento de lo exterior.

La importancia que tiene para Foucault la relación del sujeto con la inquietud y el conocimiento de sí, es porque considera que con los dos aspectos el sujeto se modifica y se convierte en sujeto en la medida que el espíritu accede a la verdad a través de un constante movimiento que hace que el sujeto sea de otro modo, pero se trata de un movimiento del eros o del amor que tiene la subjetividad consigo misma y con la alteridad como una forma de trabajo que el sujeto realiza y que no es más que una elaboración o una transformación progresiva de sí, de la que él es responsable (formación) en el espacio de coexistencia en donde se coloca <sup>49</sup> y se encuentra con otros sujetos (con quien asume una actitud como parte de una política de si mismo).

---

<sup>47</sup> Lévinas, Emmanuel en Zemelman, Merino Hugo, *El conocimiento como desafío posible*. Colección Conversaciones Didácticas, México, 1998, p. 64.

<sup>48</sup> Platón. *Diálogos*. Ed. Porrúa, México, 1981, p. 3

<sup>49</sup> El término colocación apunta de acuerdo con Zemelman a “*esta co-pertenencia del hombre y tierra para la producción del mundo, porque no solo están las cosas colocadas en el sentido de que guardan relaciones de lejanía, proximidad o contigüidad unas con otras, pues todas ellas se encuentran referidas a la existencia humana del sujeto, sino sobre todo, en cuanto que sus lugares respectivos surgen de una “colaboración” entre la iniciativa externa e interna del sujeto*”, en Zemelman, Hugo. León, Emma. – (Coord.). *Subjetividad; umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México, 1977, p. 24

Esto permite reconocer a la inquietud y al conocimiento de sí como dos aspectos relevantes que caracterizaron la actitud de la filosofía como del pensamiento al ser representados socialmente como *principios racionales*, y *fenómenos culturales* que sitúan a la subjetividad en un acontecimiento en el que se compromete el modo de ser de los sujetos como una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones dialógicas con la alteridad, así, como una actitud de respeto a sí, respeto a los otros o al mundo. Serían también una manera determinada de atención en el sujeto, de mirada interpretativa, de trasladar la mirada desde el exterior, los otros, el mundo, etc., hacia uno mismo, algo que le implicaba al sujeto prestar atención al pensamiento como a lo que sucedía en él, porque ante todo, le designaban una serie de acciones a ejercer sobre sí mismo por las cuales se hace cargo de sí, se modifica, se construye y se transforma en sujeto desde la formación, ésta como parte de un oficio de sí mismo.

La inquietud de sí definía entonces para el sujeto, no sólo una manera de ser sino formas de reflexión y prácticas subjetivas que le permiten a los sujetos incorporar imágenes de sí, de los otros y del mundo, y que necesariamente tienen que ver con la formación porque ésta le imprime una manera de ser a los sujetos y a las prácticas de la subjetividad en donde desde la actitud reflexiva el sujeto se construye a sí mismo en relación con los otros. Por ello, cuando la inquietud de sí fue excluida, también se excluyó por la prioridad que se le dió al aprendizaje, a la pedagogía o a esa otra forma de cultura que se podría llamar la formación de sí.

Una ausencia que sin duda, representaría una pérdida de sensibilidad y humanidad muy fuerte para la subjetividad y para la relación con la alteridad porque la inquietud de sí desde la pedagogía no se podía dar de manera individual (entonces la ausencia sería también de la alteridad), dado que en la relación pedagógica la construcción de la subjetividad siempre ha estado obligada a pasar por la relación con algún otro, un otro que en Grecia era representado por el maestro, (pero no el que enseñaba sino particularmente el que conversaba, interrogaba y hacía que el sujeto reflexionara respecto al cuidado de sí mismo al inquietarlo a trabajar en la paideia de sí) que se consideraba “*es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo. Al amar de manera desinteresada al joven, se erige, por lo tanto, en el principio y el modelo de la inquietud que éste debe tener por sí mismo en cuanto sujeto.*”<sup>50</sup>

La referencia sin embargo, no era con cualquier maestro sólo con aquel que comprendiera la importancia del aprendizaje (que se vió reducido sólo a ciertas aptitudes o capacidades como el hablar o imponerse a los demás), y de la pedagogía que aspiraba a la cultura y formación de sí, es decir, al cuidado del sujeto sobre sí mismo y al cuidado de la alteridad, que también se le encontró limitada sobre todo en relación a esa perspectiva de aprendizaje que lo centraba sólo en las habilidades. En ese sentido, es menester reconocer que la inquietud de sí<sup>51</sup> se forma, pero se forma siempre en referencia a la alteridad, lo que la coloca más que como la sola presencia frente al sujeto, como un encuentro de responsabilidad a partir del cual los sujetos se inquietan, alteran y confrontan a preocuparse y ocuparse de sí mismos. Ello como parte de un razonamiento pedagógico y cultural que cuestiona al magisterio del ejemplo y de la competencia, de la eficiencia y de la eficacia que en mucho funcionan en la ignorancia de lo que son los sujetos (con lo que se tiene en la representación o con lo que en ella se guarda).

---

<sup>50</sup> Foucault, Michel. *La Hermenéutica del...* Op. Cit., p. 73

<sup>51</sup> Es de reconocer que con los epicúreos *la inquietud de sí y la práctica de sí* como prácticas de la subjetividad se convirtieron en una obligación permanente en la formación, así, a diferencia de los griegos no las entendían como un momento que sólo en la juventud se vivía dado que las extendían a toda la vida porque para ellos representaban una filosofía que todo sujeto tenía que realizar en el tiempo o en el porvenir para que en ningún momento el sujeto dejara de ocuparse de sí mismo. Un trabajo que para ellos se realizaba en la subjetividad por lo que a ella atribuyeron la actividad crítica que el sujeto tenía con respecto a sí mismo, como al mundo cultural y a la alteridad que significa en el tiempo.

En tanto cierran frente a los resultados, los números o las estadísticas, la posibilidad para la pedagogía de la turbación y la alteración que se ejerce a través del dialogo, de la confrontación y de la interrogación entre los sujetos (una pedagogía que se dimensiona fuera del aula o del marco institucional porque como posibilidad se encuentra en la relación de los sujetos).

En relación a la responsabilidad se reconoce que el sujeto la tiene primero con respecto a sí mismo, a su subjetividad y posteriormente con la alteridad con quien coexiste y le da sentido al mundo de vida, razón por la que antes de que el sujeto se preocupe por otros sujetos requiere tomarse como su objeto de conocimiento e interrogarse sobre lo que tiene que ser y hacer, de tal manera que conozca sus representaciones y las pueda dialogar con las representaciones de los otros. En ese dialogo el oficio de sujeto en sus dos expresiones (conócete a ti mismo e inquietud de sí) se torna una forma metodológica para la construcción del sujeto porque se trata de dos aspectos que se encadenan y entrelazan en una trama de relaciones sociales diversas entre los sujetos en donde se implican dos momentos; la relación que el sujeto establece consigo mismo y la que tiene con su mundo en el cual, no sólo está en camino “*abre caminos en él, “hace sitio” y da lugar a vías inéditas.*”<sup>52</sup>

Como lo hizo la inquietud de sí o el cuidado de sí mismo que abrió caminos para la diversidad cultural en el tiempo al construirse como una práctica de la subjetividad que cobró forma en sujetos que eran absolutamente distintos unos de otros y que implicaban la mayoría de las veces marginación con respecto a todos los demás. Sujetos a los que tal vez la exclusión cultural que vivían los hizo más sensibles a su diferencia pero incluso, más sensibles a la inquietud de formarse frente a un proceso doloroso que sin duda, expresa que el acercamiento a **la formación de sí** no era un proceso positivo, sin conflictos, sino más bien un proceso humanamente doloroso, de angustia, confrontación, crisis, rupturas, etc., (de llama doble diría Octavio Paz) para quienes lo realizaban como lo ha sido la formación en todos los tiempos; un proyecto de placer y de dolor, de soledad y de acompañamiento, etc.)

Sin embargo, será sólo un sentido; el positivo en la formación de sí, el que constituyó una moral muy rigurosa que por ende, no se atribuye a la que construye la modernidad (y que se sostiene en la imagen de lo normal y lo anormal) ni por tanto, a la del cristianismo (que se sostiene entre lo bueno, y lo malo), sino a esta moral positiva de los primeros siglos (de que todo es bueno y positivo) que separó los dos elementos racionales y culturales de los sujetos (el cuidado y el conocimiento de sí) al traducirlos en un proceso no de conflicto o de confrontación, sino al reducirlos a un proceso positivo al que se podía acceder hasta con un poco de tranquilidad y de confort. Pese a ello, es menester reconocer que con el cristianismo vendrá la renuncia en el sujeto de la formación de sí, al ser desplazada por el conocimiento del ser supremo, un desplazamiento que será posible a partir de que se instaura a la moral del bien y del mal en la subjetividad como una forma de pensamiento, y como un deber ser respecto a lo que pueden ser los sujetos.

La renuncia al *sujeto* en la edad media la tuvieron el pensamiento y el lenguaje que se confrontaron con la presencia de una comunidad de seres indiferenciados cuyo único momento en que se convertían en individuos y que no en sujetos, era en la confesión, un acto privado o individual que se tendría que controlar bajo ciertas técnicas; como el examen de conciencia y la dirección de la misma y en cuya intención estaría sólo examinar la conciencia para encaminarla a partir de la visión moral a la dualidad; bueno-malo en el sujeto y en los otros, así como, en el conocimiento.

---

<sup>52</sup> Duque, Félix. Carrizales, Retamosa César, et. al. *Pedagogía y estética del presente.* La rata inmigrante, México, 2003, p. 6

En esa ausencia de formación de sí el reconocimiento de la alteridad se hará sólo bajo la mirada panóptica de control moral, de ahí que si había que encerrarla o marginarla era porque se le consideraba como parte de la sinrazón, seres del mal, anormales o locos que no tienen lugar en un tiempo en donde será Dios el único sujeto que se reconoce y que le permite a los hombres acceder a sí mismos pero no para formarse a sí, sino para que se arrepientan de lo que son y sigan moralmente el camino de ser personas que éste les dicta desde la dualidad del bien y del mal. Y que en parte, por las limitaciones en el conocimiento de sí, de los otros y del mundo, contribuirá para hacer de la edad media un tiempo de oscuridad en el que la renuncia al sujeto será una renuncia a *la inquietud* y a *la formación de sí*, una renuncia a la pedagogía de sí. El ejemplo más claro de ello es cuando bajo el discurso de la moral se instaure la disciplina para castigar y corregir lo anormal y tornarlo normal con la intención de establecer los códigos de comportamiento de *los sujetos* y las *formas de subjetivación* que les hacen ser, porque toda acción moral no sólo incluye una relación con el conjunto de reglas socialmente aceptadas por los sujetos sino también una relación del sujeto consigo mismo, y con los otros.

El siglo XVII resulta de particular importancia con respecto a ello porque se considera un siglo a partir del cual se señala la desaparición de las viejas creencias o supersticiones mágicas, o al menos si no desaparecen si se les piensa en un lugar secundario frente a la entrada de la naturaleza y el orden científico, dos aspectos con los que se plantea un momento coyuntural importante en la historia y en la trascendencia del pensamiento porque establecen una ruptura que no termina con las creencias, antes bien, se encierra y encierra en una; el lenguaje y el conocimiento que se entrecruzan estrictamente dado que *“tienen el mismo origen y el mismo principio de funcionamiento en la representación; se apoyan uno en otro se complementan y se critican sin cesar”*.<sup>53</sup>

En razón de ello se admite que lo que da acceso a la verdad en la modernidad es el conocimiento y ya no la formación, una prioridad frente a la cual se hace ver como más importante el conocimiento y sólo el conocimiento y ya no la transformación del sujeto con la paideia de sí. En relación al acceso que tiene el sujeto al conocimiento es claro que éste dependerá de la presencia de ciertas *condiciones formales* (a partir de las cuales se dirá cómo se conoce – aspectos teórico – metodológicos y bajo qué lineamientos), *condiciones culturales* (ya no cualquiera tendrá acceso a la verdad, sólo aquellos que hayan estudiado y que tengan formación profesional) y por último, *las condiciones morales*, porque para conocer la verdad, el sujeto tendrá que hacer ciertos esfuerzos y hasta un tanto de manera desinteresada (de sí y de lo que pasa con los otros).

Esencialmente frente a la presencia de un conocimiento que con la modernidad se abre a dimensiones indefinidas de un progreso cuyo beneficio sólo estará en el cúmulo instituido de los conocimientos y ya no, en la transformación del sujeto o en la relación de éste con el conocimiento, una relación epistémica y existencial porque a partir de ella el sujeto se constituye y asume una postura frente a la realidad y a sí mismo, lo que da cuenta de que *“la relación de conocimiento es la necesidad de ser sujetos”*<sup>54</sup> El sujeto para la tradición de la modernidad pasará de ser encerrado por atentar contra la moral a ser determinado por el Derecho como sujeto “normal” o “anormal”; el sujeto “normal” es quien sigue el orden marcado por el sistema social y el “anormal” aquel individuo que elabora un discurso que no le permite comunicarse con los demás ni con el discurso impuesto por una tradición que sigue marcando diferencias discursivas de algunos sujetos con respecto a otros frente a un mundo que les niega su alteridad.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Foucault, Michel. *Las palabras...* Op. Cit., p. 91.

<sup>54</sup> Zelman, Merino Hugo. *El conocimiento...* Op. Cit., p. 63

<sup>55</sup> La negación de la alteridad también se dió en la colonización, aquel momento en el que el paso del asombro a la destrucción de las culturas antiguas fue instantáneo y de lo más perverso porque se buscó transformar al sujeto mexicano aunque ello implicara desprenderlo de su entorno cultural para conformarlo en otro mundo – vida tan distante de él, como en él. En ese encuentro de culturas sustancialmente diferentes no se reconoció la capacidad de ponerse simbólicamente en la perspectiva del interlocutor que es una aproximación (una proximidad) pero también

Y con ello, la posibilidad de diálogo, de interpretación hermenéutica y de reconocimiento, además de que la sumerge en el silencio para no nombrarla, de ahí que el sujeto haya aprendido a “conversar” sólo con aquel que es y piensa igual a él (Rey con Rey, político con político, intelectual con intelectual etc.) y no con todas las otras alteridades que lo alteran como sujeto (los pobres, los campesinos, obreros, etc.)

La modernidad también mudará, prohibirá, hará inexistente y ajena la sexualidad (el cuerpo), en los sujetos, (una otredad complementaria de la racionalidad), lo que viene a ser una condena para la subjetividad porque ésta se concretará a imágenes racionales que colocan como inferiores la sensibilidad, las emociones etc., en esos términos, ¿cómo construirse como sujeto-actor y ciudadano, sin su yoicidad sexual, si su cuerpo es silenciado?, ¿será acaso que a la modernidad le dió miedo lo que la sexualidad es capaz de generar en los sujetos, en la subjetividad y en la conciencia y por eso colocó los imperialismos racionales por encima de la subjetivación y de la sensibilidad.? Una posible respuesta la debela Foucault cuando coloca en el centro de la discusión al capitalismo, éste como una de las expresiones de la modernidad que reprime el cuerpo bajo la consigna de que su placer no es compatible con la dedicación intensiva en el trabajo que tienen que realizar los sujetos, una lógica discursiva con la que se reprime el cuerpo de los sujetos y se constituye el otro cuerpo (no el cuerpo-otro sino el cuerpo permitido) o el cuerpo ajeno al sujeto, de ahí en adelante lo que le pase al sujeto en relación a su cuerpo será un aprendizaje a partir del cual se excluirá la paideia de sí en sus dos expresiones; el cuidado y la formación de sí.

Desde un discurso diferente se conducirá a la formulación de la verdad respecto al cuerpo pero además, la voluntad de saber-se en los sujetos será reducida a un instrumento o a una especie de metodología racional con procedimientos universales a partir de los cuales se hará presente la exclusión y el silencio de esa otra expresión con la que el sujeto construye experiencias formativas -el cuerpo- que bajo un discurso pedagógico será nombrado con reglas de decencia que filtran las palabras, el tacto, la discreción y el control de su decir y hacer, un discurso en donde no se dice menos, al contrario, se dice de otro modo y más, porque su intención es crear un cuerpo único y universal en todas sus expresiones que no genere problemas y tense los discursos como las imágenes que las representaciones tienen de él.

El cuerpo en ese sentido discursivo tendrá presencia pero sólo bajo la lógica de la **contabilidad** (cuantos somos) la **clasificación** (mujeres, hombres, niños, adultos mayores, etc.), y la **especificación** (natalidad, fecundidad, etc.), tres aspectos que le permiten a Foucault señalar que la intención que comparten tiene que ver con la creación de “una especie de ortopedia discursiva”<sup>56</sup> con la que se intenta institucionalizar estrategias discursivas que permitan intensificar en el cuerpo<sup>57</sup> la presencia de un peligro incesante frente al cual sea preferible dejar entre paréntesis su presencia en la formación como una especie de prevención con la que sin duda, se deja el trabajo sobre sí mismo al que alude Foucault con la inquietud y el conocimiento de sí, y que no es más que un trabajo de liberación porque la liberación implica que el sujeto en la vuelta a sí mismo encuentre o construya nuevas formas de relación con el mundo y consigo mismo.

---

una capacidad de intimar, de diálogo, de crítica, y de negociación, que en los sujetos posibilita la formación de las capacidades ontológicas (conciencia, lenguaje, etc.), que se vinculan al cultivo de las capacidades epistemológicas (lectura de la realidad, problematización y comprensión entre otras) para dar sentido y potencialidad a la apropiación, intimación, lectura, transacción, y apertura del mundo, de sí mismos y de la alteridad.

<sup>56</sup> Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad*. La voluntad del saber I. Ed. Siglo XXI, México, 1991, p. 39

<sup>57</sup> El cuerpo simboliza y tensa los discursos de la realidad actual como sucede en el caso de las mujeres de Ciudad Juárez que han sido violentadas y agredidas en un cuerpo que ha sido mutilado, violado, etc., el que además frente a su desaparición clama ser recuperado por sus familias. Esto no cambia en el caso de los 65 mineros que murieron en la explosión del domingo 19 de Febrero 2006 en San Juan de Sabinas Coahuila, en donde las familias piden se les entreguen los cuerpos de los mineros (para darles sepultura). Esto es parte de dos ejemplos que en el ataque hacia el cuerpo nos recuerda y confronta con esa parte de sensibilidad y paideia de sí olvidada y negada que nos constituye como sujetos y cuyo daño representa un dolor humano demasiado humano que confronta a la racionalidad con la humanidad que guarda nuestra memoria histórica.

El cuidado de sí, constituye para Foucault la voluntad de saber, Nietzsche le preguntaría a Foucault si el “sí” al que refiere el cuidado, existe, porque “sujeto,” “yo,” “ser”, etc., representan para Nietzsche categorías a partir de las cuales se ha tratado de etiquetar la naturaleza humana como su realización, realización que para Nietzsche se da por la *voluntad de poder* en el eterno retorno (en donde el sujeto se realiza en la mismidad), pero se trata de un retorno que para Nietzsche tiene que ver con la voluntad de poder, una categoría que incluso toma como hilo conductor para el análisis cultural de la experiencia de vida que hace el sujeto.

El reconocimiento de la voluntad de poder lleva a Nietzsche a realizar una crítica muy fuerte a la modernidad<sup>58</sup> porque es ésta la que para él ha distorsionado e institucionalizado su sentido al explicarla desde la física moderna. Ello llevó a Nietzsche siguiendo al Dr. Diego Sánchez a considerar que la voluntad de poder se tiene que pensar en plural (como voluntades de sujetos), como fuerzas entre polos desiguales, en donde es concomitante una sensación de placer y dis-placer, de encuentro y desencuentro que el sujeto vive en tanto la ejerce y que precisan ser comprendidos desde dentro – es decir, desde el sujeto – (en la reflexión de la subjetividad) y no desde afuera como se ha aferrado la ciencia al dislocar la reflexión de los sujetos y colocarla como parte de un trabajo de unos cuantos; los especialistas o los profesionales.

Con la ausencia de la reflexión, *el cuidado de sí mismo y la formación de sí* en los sujetos dejan de ser formaciones culturales y racionales, para dar paso a prácticas en donde la subjetividad como las representaciones que construye de sí, de la alteridad y de su mundo, quedan abiertas al exterior, lo que implica que el sujeto deja entrar a su mente todas las imágenes que ese mundo externo puede ofrecerle y que acepta sin examinar lo que representan.

La ausencia de reflexión también marca una ruptura importante con la tradición, esencialmente con la antigua tradición reflexiva del sujeto, es decir, con la forma más general del espíritu, “la inquietud de sí”, la que para los griegos estaría ligada al ejercicio del poder político sobre los otros (al ejercicio del poder en la polis), estaría articulada con la problemática de la pedagogía que se centra en dos aspectos; el primero refiere a la crítica de la práctica educativa particularmente a sus desventajas, y el segundo aspecto, es la crítica de la manera como transcurre y se desarrolla el amor entre hombres y jóvenes (entre el maestro y el discípulo), lo que dará cuenta de la doble falta de la pedagogía que los griegos plantean; la escolar y la amorosa, así, el tercer problema que se presenta es el de la ignorancia de las cosas y de sí, es decir, la relación con el saber, razón por la que la insistencia en que el sujeto se ocupara de sí mismo como su objeto de conocimiento no se presenta en Foucault como una relación instrumental, sino como una posición que el sujeto asume con respecto a sí, a lo que le rodea y a la alteridad con quien está en relación.

---

<sup>58</sup>Conferencia magistral “La crítica de Nietzsche a la modernidad” que impartió el Dr. Diego Sánchez en el Aula Magna de Filosofía y Letras de la UNAM, el martes 4 de Abril de 2006, 12:00 – 14:00 p.m. En donde el Dr. Diego Sánchez (Dr. En filosofía de la Universidad Complutense de Madrid) señaló como la crítica que hace Nietzsche a la docta ignorancia de la modernidad, la refiere particularmente a las leyes generales que pretendieron regular la relación entre el individuo y el mundo, al intentar unificar la realidad hacia una meta universal en un proceso lineal e irreversible e intentar equiparar a la ciencia de acuerdo con dos prejuicios; comprender los fenómenos como causalidad, y equiparar por igual las causas con los efectos, ello con la intención no de conservar el poder sino de acumularlo. En esa lógica, el valor de su conocimiento no es del ofrecerle a los sujetos como se arma el mundo o que hagan uso de su voluntad de poder, esencialmente cuando redujo su valor a lo pragmático, a la validez, a partir de lo cual establece su dominio práctico para ordenar, simplificar y hasta obligar a encajar en categorías, conceptos y leyes a los sujetos en tanto los separa artificialmente a unos de otros. La separación del sujeto y de su mundo no ha sido más que una negación que se ha hecho del sujeto, un no reconocimiento de la humanidad que ha perfilado el camino de la negación de la alteridad, una negación que también trasforma al sujeto porque lo hace distinto de sí mismo, tan distinto que ya no sabe quien es, pero además, ya no se lo pregunta. Ello conlleva a un problema cultural en la época moderna, entorno al cual Nietzsche nos invita a cuestionarnos respecto a como hemos categorizado a los pobres, mujeres, niños, homosexuales, adultos mayores etc., porque para Nietzsche desde las categorías los hemos marginado y excluido, dado que en la categorización se ha hecho un dominio como una determinación de lo que es y pueden ser los otros.

Por ende, la ruptura que se construye con la época de la edad media y de la modernidad, es una ruptura con respecto al sujeto, esencialmente a la mirada y lectura hermenéutica que con el tiempo se verán diluidas frente a una formación que se generaliza como un imperativo para todo el mundo, (lo que presenta una limitación importante porque para que el sujeto se ocupara de sí era preciso que tuviera capacidad, tiempo, cultura etc., lo que hizo de la inquietud de sí, un comportamiento de elite).

Un segundo principio de limitación es que el ocuparse de sí, tendrá como efecto hacer del individuo alguien distinto con respecto a la masa, a esa mayoría que son las personas absorbidas por la vida de todos los días, (por lo que entonces sólo serán unos cuantos los que se ocupen de sí, y que tengan los recursos para ello, pero además, quien se ocupe de sí será superior respecto a los otros, lo que para la modernidad representara una exclusión importante porque en el caso de la mayoría de los sujetos lo primero será cubrir las necesidades exteriores antes que las interiores, el mundo exterior antes que el in-mundo.)

Esto nos permite recuperar algunos aspectos relevantes en la discusión que se hace con Foucault respecto a la reflexión del oficio de sujeto, un oficio que se realiza a partir de dos aspectos; de la ocupación y el cuidado de sí, que en los griegos se exaltan al ser para el sujeto un cuidado cultural o un sentido de paideia que sólo se realiza en la confrontación con la alteridad y que se realiza en dos planos; el plano existencial (las experiencias de vida) y el epistémico (cuando asumen una actitud ética-política en el mundo)

La limitación de esta pedagogía del sujeto se extendió cuando en los sujetos la preocupación se centró en el gobierno de los otros y de la ciudad y escasamente en el gobierno de sí mismos, cuando incluso, el cuidado cultural se limitó a que los sujetos sólo abrieran los ojos a lo que ocurría en su mundo y poco se orientaba a niveles comprensivos, aspectos que en su articulación contribuyeron a que la pedagogía del sujeto se planteara como inferior respecto al aprendizaje, en esa inferioridad la pérdida sería en dos planos; en la relación del sujeto con la alteridad en donde la ausencia será de la sensibilidad y la humanidad, y en la relación del sujeto consigo mismo, cuando éste ya no se tomó como su objeto de conocimiento y se interrogó sobre sus representaciones. Se alude por ende, a un desvanecimiento en la paideia del sujeto que sin duda, se articula con otras problemáticas que se gestaron en el tiempo moderno a partir de diversas imágenes que nutrirán la representación del sujeto.



## 1.2. Acerca de la relación del sujeto con la tradición de la modernidad: ¿cómo el sujeto se vuelve sujeto?

*La subjetivación es lo contrario del sometimiento del individuo a valores trascendentes, antes el hombre se proyectaba a Dios, en adelante, en el mundo moderno es el hombre quien se convierte en el fundamento de los valores, puesto que el principio central de la moral es la libertad, una creatividad que es su propio fin y se opone a todas las formas de dependencia.*

Alain Touraine

La imagen de sujeto como bien se señaló en el apartado anterior se nutre de imágenes como a las que da apertura la modernidad en la representación, un tiempo de vida en donde el sujeto construye experiencias subjetivas que para su interpretación nos colocan en la comprensión de lo que significó la modernidad en dos planos; el conceptual y el contextual, porque en los dos las narrativas como los discursos no han dejado de presentar a **la modernidad**<sup>59</sup> en diversos horizontes y a través de significados que la refieren como proyecto, época, relato etc., y que la dimensionan en tanto la hacen más compleja en su aprehensión, problematización y comprensión, esencialmente en la relación que tiene con los sujetos en su historia de vida.

Lo que sin duda, nos lleva a realizar un recorte en sus significados para referirla de acuerdo a como *Nicolás Casullo* la presenta en el texto de Marshall Berman; como una condición social que transitó por la vida cotidiana y en las prácticas subjetivas a partir de que ésta se encontró con el llamado Renacimiento en los siglos XV y XVI, un encuentro que requirió de la presencia de otras condiciones sociales, culturales, educativas, etc., para que la subjetividad representara un tiempo moderno que en el espacio de coexistencia colocó en el centro de la escena al sujeto al considerarlo como el actor principal que frente a un pensamiento envuelto en las divinidades y el tutelaje de una otredad – Dios - que le creaba los significados tomaría distancia. En tal proceso se dió comienzo a la creación y recreación de otras discursividades que narraran al sujeto a la par que constituyen la tradición moderna, en donde la intención es liberar a los hombres de la tutela y hacerlos sujetos pensantes y actores de su historia de vida.

Con el término de modernidad se atribuyó lo que era moderno y lo que era antiguo, y además, se expresó la aceptación o el rechazo de otras tradiciones (la ruptura con tiempos que requerían ser transformados y no anulados). La razón le serviría para institucionalizar la condición de vida, al sujeto y la imagen con la que se representó a la modernidad como otra tradición (paradójicamente a sus principios con el transitar de la modernidad en modernización *el sujeto* ya no será el protagonista su lugar lo ocupara la racionalidad la cual, será en el mismo camino y tensión del proyecto moderno trastornada por el acontecimiento económico – productivo.)

---

<sup>59</sup> Berman, Marshall. Habermas, Jürgen. et. al. *El debate modernidad – posmodernidad*, Punto Sur editores, Buenos Aires, Argentina, 1989, pp. 68-69. En el capítulo que escribe Marshall Berman “Brindis por la modernidad” divide a ésta en tres fases las que a continuación se exponen; En la primera de ellas la que va de principios del siglo XVI a fines del XVII aproximadamente, la gente apenas experimentaba la vida moderna y por ende, todavía no entendía que era lo que le afectaba o estaba ya empezando a vivir, andaban a tientas, y desesperadamente en busca de un vocabulario. La segunda fase se inicia con la idea revolucionaria de la década de 1790, particularmente con la Revolución Francesa que trajo consigo, abrupta y dramáticamente, un gran público moderno que compartió la vida de una época revolucionaria que incluso le generó trastornos explosivos en todas las dimensiones de la vida personal, social y política, en tanto los colocó entre la dicotomía de lo que ya se planteaba como moderno y lo que ya no lo era. En el siglo XX la tercera y última fase, se expandió con el proceso de modernización con la intención de abarcar todo el mundo, ello como parte de un crecimiento en cantidad pero a su vez de una multitud de fragmentos que perdieron gran parte de su vitalidad, resonancia y profundidad y mucho de su capacidad para organizar y dar un sentido a la vida de la gente. Como efecto se construiría un porvenir que perdió contacto con las raíces de lo humano, un porvenir en donde la lista de la alteridad con la que los sujetos perdieron contacto humano es innumerable, por mencionar algunos; se encuentran los migrantes, los adultos mayores, los niños en condición de calle, los homosexuales, los indígenas, y a la lista se incorporan los sujetos que han vivido el golpe de la naturaleza (terremotos, huracanes, etc.), y el de la pobreza, (cultural y económica), etc.

Una tradición que presentó a la modernidad con un proyecto que refería al progreso en todos los sentidos, porque tenía plena confianza en la construcción de un saber libre de errores, dotado de equilibrios y distinto de todos los otros saberes, cuya garantía sería que éste no cayera en los prejuicios y que superara los errores fundamentales que habían hecho recaer a los sujetos en la ignorancia, al contaminar las formas de saber y de conocer su mundo.

El nuevo saber que se pensaba necesario y capaz de desarrollo y crecimiento dio génesis así, a la idea de progreso indefinido con el que la modernidad encontró su plenitud en un orden cronológico que implicó para los sujetos colocarse como actores y hacerse un lugar en el escenario de la modernidad, luego entonces, ¿el sujeto se hizo sujeto, en tanto se hizo moderno,? sin duda, el mundo moderno está muy penetrado por la referencia a un *sujeto* que es libertad, que postula como principio del bien el control que ejerce sobre sus actos y la condición de vida que le permite concebir su historia personal al concebirse él mismo como actor y como sujeto de voluntad de poder.

Sin embargo, la modernidad no se puede reducir al nacimiento del sujeto porque esa sería la manera más segura de destruirlo o transformarlo en su contrario, esencialmente cuando la imagen de sujeto se formó partiendo del pensamiento griego y religioso pasando por todas las formas intermedias de afirmación hasta llegar a la imagen contemporánea que se tiene respecto a él. Es decir, la modernidad no crea al sujeto sino más bien lo libera de la imagen de sujeto creado por la religión y transfiere el sujeto – Dios –, al sujeto actor, por ende, no es la destrucción del hombre sino su humanización lo que crea una cierta distancia entre las diversas caras del hombre; su individualidad, su capacidad de ser sujeto y el sí mismo, que se han construido desde otras tradiciones.

Tal liberación le permite al pensamiento moderno afirmar al ser humano al hacerlo pertenecer a un mundo regulado por leyes naturales que la razón descubre y que lo liberaban de ciertas formas de organización, en tanto, lo colocaban en el mundo no como un individuo indiferenciado en lo social, sino ya como sujeto, como actor.

*La modernidad* se considera entonces, como una experiencia de vida que plantea coyunturas con otros tiempos en la medida que establece rupturas con el mundo divino al reemplazar esa unidad del mundo con el hombre que se había creado por la dualidad de la racionalización y de la subjetivación<sup>60</sup>. (Más tarde, se reemplaza a dios por la ciencia como una especie de liberación de las desigualdades transmitidas, de los miedos irracionales y de la ignorancia en el conocimiento que se anclaban en el pensamiento.)

---

<sup>60</sup> La idea de racionalización tiende generalmente a combinar la centralidad cultural con el orden establecido; en cambio, la idea de subjetivación tiende a ocupar un lugar culturalmente central porque se encuentra asociado a un contenido social contestatario, de resistencia, de ruptura. De ahí quizá, la razón de que la subjetivación haya estado durante mucho tiempo en manos de los sujetos que conducían a la sociedad; como los clérigos que produjeron la separación de lo espiritual y de lo corporal en la vida social y en un esfuerzo contrario tendieron a la subordinación de la acción humana a la ley divina. Circunstancia que los hizo enemigos centrales del racionalismo modernizador y los condenó a la decadencia a partir del momento en que triunfó el nuevo pensamiento. Posteriormente la subjetivación estuvo en manos de la burguesía, (término que sirve para designar a los autores de la diferencia funcional de la economía en relación con la política, la religión y la familia) porque el burgués fue la figura central de la modernidad occidental debido a que al mismo tiempo fue el agente de *la racionalización y el de la subjetivación* como en su momento lo habían sido los clérigos. Con el triunfo de los modelos racionalistas en la política con la Revolución Francesa y en la economía con la industrialización, se establece una ruptura por demás importante entre la unidad que existía entre *la racionalización y la subjetivación*, lo que hace que la cultura y la sociedad se hagan bipolares y la burguesía se torne totalmente capitalista, y en ese hacerse tiendan a la desaparición de la referencia al sujeto, de los procesos de subjetivación que aparecen al mismo tiempo que los de racionalización para la modernidad, aunque será la misma modernidad la que al no definirse por un principio único que articule a los dos defina la creciente separación entre la subjetivación y la racionalización, colocando en un imperialismo a uno -la racionalización- sobre otro – la subjetivación-.

Por ende, a la modernidad será un error ubicarla sólo por su eficacia a la racionalidad instrumental o por la dominación de la ciencia y la técnica, sobre todo, cuando la otra mitad que la ubica es el surgimiento del sujeto humano como constructor de libertad, y de conocimiento de sí y del mundo. Pero, para que el sujeto apareciera no era necesario que la razón triunfara sino por el contrario era necesario que el sujeto se reconociera como tal, porque en la medida en que la vida moderna residiera en el sujeto – en su representación - éste se asumiría como actor, y se resistiría al individualismo que se le opone.

La idea de *racionalización* y de *subjetivación* surgieron no sólo como necesarias para la modernidad sino también como importantes para la comprensión del sujeto en su mundo, dado que la subjetivación; “*es la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación parcial de éste en sujeto, es lo contrario del sometimiento del individuo a valores trascendentes, es el hombre quien se convierte en el fundamento de los valores, puesto que el principio central de la moral es la libertad, una creatividad que es su propio fin y se opone a todas las formas de dependencia. La subjetivación destruye al yo que se define por la correspondencia de la conducta personal y de los roles sociales y se construye por interacciones sociales y la acción de instancias de socialización.*”<sup>61</sup> Las instancias de socialización a partir de las cuales se formó al sujeto, se identificaron según puede verse; con los programas de educación, con el aprendizaje del pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones de la costumbre y del deseo (el sometimiento de la sensibilidad del cuerpo<sup>62</sup>), para someter al sujeto únicamente al gobierno de la razón.

Aunque para la modernidad la idea de razón se comprendió en un principio como el instrumento de la libertad, su sentido cambió en la medida en que ésta fue dominada por amos, modernizadores, tecnócratas o burócratas, los cuales la utilizarían para imponer su poder y en una forma más ambiciosa para afirmar la imagen del sujeto en correspondencia con la producción eficaz de la ciencia, la tecnología, la administración económica y mediante la ley que se estableció como una verdad a la que no se le puede cuestionar.

Es así como de esa *aletheia*, que significa desocultación o desvelación de la verdad que surge ante la incertidumbre del sujeto frente a sí mismo, sobre la necesidad de saber lo que es y sobre el significado de lo que miraba a su alrededor y que lo llevó al menos en Grecia a formular preguntas por la verdad, se pasó a una verdad como ley con la que se prohíbe, determina, juzga y castiga todo, al presentarla como un absoluto con la que se impide a los sujetos ver fuera de ella, como representar y formarse fuera de su lógica. Se trata en ese sentido de una lógica discursiva con la que se intenta instalar a la verdad como el fundamento de la razón aunque ello implique la negación de las diferencias, la anulación de otros discursos y el cierre sobre la diversidad de lecturas que se oponen y contradicen con la presencia de un sujeto, y de una razón universal que constituye la correspondencia entre la acción del sujeto y el orden del mundo para permitir que el progreso se presente en la representación como la marcha hacia la abundancia y hacia la felicidad, una lógica que más tarde será remplazada por la visión racionalista, por una visión puramente instrumental que solo atenderá a demandas de producción centradas en la acumulación y que posteriormente serán de consumo.

---

<sup>61</sup> Touraine Alain. *Crítica...* Op. Cit., p. 209

<sup>62</sup> Si se habla de cuerpo se hace referencia a sus lenguajes; la sensibilidad y el deseo de experimentar la sensibilidad, lenguajes que con el judeocristianismo serán vigilados, controlados y de ser necesario castigados, esencialmente cuando lo que se busca es la perfección del espíritu con el que se intenta impulsar la construcción de formas de conducción para los sujetos las cuales ubicaran lo bueno y lo malo con respecto al cuerpo. Con la modernidad en cambio se desprecia el cuerpo por temor a que se pierda la razón y se anule con ello al sujeto como ciudadano, anulando sin duda, la relación del sujeto con el cuidado de su cuerpo, la ausencia será por tanto, de la expresión y de la experiencia de la sensibilidad. Así, ¿Será que la ausencia de la sensibilidad en el sujeto es la que lo está haciendo cada vez más indiferente o irracional respecto a la diversidad cultural? Es un hecho que el cuerpo se ha planteado como el lugar del sometimiento del sujeto (si la mujer se embaraza la despiden, al adulto mayor por su cuerpo aún pese a la experiencia ya no se le contrata, etc.)

Demandas que se hicieron posibles a partir de los procesos sociales que se agruparon bajo el concepto de modernización, a través de los cuales, la modernidad pudo estar en una conversión continua como concepto y en el contexto histórico – mundial, provocando en ello, una variedad sorprendente de visiones e ideas (o discursos) en la vida cotidiana con las que se confrontó la finalidad que tenía respecto a que el sujeto cambiará el mundo y lo hiciera suyo como su mundo de vida, un interés que paradójicamente dejó de lado cuando comenzó a pensar y hablar de lo externo a él, de la resolución de problemas, de lo que es bueno o de lo que no lo es en la vida o en el conocimiento, etc.

Definida por la imagen de la racionalización instrumental, la modernidad perdió la fuerza de liberación y creación con la que se presentó a la subjetividad de los sujetos, y entonces vinculada a la representación del capitalismo (entendido como una concepción particular de ésta), se plantea en su proyecto una ruptura importante con la razón y lo cultural al poner en marcha en su trayecto la obra que aseguró su dominio, - los procesos de modernización - con los cuales mostró no sólo su ambición sino un mayor control frente a los sujetos. El capitalismo no fue la modernidad o viceversa sino un modo particular de modernización que puso al servicio de *la racionalización económica*, a la cultura y a los sujetos con tres dimensiones a partir de las cuales se perfiló la imagen de la alteridad como la relación humana con ésta; *el industrialismo*, (que le dió otro sentido al espacio laboral y a la formación) *la industrialización de la guerra* (la presencia de dos potencias y el surgimiento del tercer mundo y de los totalitarismos como el nazismo, el socialismo, el positivismo, etc.) y *la vigilancia de todos los aspectos de la vida social* (Estado, educación y familia, etc.), tendencias que se tornan centrales porque impulsan a la modernidad hacia otra lógica discursiva -la globalización-.

El problema no es el tránsito de un discurso a otro, el problema está en los efectos de éste, porque el paso de la sociedad industrial a la sociedad programada entraña un peligro importante para el sujeto; la desaparición de *la conciencia de la historicidad* con la que se desliga en los sujetos su constitución debido a que se reemplazan las tradicionales formas de control social por nuevos mecanismos que pretenden gobernar la subjetividad a partir de violentarla epistémicamente con el conocimiento en sus dos expresiones; con la velocidad con la que llega a los sujetos (es más rápido el acceso a la información), y con los límites que no tiene al abarcar el espacio social (en diversos escenarios se transita información, por ejemplo, con el internet, la televisión, etc.) Lo que sin duda permite pensar que el paso de la sociedad industrial a la sociedad programada no fue un pase automático particularmente cuando éste forma parte de un momento coyuntural en donde la institucionalización del Estado, como de la ciencia fueron por demás necesarias, porque es un hecho que la idea de que los sujetos fueran modernos cambió a partir de la confianza que generó e inspiró en la representación la ciencia como progreso infinito del conocimiento (lo que construirá un sentido en donde el tiempo normaliza las historias, las conciencias, los pensamientos y lenguajes, en tanto la cultura se verá permeada por un tiempo cuyas imágenes cargan más furor por la economía, el mercado o el consumo).

Ésta situación gestó en la cultura una división consigo misma porque se le separó en tres esferas; la ciencia, la moral y el arte, el problema sin embargo, no fue la separación, el problema se presentó en que difícilmente se podrían articular o re-articular cuando cada una de ellas sería dominada por profesionistas que enfocaron los problemas con una perspectiva esencialmente especializada con la que se fraccionó a cada uno de estos campos alejando con ello la posibilidad de articularlos, lo que dió como resultado una desarticulación mayor que es la que se vive entre la cultura de los expertos y la cultura de la vida cotidiana, la cual llevada a un extremo genera “*que esas personas sean incapaces de construir relaciones de conocimiento, porque no tienen una visión de conjunto de su mundo*”<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup>Zemelman, Merino Hugo. *El conocimiento*... Op. Cit., p. 63

A partir de tal distanciamiento no faltaron los que intentaron reunir la ciencia, el arte y la moral como las facultades pertenecientes a sus ámbitos; el pensamiento, la voluntad, el juicio y la sensibilidad, un trabajo por demás difícil dado que lo que se separó y se puso en tensión fue la subjetividad respecto al cuerpo y a la realidad (se separó la subjetivación respecto a la racionalización). Así, cuando se presentó a la modernidad como un encuentro que a *la subjetividad* le prometió aventura, poder, desarrollo y transformación de ella y de su mundo, nadie imaginaba que el encuentro se tornaría un desencuentro con un tiempo cuyo proyecto sería inconcluso (por el sentido y manipulación que de tal proyecto se hizo con el capitalismo) porque en su lógica irracional amenazó con destruir todo lo que tenían, lo que sabían y lo que eran como sujetos.

Un desencuentro que tensó los discursos y las prácticas subjetivas porque colocó a los sujetos con la contradicción, el conflicto, la angustia, la ambigüedad y con la unión de la desunión respecto a la alteridad, - un dolor humano demasiado humano - (las dos guerras mundiales, la violencia de Estados Unidos hacia Irak, el movimiento del 68 en México, etc.)

Con la modernización se definió una sociedad organizacional y técnica que hizo emerger un sujeto desde la estructura de los roles y las funciones al sustituir la experiencia humana por la producción y la utilidad, y al presentar a la comunicación en una fase administrativa, comercial y científica, que hizo que el sujeto interlocutor pareciera obsoleto en tanto lo confrontó con el incremento de las desigualdades económicas, la pobreza, las injusticias, la marginación, exclusión, etc., y con el grado de irracionalidad en el que avanzó la cultura en todos los aspectos de la vida cotidiana al presentar fachadas de realidad que cubrieron lo que el progreso no solo estaba generando en ella, sino en los sujetos.

Con la racionalización instrumental, los elementos fragmentados de la modernidad clásica se vincularon con la eficacia y el rendimiento para construir alrededor de los sujetos un universo extraño a ellos pero de mayor velocidad y aceleración en el que hay poco espacio para la reflexión de sí y de los otros, en ese universo se separó el mundo de vida o al menos éste vivió la tensión entre lo privado y lo público bajo el efecto de suprimir todo lo que daba un contenido social a las relaciones interpersonales como la experiencia de vida que fue remitida a un pensamiento funcionalista con el que se modificó su *visión del mundo* (de un mundo – vida se paso a un mundo económico y organizacional), *de la historia*, (que se distanció de la conciencia y de la memoria), *de la formación de sí* (que se burocratizó en títulos, cursos y contenidos) y de su *relación pedagógica con la alteridad* (la ausencia de sentidos comprensivos del sujeto hacia sí mismo y hacia la alteridad con quien construye la relación formativa)

Los elementos de esa *experiencia de vida* se pueden sintetizar en:

a) **El reconocimiento de los límites del saber:**

Lo que en un principio implicaba la capacidad de acceder a la realidad total y no fragmentarla, se tornó en un problema para los sujetos cuando la potencialidad de los instrumentos cognoscitivos en ellos, (la abstracción, comprensión e interpretación) se concretaron a un nivel lógico –matemático y experimental, cuyos efectos fueron la limitación del pensamiento a la apertura de un horizonte de exploración, de construcción y de interpretación, que se tensó con la aparición de una nueva conciencia limitada y reducida con respecto a cada forma de conocimiento (Pedagogía, Sociología, Psicología, etc.), en la que aparecen los hechos como si estos existieran independientemente de los sujetos que los llevan a cabo (la colonización, la independencia de México, el movimiento del 68, etc.)

Con esta perspectiva se trató de instaurar un tribunal (la epistemología tradicional) frente al cual todos estaban obligados a justificar las prácticas científicas y la construcción del conocimiento. También se ejerció un control normativo sobre la realidad generando una pérdida irreparable; la de la pasión y el interés que quedaron desligados de los sujetos en la construcción de conocimiento y en la construcción de sí mismos, en donde dice Zemelman “*hay que tener una postura para vivir en la incertidumbre, postura que no es sólo intelectual y que es también volitiva, pues compromete el conjunto de las dimensiones del individuo. Compromete no sólo su facultad intelectual, también fuertemente compromete sus dimensiones emocionales. Es decir, sin emoción, sin compromiso emocional, no hay construcción del conocimiento*”<sup>64</sup> Con Zemelman encontramos dos categorías intermedias en la construcción del sujeto; la postura intelectual y la postura volitiva con las que el sujeto se hace su objeto de conocimiento.

La relación con el conocimiento es la capacidad que tiene cada sujeto de colocarse en su mundo, una relación que pasa por los lenguajes, y ante lo que podemos preguntarnos, ¿con cuántos lenguajes se construye la relación de conocimiento?, y siguiendo éste punto de discusión ¿qué significa colocarse en el mundo? Significa, no explicarlo sino interpretarlo, reconocerlo y comprenderlo, particularmente cuando la primera exigencia de la colocación es que el sujeto se ubique en su mundo sin la reducción precipitada de esa relación que en la explicación inmediata limite otras formas de pensar la realidad como el análisis del discurso respecto a ésta, (lo que se dice y cuáles son los argumentos y con qué lógica subyacen). Una limitación que trascendió a las ciencias humanas cuando éstas quedaron excluidas o marginadas, de esa epistemología tradicional que no dió posibilidad a diversos encuentros que plantearan puntos en común, reconocimiento de las complejidades o comprensión en la riqueza de construcción respecto a los otros saberes. Esa limitación se hizo mayor cuando se construyó una representación social que hizo de las ciencias naturales un imperialismo respecto a las ciencias humanas, un imperialismo en el conocimiento con el que no tuvo la apertura a lo diferente porque le faltó hospitalidad para acoger y responsabilizarse por la exterioridad, por lo extraño, - por una alteridad humana demasiado humana -, y no la tuvo porque en la representación social que se construyó sólo había una ciencia, la natural, por ello, el reconocimiento de la ciencia humana no podía darse porque ésta, no tenía presencia frente a una mirada que se reducía a la unicidad (a un modelo decimonónico).

El obstáculo que se generó con ello fue epistemológico porque en la ceguera científica no se reconoció la presencia de la diferencia en el conocimiento como de la alteridad de unas ciencias humanas que aún están por venir, entonces ante el no reconocimiento, la polémica será incesante y trascenderá a la pedagogía que forma parte de las ciencias humanas. En esa lógica la primera tensión que vive la pedagogía con la modernidad de acuerdo a Carlos Ángel se da en el espacio de coexistencia cotidiano cuando “*se confronta la ideología condensada en la ética económica y la política de los programas religiosos en conflicto*”<sup>65</sup> (la reforma y la contrarreforma, entre otros) dos aspectos que en el espacio de tensión llevará por añadidura a la pedagogía a buscar la transparencia explicativa como a diseñar los instrumentos que normaran al sujeto, los discursos y la práctica pedagógica. Frente a esa polémica la modernidad proclama la necesidad de un conocimiento socialmente útil y una conciencia instrumental que ve tan innecesaria la presencia de la hermenéutica del sujeto como la hermenéutica de la alteridad (del nos-otros que tiene sentido en la proximidad), por lo que primero los silenciara y posteriormente los excluirá; a la hermenéutica del sujeto y al sujeto de la hermenéutica.

---

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 58

<sup>65</sup> Hoyos, Medina Carlos Ángel. *Epistemología y discurso pedagógico*. Razón y aporía en el proyecto de la modernidad” p.22. Carlos Ángel recupera en su artículo como memoria histórica, la presencia de la “*a-aletheia*” un término conceptual que aludía al desvelamiento o desconstrucción, un concepto necesario que se trama con la episteme porque le permite desvelar los discursos que oscurecen en el sujeto la hermenéutica de sí y de la alteridad, como los discursos en los que se ha construido la pedagogía desde la tradición epistemológica de la modernidad, construcción en donde tanto la aletheia como la episteme no le fueron presencias gratas ni para la práctica de subjetivación ni en la lectura de la realidad que cada día se hacía más compleja y distante, como tan innecesaria de mirarse.

En ese devenir la representación epistemológica de la modernidad se tornó coercitiva por las limitadas posibilidades que tuvo con un mundo humano que no le interesó explicar porque no le era comprensible pero además, tan soberbia de sí, no permitió que las ciencias humanas construyeran sentidos de interpretación frente a esa incomprensible relación del sujeto con su mundo y con la alteridad que tenía, y que se ancló a la negación del espacio de coexistencia científico mediante una conciencia ortodoxa que ordenó el mundo en función de parámetros inamovibles, y definidos para los sujetos. Frente a esa conciencia ortodoxa la construcción del mundo de vida se presenta para los sujetos como una condición necesaria que puede romper con la comodidad y conformidad intelectual, que como mecanismos básicos de la inercia mental limitan la capacidad de abrir sentidos comprensivos en el espacio real de los sujetos.

Ello implica que el sujeto no sólo se cuestione a sí mismo sino que cuestione lo que sabe y los límites que se le presentan en la relación con la alteridad porque de acuerdo a Zemelman enriquecer la propia subjetividad “*significa cuestionar los propios límites, concebir al mundo interno de cada uno como cambiante, por lo tanto sin límites fijos*”<sup>66</sup> el cuestionamiento se hace necesario como forma de vida porque la inercia también se presenta como la solución de todo, como una forma de vida que limita que el sujeto se plantee problemas y encuentre posibilidades pues gracias a la inercia es fácil vivir sin problemas en cambio es mucho más difícil vivir problemáticamente.

Para vivir sin problemas, la pedagogía se refugió en el discurso productivista y en la ciencia y desde ahí, la mirada que construyó de los sujetos fue a partir de una sucesión de etapas racionalmente preestablecidas y con aprendizajes sistemáticos de acuerdo al sujeto (se separó al sujeto en; niño, joven, adulto y adulto mayor, para mirarlo desde teorías como la Piaget, Erickson, y et. al., es decir, se hizo un sujeto de lógica y de utilidad, fraccionado en etapas y cuya orientación sería el desarrollo y el crecimiento.) Por lo que respecto a cada uno (al sujeto fraccionado) se asignó un discurso de desarrollo y crecimiento y una representación social que se encontró muy a la par de una pedagogía que se centró como técnica y ya no como saber práctico (como constructora de discursos), al tener mayor fidelidad a la representación de la ciencia natural que a los sujetos, la que por cierto se tornó totalizadora porque en su lógica la intención fue promover la habilitación funcional en el sujeto y del sujeto como la disociación de éste consigo mismo y con la alteridad, al fraccionarlo y convertirlo en un número más de los datos estadísticos.

Las tensiones de la pedagogía en el plano conceptual y en las prácticas hizo que la modernidad ampliara su concepto (como lo hizo con el de sujeto y alteridad al universalizarlos) una dimensión que hizo pensar que la pedagogía podía resolver todos los problemas educativos como sociales, es decir, que podía dar soluciones en todos los planos de la realidad, lo que generó mayor confusión dado que nadie sabía decir con precisión a que aludía – ni los sujetos pedagógicos - pero tampoco, respecto a ella se podía llegar a consensar los significados conceptuales porque la polémica entre sí es ciencia, disciplina, arte, etc., poco trascendió al quehacer intelectual, de ahí, que al verse rebasadas las posibilidades de la definición del concepto de pedagogía, se le terminó por alinear al discurso positivista que la hizo funcional en el plano conceptual y en las prácticas, alejándola de los sujetos y en los sujetos para poder incorporar y hacer legítima con mayor facilidad la presencia de las ciencias de la educación cuya procedencia epistémica se encuentra en la ciencia positiva y en el progreso como estímulo de su trayecto histórico. Esto le traerá a la pedagogía al menos dos sentidos; el primero es que se le entenderá como sinónimo de la educación (la pedagogía es lo mismo que la educación) y el segundo, que la pedagogía desaparecerá para dar lugar a la educación (lo que algunos dicen es la muerte de la pedagogía y que sin embargo, no ha sido más que el imperialismo de la educación sobre la pedagogía).

---

<sup>66</sup> Zemelman, Merino Hugo. *El conocimiento*... Op. Cit., p. 55

La funcionalización de los conceptos se hizo posible en tanto que a la representación epistemológica de la modernidad no le interesó más que la conducta de los sujetos, lo que se podía observar (eh ahí el nuevo papel de las ciencias de la educación), por lo que al fraccionar al sujeto en etapas le resultó más fácil su control como su modificación, porque con la funcionalización sólo validara lo externo al sujeto (habilidades y destrezas), cancelando con ello la conciencia mientras la reduce y desajusta de su realidad. Un desajuste que también vive el sujeto en relación con la alteridad porque la conciencia de la diferencia se encuentra desfasada con la representación que de ella tiene el sujeto, lo que hace que el sujeto no atienda a la relación con la alteridad como conciencias posibles en constante movimiento interno de sí y para sí o como fusión de horizontes de interpretación, y no lo hace porque la imagen que guarda su representación no permite la inclusión de la diferencia, razón por la que deja fuera la posibilidad comprensiva de algunas alteridades (las mujeres, los homosexuales, los pobres, los niños en condición de calle, etc.)

Ello se confronta fuertemente con un segundo aspecto:

**b) La ausencia de fundamento:**

La consecuencia más directa de este ahondar en los límites que se instalaron en la experiencia cognoscitiva fueron los fundamentos absolutos, porque cuando la ciencia se encerró en sus verdades absolutas e hizo de la reflexión un orden de menor importancia; la inspiración y la imaginación se vieron como un camino de sobrevivencia frente a la indiferencia de un mundo que normaba lo cultural como la comprensión de los sujetos. Posibilitando con ello que la sabiduría práctica o fronesis vista como aquel conocimiento que siendo distinto del saber científico y el cual nacía precisamente con la experiencia cotidiana que los hombres tenían en su interactuar constante, se desvaneciera frente al saber científico que cobró autoridad en lo físico – matemático al sustentarse en argumentos lógicos y en pruebas empíricas para hacerse válido. El problema fue sin embargo, para las Ciencias Humanas porque en ellas se creó un desajuste o desfase que se hizo presente en los corpus teóricos pues éstos no comprendieron a la realidad que presentaba la diversidad de una cultura, como la trama de relaciones y sus diversos significados respecto a lo que es el sujeto y lo que es ese sujeto-otro o alteridad. Así, la no comprensión de ese desajuste puede llevar - pensando en Zemelman- a inventar realidades respecto a lo que es la formación y los sujetos que se encuentran en la cultura construyendo la diversidad.

Otra problemática en el desajuste la centra Carlos Ángel cuando señala que “*partiendo de la ignorancia epistémica, se promueve la ignorancia a través de la simplificación.*”<sup>67</sup> Es decir, como en la pedagogía no se tenía claro su marco conceptual, se le simplificó en cursos teóricos y en cursos prácticos, a los cursos teóricos se les representó como a los que conciernen al desarrollo de lo que se llama la actividad mental, del pensar, del teorizar (algo tan secundario para la actividad técnico – instrumental), en tanto a los cursos prácticos como son; los talleres, o los laboratorios se les representó como el momento en el que se realiza el acto supremo de la demostración empírica, lo que hizo sin lugar a dudas de la razón una racionalización instrumental, cuya tensión estaría entre el saber y el hacer o la praxis (con ello la Episteme no se vería tan útil como lo ha sido el diseño de materiales didácticos, por ejemplo, o el uso de las cartas descriptivas, de los test, etc.) Con la simplificación que se hizo de la pedagogía se le pudo referir a partir de ese momento a los medios (sobre todo instrumentales) y ya no a los fines, (la formación del hombre), lo que terminó por apegarla a ciertas modas como; la tecnología educativa, el constructivismo, la educación basada en competencias, las nuevas tecnologías etc.)

---

<sup>67</sup>Hoyos, Medina Carlos Ángel. *Epistemología y discurso...* Op. Cit., p. 32



La pedagogía fue también condenada a la presencia de las ciencias de la educación que desde los inicios de los años 60 se les reconoció oficialmente dejando de lado con ello, la creencia en unos cuantos de que la pedagogía todavía existe. El problema conceptual para éstas nuevas ciencias se ubicaría así en un primer momento en el concepto de ciencia, el cual, abundaría en extensión como en contradicción porque la mayoría - hasta el momento actual - sigue ignorando lo que se entiende por ciencia a causa de la llegada de la opinionitis que ha servido para secundar la ignorancia conceptual que no es más que un camino de facilidad aparente que perfila a la educación y a la pedagogía en una verdad absoluta alrededor de la cual se ignora el significado de las palabras, su relación y diferencias, como lo que generan en la práctica y en los sujetos pedagógicos.

La eficacia práctica como parte de la representación fue importante en ese sentido porque le permitió a la ciencia avanzar considerablemente para inaugurar la invención de un método que parecía destinado a operar y ya no sobre la realidad sino sobre el sujeto, por ello se piensa al sujeto pedagógico como efecto de discurso, porque el universo simbólico constituido por el lenguaje produce en múltiples significaciones la subjetividad, así, como su humanización en el espacio de coexistencia en donde el sujeto no mantiene con su entorno una separación, entre lo interno y lo externo, la subjetividad y la realidad social, esencialmente cuando la subjetividad como parte del in-mundo se encuentra con otras subjetividades en el entorno social. Aparecen así, dos categorías intermedias que explican la construcción del sujeto; el in-mundo, como la parte interna en los sujetos, y el mundo exterior en donde aparecen las múltiples relaciones con la alteridad y con los discursos.

Discursos que han construido efectos importantes tanto para la pedagogía como para los sujetos pedagógicos quienes han vivido tanto la discriminación como la exclusión porque se trata de sujetos que se han nutrido de imágenes a partir de las cuales se les reconoce como los fracasados o los desechados por otras profesiones, (los estudiantes de 2ª opción, los grupos especiales, estudiantes con quienes fracasó la orientación vocacional, quienes no saben elegir, etc.), una lógica discursiva que requiere de la pedagogía un sujeto que no necesite de su formación (a menos que ésta tenga un sentido de utilidad) y de la comprensión de la alteridad dentro de los ámbitos históricos, pues sólo se requiere de un sujeto que aplique instrumentos, diseñe, capacite, oriente vocacionalmente, y que siga los preceptos de cómo se es sujeto.

Esto permite trascender a un tercer aspecto de esa incompreensión de la experiencia de los sujetos con la alteridad que refiere a;

**c) La inconciliabilidad de la situación existencial y social:<sup>68</sup>**

Antes de entrar en el problema planteado respecto a la comprensión de la relación del sujeto con la alteridad en su contexto, tendríamos que preguntarnos *¿qué es la relación y por qué se ha vuelto tan inconciliable la relación del sujeto con el mundo y la relación formativa entre los sujetos,?* porque el concepto de relación no es entre entes ajenos, dado que tanto el sujeto como la alteridad están asociados en un espacio de coexistencia y en tal relación el conocimiento puede servir o no para que los sujetos lo usen para el despliegue hacia los otros y el repliegue a sí, (la esencia de la formación de acuerdo al Bildung) también para llegar a lo no visible de la relación cultural con sujetos excluidos de la representación social.

---

<sup>68</sup> Marshall Berman le devela una inquietud muy importante a los intelectuales dice él, pero - yo pensaría que la devela a los pedagogos, dice Berman *“si nuestros años de estudio nos han enseñado algo deberíamos de ser capaces de extendernos, más allá de observar y escuchar atentamente, de ver y percibir por debajo de la superficie, de hacer comparaciones a lo largo de una gama más amplia del espacio y el tiempo, de captar configuraciones, fuerzas y relaciones ocultas.”* En Berman Marshall. *El debate modernidad*. Op. Cit., p. 130. La inquietud a la que nos invita Berman es una inquietud que desborda la esperanza que lo posee y que devela su ser, una esperanza que lo hace pensar en un porvenir en donde sea el sujeto el que continúe pensando el mundo de vida que habita su subjetividad en tanto contribuye con la generación de ideas que provoquen en la gente un sobresalto de reconocimiento de ellos mismos y de la otredad. Esto es lo que podemos hacer por la solidaridad y la conciencia, pero es algo que no se puede hacer si se pierde el contacto con la realidad de esas vidas y mundos que nos hacen como sujetos.

Esto último es parte de una complejidad importante porque en la construcción del conocimiento (en donde el sujeto se torna sujeto cognoscente y objeto de conocimiento) los problemas operativos no se han podido distanciar de al menos dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con **el papel de la descripción**; porque el problema en ello radica en que los sujetos reducen la totalidad del problema en sus relaciones y dinámicas que están en diversos niveles de la realidad a un solo plano (el problema de los homosexuales se reduce a la sexualidad, en las mujeres al género, la edad en los adultos mayores, la economía en los niños en condición de calle, el abandono escolar a los problemas de aprendizaje, etc.), pero además, la explicación que hacen se plantea en un plano descriptivo y no interpretativo por lo que no se desvela los significados a partir de los cuales se construyen los sujetos en la trama cultural. El segundo aspecto tiene que ver con **el punto de intersección**<sup>69</sup> que se trama con el anterior porque en la mirada de los sujetos difícilmente se intersectan lo epistémico, político, ético, económico, cultural, pedagógico, social, etc., que indudablemente se encuentran articulados en la explicación de la complejidad en la que se constituye el sujeto.

El problema en estos dos planos se construye a partir de que la certeza del pensamiento tornó racional el conocimiento del mundo e hizo que en la producción del discurso se comprendiera a la alteridad como lo no real, como lo “no ser” frente a la imagen del sujeto ciudadano que con la idea de universalidad occidental construyó en la colonialidad del poder bajo el control de todas las formas de subjetividad, de la cultura y del conocimiento, con las que le fue posible despojar de identidad a las culturas diferentes al excluirlas a partir de los binomios (lo letrado – lo no letrado, racional, no racional, lo normal, lo anormal, etc.)

Con la ciudadanía se les otorga a los sujetos “*un estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no discriminación en el acceso a esos recursos constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía*”<sup>70</sup> lo que sin duda ha generado un déficit de ciudadanía porque desde el momento en el que se le universalizó como categoría, se construyó en ella el camino a partir del cual marginaría a la diversidad cultural, aquella que no comprendió y a quien no la hizo perteneciente desde el concepto, y que en parte haría de la ciudadanía, (la imagen del sujeto), una categoría marginal en dos planos; el plano conceptual y el plano real, que en sus efectos producirá para los ciudadanos un límite “natural” al considerar que sólo podían ser ciudadanos los que procuraran serlo, en cambio los pobres, los desempleados, y los sujetos con alguna discapacidad por mencionar algunos, no podían serlo porque los límites naturales, es decir, sus propios límites (su cuerpo, su pobreza, sus mínimas cualidades) no se los permitían, lo que hace de la ciudadanía una condición sólo para ciertos sujetos.

---

<sup>69</sup> Por ende, se precisa discutir la relación como la intersección que se da en el plano conceptual para precisar el contenido que se construye en tal intersección como la intersección que se construye en tal conocimiento, un trabajo que precisa de acuerdo a Zemelman de *audacias intelectuales* porque construir conocimiento implica la presencia de los argumentos dado que algunas cosas se dan por ciertas ocultando con ello una aparente argumentación, por tanto, ¿qué sentido tiene construir conocimiento del sujeto como de la alteridad?, la intención quizá no es la de acumular más conocimiento respecto al que hay sino me parece que se trata de construir conocimiento para resignificar la realidad como los conceptos, pero además, porque es un desafío que el pensamiento requiere asumir frente a las Epistemes institucionalizadas que limitan la resignificación conceptual como la interpretación de la alteridad. La comprensión de la alteridad requiere de audacias intelectuales para que no se le borre, para que se le comprenda desde su racionalidad y formas de subjetivación en el mundo histórico cultural en donde la presencia del proyecto formativo la coloca como sujeto de relación y de sentido, a pequeña escala porque ¿cómo se entretienen entre sí los significados de la modernidad a pequeña escala? ¿cuáles son esos mecanismos de autoengaño que no permiten reconocer a esos autoexcluidos? Sobre todo, cuando la modernidad se planteó en el porvenir como una lógica alternativa y no alterativa para el mundo de lo humano que se intentó determinar por criterios técnicos como por una visión unificadora de la realidad.

<sup>70</sup> Moreno Luis. “Ciudadanía, Desigualdad Social y Estado de Bienestar” en Salvador Giner (coord.) *Teoría sociológica moderna*. Ariel Sociología, España, 2003, p. 527

Con la representación de ciudadanía se reconoció un estatus de inclusión y pertenencia que apeló a la existencia de una estructura de derechos universales como a un proceso histórico que ha seguido diversos horizontes para los que no se reconocen como ciudadanos y que han sido marginados de la categoría de ciudadanía.<sup>71</sup> Los cuales se presentan como el mayor desafío porque trastocan el argumento central de la constitución del ciudadano, porque ¿quiénes son los ciudadanos?, o ¿quiénes pueden ser ciudadanos?

La exclusión que le pertenece a la categoría radica en que sólo pocos son reconocidos como ciudadanos en tanto, los que no lo son a parte de ser marginados no tienen acceso a tres claros componentes que se atribuyen a la ciudadanía “ a) la adquisición, adjudicación o posesión de un conjunto de derechos y deberes por parte del sujeto titular de los mismos, b) pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado – nación) y c) la oportunidad y capacidad de participación en la definición de la vida pública (política, social y cultural) de la comunidad de adscripción a la que pertenece”<sup>72</sup> Tres componentes que colocan a diversos sujetos en la polémica incesante por el reconocimiento y pertenencia a un territorio como a un espacio en donde adquieran y adjudiquen sus derechos, aunque desde la lógica discursiva de la ciudadanía si no gozan de ésta condición por añadidura no pueden tener acceso a la posesión de derechos, a la pertenencia a una comunidad y a la participación en la vida pública.

Una no posesión alrededor de la cual se han construido dos límites importantes; uno individual y uno estructural, con los que la intención ha sido marginar a ciertos sujetos de la condición de ciudadano, al atribuir a la índole individual problemas como el de pobreza, educación, etc., así, “el ciudadano se convierte en pobre por su falta de motivación personal, por las “malas compañías” o simplemente por su débil personalidad. Son pues los individuos los causantes de sus condiciones de pobreza”<sup>73</sup> y de no ser reconocidos como ciudadanos. El discurso entonces, los hará ver como sujetos que no quieren ser ciudadanos, y que por ende, se excluyen a sí mismos de tal condición, cuando ya en sí misma “la exclusión implicaba una falta de reconocimiento efectivo de los derechos sociales, los cuales a su vez inciden en un deterioro de los derechos económicos y políticos.”<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> La ciudadanía conceptualmente se desarrolló e institucionalizó “en Inglaterra al menos desde la segunda mitad del siglo XVII, por lo que es evidente que su evolución coincide con el auge del capitalismo, que no es un sistema de igualdad, sino de desigualdad” en Marshall T. M. Bottomore Tom. **Ciudadanía y clase social**. Ciencias sociales, Alianza, España, 1992, p. 37 Con la invención europea del llamado Estado de Bienestar cuya génesis institucional se remonta a finales del siglo XIX, se consolidaría al capitalismo, (disipando con ello las responsabilidades de los ciudadanos con respecto al espacio social en el que forman parte) lo que gestaría el mal funcionamiento de los procesos de legitimación social provocados por la crisis fiscal o por la sobrecarga presupuestaria que tensaba las relaciones del Estado con el entorno social, como la representación social de tener una “cultura auténtica” lo que constituyó un imperativo del Estado nación, así, como la adopción de distintas formas de relación con las tradiciones culturales del pasado. El problema mayor se presentó sin embargo, cuando se quiso definir lo que era considerado como auténtico, razón por la que se intentó que las subjetividades interiorizaran lo nacional que se estaba constituyendo como propósito jurídico, político, cultural y sobre todo, pedagógico, puesto que implicaba la modificación de las costumbres, modos de comportarse, de ser, de sentir, dado que se pensaba que en el orden crearía las condiciones materiales para impulsar el progreso. En este sentido, el estado nacional se presentaba como única instancia capaz de movilizar los recursos y crear las condiciones que permitían superar el desorden y el atraso cultural. Bajo esa lógica los excluidos de la ciudadanía fueron los que no tenían propiedad (los pobres, los esclavos, los obreros, por ejemplo), los que no participaban en el espacio público (las mujeres a quienes se les concretó a la vida privada), y los que no eran representativos en el espacio público (los niños, los discapacitados, etc.) Por ende, lo que pretendía ser un concepto generalizable, ha sido un concepto de inclusión y exclusión que pone de manifiesto los privilegios sociales hacia unos cuantos, como el régimen democrático que se vive en el espacio en donde se construye como práctica la ciudadanía.

<sup>72</sup> Sermeño, Ángel. **Ciudadanía y teoría democrática**. Revista Metapolítica, Vol. VIII, N° 33, enero – febrero, Barcelona, España, 2004, p. 88

<sup>73</sup> Giner, Salvador. (Coord.) **Teoría sociológica moderna**. Ariel Sociología, España, 2003, p. 533

<sup>74</sup> Ídem.

En ese fundamento que se ancla a la exclusión la prioridad ha sido incorporar o más bien integrar al circuito normal de la vida ciudadana a la mayoría de los sujetos con la intención de que contribuyan al progreso social, dejando en el camino o sino planteándoles muy difícil la integración a los que se encuentran imposibilitados por su condición económica, política, social, cultural y pedagógica, etc. Lo que en parte, permitirá comprender la contradicción que se presenta en la ciudadanía, porque aceptar la existencia de la diferencia cultural será tanto como aceptar que el modelo de “ciudadano” no es funcional para la totalidad de sujetos. Sobre todo cuando el esquema liberal de la ciudadanía ha sido intolerante desde su raíz con algunos sujetos diversos culturalmente, frente a quienes se ha construido una visión como una comprensión ingenua.

Frente a esa cierta ceguera que se está dimensionando resulta difícil comprender la presencia de una enfermedad social que atraviesa todos los ámbitos del tejido colectivo, y que de manera importante se vincula estructuralmente con la presencia de una “cultura universal” que ha multiplicado y legitimado los motivos de la diferenciación al establecer relaciones de poder en las que un determinado rasgo de identidad es utilizado como coartada simbólica para justificar el menosprecio, el sometimiento y la marginación o la restricción de oportunidades para un universo poblacional de dimensiones inmensas. En esa justificación ha sido posible la orientación de significados que se enmarcan en distintas connotaciones valorativas desde las cuales se nombra a los sujetos en términos de apariencia referentes a su particularidad, y respecto a los cuales ha sido posible realizar un continuo ejercicio de clasificación permeado por valores, juicios y cargas emocionales que con frecuencia provocan como efecto inmediato la discriminación, la marginación, etc., porque implican siempre una diferenciación arbitraria e ilegítima, sustentada en estereotipos culturales creados y transmitidos socialmente que inducen las desigualdades como resultado de la “naturaleza” como un problema de índole individual y no como parte de una construcción cultural (así, la pobreza extrema en México, el abandono escolar, el analfabetismo, etc., son problemáticas que se atribuyen a los sujetos y no al marco cultural en el que se insertan.)

Como ejemplo de ello se encuentra el origen étnico, el sexo, la edad, y la discapacidad entre otros aspectos que han dado paso a lo que se ha hecho llamar “*el golpe del prejuicio lingüístico, es decir, a expresiones tales como el indio, el negro, el provinciano, el gringo, las viejas, los mocosos, los inválidos, mientras que la condición social, económica, de salud, religiosa, así como las preferencias sexuales, dan lugar a calificativos como miserable, muerto de hambre, jodido, naco, sidoso, apestado, marimacha, maricón. De hecho sería muy difícil hacer un recuento exhaustivo de los insultos, expresiones y modismos habituales, así como de los chistes y bromas ocasionales por medio de los cuales se genera la diferenciación discriminatoria. En buena medida, la reivindicación del lenguaje denominado políticamente correcto representa el reconocimiento de que las palabras, lejos de describir con naturalidad el mundo, lo que hacen es moldearlo a partir de interpretaciones singulares, portadoras de efectos políticos y sociales de primera magnitud*”<sup>75</sup> para los sujetos que en el lenguaje nombran y se nombran.

Con el prejuicio lingüístico se simboliza lo que evidentemente tiene efectos de distinto alcance, y sentido, el primero de ellos, tiene que ver con la constitución subjetiva del sujeto, vale decir, de las representaciones sociales que conformaran su manera de ser y de pensar, porque cada sujeto interpreta, comprende y juzga de acuerdo al universo simbólico en el que se ha formado y desde el cual establece vínculos con la realidad y con otros sujetos. Un segundo aspecto, tiene que ver con el encuentro entre los sujetos que en otra palabras se da siempre con la mediación del lenguaje que importante es reconocer cuando éste representa prácticas discriminatorias que tienen su génesis en tradiciones, prejuicios, miedos, manipulaciones y esquemas de organización de la vida social que son hegemónicos en el entorno formativo en donde el rechazo a ciertos sujetos se mantiene como una constante, debido a que poseer diferentes formas de existencia ha sido suficiente para que en la representación se excluya esa diferencia.

---

<sup>75</sup> Gutiérrez, L. Roberto. *Cultura política y discriminación*. Cuadernos de la igualdad 3, México, 2005, p. 23

Con esa exclusión la representación ha socializado a la alteridad como lo negativo, el enemigo a vencer, la no verdad, o lo falso, razón por la que afirmar al otro y escucharlo plantea un sentido ético y no meramente teórico porque se requiere tanto reconocimiento como comprensión, aspectos que no están garantizados ni en el pensamiento ni en el momento histórico, lo que plantea su presencia más difícil y compleja, pero además, se requiere un pensamiento de apertura, es decir, un pensamiento epistémico que acoja y brinde hospitalidad a *la distinción* de la alteridad porque con la distinción se requiere asumir un tipo de racionalidad en donde ésta no se someta a representaciones en las cuales las preguntas por la alteridad abandonen la escena cotidiana frente a las imágenes que traman el mercado capitalista, la cultura masificada, la administración de lo social, la mercancía y una abarcante industria consumista que en conjunto hacen que la relación humana sea abstracta y ajena y no se deje vibrar o alterar por la experiencia comprensiva de y con otros sujetos.

Se rescata así, algunos aspectos importantes que son necesarios de precisar porque nos colocan en la reflexión de la relación que tiene el sujeto con la modernidad (la relación del inmundado –de la subjetividad– con el mundo), considerada ésta como una condición social de vida en la que la constitución del sujeto pasa por formas intermedias de transformación, que liberan al sujeto de las imágenes que le preceden en tanto, lo colocan frente a otras que permiten reconocerlo como un sujeto actor.

Ello como parte de un proyecto que perdió sentido cuando la modernidad se centró en los procesos de modernización desde los cuales mostró no sólo mayor ambición sino un mayor control, aunque particularmente fue en un modo particular de modernización que se puso al servicio de la racionalización económica, el capitalismo, con el que la modernidad perfiló la imagen de los sujetos a partir del industrialismo, la industrialización de la guerra y la vigilancia de todos los aspectos de la vida social, tres escenarios en donde la experiencia de vida se confrontó con tres problemáticas que se pueden sintetizar en; la limitación del saber, frente a la cual los sujetos tendrán dificultades importantes para asumir la postura intelectual y volitiva que los coloca como su objeto de conocimiento y a la alteridad como su objeto de comprensión. El segundo aspecto tiene que ver con la ausencia de fundamento, una ausencia a partir de la cual se simplificó la comprensión de la alteridad como la de la pedagogía, y por último se encuentra un tercer aspecto que refiere a la inconciliabilidad de la situación existencial y social, a la dificultad que se tiene para comprender a los sujetos como totalidad ello como parte de una comprensión intelectual, pero también a la dificultad que tiene el sujeto para comprender-se con los otros, ello como parte de una comprensión humana.

### 1.3. La construcción del sujeto: Hacia una tradición comprensiva del sujeto en el mundo de vida.

*El poeta unía y mezclaba representaciones con otras representaciones que amplían y enriquecen las posibilidades de la totalidad. Pero para que pueda lograr la manifestación de las analogías ocultas requiere realizar un intenso desarrollo de los poderes de la conciencia, sometiéndose a un proceso formativo.*  
Mari Flor Aguilar

La comprensión intelectual y humana nos colocan en el tema del sujeto que sin duda, es también el tema de la subjetividad, de su constitución, de su historia y de los distintos tipos de procesos que participan en la formación, una categoría central que permite transitar al reconocimiento de la multiplicidad de formas de vida, de formas de aprehender y representar el mundo, esencialmente cuando la formación ocupa un lugar central en las reflexiones de la subjetividad y, por ende, del sujeto, porque más que designar una simple percepción de lo que existe, ha significado a la comprensión desde un alto grado de sensibilidad y de humanismo al colocarla como parte de una tradición que trata de reflexionar sobre la hermenéutica del sujeto y de la alteridad en el encuentro de horizontes en donde la relación formativa presupone la premisa tácita de un reconocimiento entre los interlocutores como de un proyecto comprensivo de horizontes de vida.

Esto nos coloca en la reflexión de diversos significados que desde la perspectiva de autores como Descartes, Hume, Heidegger, Hegel, Gadamer, Levinas y otros, han nutrido la imagen de sujeto para representarla como parte de una tradición filosófica que se confronta con una época llamada moderna en la que se lleva al sujeto a que asuma las riendas de su propio destino ello como parte de un proceso de liberación que se articula en tres fuentes necesarias; **liberación frente al determinismo de la naturaleza** (-Dios-), **liberación frente a la inevitabilidad histórica** (el destino que el medioevo constituyó a los hombres), y además, **liberación frente al poder despótico**, (sobre todo, el de la iglesia) tres campos de acción que polarizan la preocupación moderna por el problema de la libertad en los sujetos, es decir, por el problema de su constitución, porque desde estos tres campos de acción la exigencia de la modernidad apuntó a tres elementos que caracterizaron fundamentalmente al sujeto moderno; **acción, palabra y presencia en el espacio plural de lo público**. Elementos a partir de los cuales el sujeto pasó a ser el centro de atención, pasó a la escena, lo que sin duda refirió a un proceso en donde los sujetos dejaron de ser considerados soportes metafísicos o receptáculos de atributos divinos para convertirse en fuente racional y autónoma de sus propias acciones, las cuales se verían expresadas en su contexto político y público.

Se podría pensar que desde esa lectura el sujeto era reconocido como sujeto culturalmente diverso pero paradójicamente a ello, los silencios de la modernidad develan detrás de un lenguaje abstracto que suena a universalidad, los efectos de sus intenciones con los que resulta imposible no reconocer “*que la gesta del individuo moderno fue también una historia de privilegiados y exclusiones. Ni el yo pensante cartesiano, ni la razón pura kantiana que se prolonga en el idealismo, son individuos neutros o abstractos, sino que tiene su referente en varones de una clase acomodada. Por otra parte, el individuo Kantiano que alcanza su mayoría de edad bajo las divisas de la universalidad y autonomía ética, no es un alguien distinto del yo liberal Lockiano, que es libre en relación directamente proporcional a su condición de propietario. Unos pocos individuos ejercitaban su libertad de acción y expresión dentro del espacio conquistando a la naturaleza y al Estado y una gran mayoría de don nadie posibilitaba que estos “alguien” se convirtieran en individuos autónomos, dueños de su propio destino*”<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> *Ibíd.*, p. 214

Desde esa lógica la imagen de sujeto autónomo, racional, portador de derechos y deberes, como persona pública e imparcial se configura como un *sujeto abstracto*, desapasionado, desarraigado cuya construcción dependerá de los pocos que colonizan a la naturaleza y al Estado (burguesía, políticos, capitalistas, países de primer mundo, banco mundial, etc.), al decirle como ser sujeto pero además, como formarse. Esto hará que la acción, la palabra y la presencia en el espacio plural sean condicionados, limitados y quizá hasta anulados de algunos sujetos (indígenas, migrantes, niños, mujeres, etc.), porque en adelante no todos los sujetos los podrán ejercer en una forma de vida que suena a modernidad y que los confronta con todas sus tensiones, rupturas y crisis, para ellos, como para su mundo de vida. En ese sentido, diría *Esther Cohen*<sup>77</sup> ¿cómo salvar la tradición del conformismo que es una amenaza latente?, la pregunta nos remite pensando en *Gadamer* a otra ¿cuál tradición o cuáles tradiciones? porque hay tantas tradiciones de pensamiento, sentido y significados que forman parte interna de los sujetos, de sus saberes y de sus prácticas que sin duda, precisan de una mirada con mayor apertura para leer el espacio de tensión que construyen en la constitución del sujeto

Colocados por tanto, desde el horizonte de la historicidad nos encontramos con una tradición de sujeto en la que se representó y significó a la razón como el principio desde el cual se construía todo el saber y el sujeto-razón o sujeto epistémico pero, para que esto fuera posible se apoyó en un método que le permitiera llegar a la verdad y no desviarse de ésta. La referencia es por tanto, con una tradición que hizo cartesiano al pensamiento como al tiempo histórico que lo acompañaba, un efecto no inmediato sobre todo cuando en el llamado S. XVII la representación del sujeto se encontraba todavía controlada por una tradición absolutista de la iglesia católica que ya convoca a que algunos sujetos (como Galileo, Descartes y et. al.) plantearan preguntas a las verdades absolutas por lo que acontecía en su entorno cotidiano.

Lo que abrió en el espacio de coexistencia el camino (ello no inmediato) a la ciencia para que ésta se convirtiera en el nuevo pensamiento (en un pensamiento incluso que también con el tiempo pretendió ser absoluto) de una tradición que requería la presencia de nuevas condiciones materiales, es decir, cambios en todos los niveles; económicos, políticos, religiosos, pedagógicos, etc., que la modernidad ofreció para generar diferentes relaciones sociales justificadas racionalmente. Por ende, a diferencia de lo que sucedía con los sujetos en la edad media, con la modernidad la verdad ya no podía ser revelada por lo divino esto por una parte y por otra, tampoco se podía seguir en un aprendizaje que se realizara a través del dictado de dogmas que como tales no era permitido se les cuestionara esencialmente porque desde tal dictado el sujeto corría el riesgo de equivocarse de camino y llegar a conclusiones que no fueran verdaderas.

El riesgo a equivocarse de camino y procedimiento se creará superado por la unificación de la trayectoria de la razón que propuso *Descartes*, quien consideró que el uso de un método le permitía al pensamiento llegar a una sola verdad.

---

<sup>77</sup> En el Congreso Internacional *Derrida: pasiones institucionales*, 24 – 27 de Octubre de 2005 organizado por la Facultad de Filosofía y Letras - el Instituto de Investigaciones Filológicas – UNAM. La pasión de cada uno de los ponentes fue la pasión por la alteridad, y el pretexto sería una otredad, es decir, Derrida, quien los reunía para dialogar con él, y de él, pero quien los reunía sobre todo para pensar con los otros un porvenir construido por sujetos. Así, la Dra. *Leticia Flores* con un ejemplo señaló como a la mujer como otredad se le ha recuperado sólo como madre de ciudadanos pero no como un sujeto de territorio, como sujeto de palabra y de retorno a los significados. Para *Esther Cohen* la mujer como el hombre se encuentran en un tiempo presente quebrantado en donde el yo espectral aparece de igual manera quebrantado, por lo que darle la palabra nos transitaría a la esperanza de que el otro sea escuchado desde una escucha alternativa. La otredad para el Dr. *Alberto Constante*, es la negación que se asume, es un sujeto que se enuncia como lo hizo *Derrida* desde su condición de ser otro, porque escribió con todo su cuerpo y trajo a su presente siempre a la filosofía como rememoración, como memoria histórica para pensar la diferencia relacional con la otredad. Pero en Derrida, se alude a una memoria cuyo asunto no es preservar el pasado sino tener presente el movimiento que ocurre en el presente en donde la alteridad no sólo vive sino construye sentidos formativos que significa y que trama hacia el porvenir.

Con ello *Descartes* apenas anuncia la idea de que los sujetos interioricen una sola forma de llegar a la verdad, un pensamiento, un principio de universalidad y cierta estabilidad frente a la incertidumbre que podía encontrar el pensamiento en su andar, lo que desde la perspectiva de *Descartes* afirma la existencia de la razón como definición del sujeto, y como principio para explicar el origen del conocimiento y la posibilidad del mismo. En tanto, *Hume* quien comienza su reflexión respecto a la representación del sujeto con *Descartes*, lo hace en sentido inverso a él, porque toma como punto de partida el origen del conocimiento para explicar al sujeto como el producto de sus experiencias, al referir que tanto el sujeto como las ideas del pensamiento se construyen con referencia a ellas. Ello como parte de una idea importante con la que se puede comprender que *Hume* no está pensando en un sujeto a priori, sino en un sujeto en relación con su mundo y con los otros en un tiempo – espacio, que *Hume* explica no desde los absolutos sino más bien, desde la dimensión sociocultural que se vive en los sujetos y con los sujetos en el espacio de coexistencia en donde se constituyen como sujetos de conocimiento.

Algo de lo que inquieto a *Kant* porque en la relación del sujeto con su mundo se tendría que pensar en un tiempo – espacio en donde *Kant* refirió al sujeto como; “*aquel que es y le corresponden ciertos predicados, en cuanto al objeto, o lo puesto enfrente, Kant lo toma como aquello que el sujeto se representa. Lo representado por y en el sujeto cognoscente.*”<sup>78</sup> Una representación que llevo a *Kant* a expresar por un lado, reflexiones interesantes acerca del conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo cuando se piensa y piensa a los otros a partir de la representación que hace, y por otro, a realizar una distinción entre sentir y pensar, porque *Kant* consideraba que la experiencia del sujeto en el conocimiento se da hasta que se une la percepción con la representación, es decir, se da hasta que el sujeto se piensa a sí mismo. Siguiendo el planteamiento que hace *Kant*, se puede pensar que el vínculo entre la percepción que se tiene de la alteridad y la representación que se hace de lo que es, le permite al sujeto pensar-se a sí mismo y establecer con ello una relación importante con el conocimiento y de conocimiento de la otredad, una representación que por la apertura que tiene el pensamiento recibe lo extraño y lo conoce en tanto lo representa.

Lo importante de la representación en el sujeto es porque al construir la representación de sí mismo, el sujeto crea una representación de su propia persona y por ende, al construir la representación de la alteridad, el sujeto ya la está pensando en lo que corresponde a ésta por sí misma no por lo que él le puede atribuir, por ello, la relación de la representación con el conocimiento fue para *Kant* muy importante porque para él, “*el conocimiento está constituido de representaciones que se construyen por la relación del sujeto con el objeto y no de lo que corresponde al objeto por sí mismo.*”<sup>79</sup> Siguiendo a *Kant*, la relación del sujeto con la alteridad es una relación de conocimiento como de representaciones, en donde tales representaciones corresponden a lo que es tanto el sujeto como la alteridad y no a lo que el sujeto refiere desde sí mismo es sin la relación con ésta, (relación pensémosla de pensamiento, de dialogo, de encuentro o desencuentro).

Los elementos con los que *Kant* nutre la representación del sujeto los sigue *Husserl* a partir de analizar el planteamiento empirista que le pareció ingenuo, esencialmente por la concepción simplista de realidad con la que se dejó de lado todos los problemas que tienen que ver con la subjetividad, y por enmarcar en la imagen cartesiana al sujeto, un sujeto que *Husserl* retoma pero para imprimirle algunas modificaciones; la primera, es que lo contempla como un sujeto relativo al tiempo, a su momento, y que ante todo es definido por la intersubjetividad,

---

<sup>78</sup> Kant, E. citado por Corres Ayala, Patricia, en; *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. Ed. Fontámara, México, 2001, p. 31

<sup>79</sup> *Ibíd.*, p. 39



Es decir, por la alteridad, la que para Husserl será un referente constitutivo para un sujeto que coloca en un mundo en donde se puede explorar a sí mismo por medio de *la experiencia trascendental* (se trata de una experiencia de sí que resulta de la vigilancia permanente, de la mirada que la razón dirige a sí misma, desde dentro –la conciencia- considerando toda la parte formal de sus estructuras y desde fuera, tomando en cuenta a la alteridad.) La experiencia trascendental para *Husserl* da como resultado un trabajo de conciencia de la alteridad, en donde la conciencia para el sujeto representara “*un saber del mundo y de sí mismo, porque en el acto de conocimiento se implica una relación de intencionalidad alguien conoce para algún propósito. A su vez la intencionalidad nos habla de un significado del objeto contenido en el pensamiento que lo piensa. El mundo de vida, mundo primero, es ese mundo de personas y cosas del que partimos para llenarlas de intencionalidad de significados*”<sup>80</sup> El mundo de vida para *Husserl* se llena de intencionalidades y significados que narran a los sujetos los que para *Husserl* trascienden en la experiencia cuando los sujetos entablan procesos reflexivos consigo mismos y con los otros en la conversación en donde se dialoga el mundo de vida.

En ese mundo de vida *Husserl* coloca a *la conciencia* como aquel concepto que altera la vivencia para otorgarle un sentido interpretativo porque con ella el sujeto se mira reflexivamente desde la razón y en tal proceso altera o mueve la representación de la alteridad que hace, de ahí, que en el encuentro o desencuentro con el otro sea la reflexión y el lenguaje de ese otro y de sí mismo lo que altere las representaciones que cada uno tiene y hace (lo que altere la conciencia y le de apertura a lo desconocido, no reconocido o no comprendido). Aunque siguiendo a *Husserl* la mirada reflexiva requiere de una herramienta importante como lo es la hermenéutica, sobre todo, porque el conocimiento no llega al pensamiento por fracciones y menos cuando la conciencia lo representa en una totalidad articulada en donde la subjetividad se constituye con base a la existencia de la alteridad y de un mundo de vida<sup>81</sup> que se construye por significados compartidos entre los sujetos y que desde la perspectiva de *Husserl* plantea la necesidad de descifrar “la vida de la conciencia” porque en ella tiene presencia la vivencia hecha experiencia de los sujetos, así como, un resumidero de distintas formas de entender y vincularse con el mundo (la historia de vida de cada sujeto.) De ahí, la importancia del esfuerzo hermenéutico porque no sólo se busca comprender la conciencia sino sobre todo, la vida de la conciencia (el movimiento o el dado-dándose) en donde se construyen las representaciones (porque el sujeto tiene representaciones del otro a través de las representaciones que se hace de él, en la relación dialógica, lo que coloca a las subjetividades como objetos de sentido, de contradicción y de construcción.)

En la relación del sujeto con la alteridad, la subjetividad tiene tanto intencionalidad como sentido ¿cuál es la intencionalidad que el sujeto tiene con la otredad? pero además, ¿con qué sentido se acerca el sujeto a los otros?, necesarias se hacen estas preguntas sobre todo, cuando se trata de considerar en lo posible la mayoría de los sentidos y significados que se traman en la relación de los sujetos y que en la reflexión trascienden a la conciencia al otorgarle ciertas intencionalidades (de lo que son los otros).

---

<sup>80</sup> *Ibíd.*, p. 41

<sup>81</sup> Una de las enseñanzas de la fenomenología es el rescate del hombre en su contexto, el rescate del sujeto en su mundo de vida, porque el mundo de vida “*no es un objeto de conocimiento, no es una teoría. El mundo de vida es aquello que me predetermina, mucho antes de yo poder estructurar un discurso intelectual. Es aquello que puede expresarse en discursos, en plural, no sólo es uno sino varios, y que puede exigir distintas significaciones. Desde el mundo de vida surgen todos los lenguajes,*” en; Zemelman, Merino Hugo. *El conocimiento*... Op. Cit., p. 58. El concepto de **mundo de vida** es muy complejo porque éste tiene que ver con la subjetividad, con la cultura, con las experiencias, los significados, las expectativas, la visión de porvenir, en pocas palabras, con la historia de vida de cada sujeto. Lo que supone en la noción de mundo de vida la totalidad de horizontes interpretativos que lo colocan como un mundo inconcluso que en el movimiento se encuentra necesitado de lo que siempre está porvenir como la otredad. Expuesto desde esta perspectiva, la utilización del concepto de mundo de vida conduce al concepto de subjetividad constituyente de lo social como centro de muchos discursos, (la fenomenología y la hermenéutica en sus distintas variantes), que la plantean en múltiples significaciones que se tejen entre la historia de vida y la historicidad.

Esto para Husserl representa todo un trabajo de interpretación en las representaciones sociales porque implica que el sujeto ponga entre paréntesis al sí mismo, la subjetividad, para después de que se interprete como sujeto pueda observar y comprender a los otros en su espacio-tiempo y no desde su representación que en mucho ha sido aprehendida por el sentido y la intención bajo la lógica racional, desde la cual la ciencia positiva no sólo extravió el mundo, extravió al sujeto de sí mismo y de los otros. Significándolo como algo resuelto a partir de la razón, lo que trajo como efecto un bloqueo importante para el pensamiento al no permitirle desde los encuadres lógico-rationales, la reflexión del sujeto en el mundo de vida ni, por ende, la reflexión de la alteridad. Frente a ese extravío del poder ser sujeto y reconocerse con los otros, será precisamente Heidegger quien hable de la existencia como “poder ser” al referirla “tanto a posibilidad como a la acción. De tal modo, que invierte la secuencia de Schopenhauer “no podemos porque somos (razón), sino que somos porque podemos (somos posibilidad de ser.)”<sup>82</sup> Ello atribuye a Heidegger la crítica a la idea tradicional de sujeto en los ámbitos metafísico y epistemológico, ámbitos que Heidegger tomó como pretexto para señalar que un presupuesto de toda la filosofía moderna fue la separación entre el sujeto y lo externo o el mundo de los objetos, presupuesto bajo el cual el problema metafísico principal que se presentó fue el de la independencia del mundo externo respecto al sujeto.

La crítica a la noción de sujeto aislado del mundo la reformula Heidegger en un plano epistemológico, en donde señala como Kant no saca buen provecho de su acertado comienzo “yo pienso” porque para Heidegger el “yo pienso” al que refiere Kant, carece de argumento como de representación específica alguna dado que se trataba de un “yo pienso” abstracto, en tanto para él “*el yo pienso no es sólo un yo pienso, sino un “yo pienso algo”*.”<sup>83</sup> La representación social al igual que el “yo pienso” es también de algo o de alguien (como la alteridad). Con esto se hace importante resaltar que para Heidegger las interpretaciones que dominan al sujeto tienen dos tipos de efectos; por una parte, imposibilitan o bloquean descubrimientos de nuevos aspectos del mundo y de los sujetos y, por otro, obstaculizan el desarrollo del conocimiento al tornarlo un obstáculo en el plano de la acción, con el que se termina por cancelar desde interpretaciones públicamente determinadas otras interpretaciones con las que se abran posibilidades para un desarrollo propio y auténtico del sujeto en las que no se subyugue y anule al sujeto en su pensamiento y en su libertad de acción.

En razón de ello, plantea como característica distintiva del sujeto la problematización y comprensión continua de su ser sujeto, porque a ese sujeto que se comprende a sí mismo, le contraponen Heidegger “*el ser “uno como otro” el ser “uno como cualquiera.” Este ser uno con otro disuelve totalmente el propio “ser ahí” completamente en la forma de ser de los otros, de tal manera que también se borran más las características distintivas y explícitas de los otros. En este sentido la publicidad del “uno” constituye un sistema de falsas creencias pseudo racionales, un obstáculo epistemológico para el desarrollo de nuestra comprensión de nuestro propio ser en el mundo.*”<sup>84</sup> La crítica a esto le permite a Heidegger plantear en los sujetos una necesidad que tiene que ver con no complacerse con las interpretaciones absolutas del mundo, que siguiendo a Heidegger implicaría de un proceso de *conciencia histórica* en donde se distingan cuatro sentidos principales de la historia: como pasado que tiene presencia en el presente, como devenir en el tiempo (pasado, presente y futuro), como ámbito cultural de los sujetos que cambian y se transforman en el tiempo en oposición a la naturaleza que simplemente “opera en el tiempo”, y como aquello que se transmite del pasado, sea explícitamente como narración histórica o implícitamente como tradición.

---

<sup>82</sup> Heidegger, citado por Corres Ayala, Patricia, en: *Alteridad y tiempo...* Op. Cit., p. 57

<sup>83</sup> Aguilar, Rivero Mariflor. (Coordinadora) *Límites de la Subjetividad*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1999, pp. 157, 158

<sup>84</sup> *Ibíd.*, p. 161

Esto le permite a Heidegger aludir a la lucha por la autenticidad en el sujeto a la que denomina *cuidado por sí mismo*, porque es en el cuidado de sí mismo y de sus representaciones en donde el sujeto deja de identificarse y complacerse con la interpretaciones públicas dominantes que reducen el lenguaje interpretativo a un lenguaje descriptivo que atrapa en formas fijas el pensamiento.

En la interpretación Heidegger plantea un horizonte importante en la comprensión del sujeto que sigue desde la lectura de *Husserl* con quien encuentra una vía importante para recrear en la expresión del lenguaje el pensamiento, porque cuando se escucha el lenguaje, se escucha el pensamiento y *el pensamiento es hermenéutico*, - interpretación y comprensión - (así lo plantea también Gadamer).

La lectura de Heidegger en la hermenéutica del sujeto la nutre *J. P. Sartre* con otros referentes de análisis para la subjetividad, concebida para él no como algo predeterminado sino como expresión del ser que se define en el transcurrir y en la elección (como un proyecto que el sujeto decide y elige.) Al decirnos *Sartre* que el sujeto humano es un proyecto que va realizándose poco a poco a través de la acción, nos remite o nos lleva a pensar en la condición de certeza en la que la modernidad colocó a los sujetos y con la que inició un proceso de eliminación de la diversidad cultural, porque se trataba de representar a las cosas en la mente y en el lenguaje lo más fielmente posible y establecer en ella un orden de relaciones en donde lo otro, o lo diferente, lo que escapaba a la clasificación, se consideraba como algo necesario de negar, ocultar, o encerrar, debido a que rompía y alteraba la alteridad del sujeto.

Desde esta perspectiva cada uno de estos autores planteó la consideración del sujeto en tres dimensiones; la primera refiere a las condiciones que obligan al sujeto a ser sujeto a partir de las representaciones que hace en el mundo de vida (la conciencia, la subjetividad, la experiencia trascendental, etc.), la segunda alude al concepto que el sujeto tiene de sí mismo (como sujeto cognoscente, sujeto de representaciones, de intencionalidades, sujeto cartesiano, etc.,) y la tercera refiere el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos y a partir del cual, los sujetos hablan y se narran (el positivismo, la fenomenología, la teoría crítica, etc. ) Tres aspectos que son considerados por Hegel en la comprensión del sujeto, por lo que trasciende la discusión a otro plano en el que coloca como centro de la reflexión la subjetividad en su relación con la modernidad, porque para Hegel el primer encuentro con la nueva época lo vive la subjetividad, al considerar que la modernidad no podía transitar por los rincones de la cotidianidad y hacerse tan común, si antes los sujetos no la interiorizaban (en la subjetividad) y la transitaban socialmente tanto en sus discursos como en sus prácticas.

De ahí, que sea *Hegel* quien caracterice a la modernidad a partir de la relación del sujeto consigo mismo, que él llamó **subjetividad**, y a partir de la cual el sujeto se relaciona con el mundo y con los otros, eh ahí lo importante que resulta para *Hegel* explicar a la subjetividad, lo que hará a partir de dos aspectos; **la reflexión y la libertad**, que le atribuyen a la subjetividad cuatro connotaciones que es importante reconocer.

- a) **Individualismo**
- b) **Derecho de crítica**
- c) **Autonomía de la acción. y**
- d) **La filosofía**<sup>85</sup>

**El individualismo** desde *Hegel* refería a una relación particular del sujeto consigo mismo, - con *Foucault* se llamo inquietud de sí, con *Husserl* experiencia trascendental, para *Alain Touraine* el individualismo será lo opuesto a lo que él piensa como subjetivación- etc.

---

<sup>85</sup> Hegel, citado por Habermas Jürgen en; *El discurso*. Op. Cit., p. 29

Es decir, cada autor desde su tradición y experiencia de vida pensó la relación del sujeto consigo mismo, y por ende, la argumentó, lo que no necesariamente los enfrenta a una polémica incesante, sino más bien, permite reconocer los distintos significados con los que nutren la representación del sujeto.

En *Hegel* la relación del sujeto con ese mundo será mediado por **la subjetividad**, la que desde la perspectiva de Hegel requiere de la reflexión, porque todo lo que se le presenta tiene que ser justificado y argumentado. Esto le permite a Hegel resaltar la importancia de la **crítica**, de **la filosofía** y de **la libertad**, quizá lo único que le faltó considerar a *Hegel* respecto a la subjetividad y ello desde *Foucault*, *Husserl*, *Heidegger*, *Lévinas*, *Touraine* y et. al., será la relación de la subjetividad con los otros, con la alteridad, porque *Hegel* sólo pensó en la relación del sujeto consigo mismo, y con el mundo llamado moderno pero, ¿dónde dejó a la alteridad? con quien la subjetividad tiene su condición de existencia.

Pese a ello es *Hegel* quien reconoce que el encuentro entre la subjetividad y la modernidad, es mediado por el derecho de crítica, la reflexión, y la filosofía, la que resulta un concepto importante para Hegel porque considera que en la filosofía la formación tiene su condición de existencia, dado que la formación es para *Hegel* la que le permite al sujeto ascender como racionalidad humana a la generalidad desde la conciencia en sí y para sí, dos presencias importantes en el sujeto que para Hegel requieren de la formación para salir de la inmediatez, pero sobre todo, para otorgarle un sentido de sí mismo, al sujeto, a la subjetividad y a la paideia de sí (el cuidado cultural que el sujeto hace de sí mismo). El ascenso a la generalidad implica para *Hegel* una entrega por parte del sujeto que referirá como ejemplo a la profesión, debido a que piensa que en ella la formación práctica se demuestra en el hecho de que la profesión se asuma como algo propio para que no le resulte a los sujetos como algo extraño o ajeno a ellos, porque sólo así, deja de representar “una barrera – pero además porque - *reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar es el movimiento del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro. El retorno a sí, constituye la esencia de la formación.*”<sup>86</sup>

**La formación** siguiendo a *Hegel* le permite a los sujetos relacionarse con el mundo a partir del lenguaje, por ello, es que en ese movimiento que tiene el espíritu en donde éste reconoce lo extraño y regresa a lo propio como experiencia de sí y para sí, altera al sujeto y, por ende, su formación, aunque se trata de una alteración que para Hegel no se produce en el encuentro con el otro sino con la filosofía, lo que limitará por tanto, el concepto de formación que *Hegel* trabajó. Un concepto que en *Gadamer* no sólo será recuperado sino enriquecido porque *Gadamer* incorpora en él, la relación dialógica de los sujetos, como la lectura hermenéutica en la formación a partir de la referencia que tiene de Hegel y de Herder considerado éste último como un autor importante para el humanismo como para las ciencias humanas. Porque fue él, el primero en reconocer el carácter no estático de **la Bildung**,<sup>87</sup> al analizarla en su sentido de despliegue y repliegue (sentidos que en otro tiempo y espacio el mismo *Foucault* señaló, forman parte de la inquietud de sí, de la subjetividad.) Cuando *Herder* aludía al despliegue lo ubicaba sobre todo en el camino de ida hacia lo otro y el repliegue lo refería al camino de vuelta hacia el sujeto, un camino que permite comprender desde Herder que no se trata sólo de un movimiento de ida y vuelta sino de un proceso formativo en el que se encuentra en juego la voluntad de poder (de ser sujeto), como la comprensión de su existencia, del mundo y de la alteridad hacia quien se despliega la subjetividad.

---

<sup>86</sup> Hegel, G. W. *Escritos pedagógicos*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991, p. 42

<sup>87</sup> *El Bildung* fue para las ciencias del espíritu como su conciencia humanista, porque además de que les otorgó un acierto epistemológico, les dio una presencia importante frente a la inferioridad que sentían por los logros de las llamadas ciencias naturales, que con su razón instrumental intentaron perfeccionar al hombre como al conocimiento. El *Bildung* sería para las ciencias del espíritu otra forma de pensar el mundo y a los sujetos porque edificaba su racionalidad en un ideal de formación – que para *Herder* reconocía al hombre en su sentido humanista como el sentido de las ciencias del espíritu, lo cual, se convirtió en el más grande pensamiento del siglo XVIII.

En ese repliegue y despliegue la comprensión será para Herder una condición de humanidad porque considera que; “*La humanidad es un don del hombre que empero, no ha sido concedido en forma acabada y por ello la humanidad es también el desarrollo de una tarea, un logro a obtener. La humanidad esta intacta en todo hombre, en el instinto artístico de autoformación. La existencia del mundo depende del proceso de formación.*”<sup>88</sup> En esa condición de humanidad Herder reconoce a la comprensión, como una condición con la que no sólo se le otorga el fundamento epistémico a las ciencias humanas, pues también lo hace con el sujeto y con la formación, al ser estos aspectos una condición de humanidad.

Esto le permite a Gadamer recuperar a la formación y referirla al sentido humanista que la expresa de acuerdo a los siguientes aspectos; ***el sensus communis, la Capacidad de Juicio, y el Gusto.***<sup>89</sup> La intención de recuperarlos es porque considera que entre los cuatro fundamentan la perspectiva del humanismo, como la perspectiva epistémica para las ciencias humanas, para el sujeto y para la formación, además de que permiten vincular el concepto de formación con la cultura, en tanto construyen una ruptura importante con esa idea de las capacidades previas y habilidades (a las que se redujó el aprendizaje) y a través de las cuales se miró y redujó la formación (cuando se le limitó a lo escolar) en la modernidad tardía. Este vínculo le permite a Gadamer trascender el concepto de Bildung a la apropiación genuinamente histórica de aquello por lo que el sujeto se forma (la cultura) con los otros, y colocar al lenguaje en la relación de los sujetos con su mundo para dimensionarlo a la relación con la alteridad, como una relación de diálogo.<sup>90</sup> Porque para Gadamer será el diálogo el que orienta al sujeto a *la comprensión* pero no a una comprensión total o más bien totalitaria sino a una comprensión humana que da acceso al saber y a la comprensión de sí. Gadamer recupera en el diálogo la estructura de la pregunta y de la respuesta como elementos necesarios a partir de los cuales no se interrumpe el discurso del otro, o se ejerza la represión o la violencia con argumentos que no escuchan los argumentos de la diferencia porque desde esa lógica, la intención del diálogo entre dos sujetos pierde el sentido de reforzar los horizontes de saber-se como sujetos en el mundo de la vida para centrarse más en la lucha contra la diferencia hasta llegar a disolverla.

---

<sup>88</sup> Herder, citado por Salmerón Miguel en; *La novela de formación y peripecia*. A. Machado libros, literatura y debate crítico, Madrid, 2002, p. 25

<sup>89</sup> El Sensus Communis representa para Gadamer “*un tono crítico, orientado contra la especulación teórica de los filósofos, y que Vico vuelve a hacer razonar en su propia posición contra la ciencia moderna. La crítica.*”(Gadamer. Verdad y... Op. Cit., p. 50) En la crítica Gadamer encuentra una posibilidad que le permite al sujeto asumir una actitud crítica frente a especulaciones que no le permite pensar, pero es una actitud que se comparte y que en la relación de los sujetos requiere formarse con la educación, en donde la intención no es formar eruditos del conocimiento o sabios aficionados sino sujetos de saber que en el diálogo aspiren a decir lo correcto y no lo que es bueno o lo que es malo o a invitar al “deber ser”, es quizá pensando en Foucault, una ética de la palabra la que *el Sensus Communis* construye cuando éste se forma, por lo que sin duda, requiere de la capacidad de juicio que surge como una exigencia de entendimiento común que pertenece a todos los sujetos porque se considera que todo el mundo tiene capacidad de juzgar como para que de muestra de una auténtica solidaridad ética y ciudadana. *El Sensus Communis* como la capacidad de juicio son dos aspectos del humanismo que refieren al sujeto en la relación con la otredad, pero son aspectos que desde la lectura de Gadamer requieren formarse desde el *Bildung*, es decir, desde la relación del sujeto con la cultura, porque en la relación con la cultura se construye también el gusto, el cual describe un ideal de humanidad, así como, un esfuerzo importante en la subjetividad por separarse críticamente del dogmatismo o de la verdad absoluta. *El gusto* en su relación con la cultura no es algo que se le de al sujeto es algo que requiere formarse para que le permita a éste, distanciarse no sólo del mundo sino de sí mismo, como también respecto a lo que lo limita o la ata a sí, distanciarse también de las exigencias de la moda que no le permiten comprender-se en su relación con el mundo y con la otredad. Un distanciamiento que para Gadamer precisa de una lectura hermenéutica porque ésta es la que confronta a los sujetos con un mundo que se dialoga.

<sup>90</sup> El prefijo *dia* – en griego alude a un prefijo procesual y relacional, dado que se le piensa no como algo ya acabado o concluido sino particularmente como algo en continuo devenir, es decir, como un proceso que se realiza siempre como establecimiento de vínculos en los sujetos. Por otro lado, el prefijo de *logos* puede comprenderse como el acceso al saber mediante un proceso que se lleva a cabo entre intersubjetividades, como un trayecto del pensamiento en donde el diálogo reúne o junta a dos sujetos no en el sentido de que discutan y que traten de imponerse unos con otros, sino por el contrario se destaca la acción de dos sujetos que en la relación dialógica arriban ambos a un saber, lo que lleva a pensar que desde la filosofía griega aparece el personaje de la alteridad como un personaje con el que hay que dialogar antes que competir. En este sentido, la dialógica se inscribe en la cuestión de la alteridad, del encuentro con la diferencia.

La disolución de la alteridad representa la disolución del lenguaje, un lenguaje que desde la perspectiva de *Gadamer* ofrece la posibilidad de expresar y aclarar en el encuentro de la conversación lo que se piensa y ofrecer con ello horizontes de interpretación que cada uno de los sujetos ha construido y llenado de sentidos formativos.

Por ende, la relación dialógica entre sujetos es entre esos horizontes de interpretación que cada uno ha construido en su diferencia y que en el diálogo les permite asumir y comprender la alteridad, esencialmente porque el diálogo es una construcción que une dos voces y dos tradiciones, en tanto le permite a los dos sujetos actualizar su lectura de mundo como resignificar su presente, de ahí que sea tanto la pregunta como la respuesta las que quebranten la forma endurecida de los pensamientos y de los lenguajes para dar génesis en la conversación a la presencia actual de los sujetos diversos culturalmente, e incluso, la que les posibilite tomar en cuenta los espacios de coexistencia de tal manera que la comprensión no dependa del contenido que cada uno posee y argumenta sino de la articulación del lenguaje que expresa la experiencia de vida de cada uno, porque de lo que se trata es de que los sujetos hablen y en el *horizonte del diálogo* ambos se constituyan en su diferencialidad e identifiquen su historia y sus tradiciones. Ello como la condición de alteridad que no es más que la condición de lectura o comprensión de esas diferencias. Sobre todo, cuando la condición de alteridad desde la hermenéutica incluye “*atender al otro, escuchar al otro o tomar realmente en cuenta al otro como condiciones de la comprensión*”<sup>91</sup>

Se trata de tres aspectos que le dan sentido comprensivo a *la condición de alteridad* y que de igual manera se presentan como una ruptura con algunos discursos que hablan del reconocimiento de la diferencia o comprensión de ésta, en tanto expresan fuertes limitaciones cuando el sujeto (Estado, padre, docente, administrativo, político, etc.) accede al espacio de conversación con la alteridad (mujeres, pobres, grupos étnicos, migrantes, estudiantes de pedagogía, etc.) Limitaciones que expresan que el acercamiento que el sujeto tiene con otros, no es para escucharlos sino para proyectar no sólo las expectativas que guarda la subjetividad sino para imponer desde su voluntad de poder un horizonte de buenas intenciones (discurso paternalista o asistencialista) de cómo ser sujetos y de cómo vivir en el mundo (cómo ser estudiante, pedagogo y profesionalista, etc.), negando con ello de antemano, el espacio de la comprensión de la condición de alteridad (problemática que por ejemplo, se ha construido alrededor de los indígenas por más de 500 años).

Así, ante el discurso paternalista o de las buenas intenciones el punto de vista del otro en el sujeto no aparece ni como *horizonte de la otredad* ni como una forma de pensar, dado que la comprensión se encuentra desplazada por la autoproyección del pensamiento que tiene el sujeto respecto a la alteridad, y que hace que ésta sea mirada desde los marcos conceptuales del sujeto, los cuales, no reflejan más que el no – saber de esa otredad extraña, como el no preguntarse por ella y con ello, situarla no en su diferencialidad sino en el lugar en donde no lo altere como sujeto.

Es por lo que se hace necesario señalar que la relación pedagógica del sujeto con la otredad demanda en el sujeto cierto autoconocimiento, es decir, la inspección de su propio *horizonte de interpretación*, porque es éste el que le permitirá reconocer la diferencia, interpretarla y no reducirla a la autoproyección de su historia, tradición y proceso de formación. Lo que sin duda exige para los dos sujetos que se sitúen en un horizonte de comprensión para poder reconocer en el diálogo y en la relación pedagógica su diferencialidad y su distinción como humanidad. *El diálogo*, por ende, sólo tiene sentido cuando el sujeto ha suprimido de sí la autoproyección de la alteridad porque en ésta la alteridad realmente no está presente y por tanto, no tiene con quien dialogar, el dialogo en este sentido no se puede pensar como algo ya dado sino como algo que el sujeto en *la relación pedagógica* con la otredad tiene que construir.

---

<sup>91</sup> Aguilar, Rivero Mariflor. *Diálogo y Alteridad*. Trazos de la Hermenéutica de Gadamer. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2005, p. 65

*Gadamer* sospecha de formas de relación que no son más que monólogos disfrazados de dialogicidad que pueden presentarse cuando no se escucha al otro o no se le hace entrar en una relación formativa, particularmente cuando la relación se hace desde una anticipación que emana de las pretensiones que el sujeto y no desde lo que la alteridad puede construir en el diálogo, lo que en parte puede conducir a que la relación dialógica se torne instrumental y posibilite con ello la manipulación, la marginación o la exclusión entre otras cosas más de uno de los dos sujetos. Esa relación la considera *Gadamer* como lo opuesto al diálogo porque considera que se encuentra más apegada a un monólogo del pensamiento que no da paso a que el diálogo se construya porque la experiencia es instrumental y coloca a la alteridad como objeto de instrumento, lo que implica que el sujeto anticipe su pensamiento a lo que considera es, aún, sin haber tenido ninguna relación formativa con ésta y mucho menos dialógica.

*Gadamer* permite pensar que *la comprensión de la alteridad* es un proceso de gran complejidad que no puede ser resuelto por la vía simple de atribuirle a los otros lo que le parece correcto al sujeto o lo que esta bien en su representación, sobre todo, cuando la comprensión requiere estar precedida de destejer el entramado de los significados que distorsionan la interpretación de los otros, como de la realidad. Esto implica que *el sujeto* reconozca que su modo de ser no es el único, ni el normal, ni el natural, sino que representa uno entre la pluralidad de significados que se tramam y ante los cuales resulta necesario “reconocer la construcción de algo común. Desde este marco conceptual podría decirse que a la alteridad no se accede sino que se comparte. La instancia común que se construye es la común condición de alteridad y a partir de ahí pueden construirse otras instancias comunes. Esta comunidad primaria es a lo que suele denominarse “fusión de horizontes.””<sup>92</sup> En donde aprender a ver al otro y escucharlo en su propia razón, es reconocer que la palabra no tiene dueño y que no hay una sola razón que por imponerse no atiende a lo que es la otredad. Esta renuncia casi exclusiva a tener la razón o a imponerla como única está íntimamente ligada con la condición de alteridad porque la intención en ella no es la de imponer una sola forma de razonamiento sino fusionar horizontes de interpretación y por ende, de comprensión, a partir de los cuales el diálogo con los otros no sea reducido a *un monólogo de pensamiento*.

*La condición de alteridad* (que es una condición humana, de comprensión) exige que el sujeto (Estado, docente, político, etc.), se ubique en su horizonte de interpretación para que no haga valer su propia perspectiva y pueda comprender desde la apertura a lo otro, las diferencias culturales de la alteridad (pedagogo, adulto mayor, niños con capacidades diferentes, etc.). Se trata de una exigencia que para el sujeto ha resultado difícil de llevar a cabo sobre todo, porque el encuentro<sup>93</sup> con la alteridad implica que el sujeto se mire a sí mismo, que se interprete y se reconozca y ello no siempre ha resultado ser un encuentro agradable. La fusión de horizontes implica que el sujeto analice con un pensamiento crítico lo que representa el núcleo de la compleja estructura de comprensión y lo que tensa la relación con los otros, antes de que un sujeto subordine al otro. Pero se alude a un pensamiento crítico que se considera siguiendo a *Gadamer* como un sentido de *emancipación práctico* que le aporta a los sujetos marcos conceptuales desde los cuales puede pensar la alteridad, dialogar con ella y ubicarla en un lugar real.

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 79

<sup>93</sup> *Gadamer* reconoce que el encuentro dialógico no sólo puede ser considerado como algo doloroso, pues también en él se expresa la alegría del reconocimiento, la cual, consiste precisamente en que el sujeto conoce algo más que lo ya conocido respecto a la alteridad, un reconocimiento que sitúa a los dos sujetos en un marco más amplio del conocimiento en donde es posible pensar la proximidad de lo conocido con lo desconocido. Esto se presenta como una ruptura importante frente a los reconocimientos que se han hecho de la alteridad y que dada su complejidad han estado acompañados siempre de situaciones de conflicto al ser asociados con aspectos negativos, de lucha o poder, asociando desde esa lógica la diferencia como una oposición o como un obstáculo, cuando es en el intercambio con la otredad que el sujeto se reafirma y reafirma el mundo de la vida, lo cual, siguiendo a *Gadamer* puede resultar un encuentro enriquecedor en el saber y en la tradición del reconocimiento (de la pregunta y la respuesta) en donde para *Gadamer* el sujeto tiene que buscar las líneas de sentido que lo orienten en la comprensión de la alteridad, porque desde su tradición y horizonte se desplaza hacia otro horizonte y en tal desplazamiento se fusionan los horizontes para la comprensión.

Bajo ese fundamento la crítica incluye al menos tres momentos que son necesarios de precisar: la exigencia de una mirada autoreflexiva que cuestione las expectativas que se tienen acerca de la alteridad, segundo, se plantea la exigencia hermenéutica de dialogar con los otros y tercero, los efectos que genera en el horizonte del sujeto la relación con la alteridad (las alteraciones que se dan en la conciencia en la relación con los otros, como el conocimiento que se adquiere de los otros). Este proceso hermenéutico supone para el sujeto una actividad que requiere de parte de él, el ejercicio de la responsabilidad por sí mismo y por los otros, porque en la medida que el sujeto es consciente de su tradición, del proceso de racionalización y subjetivación por medio de los cuales llegó a ser lo que es, como de sus límites en el pensamiento respecto a otros sujetos es más consciente de la alteridad, pero se alude a una *conciencia* que requiere ser formada de ésta y con ésta porque no se trata sólo de que el sujeto reconozca a la alteridad en el encuentro con ésta, sino de que también en el encuentro los sujetos puedan modificar su horizonte de interpretación, sus representaciones o incluso de que las pongan en cuestión, porque la intención de ello y siguiendo a Gadamer es que el sujeto se lea a sí mismo desde el otro y que en la reflexividad haga posible un distanciamiento respecto a sí mismo, para no borrar incluso su diferencia en la relación y para no borrar *la diferencia de la alteridad* en tanto la subordina a su perspectiva.

Ahora bien, en tanto los sujetos modifican sus *horizontes de interpretación* se construye la relación dialógica como un espacio común de encuentro formativo y de círculo hermenéutico. *El círculo hermenéutico* en el encuentro de la formación involucra al sujeto y a la alteridad en un diálogo en el que ambos preguntan y responden, y en donde la comprensión se construye en ambas direcciones porque tanto el sujeto como la alteridad aprenden y construyen sentidos de formación y reconocimiento ético - práctico de la diferencia y de la palabra en la conversación.

Sin duda, las imágenes que nutren la representación del sujeto a partir de los significados que autores como Descartes, Hume, Kant, Husserl, Heidegger, Hegel, Gadamer y otros, permiten recuperar algunas categorías intermedias a partir de las cuales se reconoce la comprensión en la relación de los sujetos. En tales categorías se reconoce a *la razón* como la que define al sujeto, a *las experiencias* a partir de las cuales se hacen los sujetos y traman relaciones con los otros, el *espacio-tiempo* como el escenario en el que las representaciones se nutren de significados, un espacio -tiempo que para Husserl será considerado como *el mundo de vida* que se vive con la alteridad, la que para Husserl será un elemento constitutivo que altera en tanto le da movimiento a *la conciencia* a partir de un horizonte reflexivo e interpretativo que para Husserl y Heidegger será *hermenéutico* porque éste coloca al sujeto en un mundo en donde el sujeto se puede explorar a sí mismo por medio de *la experiencia trascendental*, en esa experiencia Heidegger alude a la lucha por la autenticidad en el sujeto, al cuidado por sí mismo para que no se deje atrapar por representaciones dominantes que no le permitan comprender a la alteridad porque desde la perspectiva de Gadamer, la condición de alteridad implica aprender a ver al otro y escucharlo en su propia razón, lo que no es más que reconocer que la palabra no tiene dueño y que no hay una sola razón que por imponerse no atiende a lo que es la alteridad.

Esta renuncia casi exclusiva a tener la razón o a imponerla como única está íntimamente ligada con la condición de alteridad porque la intención en ella no es la de imponer una sola forma de razonamiento sino fusionar horizontes de interpretación y por ende, de comprensión, a partir de los cuales el diálogo con los otros no sea reducido a *un monólogo de pensamiento* sino que sea fortalecido por la mirada autoreflexiva en el sujeto, el dialogo como una exigencia hermenéutica y reconocer que en la relación siempre se adquiere conocimientos de los otros. En esta relación del sujeto con otra tradición se plantea importante analizar las tensiones que ahí pueden surgir y que son esenciales para comprender el carácter irreductible de los aspectos individuales y colectivos de todo sujeto. Así como para comprender y explicar el cambio y devenir de las tradiciones culturales como la de la modernidad, porque desquiciada consigo misma ésta trató de desactivar la subjetividad en el sujeto, lo que hizo que el sujeto se nutriera de imágenes como las que circularon; el género, el multiculturalismo, la pedagogía, etc., pero, ¿qué se dirá de ellos? y, ¿cuáles son los efectos de estos lenguajes en los sujetos?



#### 1.4. La formación del sujeto pedagógico: los horizontes discursivos con la alteridad.

*Hay que buscar comprender al otro,  
lo cual significa que hay que considerar de  
antemano que uno mismo puede no tener razón*  
H. G. Gadamer. El giro hermenéutico.

Desde esta perspectiva cada uno de los autores nutren la imagen de sujeto al significar la representación que de éste se tiene, lo que permite colocar la consideración del sujeto en tres dimensiones; la primera refiere a las condiciones que obligan al sujeto a ser sujeto a partir de las representaciones que hace en el mundo de vida (la conciencia, la otredad, etc.), la segunda alude al concepto que el sujeto tiene de sí mismo (como sujeto cognoscente, sujeto de representaciones, de intencionalidades, sujeto cartesiano, etc.) y la tercera refiere el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos y a partir del cual, los sujetos hablan y se narran (el positivismo, la fenomenología, la teoría crítica, la pedagogía, etc.) Lo que nos coloca en la lectura interpretativa de la historia de pedagogía que parece ser la historia de la racionalidad porque la pedagogía se adscribe a ella en su tiempo – espacio, lo que plantea la necesidad de colocarla para su reflexión en los sentidos históricos en los que se inserta con la racionalidad (positivismo, teoría crítica, fenomenología, etc.), porque entrelazada con ésta, provoca una realidad colmada de sentidos como de significaciones conceptuales en su construcción, los cuales se traman con la formación que hacen del sujeto y de la pedagogía una tradición.<sup>94</sup>

Así, en términos históricos, los griegos de los siglos V y IV a de C., recuperadores de las culturas precedentes son señalados como; “*los primeros que cuestionaron el acto de conocer. Señalaron por un lado, que se trata de una relación entre sujeto y objeto y plantearon por el otro, que la teoría del conocimiento es inseparable tanto de una teoría del hombre cuanto de una teoría de la realidad.*”<sup>95</sup> En esa relación no todos eran considerados como sujetos e incluso no todos podían estar en relación con el conocimiento (sólo los privilegiados en el marco económico, social, político, etc.), basta recordar como el pedagogo en Grecia fue representado como un esclavo (no como un sujeto), que dirigía al niño hacia su educación y además, lo cuidaba, más tarde, cuando la pedagogía se convirtió en paideia mediante el saber de una techné, de una reflexión para el hacer, el pedagogo imbricado en su cultura aprendió a ser un digno ciudadano de la polis, un ciudadano virtuoso que gobernaba a los sujetos a través de la polis.

Esto cambio con el logos de la revelación que trajo la edad media, y que en parte hizo que la pedagogía se hiciera un saber amalgamado por una moral armónica y por la teología, en esa amalgama el pedagogo sería convertido de acuerdo a la imagen y semejanza del logos iluminador para poder convertir más tarde a otros sujetos en el proceso formativo (así, los haría frailes, jesuitas, cardenales, obispos, papas, etc.) Es entonces, durante el medioevo que los legados griegos que tocaban el problema del conocimiento (del sujeto y de su mundo), sufren adaptaciones conforme a los dogmas religiosos del cristianismo imperante con los que resulta de particular importancia comprender el dominio absoluto de esa tradición con la que se pretendía convertir al sujeto a imagen de la otredad institucionalizada (Dios), en el margen de los límites y leyes que históricamente serán confrontados al ser puesta en tensión su institucionalidad con el movimiento de la reforma protestante.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> la tradición del sujeto pedagógico que se perfila con los clásicos se trama con dos tradiciones; la de la modernidad con quien vive tensiones y rupturas importantes en la formación y con la tradición del sujeto con quien dialoga hermenéuticamente y reconoce la condición de alteridad en su mundo de vida.

<sup>95</sup> Sánchez Puentes Ricardo. “La investigación científica en ciencias sociales” en **Revista Mexicana de Sociología**, México, UNAM, 1985, p. 131

<sup>96</sup> Desiderio Erasmo (Erasmo de Róterdam 1466 – 1536) considerado como el más famoso humanista y pedagogo de su época, influyó de manera importante en virtud de la humanidad al resaltar la importancia educativa en el equilibrio de la conciencia que desde su perspectiva requería se respetara en su progresiva maduración, lo que argumento desde la pedagogía humanista italiana porque ello le permitió también insistir en la necesidad de escuchar y de respetar la

## **1. El sujeto pedagógico en el tejido conceptual de tres tradiciones; la tradición de la modernidad, del sujeto y la pedagogía.**

La palabra, es el peligro de los peligros – dice Hölderling –porque ella misma crea la posibilidad del peligro en tanto devela lo que no puede seguir oculto, en tanto delata al pensamiento y lo hace hablar, lo hace decir aquello que quería ocultar en sí mismo, aquello que pretendía callar para no comprometerse ni comprometer a quien le escucha. Sin embargo, parece que lo que cuesta cada vez más trabajo entender es que cuando se hace común, cuando se comparte, cuando se hace diálogo se le comprende, en tanto se comprende el ser de diálogo, el ser que la comunica. Porque dice Hölderling, que” desde que somos diálogo (...) Nosotros los hombres somos palabra en diálogo” pero desde que somos diálogo, podemos los unos oír a los otros, pero además, estamos obligados a hacernos diálogo con los otros. Pero, dónde están los otros, cuando se habla de alienación y cuando la peor de las alienaciones no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro, cuando se habla de la desaparición virtual del otro, que es una fatalidad mucho peor, cuando se vive el corto- circuito definitivo del otro, lo que inaugura la era de la transparencia y la simulación, y un síntoma, que ya produce dolor por la ausencia de la alteridad, pero sobre todo, por no tener con quien hacernos diálogo. El dolor es existencial porque sino está ese otro ni siquiera presente en nuestra subjetividad, en nuestro pensamiento, ¿cómo entonces nos hacemos diálogo?

Si el día-logo, es una concepción recíproca de los otros, bajo un mismo horizonte de sentido que nos provoca a la comunicación, al entendimiento y a la comprensión, que nos invita al conocimiento de dos, de la otredad y de sí, como hacernos sujetos de diálogo, ¿dónde entonces está nuestro diálogo, dónde entonces estamos nosotros que somos diálogo cuando el otro está ausente, cuando de nuestro diálogo hacemos un monologo que excluye a ese otro que nos escucha, que está frente a nosotros? Sin el diálogo y sin el otro, la pregunta por quien es ese otro y quienes somos con ese otro, se encuentra ausente de nuestro mundo – vida.

Ahora entiendo porque el dolor de no poder dialogar con el otro, hizo de Nietzsche un hombre que se enfrentó a un mundo que no estaba preparado para escucharlo, para dialogar con él, un mundo que no le comprendía, y que al darse cuenta de ello, lo obligó a volver a su soledad. El día que lloro Nietzsche, ese día dijo que si sus lágrimas tuvieran voz, en un susurro silbante dirían ¡por fin libre!, pero sin el otro. Comunicar su tristeza al Dr. Brewer hizo de Nietzsche un hombre libre, porque no se trataba tanto de que lo hubiera dicho, o como lo hubiera dicho, sino de que le hubiera comunicado a otro, lo que sentía. La soledad de Nietzsche se evaporó cuando éste la compartió con su amigo Brewer, pero esencialmente cuando éste le dijo “usted mismo me enseñó que estamos compuestos de muchas partes y que cada una de ellas busca expresarse. Siempre he soñado con una amistad y usted y yo nos hemos unido con el diálogo, en la búsqueda de un ideal superior, por lo que cada uno ha participado en el proceso de auto-superación del otro.” La unión de los dos, fue el diálogo.

La comprensión por el otro, también la vivió Emanuele Lévinas, cuando su maestro Heidegger se alió a Hitler y con la acción de los dos vio morir a sus padres. Lévinas no entendió porque Heidegger había renunciado al dialogo con él, porque había renunciado al otro, para estar contra el otro, incluso contra sí mismo. No comprendía porque Heidegger no sólo había perdido de su mirada el ser, sino además porque se había vuelto contra éste. Lévinas lloro el dolor de dos pérdidas, la de sus padres y la de su maestro con quien dialogaba en tanto se formaba, lloro la perdida de la otredad. Lloro la perdida, de la no responsabilidad y compromiso de parte de Heidegger en el diálogo, pero vivir esa pedagogía del dolor, que es un dolor existencial lo hizo desear ser distinto con ese otro que estaba presente en su pensamiento y del cual dió cuenta en sus escritos.

Esto nos permite pensar, ¿qué hemos hecho nosotros de nuestro diálogo?, ¿qué hemos dejado que hagan con él? ¿Por qué dialogar con los otros ya no nos es tan importante? ¿Por qué dialogar nos resulta un trabajo difícil? Cuando el dialogo se nos otorgo no sólo fue para nombrar las cosas, en tanto nos nombramos, fue para narrarnos y dar cuenta de lo que somos y es la alteridad, y de lo que nos resulta tan ajeno de nuestro mundo-vida. Luego entonces, por qué hemos permitido que otros lo callen, lo controlen, le escriban discursos, le digan como comportarse en el mundo, lo manipulen y lo violenten, ¿Por qué nos cuesta tanto trabajo hacerlo propio y dialogarnos y dialogar con otros, si el diálogo nos pertenece en tanto le pertenecemos y nadie, ni nosotros mismos lo podemos callar, porque siempre tendrá algo que decir, aunque ésto no sea agradable a los oídos que lo escuchan.

**Sonia Reyna Urbina**

## 1.1. Hacia una construcción de la Subjetividad.

*La escucha, la inteligencia, la puesta en acción  
de la práctica de sí, serán, de todas maneras débiles,  
y justamente porque la escucha es débil y porque  
de todos modos muy pocos sabrán escuchar.  
A causa de eso mismo, es preciso que el principio  
se reitere por doquier*  
Michel Foucault

El acercamiento reflexivo con la categoría de subjetividad, nos coloca históricamente con la discusión que a Michel Foucault lo lleva a leer genealógicamente la categoría de sujeto, una lectura desde la cual Foucault reconoce y hace evidente el significado en diversas relaciones, una de éstas es la relación que guarda con dos categorías intermedias en la formación o en la pedagogía de sí que realizan los sujetos y que él nombra como la inquietud de sí y el cuidado de sí, dos categorías que permiten comprender la constitución del sujeto, como la relación que tiene con la alteridad, que en Foucault referirá a un trabajo hermenéutico del sujeto, y que si seguimos el planteamiento de Foucault, también refiere a la hermenéutica de la alteridad, porque Foucault al reflexionar sobre la categoría de sujeto devela como la categoría de alteridad es necesaria para hablar de la primera, es su otro necesario para las rupturas, tensiones, confrontaciones, pero sobre todo, para el diálogo, la conciencia, como para la formación de sí que hacen los sujetos a lo largo de su vida.

Analicemos esto en la reflexión de Foucault<sup>46</sup> cuando nos coloca con dos categorías; la de sujeto y subjetividad, con las que nos traslada al tiempo de Grecia en donde toma como pre-texto de discusión la apología de Sócrates, texto que para Foucault es esencial para dar inicio a la reflexión del oficio de sujeto que desde su perspectiva se construye e imagina en tanto el sujeto se ocupa de sí y se cuida a sí mismo, ello como un sentido de cuidado cultural o de paideia de sí que cada sujeto en la formación hace oficio y que para Foucault se expresa a partir de dos conceptos; “la inquietud de sí” como “el conocimiento de sí” aspectos importantes para la construcción de *la subjetividad* y, por tanto, del *sujeto*.

Al poner Foucault en el centro de la reflexión lo que ocurre en Grecia lo hace porque considera que “el conocimiento de sí” al que se le da total prioridad disminuyó la importancia de “la inquietud de sí” aún, cuando ésta era el fundamento a partir del cual “el conócete a ti mismo” se justifica y tiene razón de ser, un fundamento en la constitución del sujeto que lleva a pensar a Foucault que ninguno de los dos aspectos puede ser más importante o estar uno por encima del otro esencialmente cuando son los dos los que en oficio construyen lo que es el sujeto.

---

<sup>46</sup> Michel Foucault estuvo en la enseñanza desde 1971 hasta Junio del 84 impartiendo la cátedra de “historia de los sistemas de pensamiento” seminario al que asistían cerca de 500 personas de forma libre porque no se requería ni inscripción ni se les otorgaba título alguno, lo que representó para él más que una satisfacción un problema por la cantidad de jóvenes que limitaban los intercambios entre las otredades. En una ocasión, aunque como siempre tan apresurado se concreto a exponer lo que se le solicitaba expusiera por parte de la institución y al final comento “*Habría que poder discutir lo que he expuesto. A veces, cuando la clase no fue buena bastaría poca cosa, una pregunta, para volver a poner todo en su lugar. Pero esa pregunta nunca se plantea. En Francia el efecto de grupo hace imposible cualquier discusión real. Y como no hay un canal de retorno, el curso se teatraliza. Tengo una relación de autor a de acróbata con las personas presentes. Y cuando termino de hablar una sensación de soledad total.*” En; Foucault, Michel. *La Hermenéutica del Sujeto*. Curso en el Collège de Francia (1981 -1982). Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p. 8. La pregunta a la que refería con demasiada insistencia Foucault en sus clases, era una convocatoria para los jóvenes, para construir no sólo la relación dialógica a partir de la confrontación, sino la relación hermenéutica con el encuentro y desencuentro con la alteridad de un sujeto llamado Foucault que obedecía a su erudición sabia, compromiso personal y a un trabajo sobre el acontecimiento histórico con el que exponía y se exponía frente a los jóvenes para que éstos en el diálogo, en la estructura de la pregunta y de la respuesta comprendieran la relación del trabajo con ellos como sujetos y con su mundo.

Lévinas – siguiendo el argumento de Foucault - sostiene el concepto de sujeto y lo afirma en términos de que para él, el sujeto sólo se puede desarrollar en la confrontación con el otro, es decir, “es sólo *la confrontación con el otro lo que permite hablar de un sujeto, y eso es la creación de un espacio de relaciones enormemente rico para la propia subjetividad del sujeto*”<sup>47</sup> o más bien, de los sujetos. El argumento que expone Foucault y que continúa Lévinas coloca la problematización del sujeto en un plano existencial – epistémico porque se alude a la presencia de dos sujetos que en el encuentro crean su existencia (plano existencial), pero además, crean conocimiento de sí y una posición política en el mundo (plano epistémico).

Es un plano existencial-epistémico el que está presente en la constitución de los sujetos que siguiendo a Foucault ya desde Grecia será distanciado a partir de tres aspectos; el primero de ellos, se encuentra en Sócrates cuando incita a los demás a ocuparse de sí mismos, pero porque los dioses se lo han pedido, es decir, porque cumple una orden que se le ha dado (no por la responsabilidad que tiene con la alteridad).

Un segundo aspecto lo encuentra Foucault en la insistencia que hace Sócrates para que la gente se ocupe de sí, y que en parte tiene que ver con el sacrificio que éste tiene de sí mismo, cuando renuncia a su posición como maestro frente a la necesidad de que los sujetos se conozcan (y en la relación con la alteridad no se puede sacrificar ninguno de los dos sujetos para que uno se forme), y el tercer aspecto, tiene que ver con el despertar, con abrir los ojos del sujeto (pero abrirlos no es suficiente se requiere de la presencia de la comprensión de sí como de la alteridad que aparece con el pensar continuamente el pensamiento.)

La apología de Sócrates representa para Foucault uno de los diálogos más importantes que le permite señalar por un lado; como a partir de la relación de estos tres aspectos se limita “la inquietud de sí” (el cuidado de sí mismo que hace el sujeto) entorno a dos relaciones conceptuales, la del sujeto con la subjetividad (consigo mismo) y, la del sujeto con la alteridad, y por otro, le permite reconocer pese a esos límites a Sócrates como un sujeto que admiró y reconoció la comprensión de la sabiduría humana y de sus horizontes de acción o al menos así lo señala Platón en los diálogos cuando cita la siguiente expresión de Sócrates, “*la reputación que yo haya podido adquirir no tiene otro origen que una cierta sabiduría que existe en mí. ¿Cuál es esta sabiduría? Quizá es una sabiduría puramente humana y corro el riesgo de no ser, en otro concepto, sabio al paso que los hombres de que acabo de hablar son sabios de una sabiduría mucho más que humana.*”<sup>48</sup> Una sabiduría humana e intelectual que Sócrates puso a prueba en los sujetos cuando los persuadía de que ésta tenía que ver con el conocimiento de sí y no con la ignorancia generada por el conocimiento de lo exterior.

La importancia que tiene para Foucault la relación del sujeto con la inquietud y el conocimiento de sí, es porque considera que con los dos aspectos el sujeto se modifica y se convierte en sujeto en la medida que el espíritu accede a la verdad a través de un constante movimiento que hace que el sujeto sea de otro modo, pero se trata de un movimiento del eros o del amor que tiene la subjetividad consigo misma y con la alteridad como una forma de trabajo que el sujeto realiza y que no es más que una elaboración o una transformación progresiva de sí, de la que él es responsable (formación) en el espacio de coexistencia en donde se coloca <sup>49</sup> y se encuentra con otros sujetos (con quien asume una actitud como parte de una política de si mismo).

---

<sup>47</sup> Lévinas, Emmanuel en Zemelman, Merino Hugo, *El conocimiento como desafío posible*. Colección Conversaciones Didácticas, México, 1998, p. 64.

<sup>48</sup> Platón. *Diálogos*. Ed. Porrúa, México, 1981, p. 3

<sup>49</sup> El término colocación apunta de acuerdo con Zemelman a “*esta co-pertenencia del hombre y tierra para la producción del mundo, porque no solo están las cosas colocadas en el sentido de que guardan relaciones de lejanía, proximidad o contigüidad unas con otras, pues todas ellas se encuentran referidas a la existencia humana del sujeto, sino sobre todo, en cuanto que sus lugares respectivos surgen de una “colaboración” entre la iniciativa externa e interna del sujeto*”, en Zemelman, Hugo. León, Emma. – (Coord.). *Subjetividad; umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México, 1977, p. 24

Esto permite reconocer a la inquietud y al conocimiento de sí como dos aspectos relevantes que caracterizaron la actitud de la filosofía como del pensamiento al ser representados socialmente como *principios racionales*, y *fenómenos culturales* que sitúan a la subjetividad en un acontecimiento en el que se compromete el modo de ser de los sujetos como una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones dialógicas con la alteridad, así, como una actitud de respeto a sí, respeto a los otros o al mundo. Serían también una manera determinada de atención en el sujeto, de mirada interpretativa, de trasladar la mirada desde el exterior, los otros, el mundo, etc., hacia uno mismo, algo que le implicaba al sujeto prestar atención al pensamiento como a lo que sucedía en él, porque ante todo, le designaban una serie de acciones a ejercer sobre sí mismo por las cuales se hace cargo de sí, se modifica, se construye y se transforma en sujeto desde la formación, ésta como parte de un oficio de sí mismo.

La inquietud de sí definía entonces para el sujeto, no sólo una manera de ser sino formas de reflexión y prácticas subjetivas que le permiten a los sujetos incorporar imágenes de sí, de los otros y del mundo, y que necesariamente tienen que ver con la formación porque ésta le imprime una manera de ser a los sujetos y a las prácticas de la subjetividad en donde desde la actitud reflexiva el sujeto se construye a sí mismo en relación con los otros. Por ello, cuando la inquietud de sí fue excluida, también se excluyó por la prioridad que se le dió al aprendizaje, a la pedagogía o a esa otra forma de cultura que se podría llamar la formación de sí.

Una ausencia que sin duda, representaría una pérdida de sensibilidad y humanidad muy fuerte para la subjetividad y para la relación con la alteridad porque la inquietud de sí desde la pedagogía no se podía dar de manera individual (entonces la ausencia sería también de la alteridad), dado que en la relación pedagógica la construcción de la subjetividad siempre ha estado obligada a pasar por la relación con algún otro, un otro que en Grecia era representado por el maestro, (pero no el que enseñaba sino particularmente el que conversaba, interrogaba y hacía que el sujeto reflexionara respecto al cuidado de sí mismo al inquietarlo a trabajar en la paideia de sí) que se consideraba “*es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo. Al amar de manera desinteresada al joven, se erige, por lo tanto, en el principio y el modelo de la inquietud que éste debe tener por sí mismo en cuanto sujeto.*”<sup>50</sup>

La referencia sin embargo, no era con cualquier maestro sólo con aquel que comprendiera la importancia del aprendizaje (que se vió reducido sólo a ciertas aptitudes o capacidades como el hablar o imponerse a los demás), y de la pedagogía que aspiraba a la cultura y formación de sí, es decir, al cuidado del sujeto sobre sí mismo y al cuidado de la alteridad, que también se le encontró limitada sobre todo en relación a esa perspectiva de aprendizaje que lo centraba sólo en las habilidades. En ese sentido, es menester reconocer que la inquietud de sí<sup>51</sup> se forma, pero se forma siempre en referencia a la alteridad, lo que la coloca más que como la sola presencia frente al sujeto, como un encuentro de responsabilidad a partir del cual los sujetos se inquietan, alteran y confrontan a preocuparse y ocuparse de sí mismos. Ello como parte de un razonamiento pedagógico y cultural que cuestiona al magisterio del ejemplo y de la competencia, de la eficiencia y de la eficacia que en mucho funcionan en la ignorancia de lo que son los sujetos (con lo que se tiene en la representación o con lo que en ella se guarda).

---

<sup>50</sup> Foucault, Michel. *La Hermenéutica del...* Op. Cit., p. 73

<sup>51</sup> Es de reconocer que con los epicúreos *la inquietud de sí y la práctica de sí* como prácticas de la subjetividad se convirtieron en una obligación permanente en la formación, así, a diferencia de los griegos no las entendían como un momento que sólo en la juventud se vivía dado que las extendían a toda la vida porque para ellos representaban una filosofía que todo sujeto tenía que realizar en el tiempo o en el porvenir para que en ningún momento el sujeto dejara de ocuparse de sí mismo. Un trabajo que para ellos se realizaba en la subjetividad por lo que a ella atribuyeron la actividad crítica que el sujeto tenía con respecto a sí mismo, como al mundo cultural y a la alteridad que significa en el tiempo.

En tanto cierran frente a los resultados, los números o las estadísticas, la posibilidad para la pedagogía de la turbación y la alteración que se ejerce a través del dialogo, de la confrontación y de la interrogación entre los sujetos (una pedagogía que se dimensiona fuera del aula o del marco institucional porque como posibilidad se encuentra en la relación de los sujetos).

En relación a la responsabilidad se reconoce que el sujeto la tiene primero con respecto a sí mismo, a su subjetividad y posteriormente con la alteridad con quien coexiste y le da sentido al mundo de vida, razón por la que antes de que el sujeto se preocupe por otros sujetos requiere tomarse como su objeto de conocimiento e interrogarse sobre lo que tiene que ser y hacer, de tal manera que conozca sus representaciones y las pueda dialogar con las representaciones de los otros. En ese dialogo el oficio de sujeto en sus dos expresiones (conócete a ti mismo e inquietud de sí) se torna una forma metodológica para la construcción del sujeto porque se trata de dos aspectos que se encadenan y entrelazan en una trama de relaciones sociales diversas entre los sujetos en donde se implican dos momentos; la relación que el sujeto establece consigo mismo y la que tiene con su mundo en el cual, no sólo está en camino “*abre caminos en él, “hace sitio” y da lugar a vías inéditas.*”<sup>52</sup>

Como lo hizo la inquietud de sí o el cuidado de sí mismo que abrió caminos para la diversidad cultural en el tiempo al construirse como una práctica de la subjetividad que cobró forma en sujetos que eran absolutamente distintos unos de otros y que implicaban la mayoría de las veces marginación con respecto a todos los demás. Sujetos a los que tal vez la exclusión cultural que vivían los hizo más sensibles a su diferencia pero incluso, más sensibles a la inquietud de formarse frente a un proceso doloroso que sin duda, expresa que el acercamiento a **la formación de sí** no era un proceso positivo, sin conflictos, sino más bien un proceso humanamente doloroso, de angustia, confrontación, crisis, rupturas, etc., (de llama doble diría Octavio Paz) para quienes lo realizaban como lo ha sido la formación en todos los tiempos; un proyecto de placer y de dolor, de soledad y de acompañamiento, etc.)

Sin embargo, será sólo un sentido; el positivo en la formación de sí, el que constituyó una moral muy rigurosa que por ende, no se atribuye a la que construye la modernidad (y que se sostiene en la imagen de lo normal y lo anormal) ni por tanto, a la del cristianismo (que se sostiene entre lo bueno, y lo malo), sino a esta moral positiva de los primeros siglos (de que todo es bueno y positivo) que separó los dos elementos racionales y culturales de los sujetos (el cuidado y el conocimiento de sí) al traducirlos en un proceso no de conflicto o de confrontación, sino al reducirlos a un proceso positivo al que se podía acceder hasta con un poco de tranquilidad y de confort. Pese a ello, es menester reconocer que con el cristianismo vendrá la renuncia en el sujeto de la formación de sí, al ser desplazada por el conocimiento del ser supremo, un desplazamiento que será posible a partir de que se instaura a la moral del bien y del mal en la subjetividad como una forma de pensamiento, y como un deber ser respecto a lo que pueden ser los sujetos.

La renuncia al *sujeto* en la edad media la tuvieron el pensamiento y el lenguaje que se confrontaron con la presencia de una comunidad de seres indiferenciados cuyo único momento en que se convertían en individuos y que no en sujetos, era en la confesión, un acto privado o individual que se tendría que controlar bajo ciertas técnicas; como el examen de conciencia y la dirección de la misma y en cuya intención estaría sólo examinar la conciencia para encaminarla a partir de la visión moral a la dualidad; bueno-malo en el sujeto y en los otros, así como, en el conocimiento.

---

<sup>52</sup> Duque, Félix. Carrizales, Retamosa César, et. al. *Pedagogía y estética del presente.* La rata inmigrante, México, 2003, p. 6

En esa ausencia de formación de sí el reconocimiento de la alteridad se hará sólo bajo la mirada panóptica de control moral, de ahí que si había que encerrarla o marginarla era porque se le consideraba como parte de la sinrazón, seres del mal, anormales o locos que no tienen lugar en un tiempo en donde será Dios el único sujeto que se reconoce y que le permite a los hombres acceder a sí mismos pero no para formarse a sí, sino para que se arrepientan de lo que son y sigan moralmente el camino de ser personas que éste les dicta desde la dualidad del bien y del mal. Y que en parte, por las limitaciones en el conocimiento de sí, de los otros y del mundo, contribuirá para hacer de la edad media un tiempo de oscuridad en el que la renuncia al sujeto será una renuncia a *la inquietud* y a *la formación de sí*, una renuncia a la pedagogía de sí. El ejemplo más claro de ello es cuando bajo el discurso de la moral se instaure la disciplina para castigar y corregir lo anormal y tornarlo normal con la intención de establecer los códigos de comportamiento de *los sujetos* y las *formas de subjetivación* que les hacen ser, porque toda acción moral no sólo incluye una relación con el conjunto de reglas socialmente aceptadas por los sujetos sino también una relación del sujeto consigo mismo, y con los otros.

El siglo XVII resulta de particular importancia con respecto a ello porque se considera un siglo a partir del cual se señala la desaparición de las viejas creencias o supersticiones mágicas, o al menos si no desaparecen si se les piensa en un lugar secundario frente a la entrada de la naturaleza y el orden científico, dos aspectos con los que se plantea un momento coyuntural importante en la historia y en la trascendencia del pensamiento porque establecen una ruptura que no termina con las creencias, antes bien, se encierra y encierra en una; el lenguaje y el conocimiento que se entrecruzan estrictamente dado que *“tienen el mismo origen y el mismo principio de funcionamiento en la representación; se apoyan uno en otro se complementan y se critican sin cesar”*.<sup>53</sup>

En razón de ello se admite que lo que da acceso a la verdad en la modernidad es el conocimiento y ya no la formación, una prioridad frente a la cual se hace ver como más importante el conocimiento y sólo el conocimiento y ya no la transformación del sujeto con la paideia de sí. En relación al acceso que tiene el sujeto al conocimiento es claro que éste dependerá de la presencia de ciertas *condiciones formales* (a partir de las cuales se dirá cómo se conoce – aspectos teórico – metodológicos y bajo qué lineamientos), *condiciones culturales* (ya no cualquiera tendrá acceso a la verdad, sólo aquellos que hayan estudiado y que tengan formación profesional) y por último, *las condiciones morales*, porque para conocer la verdad, el sujeto tendrá que hacer ciertos esfuerzos y hasta un tanto de manera desinteresada (de sí y de lo que pasa con los otros).

Esencialmente frente a la presencia de un conocimiento que con la modernidad se abre a dimensiones indefinidas de un progreso cuyo beneficio sólo estará en el cúmulo instituido de los conocimientos y ya no, en la transformación del sujeto o en la relación de éste con el conocimiento, una relación epistémica y existencial porque a partir de ella el sujeto se constituye y asume una postura frente a la realidad y a sí mismo, lo que da cuenta de que *“la relación de conocimiento es la necesidad de ser sujetos”*<sup>54</sup> El sujeto para la tradición de la modernidad pasará de ser encerrado por atentar contra la moral a ser determinado por el Derecho como sujeto “normal” o “anormal”; el sujeto “normal” es quien sigue el orden marcado por el sistema social y el “anormal” aquel individuo que elabora un discurso que no le permite comunicarse con los demás ni con el discurso impuesto por una tradición que sigue marcando diferencias discursivas de algunos sujetos con respecto a otros frente a un mundo que les niega su alteridad.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Foucault, Michel. *Las palabras...* Op. Cit., p. 91.

<sup>54</sup> Zelman, Merino Hugo. *El conocimiento...* Op. Cit., p. 63

<sup>55</sup> La negación de la alteridad también se dió en la colonización, aquel momento en el que el paso del asombro a la destrucción de las culturas antiguas fue instantáneo y de lo más perverso porque se buscó transformar al sujeto mexicano aunque ello implicara desprenderlo de su entorno cultural para conformarlo en otro mundo – vida tan distante de él, como en él. En ese encuentro de culturas sustancialmente diferentes no se reconoció la capacidad de ponerse simbólicamente en la perspectiva del interlocutor que es una aproximación (una proximidad) pero también

Y con ello, la posibilidad de diálogo, de interpretación hermenéutica y de reconocimiento, además de que la sumerge en el silencio para no nombrarla, de ahí que el sujeto haya aprendido a “conversar” sólo con aquel que es y piensa igual a él (Rey con Rey, político con político, intelectual con intelectual etc.) y no con todas las otras alteridades que lo alteran como sujeto (los pobres, los campesinos, obreros, etc.)

La modernidad también mudará, prohibirá, hará inexistente y ajena la sexualidad (el cuerpo), en los sujetos, (una otredad complementaria de la racionalidad), lo que viene a ser una condena para la subjetividad porque ésta se concretará a imágenes racionales que colocan como inferiores la sensibilidad, las emociones etc., en esos términos, ¿cómo construirse como sujeto-actor y ciudadano, sin su yoicidad sexual, si su cuerpo es silenciado?, ¿será acaso que a la modernidad le dió miedo lo que la sexualidad es capaz de generar en los sujetos, en la subjetividad y en la conciencia y por eso colocó los imperialismos racionales por encima de la subjetivación y de la sensibilidad.? Una posible respuesta la debela Foucault cuando coloca en el centro de la discusión al capitalismo, éste como una de las expresiones de la modernidad que reprime el cuerpo bajo la consigna de que su placer no es compatible con la dedicación intensiva en el trabajo que tienen que realizar los sujetos, una lógica discursiva con la que se reprime el cuerpo de los sujetos y se constituye el otro cuerpo (no el cuerpo-otro sino el cuerpo permitido) o el cuerpo ajeno al sujeto, de ahí en adelante lo que le pase al sujeto en relación a su cuerpo será un aprendizaje a partir del cual se excluirá la paideia de sí en sus dos expresiones; el cuidado y la formación de sí.

Desde un discurso diferente se conducirá a la formulación de la verdad respecto al cuerpo pero además, la voluntad de saber-se en los sujetos será reducida a un instrumento o a una especie de metodología racional con procedimientos universales a partir de los cuales se hará presente la exclusión y el silencio de esa otra expresión con la que el sujeto construye experiencias formativas -el cuerpo- que bajo un discurso pedagógico será nombrado con reglas de decencia que filtran las palabras, el tacto, la discreción y el control de su decir y hacer, un discurso en donde no se dice menos, al contrario, se dice de otro modo y más, porque su intención es crear un cuerpo único y universal en todas sus expresiones que no genere problemas y tense los discursos como las imágenes que las representaciones tienen de él.

El cuerpo en ese sentido discursivo tendrá presencia pero sólo bajo la lógica de la **contabilidad** (cuantos somos) la **clasificación** (mujeres, hombres, niños, adultos mayores, etc.), y la **especificación** (natalidad, fecundidad, etc.), tres aspectos que le permiten a Foucault señalar que la intención que comparten tiene que ver con la creación de “una especie de ortopedia discursiva”<sup>56</sup> con la que se intenta institucionalizar estrategias discursivas que permitan intensificar en el cuerpo<sup>57</sup> la presencia de un peligro incesante frente al cual sea preferible dejar entre paréntesis su presencia en la formación como una especie de prevención con la que sin duda, se deja el trabajo sobre sí mismo al que alude Foucault con la inquietud y el conocimiento de sí, y que no es más que un trabajo de liberación porque la liberación implica que el sujeto en la vuelta a sí mismo encuentre o construya nuevas formas de relación con el mundo y consigo mismo.

---

una capacidad de intimar, de diálogo, de crítica, y de negociación, que en los sujetos posibilita la formación de las capacidades ontológicas (conciencia, lenguaje, etc.), que se vinculan al cultivo de las capacidades epistemológicas (lectura de la realidad, problematización y comprensión entre otras) para dar sentido y potencialidad a la apropiación, intimación, lectura, transacción, y apertura del mundo, de sí mismos y de la alteridad.

<sup>56</sup> Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad*. La voluntad del saber I. Ed. Siglo XXI, México, 1991, p. 39

<sup>57</sup> El cuerpo simboliza y tensa los discursos de la realidad actual como sucede en el caso de las mujeres de Ciudad Juárez que han sido violentadas y agredidas en un cuerpo que ha sido mutilado, violado, etc., el que además frente a su desaparición clama ser recuperado por sus familias. Esto no cambia en el caso de los 65 mineros que murieron en la explosión del domingo 19 de Febrero 2006 en San Juan de Sabinas Coahuila, en donde las familias piden se les entreguen los cuerpos de los mineros (para darles sepultura). Esto es parte de dos ejemplos que en el ataque hacia el cuerpo nos recuerda y confronta con esa parte de sensibilidad y paideia de sí olvidada y negada que nos constituye como sujetos y cuyo daño representa un dolor humano demasiado humano que confronta a la racionalidad con la humanidad que guarda nuestra memoria histórica.



El cuidado de sí, constituye para Foucault la voluntad de saber, Nietzsche le preguntaría a Foucault si el “sí” al que refiere el cuidado, existe, porque “sujeto,” “yo,” “ser”, etc., representan para Nietzsche categorías a partir de las cuales se ha tratado de etiquetar la naturaleza humana como su realización, realización que para Nietzsche se da por la *voluntad de poder* en el eterno retorno (en donde el sujeto se realiza en la mismidad), pero se trata de un retorno que para Nietzsche tiene que ver con la voluntad de poder, una categoría que incluso toma como hilo conductor para el análisis cultural de la experiencia de vida que hace el sujeto.

El reconocimiento de la voluntad de poder lleva a Nietzsche a realizar una crítica muy fuerte a la modernidad<sup>58</sup> porque es ésta la que para él ha distorsionado e institucionalizado su sentido al explicarla desde la física moderna. Ello llevó a Nietzsche siguiendo al Dr. Diego Sánchez a considerar que la voluntad de poder se tiene que pensar en plural (como voluntades de sujetos), como fuerzas entre polos desiguales, en donde es concomitante una sensación de placer y dis-placer, de encuentro y desencuentro que el sujeto vive en tanto la ejerce y que precisan ser comprendidos desde dentro – es decir, desde el sujeto – (en la reflexión de la subjetividad) y no desde afuera como se ha aferrado la ciencia al dislocar la reflexión de los sujetos y colocarla como parte de un trabajo de unos cuantos; los especialistas o los profesionales.

Con la ausencia de la reflexión, *el cuidado de sí mismo y la formación de sí* en los sujetos dejan de ser formaciones culturales y racionales, para dar paso a prácticas en donde la subjetividad como las representaciones que construye de sí, de la alteridad y de su mundo, quedan abiertas al exterior, lo que implica que el sujeto deja entrar a su mente todas las imágenes que ese mundo externo puede ofrecerle y que acepta sin examinar lo que representan.

La ausencia de reflexión también marca una ruptura importante con la tradición, esencialmente con la antigua tradición reflexiva del sujeto, es decir, con la forma más general del espíritu, “la inquietud de sí”, la que para los griegos estaría ligada al ejercicio del poder político sobre los otros (al ejercicio del poder en la polis), estaría articulada con la problemática de la pedagogía que se centra en dos aspectos; el primero refiere a la crítica de la práctica educativa particularmente a sus desventajas, y el segundo aspecto, es la crítica de la manera como transcurre y se desarrolla el amor entre hombres y jóvenes (entre el maestro y el discípulo), lo que dará cuenta de la doble falta de la pedagogía que los griegos plantean; la escolar y la amorosa, así, el tercer problema que se presenta es el de la ignorancia de las cosas y de sí, es decir, la relación con el saber, razón por la que la insistencia en que el sujeto se ocupara de sí mismo como su objeto de conocimiento no se presenta en Foucault como una relación instrumental, sino como una posición que el sujeto asume con respecto a sí, a lo que le rodea y a la alteridad con quien está en relación.

---

<sup>58</sup>Conferencia magistral “La crítica de Nietzsche a la modernidad” que impartió el Dr. Diego Sánchez en el Aula Magna de Filosofía y Letras de la UNAM, el martes 4 de Abril de 2006, 12:00 – 14:00 p.m. En donde el Dr. Diego Sánchez (Dr. En filosofía de la Universidad Complutense de Madrid) señaló como la crítica que hace Nietzsche a la docta ignorancia de la modernidad, la refiere particularmente a las leyes generales que pretendieron regular la relación entre el individuo y el mundo, al intentar unificar la realidad hacia una meta universal en un proceso lineal e irreversible e intentar equiparar a la ciencia de acuerdo con dos prejuicios; comprender los fenómenos como causalidad, y equiparar por igual las causas con los efectos, ello con la intención no de conservar el poder sino de acumularlo. En esa lógica, el valor de su conocimiento no es del ofrecerle a los sujetos como se arma el mundo o que hagan uso de su voluntad de poder, esencialmente cuando redujo su valor a lo pragmático, a la validez, a partir de lo cual establece su dominio práctico para ordenar, simplificar y hasta obligar a encajar en categorías, conceptos y leyes a los sujetos en tanto los separa artificialmente a unos de otros. La separación del sujeto y de su mundo no ha sido más que una negación que se ha hecho del sujeto, un no reconocimiento de la humanidad que ha perfilado el camino de la negación de la alteridad, una negación que también trasforma al sujeto porque lo hace distinto de sí mismo, tan distinto que ya no sabe quien es, pero además, ya no se lo pregunta. Ello conlleva a un problema cultural en la época moderna, entorno al cual Nietzsche nos invita a cuestionarnos respecto a como hemos categorizado a los pobres, mujeres, niños, homosexuales, adultos mayores etc., porque para Nietzsche desde las categorías los hemos marginado y excluido, dado que en la categorización se ha hecho un dominio como una determinación de lo que es y pueden ser los otros.

Por ende, la ruptura que se construye con la época de la edad media y de la modernidad, es una ruptura con respecto al sujeto, esencialmente a la mirada y lectura hermenéutica que con el tiempo se verán diluidas frente a una formación que se generaliza como un imperativo para todo el mundo, (lo que presenta una limitación importante porque para que el sujeto se ocupara de sí era preciso que tuviera capacidad, tiempo, cultura etc., lo que hizo de la inquietud de sí, un comportamiento de elite).

Un segundo principio de limitación es que el ocuparse de sí, tendrá como efecto hacer del individuo alguien distinto con respecto a la masa, a esa mayoría que son las personas absorbidas por la vida de todos los días, (por lo que entonces sólo serán unos cuantos los que se ocupen de sí, y que tengan los recursos para ello, pero además, quien se ocupe de sí será superior respecto a los otros, lo que para la modernidad representara una exclusión importante porque en el caso de la mayoría de los sujetos lo primero será cubrir las necesidades exteriores antes que las interiores, el mundo exterior antes que el in-mundo.)

Esto nos permite recuperar algunos aspectos relevantes en la discusión que se hace con Foucault respecto a la reflexión del oficio de sujeto, un oficio que se realiza a partir de dos aspectos; de la ocupación y el cuidado de sí, que en los griegos se exaltan al ser para el sujeto un cuidado cultural o un sentido de paideia que sólo se realiza en la confrontación con la alteridad y que se realiza en dos planos; el plano existencial (las experiencias de vida) y el epistémico (cuando asumen una actitud ética-política en el mundo)

La limitación de esta pedagogía del sujeto se extendió cuando en los sujetos la preocupación se centró en el gobierno de los otros y de la ciudad y escasamente en el gobierno de sí mismos, cuando incluso, el cuidado cultural se limitó a que los sujetos sólo abrieran los ojos a lo que ocurría en su mundo y poco se orientaba a niveles comprensivos, aspectos que en su articulación contribuyeron a que la pedagogía del sujeto se planteara como inferior respecto al aprendizaje, en esa inferioridad la pérdida sería en dos planos; en la relación del sujeto con la alteridad en donde la ausencia será de la sensibilidad y la humanidad, y en la relación del sujeto consigo mismo, cuando éste ya no se tomó como su objeto de conocimiento y se interrogó sobre sus representaciones. Se alude por ende, a un desvanecimiento en la paideia del sujeto que sin duda, se articula con otras problemáticas que se gestaron en el tiempo moderno a partir de diversas imágenes que nutrirán la representación del sujeto.

## 1.2. Acerca de la relación del sujeto con la tradición de la modernidad: ¿cómo el sujeto se vuelve sujeto?

*La subjetivación es lo contrario del sometimiento del individuo a valores trascendentes, antes el hombre se proyectaba a Dios, en adelante, en el mundo moderno es el hombre quien se convierte en el fundamento de los valores, puesto que el principio central de la moral es la libertad, una creatividad que es su propio fin y se opone a todas las formas de dependencia.*

Alain Touraine

La imagen de sujeto como bien se señaló en el apartado anterior se nutre de imágenes como a las que da apertura la modernidad en la representación, un tiempo de vida en donde el sujeto construye experiencias subjetivas que para su interpretación nos colocan en la comprensión de lo que significó la modernidad en dos planos; el conceptual y el contextual, porque en los dos las narrativas como los discursos no han dejado de presentar a **la modernidad**<sup>59</sup> en diversos horizontes y a través de significados que la refieren como proyecto, época, relato etc., y que la dimensionan en tanto la hacen más compleja en su aprehensión, problematización y comprensión, esencialmente en la relación que tiene con los sujetos en su historia de vida.

Lo que sin duda, nos lleva a realizar un recorte en sus significados para referirla de acuerdo a como *Nicolás Casullo* la presenta en el texto de Marshall Berman; como una condición social que transitó por la vida cotidiana y en las prácticas subjetivas a partir de que ésta se encontró con el llamado Renacimiento en los siglos XV y XVI, un encuentro que requirió de la presencia de otras condiciones sociales, culturales, educativas, etc., para que la subjetividad representara un tiempo moderno que en el espacio de coexistencia colocó en el centro de la escena al sujeto al considerarlo como el actor principal que frente a un pensamiento envuelto en las divinidades y el tutelaje de una otredad – Dios - que le creaba los significados tomaría distancia. En tal proceso se dió comienzo a la creación y recreación de otras discursividades que narraran al sujeto a la par que constituyen la tradición moderna, en donde la intención es liberar a los hombres de la tutela y hacerlos sujetos pensantes y actores de su historia de vida.

Con el término de modernidad se atribuyó lo que era moderno y lo que era antiguo, y además, se expresó la aceptación o el rechazo de otras tradiciones (la ruptura con tiempos que requerían ser transformados y no anulados). La razón le serviría para institucionalizar la condición de vida, al sujeto y la imagen con la que se representó a la modernidad como otra tradición (paradójicamente a sus principios con el transitar de la modernidad en modernización *el sujeto* ya no será el protagonista su lugar lo ocupara la racionalidad la cual, será en el mismo camino y tensión del proyecto moderno trastornada por el acontecimiento económico – productivo.)

---

<sup>59</sup> Berman, Marshall. Habermas, Jürgen. et. al. *El debate modernidad – posmodernidad*, Punto Sur editores, Buenos Aires, Argentina, 1989, pp. 68-69. En el capítulo que escribe Marshall Berman “Brindis por la modernidad” divide a ésta en tres fases las que a continuación se exponen; En la primera de ellas la que va de principios del siglo XVI a fines del XVII aproximadamente, la gente apenas experimentaba la vida moderna y por ende, todavía no entendía que era lo que le afectaba o estaba ya empezando a vivir, andaban a tientas, y desesperadamente en busca de un vocabulario. La segunda fase se inicia con la idea revolucionaria de la década de 1790, particularmente con la Revolución Francesa que trajo consigo, abrupta y dramáticamente, un gran público moderno que compartió la vida de una época revolucionaria que incluso le generó trastornos explosivos en todas las dimensiones de la vida personal, social y política, en tanto los colocó entre la dicotomía de lo que ya se planteaba como moderno y lo que ya no lo era. En el siglo XX la tercera y última fase, se expandió con el proceso de modernización con la intención de abarcar todo el mundo, ello como parte de un crecimiento en cantidad pero a su vez de una multitud de fragmentos que perdieron gran parte de su vitalidad, resonancia y profundidad y mucho de su capacidad para organizar y dar un sentido a la vida de la gente. Como efecto se construiría un porvenir que perdió contacto con las raíces de lo humano, un porvenir en donde la lista de la alteridad con la que los sujetos perdieron contacto humano es innumerable, por mencionar algunos; se encuentran los migrantes, los adultos mayores, los niños en condición de calle, los homosexuales, los indígenas, y a la lista se incorporan los sujetos que han vivido el golpe de la naturaleza (terremotos, huracanes, etc.), y el de la pobreza, (cultural y económica), etc.

Una tradición que presentó a la modernidad con un proyecto que refería al progreso en todos los sentidos, porque tenía plena confianza en la construcción de un saber libre de errores, dotado de equilibrios y distinto de todos los otros saberes, cuya garantía sería que éste no cayera en los prejuicios y que superara los errores fundamentales que habían hecho recaer a los sujetos en la ignorancia, al contaminar las formas de saber y de conocer su mundo.

El nuevo saber que se pensaba necesario y capaz de desarrollo y crecimiento dio génesis así, a la idea de progreso indefinido con el que la modernidad encontró su plenitud en un orden cronológico que implicó para los sujetos colocarse como actores y hacerse un lugar en el escenario de la modernidad, luego entonces, ¿el sujeto se hizo sujeto, en tanto se hizo moderno,? sin duda, el mundo moderno está muy penetrado por la referencia a un *sujeto* que es libertad, que postula como principio del bien el control que ejerce sobre sus actos y la condición de vida que le permite concebir su historia personal al concebirse él mismo como actor y como sujeto de voluntad de poder.

Sin embargo, la modernidad no se puede reducir al nacimiento del sujeto porque esa sería la manera más segura de destruirlo o transformarlo en su contrario, esencialmente cuando la imagen de sujeto se formó partiendo del pensamiento griego y religioso pasando por todas las formas intermedias de afirmación hasta llegar a la imagen contemporánea que se tiene respecto a él. Es decir, la modernidad no crea al sujeto sino más bien lo libera de la imagen de sujeto creado por la religión y transfiere el sujeto – Dios –, al sujeto actor, por ende, no es la destrucción del hombre sino su humanización lo que crea una cierta distancia entre las diversas caras del hombre; su individualidad, su capacidad de ser sujeto y el sí mismo, que se han construido desde otras tradiciones.

Tal liberación le permite al pensamiento moderno afirmar al ser humano al hacerlo pertenecer a un mundo regulado por leyes naturales que la razón descubre y que lo liberaban de ciertas formas de organización, en tanto, lo colocaban en el mundo no como un individuo indiferenciado en lo social, sino ya como sujeto, como actor.

*La modernidad* se considera entonces, como una experiencia de vida que plantea coyunturas con otros tiempos en la medida que establece rupturas con el mundo divino al reemplazar esa unidad del mundo con el hombre que se había creado por la dualidad de la racionalización y de la subjetivación<sup>60</sup>. (Más tarde, se reemplaza a dios por la ciencia como una especie de liberación de las desigualdades transmitidas, de los miedos irracionales y de la ignorancia en el conocimiento que se anclaban en el pensamiento.)

---

<sup>60</sup> La idea de racionalización tiende generalmente a combinar la centralidad cultural con el orden establecido; en cambio, la idea de subjetivación tiende a ocupar un lugar culturalmente central porque se encuentra asociado a un contenido social contestatario, de resistencia, de ruptura. De ahí quizá, la razón de que la subjetivación haya estado durante mucho tiempo en manos de los sujetos que conducían a la sociedad; como los clérigos que produjeron la separación de lo espiritual y de lo corporal en la vida social y en un esfuerzo contrario tendieron a la subordinación de la acción humana a la ley divina. Circunstancia que los hizo enemigos centrales del racionalismo modernizador y los condenó a la decadencia a partir del momento en que triunfó el nuevo pensamiento. Posteriormente la subjetivación estuvo en manos de la burguesía, (término que sirve para designar a los autores de la diferencia funcional de la economía en relación con la política, la religión y la familia) porque el burgués fue la figura central de la modernidad occidental debido a que al mismo tiempo fue el agente de *la racionalización y el de la subjetivación* como en su momento lo habían sido los clérigos. Con el triunfo de los modelos racionalistas en la política con la Revolución Francesa y en la economía con la industrialización, se establece una ruptura por demás importante entre la unidad que existía entre *la racionalización y la subjetivación*, lo que hace que la cultura y la sociedad se hagan bipolares y la burguesía se torne totalmente capitalista, y en ese hacerse tiendan a la desaparición de la referencia al sujeto, de los procesos de subjetivación que aparecen al mismo tiempo que los de racionalización para la modernidad, aunque será la misma modernidad la que al no definirse por un principio único que articule a los dos defina la creciente separación entre la subjetivación y la racionalización, colocando en un imperialismo a uno -la racionalización- sobre otro – la subjetivación-.

Por ende, a la modernidad será un error ubicarla sólo por su eficacia a la racionalidad instrumental o por la dominación de la ciencia y la técnica, sobre todo, cuando la otra mitad que la ubica es el surgimiento del sujeto humano como constructor de libertad, y de conocimiento de sí y del mundo. Pero, para que el sujeto apareciera no era necesario que la razón triunfara sino por el contrario era necesario que el sujeto se reconociera como tal, porque en la medida en que la vida moderna residiera en el sujeto – en su representación - éste se asumiría como actor, y se resistiría al individualismo que se le opone.

La idea de *racionalización* y de *subjetivación* surgieron no sólo como necesarias para la modernidad sino también como importantes para la comprensión del sujeto en su mundo, dado que la subjetivación; “*es la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación parcial de éste en sujeto, es lo contrario del sometimiento del individuo a valores trascendentes, es el hombre quien se convierte en el fundamento de los valores, puesto que el principio central de la moral es la libertad, una creatividad que es su propio fin y se opone a todas las formas de dependencia. La subjetivación destruye al yo que se define por la correspondencia de la conducta personal y de los roles sociales y se construye por interacciones sociales y la acción de instancias de socialización.*”<sup>61</sup> Las instancias de socialización a partir de las cuales se formó al sujeto, se identificaron según puede verse; con los programas de educación, con el aprendizaje del pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones de la costumbre y del deseo (el sometimiento de la sensibilidad del cuerpo<sup>62</sup>), para someter al sujeto únicamente al gobierno de la razón.

Aunque para la modernidad la idea de razón se comprendió en un principio como el instrumento de la libertad, su sentido cambió en la medida en que ésta fue dominada por amos, modernizadores, tecnócratas o burócratas, los cuales la utilizarían para imponer su poder y en una forma más ambiciosa para afirmar la imagen del sujeto en correspondencia con la producción eficaz de la ciencia, la tecnología, la administración económica y mediante la ley que se estableció como una verdad a la que no se le puede cuestionar.

Es así como de esa *aletheia*, que significa desocultación o desvelación de la verdad que surge ante la incertidumbre del sujeto frente a sí mismo, sobre la necesidad de saber lo que es y sobre el significado de lo que miraba a su alrededor y que lo llevó al menos en Grecia a formular preguntas por la verdad, se pasó a una verdad como ley con la que se prohíbe, determina, juzga y castiga todo, al presentarla como un absoluto con la que se impide a los sujetos ver fuera de ella, como representar y formarse fuera de su lógica. Se trata en ese sentido de una lógica discursiva con la que se intenta instalar a la verdad como el fundamento de la razón aunque ello implique la negación de las diferencias, la anulación de otros discursos y el cierre sobre la diversidad de lecturas que se oponen y contradicen con la presencia de un sujeto, y de una razón universal que constituye la correspondencia entre la acción del sujeto y el orden del mundo para permitir que el progreso se presente en la representación como la marcha hacia la abundancia y hacia la felicidad, una lógica que más tarde será remplazada por la visión racionalista, por una visión puramente instrumental que solo atenderá a demandas de producción centradas en la acumulación y que posteriormente serán de consumo.

---

<sup>61</sup> Touraine Alain. *Crítica...* Op. Cit., p. 209

<sup>62</sup> Si se habla de cuerpo se hace referencia a sus lenguajes; la sensibilidad y el deseo de experimentar la sensibilidad, lenguajes que con el judeocristianismo serán vigilados, controlados y de ser necesario castigados, esencialmente cuando lo que se busca es la perfección del espíritu con el que se intenta impulsar la construcción de formas de conducción para los sujetos las cuales ubicaran lo bueno y lo malo con respecto al cuerpo. Con la modernidad en cambio se desprecia el cuerpo por temor a que se pierda la razón y se anule con ello al sujeto como ciudadano, anulando sin duda, la relación del sujeto con el cuidado de su cuerpo, la ausencia será por tanto, de la expresión y de la experiencia de la sensibilidad. Así, ¿Será que la ausencia de la sensibilidad en el sujeto es la que lo está haciendo cada vez más indiferente o irracional respecto a la diversidad cultural? Es un hecho que el cuerpo se ha planteado como el lugar del sometimiento del sujeto (si la mujer se embaraza la despiden, al adulto mayor por su cuerpo aún pese a la experiencia ya no se le contrata, etc.)

Demandas que se hicieron posibles a partir de los procesos sociales que se agruparon bajo el concepto de modernización, a través de los cuales, la modernidad pudo estar en una conversión continua como concepto y en el contexto histórico – mundial, provocando en ello, una variedad sorprendente de visiones e ideas (o discursos) en la vida cotidiana con las que se confrontó la finalidad que tenía respecto a que el sujeto cambiará el mundo y lo hiciera suyo como su mundo de vida, un interés que paradójicamente dejó de lado cuando comenzó a pensar y hablar de lo externo a él, de la resolución de problemas, de lo que es bueno o de lo que no lo es en la vida o en el conocimiento, etc.

Definida por la imagen de la racionalización instrumental, la modernidad perdió la fuerza de liberación y creación con la que se presentó a la subjetividad de los sujetos, y entonces vinculada a la representación del capitalismo (entendido como una concepción particular de ésta), se plantea en su proyecto una ruptura importante con la razón y lo cultural al poner en marcha en su trayecto la obra que aseguró su dominio, - los procesos de modernización - con los cuales mostró no sólo su ambición sino un mayor control frente a los sujetos. El capitalismo no fue la modernidad o viceversa sino un modo particular de modernización que puso al servicio de *la racionalización económica*, a la cultura y a los sujetos con tres dimensiones a partir de las cuales se perfiló la imagen de la alteridad como la relación humana con ésta; *el industrialismo*, (que le dió otro sentido al espacio laboral y a la formación) *la industrialización de la guerra* (la presencia de dos potencias y el surgimiento del tercer mundo y de los totalitarismos como el nazismo, el socialismo, el positivismo, etc.) y *la vigilancia de todos los aspectos de la vida social* (Estado, educación y familia, etc.), tendencias que se tornan centrales porque impulsan a la modernidad hacia otra lógica discursiva -la globalización-.

El problema no es el tránsito de un discurso a otro, el problema está en los efectos de éste, porque el paso de la sociedad industrial a la sociedad programada entraña un peligro importante para el sujeto; la desaparición de *la conciencia de la historicidad* con la que se desliga en los sujetos su constitución debido a que se reemplazan las tradicionales formas de control social por nuevos mecanismos que pretenden gobernar la subjetividad a partir de violentarla epistémicamente con el conocimiento en sus dos expresiones; con la velocidad con la que llega a los sujetos (es más rápido el acceso a la información), y con los límites que no tiene al abarcar el espacio social (en diversos escenarios se transita información, por ejemplo, con el internet, la televisión, etc.) Lo que sin duda permite pensar que el paso de la sociedad industrial a la sociedad programada no fue un pase automático particularmente cuando éste forma parte de un momento coyuntural en donde la institucionalización del Estado, como de la ciencia fueron por demás necesarias, porque es un hecho que la idea de que los sujetos fueran modernos cambió a partir de la confianza que generó e inspiró en la representación la ciencia como progreso infinito del conocimiento (lo que construirá un sentido en donde el tiempo normaliza las historias, las conciencias, los pensamientos y lenguajes, en tanto la cultura se verá permeada por un tiempo cuyas imágenes cargan más furor por la economía, el mercado o el consumo).

Ésta situación gestó en la cultura una división consigo misma porque se le separó en tres esferas; la ciencia, la moral y el arte, el problema sin embargo, no fue la separación, el problema se presentó en que difícilmente se podrían articular o re-articular cuando cada una de ellas sería dominada por profesionistas que enfocaron los problemas con una perspectiva esencialmente especializada con la que se fraccionó a cada uno de estos campos alejando con ello la posibilidad de articularlos, lo que dió como resultado una desarticulación mayor que es la que se vive entre la cultura de los expertos y la cultura de la vida cotidiana, la cual llevada a un extremo genera “*que esas personas sean incapaces de construir relaciones de conocimiento, porque no tienen una visión de conjunto de su mundo*”<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup>Zemelman, Merino Hugo. *El conocimiento*... Op. Cit., p. 63

A partir de tal distanciamiento no faltaron los que intentaron reunir la ciencia, el arte y la moral como las facultades pertenecientes a sus ámbitos; el pensamiento, la voluntad, el juicio y la sensibilidad, un trabajo por demás difícil dado que lo que se separó y se puso en tensión fue la subjetividad respecto al cuerpo y a la realidad (se separó la subjetivación respecto a la racionalización). Así, cuando se presentó a la modernidad como un encuentro que a *la subjetividad* le prometió aventura, poder, desarrollo y transformación de ella y de su mundo, nadie imaginaba que el encuentro se tornaría un desencuentro con un tiempo cuyo proyecto sería inconcluso (por el sentido y manipulación que de tal proyecto se hizo con el capitalismo) porque en su lógica irracional amenazó con destruir todo lo que tenían, lo que sabían y lo que eran como sujetos.

Un desencuentro que tensó los discursos y las prácticas subjetivas porque colocó a los sujetos con la contradicción, el conflicto, la angustia, la ambigüedad y con la unión de la desunión respecto a la alteridad, - un dolor humano demasiado humano - (las dos guerras mundiales, la violencia de Estados Unidos hacia Irak, el movimiento del 68 en México, etc.)

Con la modernización se definió una sociedad organizacional y técnica que hizo emerger un sujeto desde la estructura de los roles y las funciones al sustituir la experiencia humana por la producción y la utilidad, y al presentar a la comunicación en una fase administrativa, comercial y científica, que hizo que el sujeto interlocutor pareciera obsoleto en tanto lo confrontó con el incremento de las desigualdades económicas, la pobreza, las injusticias, la marginación, exclusión, etc., y con el grado de irracionalidad en el que avanzó la cultura en todos los aspectos de la vida cotidiana al presentar fachadas de realidad que cubrieron lo que el progreso no solo estaba generando en ella, sino en los sujetos.

Con la racionalización instrumental, los elementos fragmentados de la modernidad clásica se vincularon con la eficacia y el rendimiento para construir alrededor de los sujetos un universo extraño a ellos pero de mayor velocidad y aceleración en el que hay poco espacio para la reflexión de sí y de los otros, en ese universo se separó el mundo de vida o al menos éste vivió la tensión entre lo privado y lo público bajo el efecto de suprimir todo lo que daba un contenido social a las relaciones interpersonales como la experiencia de vida que fue remitida a un pensamiento funcionalista con el que se modificó su *visión del mundo* (de un mundo – vida se paso a un mundo económico y organizacional), *de la historia*, (que se distanció de la conciencia y de la memoria), *de la formación de sí* (que se burocratizó en títulos, cursos y contenidos) y de su *relación pedagógica con la alteridad* (la ausencia de sentidos comprensivos del sujeto hacia sí mismo y hacia la alteridad con quien construye la relación formativa)

Los elementos de esa *experiencia de vida* se pueden sintetizar en:

a) **El reconocimiento de los límites del saber:**

Lo que en un principio implicaba la capacidad de acceder a la realidad total y no fragmentarla, se tornó en un problema para los sujetos cuando la potencialidad de los instrumentos cognoscitivos en ellos, (la abstracción, comprensión e interpretación) se concretaron a un nivel lógico –matemático y experimental, cuyos efectos fueron la limitación del pensamiento a la apertura de un horizonte de exploración, de construcción y de interpretación, que se tensó con la aparición de una nueva conciencia limitada y reducida con respecto a cada forma de conocimiento (Pedagogía, Sociología, Psicología, etc.), en la que aparecen los hechos como si estos existieran independientemente de los sujetos que los llevan a cabo (la colonización, la independencia de México, el movimiento del 68, etc.)

Con esta perspectiva se trató de instaurar un tribunal (la epistemología tradicional) frente al cual todos estaban obligados a justificar las prácticas científicas y la construcción del conocimiento. También se ejerció un control normativo sobre la realidad generando una pérdida irreparable; la de la pasión y el interés que quedaron desligados de los sujetos en la construcción de conocimiento y en la construcción de sí mismos, en donde dice Zemelman “*hay que tener una postura para vivir en la incertidumbre, postura que no es sólo intelectual y que es también volitiva, pues compromete el conjunto de las dimensiones del individuo. Compromete no sólo su facultad intelectual, también fuertemente compromete sus dimensiones emocionales. Es decir, sin emoción, sin compromiso emocional, no hay construcción del conocimiento*”<sup>64</sup> Con Zemelman encontramos dos categorías intermedias en la construcción del sujeto; la postura intelectual y la postura volitiva con las que el sujeto se hace su objeto de conocimiento.

La relación con el conocimiento es la capacidad que tiene cada sujeto de colocarse en su mundo, una relación que pasa por los lenguajes, y ante lo que podemos preguntarnos, ¿con cuántos lenguajes se construye la relación de conocimiento?, y siguiendo éste punto de discusión ¿qué significa colocarse en el mundo? Significa, no explicarlo sino interpretarlo, reconocerlo y comprenderlo, particularmente cuando la primera exigencia de la colocación es que el sujeto se ubique en su mundo sin la reducción precipitada de esa relación que en la explicación inmediata límite otras formas de pensar la realidad como el análisis del discurso respecto a ésta, (lo que se dice y cuáles son los argumentos y con qué lógica subyacen). Una limitación que trascendió a las ciencias humanas cuando éstas quedaron excluidas o marginadas, de esa epistemología tradicional que no dió posibilidad a diversos encuentros que plantearan puntos en común, reconocimiento de las complejidades o comprensión en la riqueza de construcción respecto a los otros saberes. Esa limitación se hizo mayor cuando se construyó una representación social que hizo de las ciencias naturales un imperialismo respecto a las ciencias humanas, un imperialismo en el conocimiento con el que no tuvo la apertura a lo diferente porque le faltó hospitalidad para acoger y responsabilizarse por la exterioridad, por lo extraño, - por una alteridad humana demasiado humana -, y no la tuvo porque en la representación social que se construyó sólo había una ciencia, la natural, por ello, el reconocimiento de la ciencia humana no podía darse porque ésta, no tenía presencia frente a una mirada que se reducía a la unicidad (a un modelo decimonónico).

El obstáculo que se generó con ello fue epistemológico porque en la ceguera científica no se reconoció la presencia de la diferencia en el conocimiento como de la alteridad de unas ciencias humanas que aún están por venir, entonces ante el no reconocimiento, la polémica será incesante y trascenderá a la pedagogía que forma parte de las ciencias humanas. En esa lógica la primera tensión que vive la pedagogía con la modernidad de acuerdo a Carlos Ángel se da en el espacio de coexistencia cotidiano cuando “*se confronta la ideología condensada en la ética económica y la política de los programas religiosos en conflicto*”<sup>65</sup> (la reforma y la contrarreforma, entre otros) dos aspectos que en el espacio de tensión llevará por añadidura a la pedagogía a buscar la transparencia explicativa como a diseñar los instrumentos que normaran al sujeto, los discursos y la práctica pedagógica. Frente a esa polémica la modernidad proclama la necesidad de un conocimiento socialmente útil y una conciencia instrumental que ve tan innecesaria la presencia de la hermenéutica del sujeto como la hermenéutica de la alteridad (del nos-otros que tiene sentido en la proximidad), por lo que primero los silenciara y posteriormente los excluirá; a la hermenéutica del sujeto y al sujeto de la hermenéutica.

---

<sup>64</sup> Ibidem, p. 58

<sup>65</sup> Hoyos, Medina Carlos Ángel. *Epistemología y discurso pedagógico*. Razón y aporía en el proyecto de la modernidad” p.22. Carlos Ángel recupera en su artículo como memoria histórica, la presencia de la “*a-aletheia*” un término conceptual que aludía al desvelamiento o desconstrucción, un concepto necesario que se trama con la episteme porque le permite desvelar los discursos que oscurecen en el sujeto la hermenéutica de sí y de la alteridad, como los discursos en los que se ha construido la pedagogía desde la tradición epistemológica de la modernidad, construcción en donde tanto la aletheia como la episteme no le fueron presencias gratas ni para la práctica de subjetivación ni en la lectura de la realidad que cada día se hacía más compleja y distante, como tan innecesaria de mirarse.



En ese devenir la representación epistemológica de la modernidad se tornó coercitiva por las limitadas posibilidades que tuvo con un mundo humano que no le interesó explicar porque no le era comprensible pero además, tan soberbia de sí, no permitió que las ciencias humanas construyeran sentidos de interpretación frente a esa incomprensible relación del sujeto con su mundo y con la alteridad que tenía, y que se ancló a la negación del espacio de coexistencia científico mediante una conciencia ortodoxa que ordenó el mundo en función de parámetros inamovibles, y definidos para los sujetos. Frente a esa conciencia ortodoxa la construcción del mundo de vida se presenta para los sujetos como una condición necesaria que puede romper con la comodidad y conformidad intelectual, que como mecanismos básicos de la inercia mental limitan la capacidad de abrir sentidos comprensivos en el espacio real de los sujetos.

Ello implica que el sujeto no sólo se cuestione a sí mismo sino que cuestione lo que sabe y los límites que se le presentan en la relación con la alteridad porque de acuerdo a Zemelman enriquecer la propia subjetividad “*significa cuestionar los propios límites, concebir al mundo interno de cada uno como cambiante, por lo tanto sin límites fijos*”<sup>66</sup> el cuestionamiento se hace necesario como forma de vida porque la inercia también se presenta como la solución de todo, como una forma de vida que limita que el sujeto se plantee problemas y encuentre posibilidades pues gracias a la inercia es fácil vivir sin problemas en cambio es mucho más difícil vivir problemáticamente.

Para vivir sin problemas, la pedagogía se refugió en el discurso productivista y en la ciencia y desde ahí, la mirada que construyó de los sujetos fue a partir de una sucesión de etapas racionalmente preestablecidas y con aprendizajes sistemáticos de acuerdo al sujeto (se separó al sujeto en; niño, joven, adulto y adulto mayor, para mirarlo desde teorías como la Piaget, Erickson, y et. al., es decir, se hizo un sujeto de lógica y de utilidad, fraccionado en etapas y cuya orientación sería el desarrollo y el crecimiento.) Por lo que respecto a cada uno (al sujeto fraccionado) se asignó un discurso de desarrollo y crecimiento y una representación social que se encontró muy a la par de una pedagogía que se centró como técnica y ya no como saber práctico (como constructora de discursos), al tener mayor fidelidad a la representación de la ciencia natural que a los sujetos, la que por cierto se tornó totalizadora porque en su lógica la intención fue promover la habilitación funcional en el sujeto y del sujeto como la disociación de éste consigo mismo y con la alteridad, al fraccionarlo y convertirlo en un número más de los datos estadísticos.

Las tensiones de la pedagogía en el plano conceptual y en las prácticas hizo que la modernidad ampliara su concepto (como lo hizo con el de sujeto y alteridad al universalizarlos) una dimensión que hizo pensar que la pedagogía podía resolver todos los problemas educativos como sociales, es decir, que podía dar soluciones en todos los planos de la realidad, lo que generó mayor confusión dado que nadie sabía decir con precisión a que aludía – ni los sujetos pedagógicos - pero tampoco, respecto a ella se podía llegar a consensar los significados conceptuales porque la polémica entre sí es ciencia, disciplina, arte, etc., poco trascendió al quehacer intelectual, de ahí, que al verse rebasadas las posibilidades de la definición del concepto de pedagogía, se le terminó por alinear al discurso positivista que la hizo funcional en el plano conceptual y en las prácticas, alejándola de los sujetos y en los sujetos para poder incorporar y hacer legítima con mayor facilidad la presencia de las ciencias de la educación cuya procedencia epistémica se encuentra en la ciencia positiva y en el progreso como estímulo de su trayecto histórico. Esto le traerá a la pedagogía al menos dos sentidos; el primero es que se le entenderá como sinónimo de la educación (la pedagogía es lo mismo que la educación) y el segundo, que la pedagogía desaparecerá para dar lugar a la educación (lo que algunos dicen es la muerte de la pedagogía y que sin embargo, no ha sido más que el imperialismo de la educación sobre la pedagogía).

---

<sup>66</sup> Zemelman, Merino Hugo. *El conocimiento*... Op. Cit., p. 55

La funcionalización de los conceptos se hizo posible en tanto que a la representación epistemológica de la modernidad no le interesó más que la conducta de los sujetos, lo que se podía observar (eh ahí el nuevo papel de las ciencias de la educación), por lo que al fraccionar al sujeto en etapas le resultó más fácil su control como su modificación, porque con la funcionalización sólo validara lo externo al sujeto (habilidades y destrezas), cancelando con ello la conciencia mientras la reduce y desajusta de su realidad. Un desajuste que también vive el sujeto en relación con la alteridad porque la conciencia de la diferencia se encuentra desfasada con la representación que de ella tiene el sujeto, lo que hace que el sujeto no atienda a la relación con la alteridad como conciencias posibles en constante movimiento interno de sí y para sí o como fusión de horizontes de interpretación, y no lo hace porque la imagen que guarda su representación no permite la inclusión de la diferencia, razón por la que deja fuera la posibilidad comprensiva de algunas alteridades (las mujeres, los homosexuales, los pobres, los niños en condición de calle, etc.)

Ello se confronta fuertemente con un segundo aspecto:

**b) La ausencia de fundamento:**

La consecuencia más directa de este ahondar en los límites que se instalaron en la experiencia cognoscitiva fueron los fundamentos absolutos, porque cuando la ciencia se encerró en sus verdades absolutas e hizo de la reflexión un orden de menor importancia; la inspiración y la imaginación se vieron como un camino de sobrevivencia frente a la indiferencia de un mundo que normaba lo cultural como la comprensión de los sujetos. Posibilitando con ello que la sabiduría práctica o fronesis vista como aquel conocimiento que siendo distinto del saber científico y el cual nacía precisamente con la experiencia cotidiana que los hombres tenían en su interactuar constante, se desvaneciera frente al saber científico que cobró autoridad en lo físico – matemático al sustentarse en argumentos lógicos y en pruebas empíricas para hacerse válido. El problema fue sin embargo, para las Ciencias Humanas porque en ellas se creó un desajuste o desfase que se hizo presente en los corpus teóricos pues éstos no comprendieron a la realidad que presentaba la diversidad de una cultura, como la trama de relaciones y sus diversos significados respecto a lo que es el sujeto y lo que es ese sujeto-otro o alteridad. Así, la no comprensión de ese desajuste puede llevar - pensando en Zemelman- a inventar realidades respecto a lo que es la formación y los sujetos que se encuentran en la cultura construyendo la diversidad.

Otra problemática en el desajuste la centra Carlos Ángel cuando señala que “*partiendo de la ignorancia epistémica, se promueve la ignorancia a través de la simplificación.*”<sup>67</sup> Es decir, como en la pedagogía no se tenía claro su marco conceptual, se le simplificó en cursos teóricos y en cursos prácticos, a los cursos teóricos se les representó como a los que conciernen al desarrollo de lo que se llama la actividad mental, del pensar, del teorizar (algo tan secundario para la actividad técnico – instrumental), en tanto a los cursos prácticos como son; los talleres, o los laboratorios se les representó como el momento en el que se realiza el acto supremo de la demostración empírica, lo que hizo sin lugar a dudas de la razón una racionalización instrumental, cuya tensión estaría entre el saber y el hacer o la praxis (con ello la Episteme no se vería tan útil como lo ha sido el diseño de materiales didácticos, por ejemplo, o el uso de las cartas descriptivas, de los test, etc.) Con la simplificación que se hizo de la pedagogía se le pudo referir a partir de ese momento a los medios (sobre todo instrumentales) y ya no a los fines, (la formación del hombre), lo que terminó por apegarla a ciertas modas como; la tecnología educativa, el constructivismo, la educación basada en competencias, las nuevas tecnologías etc.)

---

<sup>67</sup>Hoyos, Medina Carlos Ángel. *Epistemología y discurso...* Op. Cit., p. 32

La pedagogía fue también condenada a la presencia de las ciencias de la educación que desde los inicios de los años 60 se les reconoció oficialmente dejando de lado con ello, la creencia en unos cuantos de que la pedagogía todavía existe. El problema conceptual para éstas nuevas ciencias se ubicaría así en un primer momento en el concepto de ciencia, el cual, abundaría en extensión como en contradicción porque la mayoría - hasta el momento actual - sigue ignorando lo que se entiende por ciencia a causa de la llegada de la opinionitis que ha servido para secundar la ignorancia conceptual que no es más que un camino de facilidad aparente que perfila a la educación y a la pedagogía en una verdad absoluta alrededor de la cual se ignora el significado de las palabras, su relación y diferencias, como lo que generan en la práctica y en los sujetos pedagógicos.

La eficacia práctica como parte de la representación fue importante en ese sentido porque le permitió a la ciencia avanzar considerablemente para inaugurar la invención de un método que parecía destinado a operar y ya no sobre la realidad sino sobre el sujeto, por ello se piensa al sujeto pedagógico como efecto de discurso, porque el universo simbólico constituido por el lenguaje produce en múltiples significaciones la subjetividad, así, como su humanización en el espacio de coexistencia en donde el sujeto no mantiene con su entorno una separación, entre lo interno y lo externo, la subjetividad y la realidad social, esencialmente cuando la subjetividad como parte del in-mundo se encuentra con otras subjetividades en el entorno social. Aparecen así, dos categorías intermedias que explican la construcción del sujeto; el in-mundo, como la parte interna en los sujetos, y el mundo exterior en donde aparecen las múltiples relaciones con la alteridad y con los discursos.

Discursos que han construido efectos importantes tanto para la pedagogía como para los sujetos pedagógicos quienes han vivido tanto la discriminación como la exclusión porque se trata de sujetos que se han nutrido de imágenes a partir de las cuales se les reconoce como los fracasados o los desechados por otras profesiones, (los estudiantes de 2ª opción, los grupos especiales, estudiantes con quienes fracasó la orientación vocacional, quienes no saben elegir, etc.), una lógica discursiva que requiere de la pedagogía un sujeto que no necesite de su formación (a menos que ésta tenga un sentido de utilidad) y de la comprensión de la alteridad dentro de los ámbitos históricos, pues sólo se requiere de un sujeto que aplique instrumentos, diseñe, capacite, oriente vocacionalmente, y que siga los preceptos de cómo se es sujeto.

Esto permite trascender a un tercer aspecto de esa incompreensión de la experiencia de los sujetos con la alteridad que refiere a;

c) **La inconciliabilidad de la situación existencial y social:**<sup>68</sup>

Antes de entrar en el problema planteado respecto a la comprensión de la relación del sujeto con la alteridad en su contexto, tendríamos que preguntarnos *¿qué es la relación y por qué se ha vuelto tan inconciliable la relación del sujeto con el mundo y la relación formativa entre los sujetos,?* porque el concepto de relación no es entre entes ajenos, dado que tanto el sujeto como la alteridad están asociados en un espacio de coexistencia y en tal relación el conocimiento puede servir o no para que los sujetos lo usen para el despliegue hacia los otros y el repliegue a sí, (la esencia de la formación de acuerdo al Bildung) también para llegar a lo no visible de la relación cultural con sujetos excluidos de la representación social.

---

<sup>68</sup> Marshall Berman le devela una inquietud muy importante a los intelectuales dice él, pero - yo pensaría que la devela a los pedagogos, dice Berman *“si nuestros años de estudio nos han enseñado algo deberíamos de ser capaces de extendernos, más allá de observar y escuchar atentamente, de ver y percibir por debajo de la superficie, de hacer comparaciones a lo largo de una gama más amplia del espacio y el tiempo, de captar configuraciones, fuerzas y relaciones ocultas.”* En Berman Marshall. *El debate modernidad*. Op. Cit., p. 130. La inquietud a la que nos invita Berman es una inquietud que desborda la esperanza que lo posee y que devela su ser, una esperanza que lo hace pensar en un porvenir en donde sea el sujeto el que continúe pensando el mundo de vida que habita su subjetividad en tanto contribuye con la generación de ideas que provoquen en la gente un sobresalto de reconocimiento de ellos mismos y de la otredad. Esto es lo que podemos hacer por la solidaridad y la conciencia, pero es algo que no se puede hacer si se pierde el contacto con la realidad de esas vidas y mundos que nos hacen como sujetos.

Esto último es parte de una complejidad importante porque en la construcción del conocimiento (en donde el sujeto se torna sujeto cognoscente y objeto de conocimiento) los problemas operativos no se han podido distanciar de al menos dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con **el papel de la descripción**; porque el problema en ello radica en que los sujetos reducen la totalidad del problema en sus relaciones y dinámicas que están en diversos niveles de la realidad a un solo plano (el problema de los homosexuales se reduce a la sexualidad, en las mujeres al género, la edad en los adultos mayores, la economía en los niños en condición de calle, el abandono escolar a los problemas de aprendizaje, etc.), pero además, la explicación que hacen se plantea en un plano descriptivo y no interpretativo por lo que no se desvela los significados a partir de los cuales se construyen los sujetos en la trama cultural. El segundo aspecto tiene que ver con **el punto de intersección**<sup>69</sup> que se trama con el anterior porque en la mirada de los sujetos difícilmente se intersectan lo epistémico, político, ético, económico, cultural, pedagógico, social, etc., que indudablemente se encuentran articulados en la explicación de la complejidad en la que se constituye el sujeto.

El problema en estos dos planos se construye a partir de que la certeza del pensamiento tornó racional el conocimiento del mundo e hizo que en la producción del discurso se comprendiera a la alteridad como lo no real, como lo “no ser” frente a la imagen del sujeto ciudadano que con la idea de universalidad occidental construyó en la colonialidad del poder bajo el control de todas las formas de subjetividad, de la cultura y del conocimiento, con las que le fue posible despojar de identidad a las culturas diferentes al excluirlas a partir de los binomios (lo letrado – lo no letrado, racional, no racional, lo normal, lo anormal, etc.)

Con la ciudadanía se les otorga a los sujetos “*un estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no discriminación en el acceso a esos recursos constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía*”<sup>70</sup> lo que sin duda ha generado un déficit de ciudadanía porque desde el momento en el que se le universalizó como categoría, se construyó en ella el camino a partir del cual marginaría a la diversidad cultural, aquella que no comprendió y a quien no la hizo perteneciente desde el concepto, y que en parte haría de la ciudadanía, (la imagen del sujeto), una categoría marginal en dos planos; el plano conceptual y el plano real, que en sus efectos producirá para los ciudadanos un límite “natural” al considerar que sólo podían ser ciudadanos los que procuraran serlo, en cambio los pobres, los desempleados, y los sujetos con alguna discapacidad por mencionar algunos, no podían serlo porque los límites naturales, es decir, sus propios límites (su cuerpo, su pobreza, sus mínimas cualidades) no se los permitían, lo que hace de la ciudadanía una condición sólo para ciertos sujetos.

---

<sup>69</sup> Por ende, se precisa discutir la relación como la intersección que se da en el plano conceptual para precisar el contenido que se construye en tal intersección como la intersección que se construye en tal conocimiento, un trabajo que precisa de acuerdo a Zemelman de *audacias intelectuales* porque construir conocimiento implica la presencia de los argumentos dado que algunas cosas se dan por ciertas ocultando con ello una aparente argumentación, por tanto, ¿qué sentido tiene construir conocimiento del sujeto como de la alteridad?, la intención quizá no es la de acumular más conocimiento respecto al que hay sino me parece que se trata de construir conocimiento para resignificar la realidad como los conceptos, pero además, porque es un desafío que el pensamiento requiere asumir frente a las Epistemes institucionalizadas que limitan la resignificación conceptual como la interpretación de la alteridad. La comprensión de la alteridad requiere de audacias intelectuales para que no se le borre, para que se le comprenda desde su racionalidad y formas de subjetivación en el mundo histórico cultural en donde la presencia del proyecto formativo la coloca como sujeto de relación y de sentido, a pequeña escala porque ¿cómo se entretienen entre sí los significados de la modernidad a pequeña escala? ¿cuáles son esos mecanismos de autoengaño que no permiten reconocer a esos autoexcluidos? Sobre todo, cuando la modernidad se planteó en el porvenir como una lógica alternativa y no alterativa para el mundo de lo humano que se intentó determinar por criterios técnicos como por una visión unificadora de la realidad.

<sup>70</sup> Moreno Luis. “Ciudadanía, Desigualdad Social y Estado de Bienestar” en Salvador Giner (coord.) *Teoría sociológica moderna*. Ariel Sociología, España, 2003, p. 527

Con la representación de ciudadanía se reconoció un estatus de inclusión y pertenencia que apeló a la existencia de una estructura de derechos universales como a un proceso histórico que ha seguido diversos horizontes para los que no se reconocen como ciudadanos y que han sido marginados de la categoría de ciudadanía.<sup>71</sup> Los cuales se presentan como el mayor desafío porque trastocan el argumento central de la constitución del ciudadano, porque ¿quiénes son los ciudadanos?, o ¿quiénes pueden ser ciudadanos?

La exclusión que le pertenece a la categoría radica en que sólo pocos son reconocidos como ciudadanos en tanto, los que no lo son a parte de ser marginados no tienen acceso a tres claros componentes que se atribuyen a la ciudadanía “ a) la adquisición, adjudicación o posesión de un conjunto de derechos y deberes por parte del sujeto titular de los mismos, b) pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado – nación) y c) la oportunidad y capacidad de participación en la definición de la vida pública (política, social y cultural) de la comunidad de adscripción a la que pertenece”<sup>72</sup> Tres componentes que colocan a diversos sujetos en la polémica incesante por el reconocimiento y pertenencia a un territorio como a un espacio en donde adquieran y adjudiquen sus derechos, aunque desde la lógica discursiva de la ciudadanía si no gozan de ésta condición por añadidura no pueden tener acceso a la posesión de derechos, a la pertenencia a una comunidad y a la participación en la vida pública.

Una no posesión alrededor de la cual se han construido dos límites importantes; uno individual y uno estructural, con los que la intención ha sido marginar a ciertos sujetos de la condición de ciudadano, al atribuir a la índole individual problemas como el de pobreza, educación, etc., así, “el ciudadano se convierte en pobre por su falta de motivación personal, por las “malas compañías” o simplemente por su débil personalidad. Son pues los individuos los causantes de sus condiciones de pobreza”<sup>73</sup> y de no ser reconocidos como ciudadanos. El discurso entonces, los hará ver como sujetos que no quieren ser ciudadanos, y que por ende, se excluyen a sí mismos de tal condición, cuando ya en sí misma “la exclusión implicaba una falta de reconocimiento efectivo de los derechos sociales, los cuales a su vez inciden en un deterioro de los derechos económicos y políticos.”<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> La ciudadanía conceptualmente se desarrolló e institucionalizó “en Inglaterra al menos desde la segunda mitad del siglo XVII, por lo que es evidente que su evolución coincide con el auge del capitalismo, que no es un sistema de igualdad, sino de desigualdad” en Marshall T. M. Bottomore Tom. **Ciudadanía y clase social**. Ciencias sociales, Alianza, España, 1992, p. 37 Con la invención europea del llamado Estado de Bienestar cuya génesis institucional se remonta a finales del siglo XIX, se consolidaría al capitalismo, (disipando con ello las responsabilidades de los ciudadanos con respecto al espacio social en el que forman parte) lo que gestaría el mal funcionamiento de los procesos de legitimación social provocados por la crisis fiscal o por la sobrecarga presupuestaria que tensaba las relaciones del Estado con el entorno social, como la representación social de tener una “cultura auténtica” lo que constituyó un imperativo del Estado nación, así, como la adopción de distintas formas de relación con las tradiciones culturales del pasado. El problema mayor se presentó sin embargo, cuando se quiso definir lo que era considerado como auténtico, razón por la que se intentó que las subjetividades interiorizaran lo nacional que se estaba constituyendo como propósito jurídico, político, cultural y sobre todo, pedagógico, puesto que implicaba la modificación de las costumbres, modos de comportarse, de ser, de sentir, dado que se pensaba que en el orden crearía las condiciones materiales para impulsar el progreso. En este sentido, el estado nacional se presentaba como única instancia capaz de movilizar los recursos y crear las condiciones que permitían superar el desorden y el atraso cultural. Bajo esa lógica los excluidos de la ciudadanía fueron los que no tenían propiedad (los pobres, los esclavos, los obreros, por ejemplo), los que no participaban en el espacio público (las mujeres a quienes se les concretó a la vida privada), y los que no eran representativos en el espacio público (los niños, los discapacitados, etc.) Por ende, lo que pretendía ser un concepto generalizable, ha sido un concepto de inclusión y exclusión que pone de manifiesto los privilegios sociales hacia unos cuantos, como el régimen democrático que se vive en el espacio en donde se construye como práctica la ciudadanía.

<sup>72</sup> Sermeño, Ángel. **Ciudadanía y teoría democrática**. Revista Metapolítica, Vol. VIII, N° 33, enero – febrero, Barcelona, España, 2004, p. 88

<sup>73</sup> Giner, Salvador. (Coord.) **Teoría sociológica moderna**. Ariel Sociología, España, 2003, p. 533

<sup>74</sup> Ídem.

En ese fundamento que se ancla a la exclusión la prioridad ha sido incorporar o más bien integrar al circuito normal de la vida ciudadana a la mayoría de los sujetos con la intención de que contribuyan al progreso social, dejando en el camino o sino planteándoles muy difícil la integración a los que se encuentran imposibilitados por su condición económica, política, social, cultural y pedagógica, etc. Lo que en parte, permitirá comprender la contradicción que se presenta en la ciudadanía, porque aceptar la existencia de la diferencia cultural será tanto como aceptar que el modelo de “ciudadano” no es funcional para la totalidad de sujetos. Sobre todo cuando el esquema liberal de la ciudadanía ha sido intolerante desde su raíz con algunos sujetos diversos culturalmente, frente a quienes se ha construido una visión como una comprensión ingenua.

Frente a esa cierta ceguera que se está dimensionando resulta difícil comprender la presencia de una enfermedad social que atraviesa todos los ámbitos del tejido colectivo, y que de manera importante se vincula estructuralmente con la presencia de una “cultura universal” que ha multiplicado y legitimado los motivos de la diferenciación al establecer relaciones de poder en las que un determinado rasgo de identidad es utilizado como coartada simbólica para justificar el menosprecio, el sometimiento y la marginación o la restricción de oportunidades para un universo poblacional de dimensiones inmensas. En esa justificación ha sido posible la orientación de significados que se enmarcan en distintas connotaciones valorativas desde las cuales se nombra a los sujetos en términos de apariencia referentes a su particularidad, y respecto a los cuales ha sido posible realizar un continuo ejercicio de clasificación permeado por valores, juicios y cargas emocionales que con frecuencia provocan como efecto inmediato la discriminación, la marginación, etc., porque implican siempre una diferenciación arbitraria e ilegítima, sustentada en estereotipos culturales creados y transmitidos socialmente que inducen las desigualdades como resultado de la “naturaleza” como un problema de índole individual y no como parte de una construcción cultural (así, la pobreza extrema en México, el abandono escolar, el analfabetismo, etc., son problemáticas que se atribuyen a los sujetos y no al marco cultural en el que se insertan.)

Como ejemplo de ello se encuentra el origen étnico, el sexo, la edad, y la discapacidad entre otros aspectos que han dado paso a lo que se ha hecho llamar “*el golpe del prejuicio lingüístico, es decir, a expresiones tales como el indio, el negro, el provinciano, el gringo, las viejas, los mocosos, los inválidos, mientras que la condición social, económica, de salud, religiosa, así como las preferencias sexuales, dan lugar a calificativos como miserable, muerto de hambre, jodido, naco, sidoso, apestado, marimacha, maricón. De hecho sería muy difícil hacer un recuento exhaustivo de los insultos, expresiones y modismos habituales, así como de los chistes y bromas ocasionales por medio de los cuales se genera la diferenciación discriminatoria. En buena medida, la reivindicación del lenguaje denominado políticamente correcto representa el reconocimiento de que las palabras, lejos de describir con naturalidad el mundo, lo que hacen es moldearlo a partir de interpretaciones singulares, portadoras de efectos políticos y sociales de primera magnitud*”<sup>75</sup> para los sujetos que en el lenguaje nombran y se nombran.

Con el prejuicio lingüístico se simboliza lo que evidentemente tiene efectos de distinto alcance, y sentido, el primero de ellos, tiene que ver con la constitución subjetiva del sujeto, vale decir, de las representaciones sociales que conformaran su manera de ser y de pensar, porque cada sujeto interpreta, comprende y juzga de acuerdo al universo simbólico en el que se ha formado y desde el cual establece vínculos con la realidad y con otros sujetos. Un segundo aspecto, tiene que ver con el encuentro entre los sujetos que en otra palabras se da siempre con la mediación del lenguaje que importante es reconocer cuando éste representa prácticas discriminatorias que tienen su génesis en tradiciones, prejuicios, miedos, manipulaciones y esquemas de organización de la vida social que son hegemónicos en el entorno formativo en donde el rechazo a ciertos sujetos se mantiene como una constante, debido a que poseer diferentes formas de existencia ha sido suficiente para que en la representación se excluya esa diferencia.

---

<sup>75</sup> Gutiérrez, L. Roberto. *Cultura política y discriminación*. Cuadernos de la igualdad 3, México, 2005, p. 23

Con esa exclusión la representación ha socializado a la alteridad como lo negativo, el enemigo a vencer, la no verdad, o lo falso, razón por la que afirmar al otro y escucharlo plantea un sentido ético y no meramente teórico porque se requiere tanto reconocimiento como comprensión, aspectos que no están garantizados ni en el pensamiento ni en el momento histórico, lo que plantea su presencia más difícil y compleja, pero además, se requiere un pensamiento de apertura, es decir, un pensamiento epistémico que acoja y brinde hospitalidad a *la distinción* de la alteridad porque con la distinción se requiere asumir un tipo de racionalidad en donde ésta no se someta a representaciones en las cuales las preguntas por la alteridad abandonen la escena cotidiana frente a las imágenes que traman el mercado capitalista, la cultura masificada, la administración de lo social, la mercancía y una abarcante industria consumista que en conjunto hacen que la relación humana sea abstracta y ajena y no se deje vibrar o alterar por la experiencia comprensiva de y con otros sujetos.

Se rescata así, algunos aspectos importantes que son necesarios de precisar porque nos colocan en la reflexión de la relación que tiene el sujeto con la modernidad (la relación del inmundado –de la subjetividad- con el mundo), considerada ésta como una condición social de vida en la que la constitución del sujeto pasa por formas intermedias de transformación, que liberan al sujeto de las imágenes que le preceden en tanto, lo colocan frente a otras que permiten reconocerlo como un sujeto actor.

Ello como parte de un proyecto que perdió sentido cuando la modernidad se centró en los procesos de modernización desde los cuales mostró no sólo mayor ambición sino un mayor control, aunque particularmente fue en un modo particular de modernización que se puso al servicio de la racionalización económica, el capitalismo, con el que la modernidad perfiló la imagen de los sujetos a partir del industrialismo, la industrialización de la guerra y la vigilancia de todos los aspectos de la vida social, tres escenarios en donde la experiencia de vida se confrontó con tres problemáticas que se pueden sintetizar en; la limitación del saber, frente a la cual los sujetos tendrán dificultades importantes para asumir la postura intelectual y volitiva que los coloca como su objeto de conocimiento y a la alteridad como su objeto de comprensión. El segundo aspecto tiene que ver con la ausencia de fundamento, una ausencia a partir de la cual se simplificó la comprensión de la alteridad como la de la pedagogía, y por último se encuentra un tercer aspecto que refiere a la inconciliabilidad de la situación existencial y social, a la dificultad que se tiene para comprender a los sujetos como totalidad ello como parte de una comprensión intelectual, pero también a la dificultad que tiene el sujeto para comprender-se con los otros, ello como parte de una comprensión humana.

### 1.3. La construcción del sujeto: Hacia una tradición comprensiva del sujeto en el mundo de vida.

*El poeta unía y mezclaba representaciones con otras representaciones que amplían y enriquecen las posibilidades de la totalidad. Pero para que pueda lograr la manifestación de las analogías ocultas requiere realizar un intenso desarrollo de los poderes de la conciencia, sometiéndose a un proceso formativo.*  
Mari Flor Aguilar

La comprensión intelectual y humana nos colocan en el tema del sujeto que sin duda, es también el tema de la subjetividad, de su constitución, de su historia y de los distintos tipos de procesos que participan en la formación, una categoría central que permite transitar al reconocimiento de la multiplicidad de formas de vida, de formas de aprehender y representar el mundo, esencialmente cuando la formación ocupa un lugar central en las reflexiones de la subjetividad y, por ende, del sujeto, porque más que designar una simple percepción de lo que existe, ha significado a la comprensión desde un alto grado de sensibilidad y de humanismo al colocarla como parte de una tradición que trata de reflexionar sobre la hermenéutica del sujeto y de la alteridad en el encuentro de horizontes en donde la relación formativa presupone la premisa tácita de un reconocimiento entre los interlocutores como de un proyecto comprensivo de horizontes de vida.

Esto nos coloca en la reflexión de diversos significados que desde la perspectiva de autores como Descartes, Hume, Heidegger, Hegel, Gadamer, Levinas y otros, han nutrido la imagen de sujeto para representarla como parte de una tradición filosófica que se confronta con una época llamada moderna en la que se lleva al sujeto a que asuma las riendas de su propio destino ello como parte de un proceso de liberación que se articula en tres fuentes necesarias; **liberación frente al determinismo de la naturaleza** (-Dios-), **liberación frente a la inevitabilidad histórica** (el destino que el medioevo constituyó a los hombres), y además, **liberación frente al poder despótico**, (sobre todo, el de la iglesia) tres campos de acción que polarizan la preocupación moderna por el problema de la libertad en los sujetos, es decir, por el problema de su constitución, porque desde estos tres campos de acción la exigencia de la modernidad apuntó a tres elementos que caracterizaron fundamentalmente al sujeto moderno; **acción, palabra y presencia en el espacio plural de lo público**. Elementos a partir de los cuales el sujeto pasó a ser el centro de atención, pasó a la escena, lo que sin duda refirió a un proceso en donde los sujetos dejaron de ser considerados soportes metafísicos o receptáculos de atributos divinos para convertirse en fuente racional y autónoma de sus propias acciones, las cuales se verían expresadas en su contexto político y público.

Se podría pensar que desde esa lectura el sujeto era reconocido como sujeto culturalmente diverso pero paradójicamente a ello, los silencios de la modernidad develan detrás de un lenguaje abstracto que suena a universalidad, los efectos de sus intenciones con los que resulta imposible no reconocer “*que la gesta del individuo moderno fue también una historia de privilegiados y exclusiones. Ni el yo pensante cartesiano, ni la razón pura kantiana que se prolonga en el idealismo, son individuos neutros o abstractos, sino que tiene su referente en varones de una clase acomodada. Por otra parte, el individuo Kantiano que alcanza su mayoría de edad bajo las divisas de la universalidad y autonomía ética, no es un alguien distinto del yo liberal Lockiano, que es libre en relación directamente proporcional a su condición de propietario. Unos pocos individuos ejercitaban su libertad de acción y expresión dentro del espacio conquistando a la naturaleza y al Estado y una gran mayoría de don nadie posibilitaba que estos ” alguien ” se convirtieran en individuos autónomos, dueños de su propio destino*”<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> *Ibíd.*, p. 214



Desde esa lógica la imagen de sujeto autónomo, racional, portador de derechos y deberes, como persona pública e imparcial se configura como un *sujeto abstracto*, desapasionado, desarraigado cuya construcción dependerá de los pocos que colonizan a la naturaleza y al Estado (burguesía, políticos, capitalistas, países de primer mundo, banco mundial, etc.), al decirle como ser sujeto pero además, como formarse. Esto hará que la acción, la palabra y la presencia en el espacio plural sean condicionados, limitados y quizá hasta anulados de algunos sujetos (indígenas, migrantes, niños, mujeres, etc.), porque en adelante no todos los sujetos los podrán ejercer en una forma de vida que suena a modernidad y que los confronta con todas sus tensiones, rupturas y crisis, para ellos, como para su mundo de vida. En ese sentido, diría *Esther Cohen*<sup>77</sup> ¿cómo salvar la tradición del conformismo que es una amenaza latente?, la pregunta nos remite pensando en *Gadamer* a otra ¿cuál tradición o cuáles tradiciones? porque hay tantas tradiciones de pensamiento, sentido y significados que forman parte interna de los sujetos, de sus saberes y de sus prácticas que sin duda, precisan de una mirada con mayor apertura para leer el espacio de tensión que construyen en la constitución del sujeto

Colocados por tanto, desde el horizonte de la historicidad nos encontramos con una tradición de sujeto en la que se representó y significó a la razón como el principio desde el cual se construía todo el saber y el sujeto-razón o sujeto epistémico pero, para que esto fuera posible se apoyó en un método que le permitiera llegar a la verdad y no desviarse de ésta. La referencia es por tanto, con una tradición que hizo cartesiano al pensamiento como al tiempo histórico que lo acompañaba, un efecto no inmediato sobre todo cuando en el llamado S. XVII la representación del sujeto se encontraba todavía controlada por una tradición absolutista de la iglesia católica que ya convoca a que algunos sujetos (como Galileo, Descartes y et. al.) plantearan preguntas a las verdades absolutas por lo que acontecía en su entorno cotidiano.

Lo que abrió en el espacio de coexistencia el camino (ello no inmediato) a la ciencia para que ésta se convirtiera en el nuevo pensamiento (en un pensamiento incluso que también con el tiempo pretendió ser absoluto) de una tradición que requería la presencia de nuevas condiciones materiales, es decir, cambios en todos los niveles; económicos, políticos, religiosos, pedagógicos, etc., que la modernidad ofreció para generar diferentes relaciones sociales justificadas racionalmente. Por ende, a diferencia de lo que sucedía con los sujetos en la edad media, con la modernidad la verdad ya no podía ser revelada por lo divino esto por una parte y por otra, tampoco se podía seguir en un aprendizaje que se realizara a través del dictado de dogmas que como tales no era permitido se les cuestionara esencialmente porque desde tal dictado el sujeto corría el riesgo de equivocarse de camino y llegar a conclusiones que no fueran verdaderas.

El riesgo a equivocarse de camino y procedimiento se creará superado por la unificación de la trayectoria de la razón que propuso *Descartes*, quien consideró que el uso de un método le permitía al pensamiento llegar a una sola verdad.

---

<sup>77</sup> En el Congreso Internacional *Derrida: pasiones institucionales*, 24 – 27 de Octubre de 2005 organizado por la Facultad de Filosofía y Letras - el Instituto de Investigaciones Filológicas – UNAM. La pasión de cada uno de los ponentes fue la pasión por la alteridad, y el pretexto sería una otredad, es decir, Derrida, quien los reunía para dialogar con él, y de él, pero quien los reunía sobre todo para pensar con los otros un porvenir construido por sujetos. Así, la Dra. *Leticia Flores* con un ejemplo señaló como a la mujer como otredad se le ha recuperado sólo como madre de ciudadanos pero no como un sujeto de territorio, como sujeto de palabra y de retorno a los significados. Para *Esther Cohen* la mujer como el hombre se encuentran en un tiempo presente quebrantado en donde el yo espectral aparece de igual manera quebrantado, por lo que darle la palabra nos transitaría a la esperanza de que el otro sea escuchado desde una escucha alternativa. La otredad para el Dr. *Alberto Constante*, es la negación que se asume, es un sujeto que se enuncia como lo hizo *Derrida* desde su condición de ser otro, porque escribió con todo su cuerpo y trajo a su presente siempre a la filosofía como rememoración, como memoria histórica para pensar la diferencia relacional con la otredad. Pero en Derrida, se alude a una memoria cuyo asunto no es preservar el pasado sino tener presente el movimiento que ocurre en el presente en donde la alteridad no sólo vive sino construye sentidos formativos que significa y que trama hacia el porvenir.

Con ello *Descartes* apenas anuncia la idea de que los sujetos interioricen una sola forma de llegar a la verdad, un pensamiento, un principio de universalidad y cierta estabilidad frente a la incertidumbre que podía encontrar el pensamiento en su andar, lo que desde la perspectiva de *Descartes* afirma la existencia de la razón como definición del sujeto, y como principio para explicar el origen del conocimiento y la posibilidad del mismo. En tanto, *Hume* quien comienza su reflexión respecto a la representación del sujeto con *Descartes*, lo hace en sentido inverso a él, porque toma como punto de partida el origen del conocimiento para explicar al sujeto como el producto de sus experiencias, al referir que tanto el sujeto como las ideas del pensamiento se construyen con referencia a ellas. Ello como parte de una idea importante con la que se puede comprender que *Hume* no está pensando en un sujeto a priori, sino en un sujeto en relación con su mundo y con los otros en un tiempo – espacio, que *Hume* explica no desde los absolutos sino más bien, desde la dimensión sociocultural que se vive en los sujetos y con los sujetos en el espacio de coexistencia en donde se constituyen como sujetos de conocimiento.

Algo de lo que inquieto a *Kant* porque en la relación del sujeto con su mundo se tendría que pensar en un tiempo – espacio en donde *Kant* refirió al sujeto como; “*aquel que es y le corresponden ciertos predicados, en cuanto al objeto, o lo puesto enfrente, Kant lo toma como aquello que el sujeto se representa. Lo representado por y en el sujeto cognoscente.*”<sup>78</sup> Una representación que llevo a *Kant* a expresar por un lado, reflexiones interesantes acerca del conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo cuando se piensa y piensa a los otros a partir de la representación que hace, y por otro, a realizar una distinción entre sentir y pensar, porque *Kant* consideraba que la experiencia del sujeto en el conocimiento se da hasta que se une la percepción con la representación, es decir, se da hasta que el sujeto se piensa a sí mismo. Siguiendo el planteamiento que hace *Kant*, se puede pensar que el vínculo entre la percepción que se tiene de la alteridad y la representación que se hace de lo que es, le permite al sujeto pensar-se a sí mismo y establecer con ello una relación importante con el conocimiento y de conocimiento de la otredad, una representación que por la apertura que tiene el pensamiento recibe lo extraño y lo conoce en tanto lo representa.

Lo importante de la representación en el sujeto es porque al construir la representación de sí mismo, el sujeto crea una representación de su propia persona y por ende, al construir la representación de la alteridad, el sujeto ya la está pensando en lo que corresponde a ésta por sí misma no por lo que él le puede atribuir, por ello, la relación de la representación con el conocimiento fue para *Kant* muy importante porque para él, “*el conocimiento está constituido de representaciones que se construyen por la relación del sujeto con el objeto y no de lo que corresponde al objeto por sí mismo.*”<sup>79</sup> Siguiendo a *Kant*, la relación del sujeto con la alteridad es una relación de conocimiento como de representaciones, en donde tales representaciones corresponden a lo que es tanto el sujeto como la alteridad y no a lo que el sujeto refiere desde sí mismo es sin la relación con ésta, (relación pensémosla de pensamiento, de dialogo, de encuentro o desencuentro).

Los elementos con los que *Kant* nutre la representación del sujeto los sigue *Husserl* a partir de analizar el planteamiento empirista que le pareció ingenuo, esencialmente por la concepción simplista de realidad con la que se dejó de lado todos los problemas que tienen que ver con la subjetividad, y por enmarcar en la imagen cartesiana al sujeto, un sujeto que *Husserl* retoma pero para imprimirle algunas modificaciones; la primera, es que lo contempla como un sujeto relativo al tiempo, a su momento, y que ante todo es definido por la intersubjetividad,

---

<sup>78</sup> Kant, E. citado por Corres Ayala, Patricia, en; *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. Ed. Fontámara, México, 2001, p. 31

<sup>79</sup> *Ibíd.*, p. 39

Es decir, por la alteridad, la que para Husserl será un referente constitutivo para un sujeto que coloca en un mundo en donde se puede explorar a sí mismo por medio de *la experiencia trascendental* (se trata de una experiencia de sí que resulta de la vigilancia permanente, de la mirada que la razón dirige a sí misma, desde dentro –la conciencia- considerando toda la parte formal de sus estructuras y desde fuera, tomando en cuenta a la alteridad.) La experiencia trascendental para Husserl da como resultado un trabajo de conciencia de la alteridad, en donde la conciencia para el sujeto representara “*un saber del mundo y de sí mismo, porque en el acto de conocimiento se implica una relación de intencionalidad alguien conoce para algún propósito. A su vez la intencionalidad nos habla de un significado del objeto contenido en el pensamiento que lo piensa. El mundo de vida, mundo primero, es ese mundo de personas y cosas del que partimos para llenarlas de intencionalidad de significados*”<sup>80</sup> El mundo de vida para Husserl se llena de intencionalidades y significados que narran a los sujetos los que para Husserl trascienden en la experiencia cuando los sujetos entablan procesos reflexivos consigo mismos y con los otros en la conversación en donde se dialoga el mundo de vida.

En ese mundo de vida Husserl coloca a *la conciencia* como aquel concepto que altera la vivencia para otorgarle un sentido interpretativo porque con ella el sujeto se mira reflexivamente desde la razón y en tal proceso altera o mueve la representación de la alteridad que hace, de ahí, que en el encuentro o desencuentro con el otro sea la reflexión y el lenguaje de ese otro y de sí mismo lo que altere las representaciones que cada uno tiene y hace (lo que altere la conciencia y le de apertura a lo desconocido, no reconocido o no comprendido). Aunque siguiendo a Husserl la mirada reflexiva requiere de una herramienta importante como lo es la hermenéutica, sobre todo, porque el conocimiento no llega al pensamiento por fracciones y menos cuando la conciencia lo representa en una totalidad articulada en donde la subjetividad se constituye con base a la existencia de la alteridad y de un mundo de vida<sup>81</sup> que se construye por significados compartidos entre los sujetos y que desde la perspectiva de Husserl plantea la necesidad de descifrar “la vida de la conciencia” porque en ella tiene presencia la vivencia hecha experiencia de los sujetos, así como, un resumidero de distintas formas de entender y vincularse con el mundo (la historia de vida de cada sujeto.) De ahí, la importancia del esfuerzo hermenéutico porque no sólo se busca comprender la conciencia sino sobre todo, la vida de la conciencia (el movimiento o el dado-dándose) en donde se construyen las representaciones (porque el sujeto tiene representaciones del otro a través de las representaciones que se hace de él, en la relación dialógica, lo que coloca a las subjetividades como objetos de sentido, de contradicción y de construcción.)

En la relación del sujeto con la alteridad, la subjetividad tiene tanto intencionalidad como sentido ¿cuál es la intencionalidad que el sujeto tiene con la otredad? pero además, ¿con qué sentido se acerca el sujeto a los otros?, necesarias se hacen estas preguntas sobre todo, cuando se trata de considerar en lo posible la mayoría de los sentidos y significados que se tramán en la relación de los sujetos y que en la reflexión trascienden a la conciencia al otorgarle ciertas intencionalidades (de lo que son los otros).

---

<sup>80</sup> *Ibíd.*, p. 41

<sup>81</sup> Una de las enseñanzas de la fenomenología es el rescate del hombre en su contexto, el rescate del sujeto en su mundo de vida, porque el mundo de vida “*no es un objeto de conocimiento, no es una teoría. El mundo de vida es aquello que me predetermina, mucho antes de yo poder estructurar un discurso intelectual. Es aquello que puede expresarse en discursos, en plural, no sólo es uno sino varios, y que puede exigir distintas significaciones. Desde el mundo de vida surgen todos los lenguajes,*” en; Zemelman, Merino Hugo. *El conocimiento...* Op. Cit., p. 58. El concepto de **mundo de vida** es muy complejo porque éste tiene que ver con la subjetividad, con la cultura, con las experiencias, los significados, las expectativas, la visión de porvenir, en pocas palabras, con la historia de vida de cada sujeto. Lo que supone en la noción de mundo de vida la totalidad de horizontes interpretativos que lo colocan como un mundo inconcluso que en el movimiento se encuentra necesitado de lo que siempre está porvenir como la otredad. Expuesto desde esta perspectiva, la utilización del concepto de mundo de vida conduce al concepto de subjetividad constituyente de lo social como centro de muchos discursos, (la fenomenología y la hermenéutica en sus distintas variantes), que la plantean en múltiples significaciones que se tejen entre la historia de vida y la historicidad.

Esto para Husserl representa todo un trabajo de interpretación en las representaciones sociales porque implica que el sujeto ponga entre paréntesis al sí mismo, la subjetividad, para después de que se interprete como sujeto pueda observar y comprender a los otros en su espacio-tiempo y no desde su representación que en mucho ha sido aprehendida por el sentido y la intención bajo la lógica racional, desde la cual la ciencia positiva no sólo extravió el mundo, extravió al sujeto de sí mismo y de los otros. Significándolo como algo resuelto a partir de la razón, lo que trajo como efecto un bloqueo importante para el pensamiento al no permitirle desde los encuadres lógico-rationales, la reflexión del sujeto en el mundo de vida ni, por ende, la reflexión de la alteridad. Frente a ese extravío del poder ser sujeto y reconocerse con los otros, será precisamente Heidegger quien hable de la existencia como “poder ser” al referirla “tanto a posibilidad como a la acción. De tal modo, que invierte la secuencia de Schopenhauer “no podemos porque somos (razón), sino que somos porque podemos (somos posibilidad de ser.)”<sup>82</sup> Ello atribuye a Heidegger la crítica a la idea tradicional de sujeto en los ámbitos metafísico y epistemológico, ámbitos que Heidegger tomó como pretexto para señalar que un presupuesto de toda la filosofía moderna fue la separación entre el sujeto y lo externo o el mundo de los objetos, presupuesto bajo el cual el problema metafísico principal que se presentó fue el de la independencia del mundo externo respecto al sujeto.

La crítica a la noción de sujeto aislado del mundo la reformula Heidegger en un plano epistemológico, en donde señala como Kant no saca buen provecho de su acertado comienzo “yo pienso” porque para Heidegger el “yo pienso” al que refiere Kant, carece de argumento como de representación específica alguna dado que se trataba de un “yo pienso” abstracto, en tanto para él “*el yo pienso no es sólo un yo pienso, sino un “yo pienso algo”*.”<sup>83</sup> La representación social al igual que el “yo pienso” es también de algo o de alguien (como la alteridad). Con esto se hace importante resaltar que para Heidegger las interpretaciones que dominan al sujeto tienen dos tipos de efectos; por una parte, imposibilitan o bloquean descubrimientos de nuevos aspectos del mundo y de los sujetos y, por otro, obstaculizan el desarrollo del conocimiento al tornarlo un obstáculo en el plano de la acción, con el que se termina por cancelar desde interpretaciones públicamente determinadas otras interpretaciones con las que se abran posibilidades para un desarrollo propio y auténtico del sujeto en las que no se subyugue y anule al sujeto en su pensamiento y en su libertad de acción.

En razón de ello, plantea como característica distintiva del sujeto la problematización y comprensión continua de su ser sujeto, porque a ese sujeto que se comprende a sí mismo, le contraponen Heidegger “*el ser “uno como otro” el ser “uno como cualquiera.” Este ser uno con otro disuelve totalmente el propio “ser ahí” completamente en la forma de ser de los otros, de tal manera que también se borran más las características distintivas y explícitas de los otros. En este sentido la publicidad del “uno” constituye un sistema de falsas creencias pseudo racionales, un obstáculo epistemológico para el desarrollo de nuestra comprensión de nuestro propio ser en el mundo.*”<sup>84</sup> La crítica a esto le permite a Heidegger plantear en los sujetos una necesidad que tiene que ver con no complacerse con las interpretaciones absolutas del mundo, que siguiendo a Heidegger implicaría de un proceso de *conciencia histórica* en donde se distingan cuatro sentidos principales de la historia: como pasado que tiene presencia en el presente, como devenir en el tiempo (pasado, presente y futuro), como ámbito cultural de los sujetos que cambian y se transforman en el tiempo en oposición a la naturaleza que simplemente “opera en el tiempo”, y como aquello que se transmite del pasado, sea explícitamente como narración histórica o implícitamente como tradición.

---

<sup>82</sup> Heidegger, citado por Corres Ayala, Patricia, en: *Alteridad y tiempo...* Op. Cit., p. 57

<sup>83</sup> Aguilar, Rivero Mariflor. (Coordinadora) *Límites de la Subjetividad*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1999, pp. 157, 158

<sup>84</sup> *Ibíd.*, p. 161

Esto le permite a Heidegger aludir a la lucha por la autenticidad en el sujeto a la que denomina *cuidado por sí mismo*, porque es en el cuidado de sí mismo y de sus representaciones en donde el sujeto deja de identificarse y complacerse con la interpretaciones públicas dominantes que reducen el lenguaje interpretativo a un lenguaje descriptivo que atrapa en formas fijas el pensamiento.

En la interpretación Heidegger plantea un horizonte importante en la comprensión del sujeto que sigue desde la lectura de *Husserl* con quien encuentra una vía importante para recrear en la expresión del lenguaje el pensamiento, porque cuando se escucha el lenguaje, se escucha el pensamiento y *el pensamiento es hermenéutico*, - interpretación y comprensión - (así lo plantea también Gadamer).

La lectura de Heidegger en la hermenéutica del sujeto la nutre *J. P. Sartre* con otros referentes de análisis para la subjetividad, concebida para él no como algo predeterminado sino como expresión del ser que se define en el transcurrir y en la elección (como un proyecto que el sujeto decide y elige.) Al decirnos *Sartre* que el sujeto humano es un proyecto que va realizándose poco a poco a través de la acción, nos remite o nos lleva a pensar en la condición de certeza en la que la modernidad colocó a los sujetos y con la que inició un proceso de eliminación de la diversidad cultural, porque se trataba de representar a las cosas en la mente y en el lenguaje lo más fielmente posible y establecer en ella un orden de relaciones en donde lo otro, o lo diferente, lo que escapaba a la clasificación, se consideraba como algo necesario de negar, ocultar, o encerrar, debido a que rompía y alteraba la alteridad del sujeto.

Desde esta perspectiva cada uno de estos autores planteó la consideración del sujeto en tres dimensiones; la primera refiere a las condiciones que obligan al sujeto a ser sujeto a partir de las representaciones que hace en el mundo de vida (la conciencia, la subjetividad, la experiencia trascendental, etc.), la segunda alude al concepto que el sujeto tiene de sí mismo (como sujeto cognoscente, sujeto de representaciones, de intencionalidades, sujeto cartesiano, etc.,) y la tercera refiere el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos y a partir del cual, los sujetos hablan y se narran (el positivismo, la fenomenología, la teoría crítica, etc. ) Tres aspectos que son considerados por Hegel en la comprensión del sujeto, por lo que trasciende la discusión a otro plano en el que coloca como centro de la reflexión la subjetividad en su relación con la modernidad, porque para Hegel el primer encuentro con la nueva época lo vive la subjetividad, al considerar que la modernidad no podía transitar por los rincones de la cotidianidad y hacerse tan común, si antes los sujetos no la interiorizaban (en la subjetividad) y la transitaban socialmente tanto en sus discursos como en sus prácticas.

De ahí, que sea *Hegel* quien caracterice a la modernidad a partir de la relación del sujeto consigo mismo, que él llamó **subjetividad**, y a partir de la cual el sujeto se relaciona con el mundo y con los otros, eh ahí lo importante que resulta para *Hegel* explicar a la subjetividad, lo que hará a partir de dos aspectos; **la reflexión y la libertad**, que le atribuyen a la subjetividad cuatro connotaciones que es importante reconocer.

- a) **Individualismo**
- b) **Derecho de crítica**
- c) **Autonomía de la acción. y**
- d) **La filosofía**<sup>85</sup>

**El individualismo** desde *Hegel* refería a una relación particular del sujeto consigo mismo, - con *Foucault* se llama inquietud de sí, con *Husserl* experiencia trascendental, para *Alain Touraine* el individualismo será lo opuesto a lo que él piensa como subjetivación- etc.

---

<sup>85</sup> Hegel, citado por Habermas Jürgen en; *El discurso*. Op. Cit., p. 29

Es decir, cada autor desde su tradición y experiencia de vida pensó la relación del sujeto consigo mismo, y por ende, la argumentó, lo que no necesariamente los enfrenta a una polémica incesante, sino más bien, permite reconocer los distintos significados con los que nutren la representación del sujeto.

En *Hegel* la relación del sujeto con ese mundo será mediado por **la subjetividad**, la que desde la perspectiva de Hegel requiere de la reflexión, porque todo lo que se le presenta tiene que ser justificado y argumentado. Esto le permite a Hegel resaltar la importancia de la **crítica**, de **la filosofía** y de **la libertad**, quizá lo único que le faltó considerar a *Hegel* respecto a la subjetividad y ello desde *Foucault*, *Husserl*, *Heidegger*, *Lévinas*, *Touraine* y et. al., será la relación de la subjetividad con los otros, con la alteridad, porque *Hegel* sólo pensó en la relación del sujeto consigo mismo, y con el mundo llamado moderno pero, ¿dónde dejó a la alteridad? con quien la subjetividad tiene su condición de existencia.

Pese a ello es *Hegel* quien reconoce que el encuentro entre la subjetividad y la modernidad, es mediado por el derecho de crítica, la reflexión, y la filosofía, la que resulta un concepto importante para Hegel porque considera que en la filosofía la formación tiene su condición de existencia, dado que la formación es para *Hegel* la que le permite al sujeto ascender como racionalidad humana a la generalidad desde la conciencia en sí y para sí, dos presencias importantes en el sujeto que para Hegel requieren de la formación para salir de la inmediatez, pero sobre todo, para otorgarle un sentido de sí mismo, al sujeto, a la subjetividad y a la paideia de sí (el cuidado cultural que el sujeto hace de sí mismo). El ascenso a la generalidad implica para *Hegel* una entrega por parte del sujeto que referirá como ejemplo a la profesión, debido a que piensa que en ella la formación práctica se demuestra en el hecho de que la profesión se asuma como algo propio para que no le resulte a los sujetos como algo extraño o ajeno a ellos, porque sólo así, deja de representar “una barrera – pero además porque - *reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar es el movimiento del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro. El retorno a sí, constituye la esencia de la formación.*”<sup>86</sup>

**La formación** siguiendo a *Hegel* le permite a los sujetos relacionarse con el mundo a partir del lenguaje, por ello, es que en ese movimiento que tiene el espíritu en donde éste reconoce lo extraño y regresa a lo propio como experiencia de sí y para sí, altera al sujeto y, por ende, su formación, aunque se trata de una alteración que para Hegel no se produce en el encuentro con el otro sino con la filosofía, lo que limitará por tanto, el concepto de formación que *Hegel* trabajó. Un concepto que en *Gadamer* no sólo será recuperado sino enriquecido porque *Gadamer* incorpora en él, la relación dialógica de los sujetos, como la lectura hermenéutica en la formación a partir de la referencia que tiene de Hegel y de Herder considerado éste último como un autor importante para el humanismo como para las ciencias humanas. Porque fue él, el primero en reconocer el carácter no estático de **la Bildung**,<sup>87</sup> al analizarla en su sentido de despliegue y repliegue (sentidos que en otro tiempo y espacio el mismo *Foucault* señaló, forman parte de la inquietud de sí, de la subjetividad.) Cuando *Herder* aludía al despliegue lo ubicaba sobre todo en el camino de ida hacia lo otro y el repliegue lo refería al camino de vuelta hacia el sujeto, un camino que permite comprender desde Herder que no se trata sólo de un movimiento de ida y vuelta sino de un proceso formativo en el que se encuentra en juego la voluntad de poder (de ser sujeto), como la comprensión de su existencia, del mundo y de la alteridad hacia quien se despliega la subjetividad.

---

<sup>86</sup> Hegel, G. W. *Escritos pedagógicos*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991, p. 42

<sup>87</sup> *El Bildung* fue para las ciencias del espíritu como su conciencia humanista, porque además de que les otorgó un acierto epistemológico, les dio una presencia importante frente a la inferioridad que sentían por los logros de las llamadas ciencias naturales, que con su razón instrumental intentaron perfeccionar al hombre como al conocimiento. El *Bildung* sería para las ciencias del espíritu otra forma de pensar el mundo y a los sujetos porque edificaba su racionalidad en un ideal de formación – que para *Herder* reconocía al hombre en su sentido humanista como el sentido de las ciencias del espíritu, lo cual, se convirtió en el más grande pensamiento del siglo XVIII.

En ese repliegue y despliegue la comprensión será para Herder una condición de humanidad porque considera que; “*La humanidad es un don del hombre que empero, no ha sido concedido en forma acabada y por ello la humanidad es también el desarrollo de una tarea, un logro a obtener. La humanidad esta intacta en todo hombre, en el instinto artístico de autoformación. La existencia del mundo depende del proceso de formación.*”<sup>88</sup> En esa condición de humanidad Herder reconoce a la comprensión, como una condición con la que no sólo se le otorga el fundamento epistémico a las ciencias humanas, pues también lo hace con el sujeto y con la formación, al ser estos aspectos una condición de humanidad.

Esto le permite a Gadamer recuperar a la formación y referirla al sentido humanista que la expresa de acuerdo a los siguientes aspectos; ***el sensus communis, la Capacidad de Juicio, y el Gusto.***<sup>89</sup> La intención de recuperarlos es porque considera que entre los cuatro fundamentan la perspectiva del humanismo, como la perspectiva epistémica para las ciencias humanas, para el sujeto y para la formación, además de que permiten vincular el concepto de formación con la cultura, en tanto construyen una ruptura importante con esa idea de las capacidades previas y habilidades (a las que se redujó el aprendizaje) y a través de las cuales se miró y redujó la formación (cuando se le limitó a lo escolar) en la modernidad tardía. Este vínculo le permite a Gadamer trascender el concepto de Bildung a la apropiación genuinamente histórica de aquello por lo que el sujeto se forma (la cultura) con los otros, y colocar al lenguaje en la relación de los sujetos con su mundo para dimensionarlo a la relación con la alteridad, como una relación de diálogo.<sup>90</sup> Porque para Gadamer será el diálogo el que orienta al sujeto a *la comprensión* pero no a una comprensión total o más bien totalitaria sino a una comprensión humana que da acceso al saber y a la comprensión de sí. Gadamer recupera en el diálogo la estructura de la pregunta y de la respuesta como elementos necesarios a partir de los cuales no se interrumpe el discurso del otro, o se ejerza la represión o la violencia con argumentos que no escuchan los argumentos de la diferencia porque desde esa lógica, la intención del diálogo entre dos sujetos pierde el sentido de reforzar los horizontes de saber-se como sujetos en el mundo de la vida para centrarse más en la lucha contra la diferencia hasta llegar a disolverla.

---

<sup>88</sup> Herder, citado por Salmerón Miguel en; *La novela de formación y peripecia*. A. Machado libros, literatura y debate crítico, Madrid, 2002, p. 25

<sup>89</sup> El Sensus Communis representa para Gadamer “*un tono crítico, orientado contra la especulación teórica de los filósofos, y que Vico vuelve a hacer razonar en su propia posición contra la ciencia moderna. La crítica.*”(Gadamer. Verdad y... Op. Cit., p. 50) En la crítica Gadamer encuentra una posibilidad que le permite al sujeto asumir una actitud crítica frente a especulaciones que no le permite pensar, pero es una actitud que se comparte y que en la relación de los sujetos requiere formarse con la educación, en donde la intención no es formar eruditos del conocimiento o sabios aficionados sino sujetos de saber que en el diálogo aspiren a decir lo correcto y no lo que es bueno o lo que es malo o a invitar al “deber ser”, es quizá pensando en Foucault, una ética de la palabra la que *el Sensus Communis* construye cuando éste se forma, por lo que sin duda, requiere de la capacidad de juicio que surge como una exigencia de entendimiento común que pertenece a todos los sujetos porque se considera que todo el mundo tiene capacidad de juzgar como para que de muestra de una auténtica solidaridad ética y ciudadana. *El Sensus Communis* como la capacidad de juicio son dos aspectos del humanismo que refieren al sujeto en la relación con la otredad, pero son aspectos que desde la lectura de Gadamer requieren formarse desde el *Bildung*, es decir, desde la relación del sujeto con la cultura, porque en la relación con la cultura se construye también el gusto, el cual describe un ideal de humanidad, así como, un esfuerzo importante en la subjetividad por separarse críticamente del dogmatismo o de la verdad absoluta. *El gusto* en su relación con la cultura no es algo que se le da al sujeto es algo que requiere formarse para que le permita a éste, distanciarse no sólo del mundo sino de sí mismo, como también respecto a lo que lo limita o la ata a sí, distanciarse también de las exigencias de la moda que no le permiten comprender-se en su relación con el mundo y con la otredad. Un distanciamiento que para Gadamer precisa de una lectura hermenéutica porque ésta es la que confronta a los sujetos con un mundo que se dialoga.

<sup>90</sup> El prefijo *dia* – en griego alude a un prefijo procesual y relacional, dado que se le piensa no como algo ya acabado o concluido sino particularmente como algo en continuo devenir, es decir, como un proceso que se realiza siempre como establecimiento de vínculos en los sujetos. Por otro lado, el prefijo de *logos* puede comprenderse como el acceso al saber mediante un proceso que se lleva a cabo entre intersubjetividades, como un trayecto del pensamiento en donde el diálogo reúne o junta a dos sujetos no en el sentido de que discutan y que traten de imponerse unos con otros, sino por el contrario se destaca la acción de dos sujetos que en la relación dialógica arriban ambos a un saber, lo que lleva a pensar que desde la filosofía griega aparece el personaje de la alteridad como un personaje con el que hay que dialogar antes que competir. En este sentido, la dialogicidad se inscribe en la cuestión de la alteridad, del encuentro con la diferencia.

La disolución de la alteridad representa la disolución del lenguaje, un lenguaje que desde la perspectiva de *Gadamer* ofrece la posibilidad de expresar y aclarar en el encuentro de la conversación lo que se piensa y ofrecer con ello horizontes de interpretación que cada uno de los sujetos ha construido y llenado de sentidos formativos.

Por ende, la relación dialógica entre sujetos es entre esos horizontes de interpretación que cada uno ha construido en su diferencia y que en el diálogo les permite asumir y comprender la alteridad, esencialmente porque el diálogo es una construcción que une dos voces y dos tradiciones, en tanto le permite a los dos sujetos actualizar su lectura de mundo como resignificar su presente, de ahí que sea tanto la pregunta como la respuesta las que quebranten la forma endurecida de los pensamientos y de los lenguajes para dar génesis en la conversación a la presencia actual de los sujetos diversos culturalmente, e incluso, la que les posibilite tomar en cuenta los espacios de coexistencia de tal manera que la comprensión no dependa del contenido que cada uno posee y argumenta sino de la articulación del lenguaje que expresa la experiencia de vida de cada uno, porque de lo que se trata es de que los sujetos hablen y en el *horizonte del diálogo* ambos se constituyan en su diferencialidad e identifiquen su historia y sus tradiciones. Ello como la condición de alteridad que no es más que la condición de lectura o comprensión de esas diferencias. Sobre todo, cuando la condición de alteridad desde la hermenéutica incluye “*atender al otro, escuchar al otro o tomar realmente en cuenta al otro como condiciones de la comprensión*”<sup>91</sup>

Se trata de tres aspectos que le dan sentido comprensivo a *la condición de alteridad* y que de igual manera se presentan como una ruptura con algunos discursos que hablan del reconocimiento de la diferencia o comprensión de ésta, en tanto expresan fuertes limitaciones cuando el sujeto (Estado, padre, docente, administrativo, político, etc.) accede al espacio de conversación con la alteridad (mujeres, pobres, grupos étnicos, migrantes, estudiantes de pedagogía, etc.) Limitaciones que expresan que el acercamiento que el sujeto tiene con otros, no es para escucharlos sino para proyectar no sólo las expectativas que guarda la subjetividad sino para imponer desde su voluntad de poder un horizonte de buenas intenciones (discurso paternalista o asistencialista) de cómo ser sujetos y de cómo vivir en el mundo (cómo ser estudiante, pedagogo y profesionalista, etc.), negando con ello de antemano, el espacio de la comprensión de la condición de alteridad (problemática que por ejemplo, se ha construido alrededor de los indígenas por más de 500 años).

Así, ante el discurso paternalista o de las buenas intenciones el punto de vista del otro en el sujeto no aparece ni como *horizonte de la otredad* ni como una forma de pensar, dado que la comprensión se encuentra desplazada por la autoproyección del pensamiento que tiene el sujeto respecto a la alteridad, y que hace que ésta sea mirada desde los marcos conceptuales del sujeto, los cuales, no reflejan más que el no – saber de esa otredad extraña, como el no preguntarse por ella y con ello, situarla no en su diferencialidad sino en el lugar en donde no lo altere como sujeto.

Es por lo que se hace necesario señalar que la relación pedagógica del sujeto con la otredad demanda en el sujeto cierto autoconocimiento, es decir, la inspección de su propio *horizonte de interpretación*, porque es éste el que le permitirá reconocer la diferencia, interpretarla y no reducirla a la autoproyección de su historia, tradición y proceso de formación. Lo que sin duda exige para los dos sujetos que se sitúen en un horizonte de comprensión para poder reconocer en el diálogo y en la relación pedagógica su diferencialidad y su distinción como humanidad. *El diálogo*, por ende, sólo tiene sentido cuando el sujeto ha suprimido de sí la autoproyección de la alteridad porque en ésta la alteridad realmente no está presente y por tanto, no tiene con quien dialogar, el dialogo en este sentido no se puede pensar como algo ya dado sino como algo que el sujeto en *la relación pedagógica* con la otredad tiene que construir.

---

<sup>91</sup> Aguilar, Rivero Mariflor. *Diálogo y Alteridad*. Trazos de la Hermenéutica de Gadamer. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2005, p. 65



*Gadamer* sospecha de formas de relación que no son más que monólogos disfrazados de dialogicidad que pueden presentarse cuando no se escucha al otro o no se le hace entrar en una relación formativa, particularmente cuando la relación se hace desde una anticipación que emana de las pretensiones que el sujeto y no desde lo que la alteridad puede construir en el diálogo, lo que en parte puede conducir a que la relación dialógica se torne instrumental y posibilite con ello la manipulación, la marginación o la exclusión entre otras cosas más de uno de los dos sujetos. Esa relación la considera *Gadamer* como lo opuesto al diálogo porque considera que se encuentra más apegada a un monólogo del pensamiento que no da paso a que el diálogo se construya porque la experiencia es instrumental y coloca a la alteridad como objeto de instrumento, lo que implica que el sujeto anticipe su pensamiento a lo que considera es, aún, sin haber tenido ninguna relación formativa con ésta y mucho menos dialógica.

*Gadamer* permite pensar que *la comprensión de la alteridad* es un proceso de gran complejidad que no puede ser resuelto por la vía simple de atribuirle a los otros lo que le parece correcto al sujeto o lo que esta bien en su representación, sobre todo, cuando la comprensión requiere estar precedida de destejer el entramado de los significados que distorsionan la interpretación de los otros, como de la realidad. Esto implica que *el sujeto* reconozca que su modo de ser no es el único, ni el normal, ni el natural, sino que representa uno entre la pluralidad de significados que se tramán y ante los cuales resulta necesario “reconocer la construcción de algo común. Desde este marco conceptual podría decirse que a la alteridad no se accede sino que se comparte. La instancia común que se construye es la común condición de alteridad y a partir de ahí pueden construirse otras instancias comunes. Esta comunidad primaria es a lo que suele denominarse “fusión de horizontes.””<sup>92</sup> En donde aprender a ver al otro y escucharlo en su propia razón, es reconocer que la palabra no tiene dueño y que no hay una sola razón que por imponerse no atiende a lo que es la otredad. Esta renuncia casi exclusiva a tener la razón o a imponerla como única está íntimamente ligada con la condición de alteridad porque la intención en ella no es la de imponer una sola forma de razonamiento sino fusionar horizontes de interpretación y por ende, de comprensión, a partir de los cuales el diálogo con los otros no sea reducido a *un monólogo de pensamiento*.

*La condición de alteridad* (que es una condición humana, de comprensión) exige que el sujeto (Estado, docente, político, etc.), se ubique en su horizonte de interpretación para que no haga valer su propia perspectiva y pueda comprender desde la apertura a lo otro, las diferencias culturales de la alteridad (pedagogo, adulto mayor, niños con capacidades diferentes, etc.). Se trata de una exigencia que para el sujeto ha resultado difícil de llevar a cabo sobre todo, porque el encuentro<sup>93</sup> con la alteridad implica que el sujeto se mire a sí mismo, que se interprete y se reconozca y ello no siempre ha resultado ser un encuentro agradable. La fusión de horizontes implica que el sujeto analice con un pensamiento crítico lo que representa el núcleo de la compleja estructura de comprensión y lo que tensa la relación con los otros, antes de que un sujeto subordine al otro. Pero se alude a un pensamiento crítico que se considera siguiendo a *Gadamer* como un sentido de *emancipación práctico* que le aporta a los sujetos marcos conceptuales desde los cuales puede pensar la alteridad, dialogar con ella y ubicarla en un lugar real.

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 79

<sup>93</sup> *Gadamer* reconoce que el encuentro dialógico no sólo puede ser considerado como algo doloroso, pues también en él se expresa la alegría del reconocimiento, la cual, consiste precisamente en que el sujeto conoce algo más que lo ya conocido respecto a la alteridad, un reconocimiento que sitúa a los dos sujetos en un marco más amplio del conocimiento en donde es posible pensar la proximidad de lo conocido con lo desconocido. Esto se presenta como una ruptura importante frente a los reconocimientos que se han hecho de la alteridad y que dada su complejidad han estado acompañados siempre de situaciones de conflicto al ser asociados con aspectos negativos, de lucha o poder, asociando desde esa lógica la diferencia como una oposición o como un obstáculo, cuando es en el intercambio con la otredad que el sujeto se reafirma y reafirma el mundo de la vida, lo cual, siguiendo a *Gadamer* puede resultar un encuentro enriquecedor en el saber y en la tradición del reconocimiento (de la pregunta y la respuesta) en donde para *Gadamer* el sujeto tiene que buscar las líneas de sentido que lo orienten en la comprensión de la alteridad, porque desde su tradición y horizonte se desplaza hacia otro horizonte y en tal desplazamiento se fusionan los horizontes para la comprensión.

Bajo ese fundamento la crítica incluye al menos tres momentos que son necesarios de precisar: la exigencia de una mirada autoreflexiva que cuestione las expectativas que se tienen acerca de la alteridad, segundo, se plantea la exigencia hermenéutica de dialogar con los otros y tercero, los efectos que genera en el horizonte del sujeto la relación con la alteridad (las alteraciones que se dan en la conciencia en la relación con los otros, como el conocimiento que se adquiere de los otros). Este proceso hermenéutico supone para el sujeto una actividad que requiere de parte de él, el ejercicio de la responsabilidad por sí mismo y por los otros, porque en la medida que el sujeto es consciente de su tradición, del proceso de racionalización y subjetivación por medio de los cuales llegó a ser lo que es, como de sus límites en el pensamiento respecto a otros sujetos es más consciente de la alteridad, pero se alude a una *conciencia* que requiere ser formada de ésta y con ésta porque no se trata sólo de que el sujeto reconozca a la alteridad en el encuentro con ésta, sino de que también en el encuentro los sujetos puedan modificar su horizonte de interpretación, sus representaciones o incluso de que las pongan en cuestión, porque la intención de ello y siguiendo a Gadamer es que el sujeto se lea a sí mismo desde el otro y que en la reflexividad haga posible un distanciamiento respecto a sí mismo, para no borrar incluso su diferencia en la relación y para no borrar *la diferencia de la alteridad* en tanto la subordina a su perspectiva.

Ahora bien, en tanto los sujetos modifican sus *horizontes de interpretación* se construye la relación dialógica como un espacio común de encuentro formativo y de círculo hermenéutico. *El círculo hermenéutico* en el encuentro de la formación involucra al sujeto y a la alteridad en un diálogo en el que ambos preguntan y responden, y en donde la comprensión se construye en ambas direcciones porque tanto el sujeto como la alteridad aprenden y construyen sentidos de formación y reconocimiento ético - práctico de la diferencia y de la palabra en la conversación.

Sin duda, las imágenes que nutren la representación del sujeto a partir de los significados que autores como Descartes, Hume, Kant, Husserl, Heidegger, Hegel, Gadamer y otros, permiten recuperar algunas categorías intermedias a partir de las cuales se reconoce la comprensión en la relación de los sujetos. En tales categorías se reconoce a *la razón* como la que define al sujeto, a *las experiencias* a partir de las cuales se hacen los sujetos y traman relaciones con los otros, el *espacio-tiempo* como el escenario en el que las representaciones se nutren de significados, un espacio -tiempo que para Husserl será considerado como *el mundo de vida* que se vive con la alteridad, la que para Husserl será un elemento constitutivo que altera en tanto le da movimiento a *la conciencia* a partir de un horizonte reflexivo e interpretativo que para Husserl y Heidegger será *hermenéutico* porque éste coloca al sujeto en un mundo en donde el sujeto se puede explorar a sí mismo por medio de *la experiencia trascendental*, en esa experiencia Heidegger alude a la lucha por la autenticidad en el sujeto, al cuidado por sí mismo para que no se deje atrapar por representaciones dominantes que no le permitan comprender a la alteridad porque desde la perspectiva de Gadamer, la condición de alteridad implica aprender a ver al otro y escucharlo en su propia razón, lo que no es más que reconocer que la palabra no tiene dueño y que no hay una sola razón que por imponerse no atiende a lo que es la alteridad.

Esta renuncia casi exclusiva a tener la razón o a imponerla como única está íntimamente ligada con la condición de alteridad porque la intención en ella no es la de imponer una sola forma de razonamiento sino fusionar horizontes de interpretación y por ende, de comprensión, a partir de los cuales el diálogo con los otros no sea reducido a *un monólogo de pensamiento* sino que sea fortalecido por la mirada autoreflexiva en el sujeto, el dialogo como una exigencia hermenéutica y reconocer que en la relación siempre se adquiere conocimientos de los otros. En esta relación del sujeto con otra tradición se plantea importante analizar las tensiones que ahí pueden surgir y que son esenciales para comprender el carácter irreductible de los aspectos individuales y colectivos de todo sujeto. Así como para comprender y explicar el cambio y devenir de las tradiciones culturales como la de la modernidad, porque desquiciada consigo misma ésta trató de desactivar la subjetividad en el sujeto, lo que hizo que el sujeto se nutriera de imágenes como las que circularon; el género, el multiculturalismo, la pedagogía, etc., pero, ¿qué se dirá de ellos? y, ¿cuáles son los efectos de estos lenguajes en los sujetos?

#### 1.4. La formación del sujeto pedagógico: los horizontes discursivos con la alteridad.

*Hay que buscar comprender al otro,  
lo cual significa que hay que considerar de  
antemano que uno mismo puede no tener razón*  
H. G. Gadamer. El giro hermenéutico.

Desde esta perspectiva cada uno de los autores nutren la imagen de sujeto al significar la representación que de éste se tiene, lo que permite colocar la consideración del sujeto en tres dimensiones; la primera refiere a las condiciones que obligan al sujeto a ser sujeto a partir de las representaciones que hace en el mundo de vida (la conciencia, la otredad, etc.), la segunda alude al concepto que el sujeto tiene de sí mismo (como sujeto cognoscente, sujeto de representaciones, de intencionalidades, sujeto cartesiano, etc.) y la tercera refiere el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos y a partir del cual, los sujetos hablan y se narran (el positivismo, la fenomenología, la teoría crítica, la pedagogía, etc.) Lo que nos coloca en la lectura interpretativa de la historia de pedagogía que parece ser la historia de la racionalidad porque la pedagogía se adscribe a ella en su tiempo – espacio, lo que plantea la necesidad de colocarla para su reflexión en los sentidos históricos en los que se inserta con la racionalidad (positivismo, teoría crítica, fenomenología, etc.), porque entrelazada con ésta, provoca una realidad colmada de sentidos como de significaciones conceptuales en su construcción, los cuales se traman con la formación que hacen del sujeto y de la pedagogía una tradición.<sup>94</sup>

Así, en términos históricos, los griegos de los siglos V y IV a de C., recuperadores de las culturas precedentes son señalados como; “*los primeros que cuestionaron el acto de conocer. Señalaron por un lado, que se trata de una relación entre sujeto y objeto y plantearon por el otro, que la teoría del conocimiento es inseparable tanto de una teoría del hombre cuanto de una teoría de la realidad.*”<sup>95</sup> En esa relación no todos eran considerados como sujetos e incluso no todos podían estar en relación con el conocimiento (sólo los privilegiados en el marco económico, social, político, etc.), basta recordar como el pedagogo en Grecia fue representado como un esclavo (no como un sujeto), que dirigía al niño hacia su educación y además, lo cuidaba, más tarde, cuando la pedagogía se convirtió en paideia mediante el saber de una techné, de una reflexión para el hacer, el pedagogo imbricado en su cultura aprendió a ser un digno ciudadano de la polis, un ciudadano virtuoso que gobernaba a los sujetos a través de la polis.

Esto cambio con el logos de la revelación que trajo la edad media, y que en parte hizo que la pedagogía se hiciera un saber amalgamado por una moral armónica y por la teología, en esa amalgama el pedagogo sería convertido de acuerdo a la imagen y semejanza del logos iluminador para poder convertir más tarde a otros sujetos en el proceso formativo (así, los haría frailes, jesuitas, cardenales, obispos, papas, etc.) Es entonces, durante el medioevo que los legados griegos que tocaban el problema del conocimiento (del sujeto y de su mundo), sufren adaptaciones conforme a los dogmas religiosos del cristianismo imperante con los que resulta de particular importancia comprender el dominio absoluto de esa tradición con la que se pretendía convertir al sujeto a imagen de la otredad institucionalizada (Dios), en el margen de los límites y leyes que históricamente serán confrontados al ser puesta en tensión su institucionalidad con el movimiento de la reforma protestante.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> la tradición del sujeto pedagógico que se perfila con los clásicos se trama con dos tradiciones; la de la modernidad con quien vive tensiones y rupturas importantes en la formación y con la tradición del sujeto con quien dialoga hermenéuticamente y reconoce la condición de alteridad en su mundo de vida.

<sup>95</sup> Sánchez Puentes Ricardo. “La investigación científica en ciencias sociales” en **Revista Mexicana de Sociología**, México, UNAM, 1985, p. 131

<sup>96</sup> Desiderio Erasmo (Erasmo de Róterdam 1466 – 1536) considerado como el más famoso humanista y pedagogo de su época, influyó de manera importante en virtud de la humanidad al resaltar la importancia educativa en el equilibrio de la conciencia que desde su perspectiva requería se respetara en su progresiva maduración, lo que argumento desde la pedagogía humanista italiana porque ello le permitió también insistir en la necesidad de escuchar y de respetar la

El Movimiento convocado fuertemente por Lutero le permite abrir una puerta histórica al advenimiento de la razón científica moderna porque “*la reforma, (...) planteando sus reivindicaciones en el idioma nacional y conservándose fiel al cristianismo, no sólo consiguió arrastrar a la mediana y a la pequeña burguesía, sino que se vio desbordada por las masas campesinas y preproletariadas que se le incorporaron*”<sup>97</sup> y que en parte permitieron se construyera un contexto fértil para debilitar el teocentrismo de las representaciones, e impulsar el proyecto que colocó a la razón en el hombre como el único sentido hacia el conocimiento.

Y aunque es Descartes quien dirige en esa ruptura que se presenta con la tradición cristiana, su atención a la inteligencia humana planteando que “... *no podemos conocer nada antes de conocer la inteligencia, pues por ella conocemos las cosas.*”<sup>98</sup> Será Comenio<sup>99</sup> quien tenga una mirada atenta a la naturaleza humana más que a la inteligencia por lo que establecerá el sentido de la perfección de los atributos que precisamente los griegos habían establecido para la creación del hombre justo; la piedad, la erudición y la justicia, principios que para Comenio son pedagógicos porque permiten que el sujeto se reconozca en el ámbito de la cultura pedagógica y ahí, reconozca su historia, en tanto a Comenio le permiten marcar los inicios de la modernidad como los sentidos para la formación.

Comenio un hombre esencialmente religioso (pero no dentro de la iglesia católica la cual, cargaba su crisis desde el siglo XIV), defendió con su época el librepensamiento que se había concretado o reducido a unos cuantos que se decían elegidos por Dios (jesuitas, obispos, papas, etc.) Además de que vivió muy de cerca la guerra que como contrarreforma lanzaría la iglesia católica cuando los sujetos decidieron asumir una actitud distinta frente al conocimiento y frente a su formación. Comenio fue uno de ellos, por lo que en esa formación contestataria se atrevió a construir un discurso pedagógico que se concreta en la didáctica magna, obra a partir de la cual se le reconoce como el sistematizador de la pedagogía moderna, porque en ella vincula el saber de la pedagogía con la racionalidad que ya comenzaba a transitar en algunas representaciones entre ellas, la de él. La actitud crítica que asume Comenio con la Didáctica Magna, generó que los Jesuitas a disgusto pensarán como propuesta educativa formal en la necesidad de disciplinar más a los sujetos de su tiempo, (más de la que se podía hacer) lo que paradójicamente generó descontentos por las agresiones y la violencia que se tenía contra los sujetos con el pretexto de disciplinarlos.

---

naturaleza humana del niño y sus diferencias individuales, razones por las cuales consideró que los maestros sólo podían atender a un grupo pequeño con una didáctica que debía ser adaptada y graduada de acuerdo al grupo, pues los resultados no tenían que ser inmediatos sino a largo plazo. Es así mismo, el primero en sostener que la Biblia tendría que ser comprendida por todos, lo que le permite realizar la más íntima fusión entre la actitud humanística y la reforma religiosa, concebida ésta última como una contribución fundamental para la formación de la mentalidad moderna, con la que Lutero (1483 – 1546) siguiendo algunas razones de Erasmo y Calvino (1509 – 1564) trastocó el pensamiento y los significados absolutos de la Iglesia católica, así, como el aspecto pedagógico porque con la reforma éste tuvo una importancia decisiva debido a que a partir de ella se plantea por primera vez el problema de la educación universal, la formación de escuelas populares destinadas a las clases pobres, el control casi total de la instrucción por parte de las autoridades laicas, y la creciente fisonomía nacional de la educación en los diversos países entre otras cosas que es importante recordar.

<sup>97</sup> Ponce Anibal. *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos, México, 1978, pp. 154 y 155

<sup>98</sup> Descartes, René. En; Verneaux J. *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Ed. Herder, Madrid, España, 1975, p. 9

<sup>99</sup> Comenio constituye también el fundamento de lo que será la moderna y democrática concepción del organismo escolar en todos los niveles, en donde reconoce la presencia igual de la dignidad del sujeto, de ahí lo importante que resulta para él, mezclar niños de diversa índole y capacidad, a fin de que se estimulen, se inciten y se refinen unos a otros. Razón que le permitió ser reconocido como un hombre consciente de la importancia que comenzaba a surgir respecto al progreso científico, que de cierta manera le hizo pensar en la institución en todos los países de una asociación didáctica, es decir, una institución superior de alta cultura donde los doctos colaboraran para descubrir los fundamentos de las ciencias, dado que el saber no puede progresar sino a través de una obra colectiva, por consiguiente señaló, “*el hombre debe saber reflexionar sobre todo, particularmente sobre el mismo, con máximo rigor y claridad, para que pueda liberarse de la maraña de sentimientos inferiores con que se presenta nuestra pecaminosa natura*” en; Abbagnano N. Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1964, p. 310

Una de las personas descontentas con lo que ocurría fue Comenio porque aunque para él, si era importante la disciplina era claro que no lo era en la lógica de control o violencia a la que los jesuitas la habían reducido, sino como aquella que es necesaria en el sujeto porque le posibilita el conocimiento como dominio de su naturaleza, de ahí, que consideró que si se disciplina al hombre es sólo para llevarlo a la perfección en un orden gradual y universal a partir del cual se forma como hombre y no para someterlo como hombre a la voluntad de los otros. Comenio en la *Didáctica Magna* inicia afirmando que no hay criatura más excelsa que el hombre, dice “*conócete a ti mismo, que solo del cielo puede provenir la idea que afirma. Te elegí como compañero mío en la eternidad, dispuse para tu uso el cielo, la tierra y todo cuanto contienen, reuní en ti solo cuanto brilla en cada una de las demás criaturas; la esencia, la vida, el sentido y la razón.*”<sup>100</sup>

Comenio incorpora en la representación del sujeto ya no sólo la razón como veinte años atrás a él lo había hecho Descartes, sino la esencia, la vida y el sentido que le dan razón de ser como sujeto en el mundo, pero que además lo hacen distinto de las demás criaturas (porque no se trata sólo de un sujeto que piensa el mundo sino que también lo inventa). La formación de ese sujeto que piensa e inventa el mundo a la que Comenio enfatiza es un tanto rudimentaria, pero sin lugar a dudas es una versión moderna que encadena “*pautas ideológicas y seculares del humanismo y resabios del espíritu religioso del medioevo,*”<sup>101</sup> una versión rudimentaria que muestra el pensamiento de un hombre que se adelantó a su tiempo para recuperar la presencia del sujeto en el mundo y aunque lo equipara con lo divino, constituye a la formación de la naturaleza humana como la precondition que da sentido al trabajo que tienen como misión los que se encargan de la formación, los que hacen que los sujetos sean conscientes de su dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguirlo por la vía de la razón y del conocimiento. Ello hizo no sólo que Comenio realizara una ruptura con su tiempo, sino que además, construyera un pensamiento epistémico en el cual se cruzaron dos sentidos que se traman y se significan en la formación del sujeto; una línea experimental, a partir de la cual el sujeto va a las cosas mismas, a la observación y experimentación y otra línea hermenéutica fundada en el desciframiento de las cosas – en el conocerse a sí, (a la naturaleza humana) a los otros y a su mundo.

En ese sentido, el sujeto (experto agricultor) debe equiparar a la alteridad (niño y joven), como a las plantas, cultivar sus talentos internos y formarlo desde su tierna edad para alejarlo del mal. Esto le permite a Comenio delinear a la formación en un sentido de prevención y no de amor pedagógico porque “el amor sólo existe en la libertad del otro.”<sup>102</sup>

El sujeto en Comenio no tiene existencia, en tanto se piense que no tiene conciencia propia, pues ésta para Comenio se le va dando en tanto se le cultiva, en tanto se le equipara como a las plantas y quien se la da es quien lo cultiva, -el docente por ejemplo-. Por ende, la concepción antropológica que tiene Comenio del sujeto se encuentra apegada a la formación humana porque ésta es vista por él como una imperiosa necesidad en el sujeto que se tiene que convertir en una enseñanza que incorpore todo y que sea para todos (ello como un derecho universal, el derecho a la formación). En Comenio todos tienen la necesidad de formación debido a que ella les posibilita actuar en el mundo, con tal planteamiento Comenio comienza a tejer los horizontes de la formación sobre la base de una racionalidad que la cobija y le da sentido, - la racionalidad moderna – la que coloca a la formación de acuerdo a una concepción de hombre que se universaliza en los pensamientos en tanto construye representaciones que se socializan.

---

<sup>100</sup> Comenio, J. A. *Didáctica Magna*, Porrúa, México, 1988, p. 1.

<sup>101</sup> Meneses, Díaz Gerardo. *Formación y Teoría pedagógica*. Lucerna Diogenes, 1ª edición, México, 2002, p. 34

<sup>102</sup> Mata García Verónica. Tesis de maestría; *Voluntad de olvido; cuerpo y pedagogía*. FES-Aragón, UNAM, México, 2005, p. 118

Comenio será un sujeto que establece una ruptura importante con el tiempo de la edad media (en donde todo pensamiento era orientado a Dios el único ser que inventaba el mundo), al presentar otros significados para la representación del sujeto con la que establece un momento coyuntural importante, porque con ésta nueva representación la racionalidad comienza a tejer socialmente a los sujetos. Así, en el siglo XVIII, la educación ocupa el plano de las preocupaciones, tiene mayor importancia el desarrollo de la educación estatal, nacional y universal, y su organización desde la primaria hasta la universidad, la acentuación del espíritu universalista, la primacía de la razón y el reconocimiento de la naturaleza y por primera vez se va conceder y reconocer al niño en su plena personalidad (como sujeto), precisándose además que la tarea educativa debe ser integral, a lo que contribuye fundamentalmente Rousseau, pero cuya tarea será alcanzada definitivamente bajo la influencia del mismo, por Pestalozzi. Para Rousseau no se conoce ni se comprende la infancia en su tiempo, pues, se tiene mayor interés por saber del hombre sin considerar lo que el niño está en estado de aprender y de formarse. La expresión de su pensamiento es la primera crítica que se hace a la modernidad porque apela al cuidado de la naturaleza frente a las desigualdades sociales generadas por ésta en base a un racionalismo optimista que para Rousseau ha llevado a que *“la sociedad no es racional y la modernidad antes que unir divide. – así considera- Hay que oponer a los mecanismos del interés la voluntad general y sobre todo el retorno de la naturaleza, es decir, a la razón, para volver a encontrar la alianza del hombre y del universo.”*<sup>103</sup>

Frente al sujeto dividido por la modernidad Rousseau intenta volver a situar dentro de la organización social, lo humano del sujeto como la formación de un ser bueno, razonable y capaz de socialidad, tal como lo expresa en el Emilio o de la Educación, por lo que recurre a la naturaleza como a la comunidad frente al interés privado que se vive en la modernidad para reconocer en el sentimiento y el entendimiento dos prioridades formativas y dos categorías intermedias en la constitución del sujeto. Con Rousseau el criterio ya no será la razón como en Descartes sino el sentimiento, así, en el fondo se advierte que frente al racionalismo de la mayoría de los enciclopedistas que a su turno alcanzaron su triunfo, se hallaba un espíritu fino y sensible que hizo de Rousseau un hombre de extraordinaria calidad humana, lo que le permitió escribir libros verdaderamente revolucionarios y no sólo en el plano de la pedagogía, impregnados de un intenso humanismo y de una mirada interpretativa que expresaron la preocupación y ocupación que tuvo respecto a la formación de los sujetos la que para él no podía darse por medio de enseñanzas complicadas, sino a partir de crear situaciones estimulantes que al hacerlo le permitieran al sujeto reaccionar frente a su realidad y lo obligaran a educarse sólo, cosa como es obvio, más difícil y ardua la que se proponía frente al preceptismo común y corriente al que se estaba limitando la educación y ante el cual, Rousseau no ofrece soluciones sino más bien, plantea problemas revelando con ello hasta que punto él, tenía conciencia de que sus simplificaciones poseían ya un gran valor metodológico para la pedagogía y para los sujetos.

Para formar a este hombre fuera de lo común ¿qué debemos hacer? se pregunta Rousseau y responde, *“mucho, sin duda alguna, impedir que se haga nada. Esto supone la exclusión de todas aquellas prácticas caras en la didáctica que se construyen desde la prescripción.”*<sup>104</sup> Las cuales hacen que el sujeto se haga nada y no sujeto con los otros, unos otros que le permiten a Rousseau imaginar a la formación no solitaria sino siempre en relación con la alteridad, lo que da pauta a Rousseau para que realice los experimentos necesarios que le permitan dar cuenta de los requisitos que desde el aspecto social se deben atender para enriquecer en lugar de coartar la naturaleza en los sujetos. Así, distingue tres disposiciones fundamentales que forman lo que él llama la naturaleza del hombre (sentido, utilidad y razón) con los cuales da cuenta de las inmensas responsabilidades que pesan sobre la educación y sobre todos los que contribuyen a ella.

---

<sup>103</sup> Touraine, Alain. *Crítica...* Op. Cit. p. 29

<sup>104</sup> Abbagnano N. Visalberghi A. *Historia de la...* Op. Cit., p. 394

Tarea no fácil desde Rousseau para quien la naturaleza humana se desarrolla mediante experiencias importantes en donde el primer deber del sujeto educador es hacerla posible desde los primeros momentos de vida e intervenir en ella sólo indirectamente predisponiendo las cosas para crear las situaciones que mejor respondan a las necesidades de actividad del sujeto, porque no se trata en Rousseau de formar la naturaleza humana en tanto se relega de lo social al hombre sino de formarlo para que en ello no se deje arrastrar por lo social, por tanto, para él la tarea esencial del educador es la de realizar la liberación del sujeto y apartar de su camino todos los obstáculos, incluyendo con ellos el de su propia autoridad como sujeto.

Rousseau, teme a las influencias humanas desordenadas que generan en el sujeto el capricho, es decir, la tendencia a servirse de los demás, e impulsa por el contrario la formación de la curiosidad como una de las grandes pasiones que tienen su génesis en una única pasión fundamental, “*el amor de sí mismo*”<sup>105</sup> del cual derivan para Rousseau los sentimientos más puros en el sujeto que le permiten identificarse con otros sujetos y sentir como propios sus sufrimientos. La curiosidad como el amor de sí mismo (aparecen siguiendo a Rousseau como dos categorías intermedias en la formación y en la comprensión humana) es algo que se construye en el sujeto desde su infancia para que cuando éste llegue a la edad de la razón, la desarrolle en dimensiones antes ignoradas, pues a la razón sensible que se forma en el niño sigue la razón en el adolescente manifestada en la facultad de formular juicios, construir ideas abstractas, la biografía y la historia de vida, es decir, la razón para Rousseau tiene algo así como un segundo nacimiento en el sujeto y el sujeto tiene un segundo nacimiento como sujeto.

De Rousseau surge a la vez la idea de soberanía popular que nutrirá a tantos regímenes democráticos pero también, autoritarios, y la idea del individuo como representante de la naturaleza contra el Estado, aunque en Rousseau se alude a un individualismo en el que la voluntad general llega a ser un instrumento de lucha contra la desigualdad y no como el que construye la modernidad (un individualismo ajeno e indiferente de los otros). Así, entre el contrato social y el Emilio introduce el tema de la construcción en el sujeto de un “nosotros social” que supera y eleva al individuo al espacio de coexistencia formativo. Razón por la que, Rousseau se propuso con el contrato social encontrar una forma que defendiera y protegiera con toda la fuerza común; la persona y los bienes de cada asociado y por medio del cual cada uno al unirse a los demás no obedeciera más que a sí mismo quedando con ello, tan libre como antes de unirse con los demás. Pero, inmediatamente el designio se revela más ambicioso aún, pues se trata en Rousseau no tanto de conservar intacta la libertad natural, sino más bien, de transformarla en la relación con la alteridad, en libertad cívica, cuyo real enriquecimiento y ulterior expansión de la personalidad del sujeto lo lleve hacia la convivencia con los otros fundada en el contrato social en donde se realiza la voluntad general y en donde cada sujeto es libre siempre y cuando respete la ley.

Se trata de una relación ideal cuyo mayor o menor subsistencia en los sistemas políticos será el carácter democrático que no esta puesto en el Estado sino en el único soberano que para Rousseau, es el pueblo. Con la voluntad democrática Rousseau acepta la convivencia democrática fundada en el absoluto respeto de los derechos de mayorías y minorías, porque sólo de esta forma el sujeto puede ser libre, esto le permite establecer una crítica a la modernidad por haber formado hombres dobles; es decir, un sujeto individualista dispuesto a poner sus intereses personales sobre los colectivos en donde también se encuentra aún cuando proclame lo contrario y sujetos colectivos que no reconocen su individualidad.

---

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 397

En Rousseau no se trata de formar la naturaleza humana en tanto se relega de lo social al hombre sino de formarlo para que en lo social no se deje arrastrar, razón por la que atribuye que la tarea esencial del educador es la de realizar la liberación del sujeto y apartar de su camino todos los obstáculos, incluyendo con ellos el de su propia autoridad, relegar su autoridad le permite al sujeto tener la apertura en el contexto para que en su libertad determine por él mismo el camino que ha de tomar y tomar con tezon.

Puesto que el más apreciable de los bienes para Rousseau no es la autoridad sino la libertad, así, con respecto a ésta dice “*esta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia y veremos derivarse de ella todas las reglas de educación*”<sup>106</sup> En esa máxima el educador para Rousseau tiene una tarea necesaria además de relegar su autoridad, enseñar el oficio de vivir, pensaba, “*convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado ni militar, ni clérigo, será, si primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sabrá serlo si fuere necesario, tan bien como el más aventajado.*”<sup>107</sup> Así, el verdadero estudio para el sujeto pedagógico será un oficio en donde la mirada reflexiva estará orientada hacia el estudio de la condición humana de los otros y de sí, pero fundamentalmente hacia vivir. Un oficio cuya comprensión refiere a la condición humana que se tiene que vivir en la educación para que el sujeto haga uso de todas las partes de sí mismo que le dan la íntima conciencia de su existencia y de los otros. Esto plantea para el sujeto educador que en Rousseau es el “ayo” que éste hubiese sido educado porque su oficio no es instruir sino conducir y acompañar, una exigencia formativa que Rousseau extiende a todos los que se acerquen al sujeto porque considera que si el sujeto está formado no necesitara más guía que sí mismo. Pero Rousseau alude a una relación en donde el ayo y el sujeto se miren como obligados, es decir, como dos sujetos que están obligados por el amor a pasar juntos la vida, y por ende, requieren hacerse amar uno del otro, para ello, sugiere que el sujeto “ayo” de a su alumno un fondo sobre el cual ponga interés para su ancianidad pero también, para que éste no se avergüence de seguir en su niñez al amigo que ha de tener cuando sea hombre – su ayo-, particularmente cuando ser humano y sensible con la alteridad es la primera obligación que en todas las edades Rousseau atribuye a los sujetos.

Los aportes de Rousseau como de Pestalozzi los colocan como sujetos que en su tiempo se preocuparon más por proponer formas de actuación y de sentido para la acción de formar a los sujetos que por tematizar la construcción teórica de la pedagogía. Sin embargo, la discusión que hacen en éste plano desvela importantes sentidos de interpretación respecto a la tradición de la formación como concepto que se perfilará posteriormente con Herder y Gadamer por mencionar algunos y que sin duda, nos lleva a reconocer el vínculo formativo que encuentra Pestalozzi en Rousseau, porque Pestalozzi fue un hombre humano demasiado humano que descubrió el sentido más íntimo del proceso educativo y lo hizo patente a la humanidad a través de sus discursos (sus escritos) y sus prácticas, en donde expresó un continuo llamado de atención a la responsabilidad de todas las personas por atender la miseria intelectual como material que vivía el sujeto.

Su llamado de atención rebela que su pensamiento se nutrió de las primeras ideas de la modernidad; la libertad de pensamiento, expresión, y creatividad, con las que Pestalozzi plantea la necesidad primera del hombre; mirar más su realidad y recrearla, así, como él la miró, interpretó y comprendió anhelando en ella un régimen social de igualdad. Las ideas de la Revolución francesa lo cautivaron, aunque también lo cautivó la esencia religiosa que plasmó en la educación, a partir de la cual pudo referir como igual de importantes en la cultura formativa, las facultades del sujeto; el corazón y del entendimiento. Por ende, se piensa siguiendo a Pestalozzi en una formación respetuosa de la naturaleza de los sujetos, y en una formación gradual y progresiva, libre y no mecánica, ni superficial para cada uno.

---

<sup>106</sup> Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio o de la Educación*. Ed. Porrúa, México, 1984, p. 41

<sup>107</sup> *Ibidem*, p. 5



Pestalozzi fue un hombre que compartió la pobreza del sujeto porque vivió con más de 50 niños, hijos de pordioseros que para él podían dejar de ser mendigos para ser hombres, plan que fracasó por falta de apoyo económico y otro poco, como él lo explica, porque el abandono al exterior lo hacía perderse, (la reflexión y comprensión en la tradición moderna) y perder el sentido de intervenir en su realidad, lo que también atribuyo al mínimo trabajo en lo interior, en sí mismo que tenía y que no le posibilitaba leer hermenéuticamente la presencia de la alteridad en su espacio de coexistencia.

Por esta razón, el sujeto para Pestalozzi tenía que suprimir las causas de embrutecimiento y degradación que lo colocaban en la miseria espiritual y material, un quehacer que Pestalozzi consideraba lo haría sólo cuando se formara humanamente al sujeto. La otredad es importante para Pestalozzi porque a partir de la relación con los otros, él aprendió el arte de enseñar y de que los sujetos se reconocieran a sí mismos. De ahí que su intención primera haya sido despertar en los sujetos el amor al estudio, la conciencia del saber y sobre todo, un interés vivo y múltiple a través de un aprendizaje que se ejercita continuamente entre los sujetos, porque *“el maestro debe aprender con sus alumnos para ver como se aprende”*<sup>108</sup> El aprendizaje del maestro y el alumno para Pestalozzi representa un aprendizaje compartido respecto a quienes aprenden de sí como respecto al conocimiento de las cosas del exterior, dos aprendizajes en donde se vincula el conocimiento real con el conocimiento de las palabras. Así, el fin de la educación para Pestalozzi será formar al sujeto en su humanidad, un trabajo necesario que resalta cuando se enfrenta a escuelas que desde su perspectiva asfixiaban la experiencia de los sujetos en tanto, los desvinculaban de la realidad no formando en ellos la voz, como tampoco ejercitando su atención y su memoria, para que se diera cuenta de su realidad y de sus representaciones conociendo y comprendiendo lo que había en su espíritu y en su corazón.

Pestalozzi reconoció que la escuela tal como se veía practicada no tenía ningún valor para la mayoría de la sociedad además de que borraba la capacidad de observar la naturaleza en el sujeto, en esa dirección Pestalozzi recupera *“el conocimiento de la verdad que procede en el hombre del conocimiento de sí mismo”*<sup>109</sup>(el cuidado de sí.) El cual conlleva la presencia del amor reflexivo, un amor que como primer requisito se presenta como un ejercicio del pensamiento que hace que el espíritu atienda dos aspectos formativos necesarios; *el valor y la humanidad* que en el sujeto posibilitan atender conscientemente el bienestar interior antes que el exterior.

La crítica que hace a la escuela la trasciende con quienes se han asumido como orientadores del mundo y de los sujetos (Liberales, Neoliberales, Capitalistas, Países de primer mundo etc.), crítica que plantea cuando se pregunta *“¿qué hombres son los que pueden pensar que sólo sus puntos de vista son ortodoxos?, ¿qué solamente su doctrina con exclusión de otra es la correcta? Desearía que avanzasen y nos mostrasen sus credenciales, credenciales no firmadas, en verdad por manos del hombre, por sabio que el hombre sea porque los más sabios están sujetos de error; ni por el más poderoso, porque el poderoso puede ser tentado por el orgullo”*<sup>110</sup> un orgullo que para Pestalozzi ha llevado a la miseria mental y moral que sufren millares de personas. Así, uno de los derechos que en el sujeto pedagógico se tiene que formar de acuerdo a Pestalozzi es *“el derecho de la libertad de conciencia y del juicio privado”*<sup>111</sup> dos derechos que si no están presentes es porque la inteligencia ha sido oscurecida y la conciencia menospreciada, dando con ello paso a la ceguera y al egoísmo de la humanidad en el sujeto.

---

<sup>108</sup> Pestalozzi, Juan Enrique. *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Ed. Porrúa, México, 1980, p. 10

<sup>109</sup> Ibidem, p. 57

<sup>110</sup> Ibidem, p. 157

<sup>111</sup> Ibidem, p. 158

Pestalozzi perfila con ello a la formación desde la afección (desde la afectividad) para interesar al espíritu y formar el corazón del sujeto, razón por la cual en el primer sujeto en el que piensa en esa relación de afección, es en la madre, quien para él, debe evitar su monopolio y enajenación con respecto al niño, en tanto, estimula en él, la curiosidad y el hábito de pensamiento para que éste se pueda desenvolver intelectualmente con independencia de los otros con quienes pueda suscitar los mejores sentimientos de la naturaleza humana. Para Pestalozzi la formación de la naturaleza humana debe abarcar a toda la humanidad sin distinción, por lo que considera se debe posibilitar el reconocimiento de los derechos del hombre en el pleno sentido de la palabra esencialmente cuando éstos abrazan un privilegio mucho más elevado cuya naturaleza no ha sido generalmente comprendida ni apreciada; la humanidad de los sujetos.

En la comprensión de la condición humana se expresa la justa aspiración de todas las clases a una difusión general de los conocimientos útiles, a un cuidadoso desenvolvimiento del intelecto y a una juiciosa atención a todas las facultades del hombre, físicas, intelectuales y morales, tres aspectos que constituyen la condición humana y que en su ausencia hacen evidente que en vano “*se habla de libertad, cuando el hombre está enervado o su espíritu no está provisto de conocimiento o se ha olvidado de su raciocinio y sobre todo, cuando se le mantiene inconsciente de sus derechos y deberes como un ser moral*”<sup>112</sup>

El acento que Pestalozzi pone en el sujeto, Herbart lo inclina hacia la instrucción, además de que la importancia educativa que el primero concede a la actividad manual, el segundo lo concentra casi exclusivamente en la actividad intelectual. Así, “*(...) frente al humanismo inquieto, apasionado y atormentado de Pestalozzi, que tiene su cima en el amor lleno de alegría por los hombres, se levanta la figura de un Herbart intelectualista, rígido y generalmente sombrío, que si no tortura a sus alumnos, tortura la pedagogía con innumerables divisiones y subdivisiones en un esfuerzo de sistematización que al menos en sus escritos pedagógicos acaba por ser sistemático a fuerza de oscuridad en la exposición y de falta de estructuración interna.*”<sup>113</sup> Se trata para Herbart de una pedagogía que él diseña desde la perspectiva del método y del educador, concediéndole una importancia relevante a la psicología asociacionista, con la intención de adaptar la pedagogía a una sistematización y no a la inversa. Estos aspectos son parte importante del proyecto herbartiano para dar un estatus científico a la pedagogía, para lograrlo según él, la pedagogía se tendrá que liberar de sus propios principios y cultivar una reflexión independiente.

Herbart proporcionó al sujeto experiencias concretas y esmeradamente seleccionadas que le permitieran forjar su personalidad esto por un lado, y por otro, a partir de ello creo para los estudiantes de pedagogía un seminario teórico – práctico que no tuvo mucho éxito, por lo que a falta de medios se le suspendió, no obstante, los seguidores de Herbart recogieron y desarrollaron sus ideas instituyendo las primeras escuelas experimentales y los primeros cursos regulares de aprendizaje para maestros, lo que les permitió presentar al maestro – Herbart- como uno de los hombres más sistemáticos que mostró un interés sobresaliente en cuanto al sentido lógico de la existencia y al sentido psicológico de la vida, con la presencia de este último le fue difícil a Herbart admitir la presencia de la educación materialista, la que para él limitaba la existencia desde su forma de pensar, en tanto, colocaba al sujeto en la vida futura y no le permitía comprender que “*el hombre se es a sí mismo su propio fin*”<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 182

<sup>113</sup> Curiel Méndez, Martha, et. al. *Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica*, UPN, México, 1983 (Cuadernos de cultura pedagógica), p. 15.

<sup>114</sup> Abedinego Vázquez Oscar. *Herbart: Informes de un preceptor*, Ciencia y Educación, Clásicos, Ediciones de la Lectura, Barcelona, España, p. 14

Aunque ante todo, Herbart quiso fundar un sistema de educación en la experiencia esto es, en la historia natural, por lo que se apoyó en la psicología, pero no en la psicología general sino particularmente la que observa la psiquis infantil en su desarrollo, ya que ésta permite observar las representaciones del sujeto que a su vez son ya un complejo dinámico, lo que le permite a Herbart considerar que en el proceso educativo se requiere la presencia de un profundo respeto a la personalidad del sujeto. En este sentido, la enseñanza para él, debe partir de “*las percepciones actuales, que basten a la sencillez infantil, para recordar otras anteriores, quedando a cargo del maestro la reproducción de unas y otras por vías de constante inhibición y asociación inmediatas en la serie representativa.*”<sup>115</sup>

Así, una de las cualidades primordiales para el educador será la aptitud para mantener la disciplina en el sujeto pero no una disciplina rígida como la antigua disciplina pedagógica que para él era abominable porque era inculca e indisciplinada.

La disciplina a la que Herbart alude designa la cultura moral que se requiere para el gobierno del sujeto y que se construye a través del cuidado puesto “*en la formación del espíritu*”<sup>116</sup> que es un cuidado continuo y esencialmente diferente al que se refiere la disciplina en la lógica del mantenimiento del orden y el control, una lógica con la que Herbart no coincide porque estima que el sujeto ha nacido bueno y sólo se hace malo por el influjo de otros sujetos corrompidos y muchas veces por la torpeza misma de sus progenitores.

Herbart piensa que entre los sujetos pedagógicos hay una comunidad; así por ejemplo, considera que el profesor transporta al discípulo al mundo clásico y a la realidad proporcionando en éste la imagen sensible del gran movimiento ascendente de la humanidad y en gran parte “*su amor a la humanidad y un verdadero tacto pedagógico*”<sup>117</sup> y ético, porque Herbart vera en la ética a una ciencia de la sensibilidad, del gusto moral que es el juicio que lleva al sujeto a afirmar con tozudez esa libertad íntima como la primera de las prácticas que tiene como sujeto de libertad. Con ello Herbart rechaza la analogía que ve al sujeto como una planta y al educador como un jardinero, dado que de acuerdo con la acción ejercida por las circunstancias sobre el hombre, éste puede convertirse en una bestia selvática o en la razón misma hecha persona. De ahí que, aunque señala como son las circunstancias, el ambiente y las influencias externas las que en gran medida determinan lo que es el sujeto, liga a ello sin duda alguna la posición realista de la alteridad, la extrañeza en el otro que es una característica esencial e ineliminable de la realidad, porque la alteridad será en Herbart un conjunto de reales, de alteridades necesariamente múltiples de las cuales desconocemos la naturaleza simple y propia, pero sobre todo, desconocemos que con ellas podemos adquirir una suma de conocimientos que puede aumentar el infinito de esa realidad, como las representaciones que son “*actos con los que ciertos reales simples reaccionan al chocar con la realidad que les es externa. Las relaciones de atracción o repulsión que se dan entre representaciones son las mismas que hay entre los reales correspondientes,*”<sup>118</sup> entre las otredades.

A Herbart se deben ideas como la que refiere a que el niño debe gozar en el aprendizaje, y a que se le eviten los castigos corporales. Respecto al curriculum señala que éste se tiene que organizar para que la producción de materiales sean adecuados a la instrucción y a los sujetos. Las ideas con las que Comenio, Rousseau, Pestalozzi, y Herbart nutren la imagen de la formación de los sujetos serán tomadas en otra lógica (o difícilmente serán recuperadas) cuando la pedagogía sea orientada más a los medios que a los fines (cartas descriptivas, planeación, evaluación, etc.) en esa lógica el discurso tendrá implicaciones políticas importantes respecto a la formación de los sujetos, quienes vivirían la dualidad con su mundo (la escuela será un mundo muy diferente a su realidad cotidiana).

---

<sup>115</sup> Ibidem, p. 22

<sup>116</sup> Ibidem, p. 24

<sup>117</sup> Ibidem, p. 27

<sup>118</sup> Ibidem, p. 491

Esa dualidad trastoca a la formación en sus dos sentidos; como concepto (la tradición del Bildung), y como tradición de experiencia de vida, (formación humana del sujeto). Así, no es de extrañar que como mundo de vida se haya adjudicado al sujeto la responsabilidad total del cuidado de sí mismo (la responsabilidad de su formación ya no sería compartida por los otros). En tanto, la formación como concepto que se había atribuido a la ciencia cuando Herder recuperó el sentido de la formación y lo trascendió al plano de las ciencias del espíritu otorgándoles con ello no solo el sentido epistémico de la comprensión sino la conciencia histórica en el plano de la humanidad, se funcionalizó como concepto (se enmarcó en una definición), para con ello, funcionalizar la tradición de la comprensión intelectual.

El último tercio del siglo XIX la presenta – a la formación- como un tipo de relación que en el sujeto hace que ésta vuelva a cobrar importancia central en el contexto, pero se le rescata primero por extensión (ahora tendrá que ver con todo, o todo se le incluye como la esfera laboral que inicialmente no se incluía en el concepto y que al incluirlo terminó por subsumir el concepto de formación.)

Y de generalización (con ello la formación perdió los contornos especiales de su relación con el mundo de vida, la ciencia y la individualidad, que la anclaron como tradición). La tradición de la formación fue sustituida en la amplitud del concepto por la indefinición de otro; la educación que se colocó frente a la polémica gestada alrededor de la pedagogía para intervenir en la realidad frente a la falta de desorientación de la formación que proliferaba lingüísticamente (investigación de la formación, planeación de la formación etc.), la desorientación hizo que en la disolución se perfilara la indeterminación del concepto y en la indeterminación, la formación aludiera sólo a la preparación para el estudio (cuya seguridad será que el sujeto sepa hacer algo correspondiente con su profesión) y no como formación para la vida, es entonces cuando se rompe con toda la tradición que había construido el concepto de la formación (el Bildung), y por tanto, de la formación humana se pasa a la formación profesional, pero no sólo se rompe con la tradición sino que además, a la formación se le sustituye por la capacidad de aprendizaje en donde éste último es la figura central alrededor del cual gira todo lo demás “*lo que coloca al aprendizaje en el lugar funcional y una cerradura para el ámbito de la formación.*”<sup>119</sup> La capacidad de aprendizaje consistirá fundamentalmente en una mayor adaptabilidad tanto en el plano social como en el individual, mientras que la formación no se puede limitar ni en el punto de referencia con el mundo, ni con el individuo, sobre todo por su movimiento de despliegue y repliegue, en cambio, la autolimitación es un requerimiento necesario e indispensable para la capacidad de aprender.

Será, sin embargo, con los significados de la teoría sociológica de la división del trabajo y la diferenciación de roles de Emile Durkheim que la formación se reconozca como una fórmula específica de un sistema funcional, lo que significa dice Luhmann “*que esta fórmula de contingencia ya no puede satisfacer como reflexión de la reflexión. Y es que en esta tradición – y esto la vuelve a asegurar – no se puede volver a reflexionar sobre la reflexión. La fórmula de la contingencia de la formación trató de resolver los problemas de la reflexión y autonomía que surgieron con la diferenciación del sistema educativo, integrando a ambos en el concepto de formación*”<sup>120</sup> Así, cuando la educación respondió a la categoría de disfunciones postulada por Durkheim se atribuyó toda la problemática de las insuficiencias en el cumplimiento de la meta más importante de los sistemas educativos modernos, al sujeto, negando con ello el desarrollo desigual de las sociedades (en todos los planos; cultural, económico, pedagógico, etc.) en esa lógica discursiva a quienes quedaron fuera del sistema escolar se les nombró analfabetos, desertores escolares, repetidores etc., tal nombramiento es un hecho que generó una marca o etiqueta que frente a la escuela como al entorno social, presentaría a los sujetos como renuentes a la educación, como quienes no querían estudiar.

---

<sup>119</sup> Luhmann, Niklas, Eberhard, Schorr Kart. *EL sistema educativo* (problemas de reflexión), Universidad de Guadalajara, México, 1993, p. 103

<sup>120</sup> Ibidem, p. 99

Situación que también afectó los vínculos entre los sujetos como su relación con la cultura, pues los síntomas más evidentes de ello serían; la ajenidad de los sujetos con respecto a su formación, a la lectura y a la escritura, la ignorancia sobre la historia - amnesia histórica - la atrofia cultural, la brecha entre el lenguaje que la escuela enseña y los nuevos lenguajes por imágenes (internet, celular, entre otros), afectó de igual manera la categoría de sujeto por lo que otorgarle la categoría de sujeto a todos implicaría aceptar otros lenguajes, aceptar que la unicidad no existe y que hay alteridades que se construyen en la diversidad cultural, algo para lo que la escuela no estaba tan interesada y que, por ende, no le resultaba tan importante de comprender.

La incapacidad de reconocimiento del otro como sujeto de diferencia, impidió un verdadero intercambio cultural y sólo ofreció una salida para la otredad; subordinarse. Con ella la violencia se impuso sobre la producción simbólica porque el vínculo se redujo a la eliminación del otro, de ahí que el problema no es que existan diferencias, sino que la escuela no reconozca que es legítimo ser distintos, por lo que al no ser reconocida la diferencia en la alteridad se construye en torno a ella la desigualdad opresiva e injusta y todo tipo de violencia.

En ese momento de tensión, la pedagogía generaría el discurso de control y de la calidad de la educación así como, la evaluación de la eficiencia en el proceso educativo, discurso con el que se subordinó al mercado, a la lógica económica y a la evaluación del control, en esa lógica discursiva las imágenes que organizaron la representación del sujeto fueron conformistas en el sentido de que se le subordinó a las políticas de los otros (los expertos, los diseñadores de planes de estudios etc.) Razón por la cual se delegó en otros la tarea de construir la propia escena imaginaria de los sujetos (la industria cultural por ejemplo) como de la pedagogía que en su concepto respondió más a las leyes de la gramática normalizadora y a la organización, que a la formación de los sujetos.

En la trama del discurso pedagógico se produce en este sentido una doble operación, en primer lugar, se desconoce las diferencias en los sujetos, en segundo lugar, se impuso como mecanismo homogeneizador, la palabra, la verdad, la ciencia y la realidad, por lo que lejos de articularse mediante relaciones antagónicas o de encontrar costados de complementariedad, de diálogo y confrontación, los sujetos nacidos de otros múltiples discursos (la familia, los amigos etc.) serán vaciados de sus significados originales (el sujeto no tendrá biografía, ni historia de vida excepto la escolar) para unirse en una sola representación social, en la cual, las diferencias culturales tienden a desaparecer mediante la educación. Así, ante la pregunta de porque la diversidad cultural no se encuentra en el pensamiento del sujeto, un primer acercamiento lo expone esta situación porque si no se encuentra la diversidad cultural en la representación social es porque la escuela aún, cuando se encontraba inmersa en ella, con ella y de ella no la reconoció porque atentaba contra su esencia, - la formación del sujeto-ciudadano- (del sujeto universal.) Tal entretejido construyó procesos de significación que constituyeron al sujeto ajeno al reconocimiento de las diferencias culturales, reconocimiento a partir del cual se derivan derechos de unos y de otros y se posibilita la expresión cultural en el espacio de coexistencia, y no la muerte cultural de uno de los sujetos. Con la muerte del sujeto fue posible institucionalizar otro sujeto ello con la intención de negar la diversidad cultural y sobrevalorar en la relación formativa sólo la presencia de un sujeto como el docente.

Aunque más tarde, con la tecnología educativa serán los medios o instrumentos y ya no tanto el docente, por ende, para su realización se requerirá del desarrollo de un sistema fuertemente ritual y represivo que le permita sostenerse (la asistencia, la evaluación, las exposiciones etc.) un sistema para el cual, la repetición se presenta como una necesidad indispensable para evitar o al menos sugerir cambios en la didáctica, en el docente, en la pedagogía etc. Con ello a lo más que aspiró la pedagogía fue a construirse como la pedagogía diferenciada (que no es lo mismo que pedagogía de la diferencia), la cual se redujo simplemente a que el enseñante se preguntara por la pertinencia de cada uno de sus métodos en función de las situaciones concretas que se le presentaban respecto a los alumnos, de los aprendizajes que perseguía etc.

Entendida de este modo, la pedagogía diferenciada se presentó ante todo, como un modo de dar clase de acuerdo a la dinámica del grupo, una manera de hacer que los alumnos trabajaran y se pusieran al servicio de su trabajo, como un espacio a partir del cual se creaban condiciones óptimas para que ellos mismos con sus limitaciones, progresaran lo más eficazmente posible. Con esta pedagogía diferenciada se le dará más peso a la exigencia (concluir oportunamente con los contenidos) que a la existencia (la experiencia de vida) porque su intención remite más a las utilidades escolares destinadas al éxito escolar que a enriquecer las dimensiones que le permitan al sujeto construirse como sujeto-otro.

Con esa pedagogía se justifica también el control del sujeto o el actuar sobre él de modo coherente y sistemático por su bien, porque si tiempo atrás se le atribuyó a él, las dificultades intelectuales, etiquetándolo a partir de deficiencias mentales, congénitas e incurables, ahora se trataba de ayudarlos para que no fueran desertores escolares y limitaran el avance al progreso, del país.

Se construye así la idea de una pedagogía neoliberal que Adriana Puiggrós cuestiona y pone en tensión porque considera que ésta “*trata de penetrar a los nuevos sujetos políticos desestructurado las propuestas alternativas que ellos producen. Los mecanismos utilizados son básicamente dos; producir conocimientos discursivos que sustituyen las propuestas originales por otras parecidas* (así, se pasa de la tecnología educativa, al constructivismo y de éste a la educación basada en competencias etc.) - *y circunscribir a un grupo dirigente las decisiones político – programáticas*”<sup>121</sup> (capitalistas, administradores, economistas, etc., que diseñan políticas, asignan presupuestos y toman decisiones en los planes de estudio.) Desde esa lógica, la formación se asumió incluso como fabricación porque para algunos sujetos docentes, hacer del sujeto pedagógico su obra, su creación, era su vocación.

Con ese discurso la formación se confundió con la omnipotencia de una fabricación que quería dominar el poder ser del sujeto, frente al cual, le resulta difícil a ciertos sujetos reconocer que la autonomía de los otros no es una finalidad es un comienzo en la comprensión de la alteridad para dejar que el sujeto ocupe un lugar y se forme a sí mismo. Lo que sin duda nos remite al texto de Frankenstein porque en su creación comparte en lo más recóndito de su ser, esa convicción que hoy llamaríamos tecnocrática fundada en cinco postulados; “1) *el postulado de que la técnica puede resolver todos los problemas, 2) el postulado de un control total de nuestra acción y de la eliminación de cualquier imprevisto, 3) el postulado de la reducción de lo real a lo que es científicamente detectable y mensurable, 4) el postulado de que las opciones técnicas se imponen por razones puramente técnicas y no son discutibles; 5) el postulado de que la eficacia técnica es el valor supremo.*”<sup>122</sup> En ese sentido, Frankenstein en su ceguera técnica comparte con la pedagogía la tentación de sustituir el actuar por el hacer, la praxis por la práctica sin reflexión, el sujeto pedagógico por el objeto de fabricación que incluso, si se le subordina es porque difícilmente es acogido como sujeto inscrito en una historia de vida, pero además, se le subordina porque la técnica se presenta como una solución para los sujetos pedagógicos respecto a las dificultades que se generan en el aula o fuera de ella.

Con todo ello, la intención sería reducir la pedagogía a un ensamblaje de conocimientos como trozos o agregados de la psicología, sociología, etc., diluyéndola como proyecto desde donde se sostiene frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican, como una esperanza activa en el hombre que viene o que está por venir - la formación.-

---

<sup>121</sup> Puiggrós, Adriana. *Volver a educar*. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Editorial Ariel, Buenos Aires, Argentina, 1995, p. 168.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 64

Razón por la cual el discurso pedagógico ha sido por definición y lo ha sido en toda su tradición, objeto de debates, incluso de polémicas porque en su esencia es un discurso de lo indecible que inscribe en la incertidumbre el núcleo de su propósito y porque intenta arrojar luz sobre la naturaleza humana más esencial y más compleja, esa que no se deja encerrar en ningún sistema o procedimiento metodológico y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella, esa humanidad para quien la ruptura no se produce de modo global y brusca sino que va dándose a lo largo de la existencia crítica y problematizadora de cada cual, a medida que nuevas ayudas de toda clase intervienen en la formación (mediaciones culturales.)

Es importante considerar que la cultura no garantiza por sí misma la comprensión; porque el tenerla no significa que gracias a ella, el sujeto sea capaz de ir hacia el otro y comprenderle, pero si en cambio le permite acceder a lo que lo vincula a él, a esas mediaciones (como el lenguaje) en las que ambos sujetos se pueden reconocer, porque ambos se construyen como proyecto histórico que rompe con la idea de que uno fabrica al otro o en su extremo contrario, cuando se le deja que disponga de la formación a su discreción, absteniéndose de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación con los otros bajo pretexto de respetar su libertad, su derecho a ser sujeto. Un efecto de ello ha sido que la pedagogía ha confundido la tarea de idear y ajustar procedimientos para burlar la libertad del sujeto y sojuzgarlo mejor, con la intención de que estuviera de acuerdo con ellos y no los cuestionara.

Simplemente la pedagogía ha olvidado la creación de condiciones que posibiliten en el sujeto pedagógico, cultivar la esperanza y la necesidad de compartir saberes, como el goce de descubrirlos y de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia, prolongarla y superarla, para proseguir e intensificar en la pedagogía sus investigaciones y trabajos en terrenos que sigan en gran medida inexplorados<sup>123</sup> respecto al sujeto y su relación con la cultura. Una relación problemática y digna de problematización, porque trae a colación la comprensión de la alteridad, la cual se ha presentado como lo extraño como un opuesto al sujeto, como una otredad que no tiene lugar asignable dentro de la representación social, pero también como lo diferente a lo que usualmente ha sido considerado la manera correcta de ser sujeto, por lo que vista así, la alteridad ha sido inmediatamente excluida en esa relación del sujeto con la cultura. En esa discursividad se le construiría como un concepto vacío de significados aunque paradójicamente llenó de contenidos de acuerdo al programa civilizatorio del progreso que la presentó como lo negativo, lo anormal, lo no racional etc., en tanto, a los procesos formadores se les postulara desde la dualidad (mujer – hombre, ciudadano – extranjero, etc.)

Con ello, la tarea de la crítica (que es sin duda una de las pasiones de la humanidad que siempre está por venir y que siempre puede ser acogida por el pensamiento) respecto al discurso de la dualidad no es para descalificar los procesos formativos que se han construido para identificar a los sujetos como a la alteridad, los cuales los mismos sujetos han interiorizado, sino más bien, para poner en cuestión que en esos procesos se implique jerárquicamente a la pareja sujeto y alteridad como absolutos a partir de los cuales se trata de producir permanentemente lo que es propio y lo que es ajeno, las víctimas y los victimarios, o un imperialismo de uno sobre otro.

Cabe, entonces, preguntarse a que se debe la persistencia en este tipo de ignorancia, ignorancia radical de la alteridad. Lévinas encontró que se debe “a una alergia básica de lo mismo hacia el otro y esto se manifiesta por diversas disfunciones del enfermo en relación con la exterioridad,”<sup>124</sup> una de esas manifestaciones se da cuando el sujeto sólo escucha de los otros las preguntas para las que puede encontrar una respuesta, o sólo lo que quiere escuchar, (sordera ontológica) lo que da cuenta de las limitaciones que lo reducen a lo conocido o a la representación social que tiene de ésta como a la incapacidad que el sujeto pedagógico tiene para abrirse hacia la exterioridad de lo otro.

---

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 139

<sup>124</sup> Walter Benjamín en; Cohen Esther. Martínez de la Escalera Ana María (coordinadoras) *Lecciones de Extranjería. Una mirada a la diferencia*. Siglo XXI editores, México, 2002, p. 90

*La presencia de la otredad* en el pensamiento del sujeto reclama tanto; la palabra como la escucha que se encuentra en el otro, aun ese otro no este presente porque precisamente lo que constituye al otro es la palabra, la que apela al encuentro, la memoria y las diferencias. La palabra se construye en el diálogo, un lugar de coexistencia en donde se aborda y se acoge a la alteridad en una relación ética – política porque están en presencia dos sujetos, su distinción lo que precisa de una responsabilidad en dos sentidos; por un lado, se encuentra la responsabilidad que tiene el sujeto consigo mismo y por otro, la responsabilidad que tiene con la memoria histórica, porque la comprensión del otro exige una comprensión histórica de la diferencia, una *política de la alteridad*.

Por ende, la historia de la diferencia no puede ser saturada con “datos” de desarrollo, crecimiento y “progreso” porque la alteridad demanda la memoria histórica dado que la memoria nos dice *Walter Benjamín* es “*la visión del mundo con los ojos de las víctimas*,”<sup>125</sup> con los ojos de una alteridad que apela a que nuestra memoria histórica haga presente las preguntas no respondidas, los derechos insatisfechos, las injusticias pendientes con ella, y los límites epistémicos que no permiten acogerla en el pensamiento, y que no permiten se pongan puntos suspensivos porque de ella no todo se ha dicho, no es absoluta, todavía hay algo que ésta mantiene en suspenso en el discurso. Por tanto, ¿cómo concluir si falta la palabra porvenir de la alteridad?

Decir todo de ella es suspenderla sin fin, es cancelarla, cancelar su palabra y su lenguaje, es seguirla nombrando con una palabra autoritaria, y es seguir negando lo que ella tiene que decir. Para *Derrida* en la relación de los sujetos se requiere una *ética de la hospitalidad* y un *derecho a una política de la hospitalidad* en el pensamiento al considerar que “*la razón misma es acogida en tanto que acogida de la idea de infinito – y la acogida es racional*.”<sup>126</sup> Para *Derrida*, el pensamiento se hace racional cuando acoge a los otros, porque el sujeto sólo se reconoce con otro cuando éste emerge a partir de su discurso experiencial y de la relación que se hace posible por el lenguaje que lo expone y con el que da testimonio de la forma como razona a los otros, tal vez, siguiendo a *Derrida* esta sería una política de la interpretación porque se requiere tomar una postura frente al testimonio de la alteridad como confrontarse a las verdades absolutas o a los saberes que se tienen respecto a los sujetos.

Para *Lévinas* la ética “*comienza ante la exterioridad de lo otro, ante el otro y como nos gusta decir, ante su rostro que compromete mi responsabilidad por su expresión humana, la cual precisamente no puede, sin alterarse, sin fijarse, ser mantenida a distancia. Responsabilidad ética que también significa que nadie puede substituirme cuando soy yo el que soy responsable; no puedo ocultarme ante el otro hombre, yo soy yo por esta unicidad, yo soy yo como si hubiese sido elegido*.”<sup>127</sup> La responsabilidad de los sujetos no es una simple intencionalidad; es la modalidad concreta en la que se produce precisamente una no-in-diferencia del sujeto con otros, un encuentro intersubjetivo en donde se constituye la sensibilidad descrita a partir del “tacto reflexivo” que tiene el pensamiento del sujeto de sí mismo y de los otros. Es un encuentro de conciencia dado que “*toda conciencia es conciencia de algo, y es algo dotado de sentido*,”<sup>128</sup> por ello, es que separado el pensamiento de la conciencia en la mirada del sujeto, la alteridad, seguirá siendo una abstracción expuesta a malentendidos inevitables que hay que prevenir, porque colocado el sujeto en un pensamiento ingenuo hará uso del control y de la autoridad frente a cualquier presencia que lo inquiete.

---

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>126</sup> *Derrida*, Jacques. *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Palabra de acogida. Editorial Trotta, Madrid, España, 1998, p. 44

<sup>127</sup> *Lévinas* Emmanuel. *Fuera del sujeto*. Caparrós Editores, Madrid, España, 1997, p. 50

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 164



El dominio del sujeto con la tradición moderna se reveló como dominio técnico y como una creciente incertidumbre respecto al alcance exacto de lo racional, a la presencia de la alteridad y de las formas que en el simulacro la abrazaron, desconfiando y sospechando de su presencia y existencia. Así, la interrogante respecto a ¿quién es el otro?, se plantea porque ese otro puede ser el colonizador, el que excluye, margina, o el excluido o marginado. Derrida<sup>129</sup> nos propone respecto a lo señalado el tejido de significados conceptuales y así lo precisa, “a la puntualidad y continuidad del tema, a la coagulación del concepto opone el juego diseminado del texto, la múltiple condensación dinámica del haz, del tejido.”<sup>130</sup> Esencialmente porque el sujeto pedagógico se construye históricamente con un entramado de otredades que traman diversos significados en la relación pedagógica.

Por tanto, la pregunta hermenéutica a la tradición, es la pregunta por la otredad, porque ¿quiénes son los otros?, ¿acaso los excluidos, los marginados, los olvidados, los abandonados etc.? Todos ellos es un hecho y más, porque cualquiera de ellos representa la diferencia como un nuevo lugar en la representación social de los sujetos, pero además, porque la alteridad va más allá de esa caracterización al mostrarse independiente de cualquier otra que la pretenda enmarcar.

Lévinas un pensador de la alteridad, señaló a lo largo de sus obras que el otro es siempre el extranjero, es decir, nuestro congénere, y no necesariamente un enemigo a combatir, el otro es el lugar donde la alteridad se realiza y no el peligro que en él se agazapa para destruir nuestra llamada identidad. El otro es o debería ser también la circunstancia que nos permite interrogarnos sobre el sentido, la genealogía de ser sujetos y el futuro de nuestras formas acostumbradas de pensar, nuestros hábitos y nuestras creencias para mostrar lo que hemos evitado interpretar (la política de la interpretación a la que refiere Derrida), porque “el otro es aquel que nos obliga a cuestionar el valor de lo propio, lo nacional y las conquistas y colonizaciones que en su nombre se han llevado en contra de los otros. Y la pregunta que en su nombre se enuncie supone un compromiso, el compromiso a oír al otro, a hablar con él, sin el cual no podría hablarse de la invención del futuro. Pensar desde el otro para pensar lo contemporáneo e inventar comprometidamente el porvenir.”<sup>131</sup>

Sobre todo, cuando el porvenir que se presenta tiene que ver con la presencia de un mundo que se encuentra ya en el umbral de la pérdida del agua, de la energía eléctrica, de la lucha por la comida y el incesante deambular de un lado a otro de los migrantes que buscan algo a que aferrarse culturalmente, en un mundo de sujetos en donde comienza a vivirse como natural el ambiente de la indiferencia, la ley del más fuerte o la ceguera más poderosa y una violencia que poco a poco se va gestando en nombre de la sobrevivencia y que ha sido justificada en nombre de dios o en nombre de una guerra humanitaria o del combate al terrorismo.

Ceguera de errores y de mentiras hechas verdades que han incrementado las cifras de las muertes y que han terminado por adherirlas a la mirada como una evidencia ya común y porque no natural.

---

<sup>129</sup> Derrida se mantuvo en el silencio hasta que su misma exclusión lo expulsó al exterior y desde ahí habitó como extranjero y guardó luto por algo que no tuvo, el reconocimiento como un sujeto-otro. La exclusión hizo que Derrida se autoexcluyera de casi todas las comunidades excepto de la comunidad de Lévinas, el compañero de su política de la amistad, de quien aprendió que su existencia dependía de la existencia del otro, lo que fue más que un aprendizaje, porque sería la formación de sí, la que lo indujo a ocuparse y preocuparse desde su escritura, al vivir como extranjero para sí mismo, sostenido sólo por su lengua y sus textos, por un pensamiento que también fue excluido por su misma familia porque ésta, nunca leyó ninguno de sus libros en donde su pensamiento no sólo se expresaba, sino se construía creativamente como posibilidad de conciencia para los lectores. Derrida, perteneció a un tiempo – espacio que le hizo sentir en todo momento que no pertenecía a él, de ahí su necesidad de ir más allá de toda lógica con su pensamiento, de reconocer que la cultura empieza con una violencia porque siempre se inicia con una imposición. A Derrida, la forma de pensar-se en su mundo y un pensamiento alimentado por la memoria le permitieron salirse de su universo de exclusión para pensar-se como extranjero, y desde ahí, tomar la palabra como sujeto de su tiempo, ejercitándola por la memoria histórica para aparecer con ella y transitar en la conversación hacia la otredad que fue excluida sobre la trama del significado.

<sup>130</sup> Cohen, Esther. *Lecciones de Extranjería...* Op. Cit., p.98

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 8

En esa ceguera la mentira aparece como un recurso flotante que se instala en las representaciones porque de manera importante es utilizado en contextos diversos que la presentan en “*su contexto y destino, como en el caso de la expresión “solución final”. La palabra asesinato o derecho de vida y muerte fue sustituida por “el derecho de la víctima a una muerte sin dolor”.*”<sup>132</sup> La solución final como una muerte “necesaria” en ciertos sujetos significa una medida drástica para acabar con un problema existente mediante un plan de eficacia terminal con tratamientos administrativos. Ahora después del 11 de septiembre del año 2001 vemos como son otros los que creen que llevan sobre sus hombros una pesada carga civilizatoria, al asumirse como una nación que se muestra convencida de ser la ejecutora de la gran misión en nombre de la libertad o de la “guerra justa”. En ese sentido, la mentira estaría estrechamente vinculada con el uso del lenguaje en circunstancias determinadas, por ende, la verdad no es lo absolutamente antagónico sino su necesario otro, su relación tensional.

La mentira también ha pasado a ser con la televisión un asunto técnico, un asunto de imagen (de Iconopedagogía) que presenta algunos usos visuales de la mentira, como en la guerra del golfo o el caso de las torres gemelas, entre otros, pero “*para detectar la mentira es preciso fijarse en su circulación. Examinar la mentira consiste en tomar en cuenta los propósitos conscientes o no de quien miente y de quienes resultan agredidos por la mentira, que no siempre son los engañados; consiste en fijarse en las técnicas de ese decir y en los efectos de la mentira a corto y a largo plazo. La mentira en este sentido, en cuanto mentira política, no es individual sino social, afecta al receptor tanto como a las formas de la memoria colectiva a la cual modifica, destruye u oculta*”<sup>133</sup> con el olvido que esconde la relación del sujeto con su pasado y porvenir.

En la actualidad, la mentira suele presentar la forma de un espectáculo (big brother, cantando por un sueño, la academia, desafío de estrellas etc.), que se torna en masificación de la audiencia cuya participación se reduce a una cierta estandarización de su comportamiento (hacer una llamada, mandar un mensaje por celular, etc.) De ahí que sean los medios de comunicación por ejemplo, en su pretensión de acercar al sujeto a las lejanías quien lo aleje más de las cercanías, de lo más cercano, de lo próximo, de lo que siempre ha estado ahí y sin embargo, apenas reconoce – la alteridad. - En este sentido, la construcción que se hace de la alteridad desde las diferentes posiciones hegemónicas trae aparejada imágenes y características valoradas como negativas (los migrantes serán criminales y por ello se construirán muros, los homosexuales serán depravados y por ello hay que excluirlos del trabajo y de la escuela, etc.)

Ahora bien, pensamos que éstas pueden estar apoyadas tanto en el aspecto material, como el cuerpo, o en las representaciones e imaginarios que se construyen en la relación con la cultura (el lenguaje, las actitudes, etc.) Así, el cuerpo con sus rasgos físicos, movimientos y expresiones, se constituye en uno de los elementos centrales que se torna un pretexto para caracterizar, clasificar o estereotipar a ciertos sujetos (el niño con parálisis cerebral, la madre soltera, la prostituta, los tatuajes en el adolescente, son ejemplo de diversas etiquetas que dan pie a la clasificación lingüística en el cuerpo) en ese sentido, se puede pensar al cuerpo mismo como discursivo, como superficie de inscripción, de transgresión, pero sobre todo, de marginación y exclusión.

Hay en este punto dos aspectos que no se pueden dejar de mencionar; uno es el carácter histórico y de construcción de los propios modos de atribuir significados respecto del cuerpo, en donde la referencia aquí es a un discurso científico legitimado que sustenta las afirmaciones hechas y las prácticas llevadas a cabo en pos de mejorar al sujeto pedagógico (la biología, la medicina, la psicología, etc.)

---

<sup>132</sup> Martínez de la Escalera Ana María. *El presente cautivo*. Siete variaciones sobre la experiencia moderna. Ed. Edere, México, 2004, p. 39

<sup>133</sup> Ibid., p. 61

Esto conforma el cuerpo como un constructo histórico, social y epistémico porque requiere que el sujeto se coloque en su realidad con una actitud de pensamiento y con un sentido formativo que se confrontara y tensara con el consumo, la comunicación y todo aquello que hizo se dice a los países modernos, y que por un lado, llevó al sujeto pedagógico a no mirarse con la alteridad, a encuentros y desencuentros fragmentados que no alteran su alteridad, pero también crearía alteridades que rompen con las figuras absolutas en lo social, como los migrantes, niños en condición de calle, homosexuales, etc., que obsesionan a la sociedad al mantenerla bajo tensión por el resguardo de la historia y de la cultura. Pero sobre todo porque se alude a una sociedad en donde la intención parece ser gestar alteridades artificiales como Boudrillard señala, “*Las sociedades urbanizadas están pobladas de extranjerías artificiales, asistimos a una producción artificial de la extranjería. Este fenómeno es producto una vez más de la elipsis de la alteridad o mejor dicho, del eclipse del otro y para emplear un término más lingüístico, de la elisión del otro.*”<sup>134</sup> Ejemplo de estas alteridades superficiales son las que se están construyendo a partir de las imágenes y de los significados de la televisión.

Se trata de una actitud que se confrontara con la lógica que construye la inutilidad del consumo sobre la exacerbación de la utilidad, en donde la capacidad de todo acto humano es sometido al imperativo de esa imagen y a la búsqueda de una nueva soberanía brutal, implacable en el delirio y en el egoísmo del cuerpo y del afecto, por la eficiencia y la eficacia. Abandonada a ésta soberanía la palabra de la alteridad queda sin respuesta y sin presencia, con ello contemplarse a sí y formarse a sí, aparece como el desenlace, no como el principio cultural o el punto de llegada con la conciencia. Por otro lado, al ser la técnica la fuente organizadora y racionalizadora moderna y en cierto modo al segregar la infraestructura de la sociedad, no sólo tendió a determinar cada vez más el destino de la humanidad sino que también lo hizo con la humanidad del sujeto, por lo que en realidad el riesgo reside mucho menos en el poder de los tecnócratas que en su incapacidad para comprender el problema humano.

En ese horizonte, el sujeto pedagógico se encontró con el consumo que lo colocó como consumidor frente a una cultura de masas que constantemente le anuncia un mundo de vida en donde tal consumo con la intención de llenar sus vacíos se vuelve desordenado, y embriaga al sujeto de histeria, angustia, neurosis, y desolación interior. Como efecto se perciben dos polos, el subdesarrollo técnico y económico y el subdesarrollo del espíritu que revela un problema profundo para el sujeto pedagógico; la construcción no sólo de éste como sujeto sino la esperanza en él, como uno de los sentimientos fundamentales que emergen a la conciencia para que con ella sepa que todo se realiza en un tiempo cargado de angustias, deseos y sufrimientos que están a la orden del día como costo del duro proceso de socialización, y que suelen ser la contracara de estos procesos en los que los sujetos diversos negocian su derecho a pertenecer. El problema se plantea en la vida cotidiana en donde reflexionar ya no es de todos los sujetos sino particularmente de aquellos que invierten su tiempo en ello, para la mayoría no es necesario, sobre todo, cuando en la cotidianidad se comienza a pedirle a los sujetos que crean que su ignorancia es buena, necesaria y que basta con el suministro de unas cuantas emisiones de televisión en las que una serie de especialistas eminentes brindan la distracción de un puñado de lecciones íconopedagógicas.

Edgar Morin invita al sujeto a pensar y a oponerse a éstas lecciones aún cuando reconoce lo complejo que resulta para el sujeto hacerlo sólo, por ende, señala “*deberemos oponernos a la inteligencia ciega que se ha hecho casi en todas partes, con los mandos y tendremos que aprender a pensar de nuevo: una tarea de higiene pública que empieza por uno mismo.*”<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Baudrillard, Jean.. *Figuras de la Alteridad*. Ed. Taurus, México, 2000, p. 23

<sup>135</sup> Morin Edgar. *Introducción a una Política del Hombre*. Editorial Gedisa, Barcelona, España, 2002, p. 177

La higiene del pensamiento nos tendría que llevar a pensar de nuevo los significados del otro, porque en torno a él se han producido y se siguen produciendo tragedias y catástrofes de injusticias y sufrimientos incontables a través de la opresión como de la justificación continua de la intolerancia, pero también porque los acontecimientos van muy por delante de nosotros, como los choques entre religión, política, cultura y los flujos migratorios. Movimientos frente a los cuales la miopía con la cual los sujetos estamos viendo los fenómenos permite reconocer que no hemos sabido estar a la altura de las circunstancias, que desde esa miopía que se generó en nosotros como una visión de corto alcance se reduce el aspecto humano a sus aspectos más superficiales y las interpretaciones se hacen limitadas ante problemas de reafirmaciones culturales y por supuesto de comprensiones culturales que hacen evidente que ha faltado una visión de hospitalidad comprensiva y de diálogo hermenéutico, porque la realidad devela que conversar con la alteridad se ha hecho más compleja al hacer evidente que no se comprende desde la experiencia de vida (la formación) nada de lo que está pasando con la alteridad.

La comprensión de la alteridad implica sin duda de prácticas subjetivas como de procesos de formación distintos a los instalados, que alteren y muevan la conciencia, en tanto le permiten a los sujetos trabajar en tres momentos necesarios que tienen que aparecer en su formación y en su relación con los otros; una ética de la hospitalidad, una política de la hospitalidad y una política de la interpretación (tres categorías intermedias en la comprensión de la alteridad), que en lugar de alejarnos de los próximos nos acerquen a ellos pero con un sentido de responsabilidad con la historia de vida y con la memoria histórica en donde aparecen cuestiones de género, de derechos humanos, ambientales, etc., y que a la formación le otorgan un sentido hermenéutico que el sujeto asume como una actitud de vida, que es una política de la alteridad en la que sin duda el sujeto necesita formarse y formarla para no ser manipulado por la alergia, la ignorancia radical o la sordera ontológica que nutren las representaciones y no permiten la comprensión como la relación formativa con la alteridad.

## **2. El cruce cultural de la epistemología moderna con la episteme latinoamericana: La trama de significados para el sujeto pedagógico y la alteridad.**

¿Quiénes son?, por supuesto que son personas humanas demasiado humanas, pero porque entonces en su mayoría son excluidos, marginados, segregados o alejados de los pensamientos, de los lenguajes, de las miradas que construimos en la vida cotidiana, ¿por qué en nuestra comprensión se nos esta olvidando mirarlos en su diferencia cultural y generacional?, ¿qué nos hace tan difícil la empatía con ellos?

Recuerdo que en una ocasión que me trasladaba de regreso a casa, venía en el metro y para evitar conflictos, dado que a veces una mirada o un empujón por accidente parece ser suficiente para alterar el estrés, y la neurosis que cargamos y que incrementamos con el día a día, me incline por sacar un libro que me había traído de la biblioteca y entonces, comencé a leer, pero la lectura no duro mucho porque a la siguiente estación se subió un señor que tendría quizá, 85 años aproximadamente, se sostenía con un bastón y con mucho esfuerzo se agarro de uno de los tubos que estaban cerca de la puerta, inmediatamente, un chico que estaba sentado al lado de él, le cedió el lugar, él se lo agradeció y no sólo eso, el señor inicio la plática de una conversación que me hizo desconcentrarme de mi lectura y poner total atención a lo que le platicaba a ese joven de 17 años aproximadamente, era un hecho que no se trataba de cualquier plática, pues más bien era una conversación en donde se encontraron y se comprendieron dos experiencias de vida, quizá el joven no hablo porque solo escucho a otro joven pero ya con arrugas que le hablo con tanta pasión de su infancia, de sus amores, de sus trabajos, de la esperanza que tenía por seguir viviendo pero también le hablo de su necesidad de platicárselo a alguien, como él, de dialogar con alguien y a través del dialogo invitar al otro a vivir. El señor se bajo una estación antes que el chico, y le dijo en donde lo podía localizar para que en cualquier ocasión que quisiera platicar lo buscara, porque él, con gusto lo estaría esperando.

La historia de ese encuentro de experiencias concluyo así, al menos para mí, porque no se si continuo entre ellos, es decir, no se si el chico lo busco, lo que si se es que el chico bajo con una mirada distinta, lo se porque lo observe, sin embargo, creo que no sólo a él le hizo pensar respecto a esos jóvenes maduros que sienten que la vida se les va y se aferran a vivirla con más pasión y esperanza, a mi también me recordó que los adultos mayores conjugan el presente del pasado, que es la memoria, el presente del presente que es la visión y el presente del futuro que es la espera, - la esperanza - y que por eso, encontrarse en el diálogo con otra persona es una necesidad en ellos para no olvidar lo que son, lo que han hecho y lo que están por hacer, y para quien los escucha, es un aprendizaje que no se encuentra ni en los libros y que a la escuela se le esta olvidando enseñar.

Esa experiencia formativa a la que asistí sin ser invitada me permitió comprender que la presencia de los adultos mayores reclama tanto la palabra como una relación ética, porque se está en presencia de un adulto que ha construido experiencias y trayectorias de vida, pero además, que requiere de responsabilidad con la memoria histórica, porque la comprensión del adulto mayor exige una comprensión histórica de su diferencia cultural y generacional, sobre todo cuando la memoria no es recordar, sino hacer presente las preguntas no respondidas, los derechos insatisfechos, las injusticias pendientes que viven los adultos mayores y que vivirán, en tanto nuestro pensamientos no los acojan.

**Sonia Reyna Urbina**

## 2.1.El proceso de modernización en la legitimación de nuevas representaciones: la ruptura con la tradición de la formación y del sujeto

*La cuestión no es buscar lo común bajo la diferencia, sino pensar diferencialmente la diferencia. Esto significa pensar la diferencia no arropada en la generalidad del concepto (mantenida bajo la dominación de un concepto general), sino como un pensamiento diferente, un pensamiento de la diferencia*  
**Deleuze**

La formación en el plano conceptual como contextual (en discursos y en prácticas) ha sido sin duda, un trabajo importante que han realizado autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, y otros, al confrontar-se con un pensamiento que se nutrió de un significado que se hizo absoluto, la epistemología, un significado que se generalizó llevando consigo en su concepto como en su sentido, una esencia normativa que se ha encargado de abolir la presencia e importancia de otros discursos y de otras formas de pensar que no sean legitimados por ella, lo que fue posible a partir de que se constituyó como una reflexión extremadamente sistemática de lo que se produce como ciencia, atribuyéndose con ésto como la autoconciencia conceptual de las ciencias como de lo que al interior de éstas pertenece (sus teorías, marcos conceptuales entre ellos el concepto del sujeto, los horizontes metodológicos, etc.)

Generando con ello que algunas de esas ciencias que no cubren en el orden histórico con la normatividad impuesta sean ciencias de segunda mano (o que no sean ciencias como es el caso de la pedagogía), pues desde su lógica son poco confiables, además de que desde su perspectiva les falta siempre algo con respecto a la completud y perfección que tienen las ciencias de la naturaleza, las cuales se sustentaron en un positivismo decimonónico en donde el control y el dominio de la naturaleza constituyó el objetivo de dicho interés, aún por encima de la amenaza latente en él, que es la de *“cosificar, reducir a objeto todo, hasta el hombre mismo. Este positivismo científico va a pretender hacer ciencia social, histórica, económica, siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas,*<sup>136</sup> y por cierto, muy ambiciosas porque centraron en la racionalización la teoría de la ciencia como la ideología legitimadora en el conocimiento y en los sujetos, aunque con ello se terminara por reducir la razón a una simple razón instrumental que en su lógica haría funcional el conocimiento al limitarlo únicamente al prestigio de sus éxitos tecnológicos y de sus procedimientos.

De acuerdo a la escuela de Frankfurt, el legado de la racionalidad científica representó uno de los temas centrales del pensamiento racional de occidente, Habermas, un miembro de un periodo posterior de esta escuela argumentó que la noción progresista de la razón alcanzó su punto mas alto y su expresión mas compleja en el trabajo de Karl Marx, pero después de él, ésta se redujo de un concepto de racionalidad que abarcaba todo a un instrumento particular para el servicio de la sociedad industrializada.

Adorno, Horkheimer y Marcuse, otros miembros de la escuela de Frankfurt, creían que *el fatídico proceso de la racionalización, había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela, o el lugar de trabajo. Para ellos, la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve mas racionalizada, bajo esas circunstancias históricas ésta pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social, y se convierte en un instrumento de la sociedad existente. Como resultado, la razón como ideal y crítica se convierte en su opuesto, la irracionalidad.*<sup>137</sup>

<sup>136</sup> Mardones y Ursúa. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontámara, México, 1988, p. 22

<sup>137</sup> Giroux Henry. *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Ed. Siglo XXI, México, p.

Para los miembros de la Escuela de Frankfurt está claro que la crisis de la razón, es la crisis de la crítica que se evadió en su problematización asociándola más tarde con la irracionalidad (los irracionales, los no “normales” la ejercerían).

Frente a esa racionalidad que hizo un despliegue teórico importante en la práctica y en las representaciones sociales no todos se conectaron, entre ellos, se encuentran los miembros de la Escuela de Frankfurt<sup>138</sup> que centraron su pensamiento en la crítica como una actitud de vida que les permitió tomar distancia respecto a la tradición especializada que construía la epistemología positivista al cautivar a diversos pensamientos básicamente porque les aseguraba lo que hacían en el plano del conocimiento, en donde estableció límites entre lo permitido y lo no permitido de una especialización que resultó ser de lo más excluyente particularmente con unas ciencias humanas que eran “parcialmente especializadas” básicamente por la cercanía que había de ellas hacia los lenguajes de la vida cotidiana, un lenguaje con el que tenían que poner límites o cerrar espacios. Con la presencia de estos límites se debilitaron los puentes conceptuales que permitían entender la relación del conocimiento con lo social, como la relación que tienen los sujetos con el conocimiento, con ese desajuste se paso de una epistemología bisagra que establecía puentes comprensivos entre las condiciones socioculturales y el conocimiento, entre el sujeto y el mundo de vida, a una epistemología tradicional en la que su especificidad discursiva tendría un carácter de juez respecto a la verdad, la realidad y los conceptos, con el que se constituiría como legitimadora en todos los planos; social, cultural, pedagógico, epistémico, etc., y deslegitimadora respecto a otros saberes (los que no se encontraban apegados a su lógica, o quizá los que reconocían su distinción y la asumían en el conocimiento), la legitimación como la deslegitimación son actitudes que se acompañan “... con la pérdida de posibilidades de comprensión de sujetos y del mundo de vida”<sup>139</sup>.

Colocándose entonces, desde la epistemología tradicional occidente construye representaciones del mundo a partir de la semejanza en los sujetos lo más fielmente posible, valiéndose para ello del orden de las relaciones y de la vida cotidiana, en tanto, dejó con ello fuera lo otro, lo diferente, lo que escapaba a su clasificación, a su orden, aquello que se encargó de negar y excluir con el totalitarismo porque rompía y alteraba su orden.

Esto pese a que el mundo como totalidad no puede ser reducido a un horizonte particular (por ejemplo, Occidente, mundialización, globalización, etc.), porque en él, deja sin posibilidad la experiencia de la diferencia de otras racionalidades con la que se inventan nuevos vínculos. Es entonces cuando a la multiplicidad de significaciones se opone una significación privilegiada que aísla a las otras, en tanto absorbe al sujeto y neutraliza su alteridad con un rechazo que no es más que una alergia por la alteridad y con el cual intenta convencer-se de que todo es igual y que en el fondo no pasa nada.

---

<sup>138</sup> Tres acontecimientos importantes para la constitución de los sujetos impresionaron a T. Adorno y Horkheimer, los dos miembros de la Escuela de Frankfurt; la barbarie Nazi, la dictadura soviética y la segunda guerra mundial. Acontecimientos que los llevaron a cuestionarse respecto a las etapas más humanas que había prometido la modernidad y que no obstante ella misma no había permitido gestar por el predominio de un tipo de racionalidad que expresó a la razón en un solo sentido; el instrumental. De esto son conscientes Adorno como Horkheimer pero será la crítica la que los haga permanecer “con la nostalgia y la esperanza de lo que llaman el totalmente otro” en; Friedman George. *La filosofía...* Op. Cit., p. 21. Un pensamiento otro que se opone a la injusticia de un tiempo que ha golpeado conceptual y contextualmente a la otredad, una injusticia irreparable en la historia de vida que los priva de la esperanza que en Habermas un representante de la segunda generación se dimensionara a la emancipación del sujeto para rescatar frente al tecnicismo deshumanizador la dimensión social del hombre como el entendimiento mutuo e intersubjetivo en las ciencias humanas. Una pre-ocupación que las dos generaciones de la Escuela de Frankfurt asumieron como proyecto colectivo y creativo desde una actitud crítica que trastocó la cultura en múltiples dimensiones; la música, el arte, la literatura, y la tradición cultural, sobre todo la alemana. Respecto a ello es importante considerar que fue Habermas quien al problematizar a la crítica le otorga de un horizonte histórico que la coloca en “la apertura de un horizonte de posibilidad histórica real” (Ibidem, p. 23)

<sup>139</sup> Follari, Roberto. *Epistemología y sociedad*. Acerca del debate contemporáneo. Homo Sapiens, ediciones, Argentina, 2000, p. 42

Cabe decir, que en esa representación se construye y se marca al sujeto en una diferencia que no es, que no existe, es la marca de la racionalidad instrumental, (como la del multiculturalismo, la diversidad y la interculturalidad, etc.), que marcan a la diferencia conceptualmente y ponen en juego en el plano real el tipo de sujetos que quieren formar y del que es posible hablar. La diferencia para Derrida “*es la experiencia viva de una irrupción – de la palabra y de la mirada – que es precisamente la que hace posible esas otras formas de alteridad,*”<sup>140</sup> (con la irrupción que han hecho los “indígenas” en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se han colocado frente a los sujetos mexicanos como alguien distinto y ajeno que llega para ser recibido con hospitalidad en tanto convoca a la responsabilidad que se tiene con ellos desde hace un poco más de 500 años. La hospitalidad con ellos no representa más que la apertura a su otredad que se piensa no es más que una ética y un derecho a construir una política de la alteridad porque representa un sí a otros sujetos, y un cuestionamiento a la re-presentación que se tiene de ellos y que en mucho ha terminado por marcarlos bajo el nombre de “indígenas”).

Lévinas realiza una importante ruptura con dos representaciones; con la representación de occidente que se armó desde la epistemología positivista y con la representación del sujeto que se limitó a conocer, actuar y responsabilizarse de sí mismo, no responsabilizándose por los otros. En Lévinas la responsabilidad requiere ser interrogada, y permanecer con una pregunta latente porque el sujeto pertenece a la responsabilidad de la no-indiferencia, la que aproxima a los sujetos en la medida que sobre ella se perfila un vínculo de comunidad que hace de la experiencia, una experiencia ética porque en ella se reúne el presente y el pasado y se culmina con la conciencia de sí y de los otros.

Con la racionalidad instrumental, la separación que se hizo del sujeto con el mundo ha sido una división que ha estado presente en la experiencia de los sujetos y como efecto, ha determinado otras oposiciones cuyas tendencias de exclusión se dan en términos de más o menos (menos para la mujer en salario y más para el hombre, menos valor como hombre para los llamados “homosexuales”, o menos presupuesto para las carreras humanistas como pedagogía y otras). En esas oposiciones se niega el espacio para reflexionar sobre lo que es el sujeto frente al aniquilamiento que de éste se presenta en la apertura vacía de un porvenir en el concepto y en el contexto que no obstante, se duelen por una criticidad interminable que coloca a ciertos sujetos en un sentido de espera por algo que nunca han tenido (como los derechos humanos) y de vacío en la representación porque no se sabe ni se conoce nada de ellos.

Estos dos aspectos colocan a los sujetos en un desfase que plantea un quiebre importante con los encuentros en tanto, hace resurgir las interrogantes acerca de las formas de dominación social; étnica, económica, religiosa, ideológica, como las que se hacen en el conocimiento desde el cual se margina mediante las definiciones y lenguajes que se constituyen desde la pedagogía, la biología, la medicina, la psicología, la lingüística, etc., porque desde sus significados se transita la descalificación de ciertos sujetos como de algunos saberes que no actúan acorde al orden establecido por las formas legitimadas de pensamiento.

Como ejemplo se encuentra la descalificación que se hizo de ese saber al que refiere Foucault “el cuidado de sí”, que se relaciona con una actitud ético-política activa en los sujetos, pero que fue excluido de las prácticas y de los conceptos a los que refería y que son; la política, (la que se limitó a cuestiones partidistas) la pedagogía, (limitada al aprendizaje, pero a un aprendizaje de habilidades y destrezas), y el conocimiento (éste optaría por la búsqueda de la verdad, el uso y abuso de la técnica, etc.)

---

<sup>140</sup>Gabilondo, Ángel. *La vuelta del otro. Diferencia, Identidad, Alteridad*. Editorial, Trotta, Madrid, España, 2001, p. 208



Tres aspectos que en su debilidad conceptual sacaron a la luz a los sujetos para observarlos permanentemente, así, en la política; la credencial de elector será el pretexto para tener el registro de los sujetos, su localización geográfica, ocupación, etc., con la pedagogía; se revelará a los sujetos con problemas de aprendizaje, a los analfabetos, desertores, etc., que apoyada por la psicología, haría de la infancia una infancia de problemas; el problema de la hiperactividad, el déficit de atención, etc., y por último, con el conocimiento; se construirían saberes y prácticas legitimadoras que han construido una historia universal continua, sin cortes ni diferencias, con grandes desfases de los sujetos reales respecto a problemáticas que se construyen en la vida cotidiana (vendedores ambulantes, drogadicción, alcoholismo, narcomenudeo, narcotráfico, corrupción, etc., problemas a los que las ciencias humanas no han dado respuesta aunque éstos se encuentran tanto en su devenir como en su porvenir.)

La racionalidad instrumental a la que se alude es sistemática y unificadora aunque cabe aclarar que se encuentra en riesgo constante frente a la presencia de racionalidades que se construyen como devenir en la historia y en las ciencias, lo que hace evidente que no hay una racionalidad sino una pluralidad de racionalidades en donde cada una de ellas ha conformado en el quehacer sus límites conceptuales, su comunidad y una historicidad propia, como un sentido de resistencia a un ordenamiento y regulación que se ha instalado en nombre de una racionalidad (como la del positivismo), o a la que se adentra en la propia. ¿No es entonces acaso cuando en nombre de esas racionalidades heterogéneas, de su especificidad, de su porvenir, y de su historia, que hay que poner en cuestión la autoridad dominadora y dominante de la racionalidad (incluyendo en la que se encuentran) y, por consiguiente, de un determinado mundo o de la idea reguladora de mundo que se pretende? Esto puede plantear problemas en diversos sentidos; el primero tiene que ver con la visión que del sujeto se puede hacer, dado que en la apertura al exterior la visión puede ser de conciencia por lo que es o de especulación respecto a lo que se cree puede ser, la apertura también puede hacer posible la comprensión o exponer a la representación de la alteridad a la herida o al ultraje que hacen que la subjetividad envejezca, al perder el carácter de la juventud que le permite pensar de otro modo a los sujetos.

Se cruzan con ello tres reflexiones en torno a los sujetos que son importantes de considerar:

- 1) El espacio como escenario en donde se constituye el sujeto (la modernidad, lo que otros han dado en llamar posmodernidad, la globalización, etc.)
- 2) Los discursos a partir de los cuales el sujeto se piensa y se conoce a sí mismo, (el pedagógico, psicológico, sociológico, etc.), -y-
- 3) La pluralidad de las racionalidades que constituyen diversos saberes de lo que es el sujeto (como es el caso de la epistemología positivista, la teoría crítica, la epistemología del presente potencial, etc.)

Con la racionalización se especializó un modelo de saber que no permitió reconocer en su devenir otras racionalidades, ni siquiera la racionalidad de su propio devenir, lo que en su efecto perfiló como uno de sus grandes males la amnesia histórica, y la pérdida de interés por el vínculo entre el aprender y el saber como parte de un ejercicio filosófico que responde a la ocupación formativa a la que aludía Foucault respecto al cuidado de sí mismo, al considerarla como una ocupación en el sujeto para toda su vida y que en el trayecto le posibilita la libertad, pero ante todo, la batalla contra la servidumbre, esclavitud, marginación, etc. Una batalla incluso contra el temor el cual no es más que “una forma de falta de cuidado de sí, un indicio de ausencia de vida filosófica.”<sup>141</sup> (El cuidado de sí representaba en Grecia un deber en los sujetos pero además, una obligación que requería de un trabajo cuidadosamente elaborado, por lo que al no ser un procedimiento o un conocimiento cualquiera precisaba del cultivo de la memoria histórica, porque se trataba de un aprendizaje “otro” un aprendizaje para toda la vida, (no de un aprendizaje por semestre o año escolar) que en el desaprender posibilitara en el sujeto la paideia de sí, la formación.)

---

<sup>141</sup> Gabilondo, Ángel. Mortal de necesidad. La filosofía, la salud y la muerte. Adaba Editores, Madrid, España, 2003, p. 20

Es así como la mejor palabra que considera Heidegger responde a ello es el término alemán *Bildung*, porque se trata de una formación que posibilita las prácticas subjetivas en donde el sujeto se constituye como tal. El *Bildung* permite reconocer que el aprendizaje no se reduce en el sujeto a la incorporación de determinados conocimientos o habilidades, pues la actitud política que conlleva coloca a los sujetos en la realidad con otro mirar, es decir, con otras miras de la realidad, en donde la capacidad de articular, y de entramar son parte de la actitud de vida. “*Si podemos hablar de vida, señala Gadamer, es en la medida en que la disolución da siempre origen a algo nuevo. Más aún el elemento de la disolución sólo se percibe en su verdadera unidad con la experiencia de lo nuevo*”<sup>142</sup> de lo nuevo con lo nuevo, de los otros, con los otros, como parte de una experiencia distinta en cada momento.

La experiencia de vida, es la experiencia de la comprensión de sí que se produce cuando aparece el “con” que es el elemento de la relación, del encuentro, porque el sujeto no está sólo, está “con” otro, con la alteridad, (no es el homosexual y el heterosexual, es el homosexual con el heterosexual, o la mujer con el hombre, etc.) lo que alude a una relación y no a una reunión que se da con el “y” (el sujeto y la otredad, el rico y el pobre, el blanco y el negro, etc.) En la relación del “con”, del sujeto con la alteridad aparece la responsabilidad de la responsabilidad aquella que nadie puede hacer sólo el sujeto en la relación, lo que equivale a decir que la existencia de la alteridad no es sólo una presencia que hay que colocar entre paréntesis o eliminar porque los sujetos son existencias que en el “con” al que refiere tanto Heidegger, adquieren un carácter co-existencial, dado que el “con” refiere a un existir cuya intencionalidad es con-vivir, vivir con el otro porque éste hace del existir un existir con posibilidad, con movimiento. La experiencia de la comprensión se entiende así, como una experiencia de la problematización de la historia de vida (de lo que somos y de como hemos llegado a ser así), es una experiencia en donde el sujeto en una posición de subjetivación se constituye como tal, lo que implica toda una serie de prácticas encaminadas a esa constitución como al desplazamiento de representaciones que enmarcan y limitan su labor sobre el cuidado que hace con el cuerpo y con representaciones que no le permiten llegar a ser un sujeto “otro” (la epistemología positivista, por ejemplo).

La representación se mueve con la conciencia que tiene vida porque “*es a la vez presente y compresente, y porque la existencia esta constantemente siendo*”<sup>143</sup> lo que le da a la conciencia sentido en dos aspectos; el primero refiere al tiempo en donde tiende puentes con el pasado, el presente y el futuro, y el segundo, alude al espacio en donde la conciencia es para el sujeto una vida de relación (de relación con el pobre, el indígena, el adulto mayor, etc.) relación co-existencial que se vive afectivamente y altera la sensibilidad con la humana e individual realidad en muchos planos; en el arte, la poesía, la música, el cine, en el cara a cara y en el trato común con el mundo que es compartido y en donde la experiencia de la problematización de sí, pone en juego las relaciones del sujeto consigo mismo, las elecciones de existencia y cuidado de su cuerpo, (un cuerpo no comprendido por la escuela, pero si fuertemente violentado con la disciplina y el control), un cuerpo que al igual que la subjetividad están siendo paulatinamente alejados.

Dotado de cuerpo y pensamiento el sujeto ostenta la alteridad que lo coloca como sujeto-otro en el espacio de coexistencia con otros sujetos con quienes constituye la nostridad para en el proyecto transitar a la nosotredad,<sup>144</sup> un trayecto que sucederá sólo cuando el sujeto haya tomado la decisión de responder a la alteridad, y cuando tome una posición comprensiva ante ellos.

---

<sup>142</sup> Ibidem, p. 86

<sup>143</sup> Laín, Entralgo Pedro. *Teoría y realidad del otro. Otredad y proximidad*. Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1968, p. 43

<sup>144</sup> El término nostridad (del latín) lo considera el autor como un concepto que expresa la primera condición de la relación del sujeto con la otredad, que en el movimiento de conciencia trasciende a la etapa última en el encuentro, que es la nosotredad, en Laín Entralgo. Ibidem, p. 79

Pero incluso, cuando organice con ellos el mundo desde el “hogar del encuentro”<sup>145</sup> Esto implica que se deje de organizar el encuentro desde una representación que intenta integrarlos o incluirlos al transitar como parte de una hostilidad la indiferencia o despreocupación por los otros que pasa del concepto al contexto (el caso de los migrantes con el presidente Bush no resulta ser la excepción, el muro construido y la vigilancia que incremento en la entrada de su país son realidades de ese sentir contra el otro, de ese estar contra un otro que se ha vuelto una amenaza porque altera la vivencia e irrumpe en la seguridad de la mismidad).

La mismidad no puede ser reducida ni a lo parecido ni a lo igual, esencialmente cuando ésta, es una mediación entre la identidad y la diferencia que se mueve entre la reflexión y la comprensión para permitirle al sujeto hallarse con los otros y reconocer en ello su expresión, porque de acuerdo a Hegel “*nada puede decir-se sin una consideración esencialmente reflexiva. Y esto no es una desatención para con el hablar idéntico, sino la necesidad de hacerse cargo, en el momento esencial, de lo que se dice*”<sup>146</sup> es hacerse cargo de la identidad con la diferencia de su unión y de la experiencia con la alteridad para que la diferencia de los otros irrumpa desde un principio, y no se les deje en el olvido.

Lo que lleva a considerar al proceso crítico como un inicio y no como parte final en la conciencia, porque éste mueve los conceptos con los que la representación trata en la parte interna (la subjetividad) y en la parte externa (la realidad), pero siempre desde el trabajo de la memoria que no se limita a un recuerdo de la diferencia que se concreta a decir que hay un sujeto en relación con otro porque la memoria en la conciencia de la temporalidad nos recuerda que el problema de la diferencias, y de la distinción de algunos sujetos es un problema en dos sentidos; subjetivo (por las representaciones que el sujeto tiene) y objetivo (por las imágenes que nutren la representación en el contexto cotidiano.)

En esta perspectiva considera Heidegger “*se necesita una consideración de la diferencia como tal que no se reduzca simplemente a su representación. Frente a una representación de la diferencia se necesita un pensamiento de la diferencia*”<sup>147</sup> En Heidegger la representación no es suficiente, no basta con representar al otro, es necesario un pensamiento de la diferencia que aluda a la temporalidad, a la problematización, a la crítica y a la experiencia comprensiva, pero sobre todo, que refiera a un mundo de diferencias, de sujetos distintos culturalmente porque la primera sujeción de los sujetos es “*la del sentido común en donde la diferencia puede ser confundida con la diversidad aprehendiendo en las dos semejanzas globales. Pero la cuestión no es buscar lo común bajo la diferencia, sino pensar diferencialmente la diferencia. Esto significa pensar la diferencia no arropada en la generalidad del concepto (mantenida bajo la dominación de un concepto general), sino como un pensamiento diferente, un pensamiento de la diferencia.*”<sup>148</sup>

Liberar la reducción que se hace de la comprensión de la alteridad en el sentido común es necesario porque en sus significados se crean confusiones o por resolver el problema de su definición se le integra al multiculturalismo o a la interculturalidad, al género, para que éstos la expliquen. Por lo que más que repetir hasta el cansancio conceptual la diferencia y la alteridad, el empeño tendría que estar más en la problematización de ésta, en la desconstrucción de su significado, (la desconstrucción en Derrida alude a la pluralidad y la desconstrucción a la singularidad)

---

<sup>145</sup> Ibidem, p. 133

<sup>146</sup> Gabilondo, Ángel. *La vuelta del otro...* Op. Cit., p. 57

<sup>147</sup> Ibidem, p. 135

<sup>148</sup> Ibidem, p. 141

Particularmente cuando la deconstrucción en Derrida refiere a una exigencia analítica, a la vez crítica que trata de “*deshacer, desedimentar, descomponer, desconstruir sedimentos, artefactos, presupuestos, instituciones. Sin duda hay una insistencia en la desligazón, la disyunción o la disolución, en la irreductibilidad de la diferencia. Un retorno crítico genealógico, que ha de complicarse con una contragenealogía. No nos encontramos por tanto, en un puro destruir, en un comprender como algo está construido, lo que requiere reconstruirlo. Se desmonta una edificación, un artefacto, para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras o su esqueleto formal, pero también para mostrar la propiedad ruinoso de una estructura formal que no explicaba nada. Deconstrucción es, en efecto, una operación para des-sedimentar las capas de presupuestos en los que se condensa una posición que se busca conmovier. Es una estrategia que conmina a otra interpretación de la experiencia, a otra experiencia de la alteridad que la que se rige por un pensar entronizado, regido por el entendimiento enlazado en el sistema y dominador de la idealidad de la presencia.*”<sup>149</sup>

La deconstrucción de la diferencia permite reconocer las relaciones estructurales y jerárquicas que implica el concepto (porque unos son sujetos y otros no tienen categoría,) y que no han hecho más que retardar el vínculo de la representación con la realidad, ello como parte de “*la irreductibilidad del retardamiento, ya que retardamos en (el) llegar*”<sup>150</sup> el retardo es ante todo, de comprensión porque la diferencia se construye en la temporalidad no como palabras ni como concepto, sino como una red textual cuyo tejido hace que la diferencia no se presente definida o se exponga acabada sino que se comprenda en distintas relaciones que se tejen. Lo que anuncia la presencia de una temporalidad en el concepto que se opone a la resolución rápida y fácil de éste (algo de lo que se ha intentado hacer desde la epistemología positivista), porque ello permite reconocer que el verdadero problema que enfrenta la racionalidad instrumental se encuentra en las decisiones y en las responsabilidades que se tienen con la técnica y con lo propio del sujeto que ha sido olvidado en cuanto a su porvenir y su devenir, ello como una experiencia de lo que viene y de quien viene (ahí entra una preocupación central en la escuela por los derechos humanos, lo ambiental, el problema del agua, la ética, el humanismo social y otros aspectos que se construyen en la experiencia de vida para quienes están y para la otredad que está por venir.)

La racionalidad tiene una responsabilidad con el saber y con los sujetos que plantean posibilidades de existencia que en Heidegger son, “*composibilidades*”<sup>151</sup> pues se comparten y le permiten al sujeto hacer algo en común, dialogar o compartir una preocupación histórica (por ejemplo, la independencia, el movimiento del 68, la marcha de los migrantes en Estados Unidos, las manifestaciones de los profesores de Oaxaca, y el apoyo a un candidato a la presidencia como Andrés Manuel López obrador, etc.) Es decir, lo que el sujeto hace depende de haber comenzado a vivir en nos-otredad, de haber comenzado a vivir con los otros con quienes la posibilidad de vida se da en dos sentidos; la cooperación y el conflicto, que se constituyen como una unidad ambivalente en el proceso temporal en donde la responsabilidad del sujeto con la alteridad, es una responsabilidad por el estar siendo en el “*comproyecto*”<sup>152</sup> en el proyecto compartido, en el que se conjuga la realidad que expresa a los sujetos (lo externo), y la representación que con la conciencia se actualiza (lo interno). De ahí, que cuando éstos son reducidos a objetos en uno o en los dos planos y se les mira por; la estatura, el color, la piel, la inteligencia, la memoria, el dinero, los datos, el título profesional, es decir, como objetos acabados, numerables y no nombrables que se pueden sumar en cantidades homogéneas; como se expresa en la estadística demográfica, la economía de masas y en general en toda vida política y administrativa fundada sobre el número (INEGI, UNESCO, CONAPO, etc.) genera efectos importantes en las representaciones en donde a ciertos sujetos se les ve distantes en los dos planos; en la representación y en el espacio de concreción.

---

<sup>149</sup> Ibidem, pp. 171, 172

<sup>150</sup> Ibidem, p. 173

<sup>151</sup> Lain, Entralgo Pedro. *Teoría y realidad del otro*... Op. Cit., p. 99

<sup>152</sup> Ibidem, p. 108

Distante el sujeto en la representación se torna un obstáculo que se interpone en la vida cotidiana (los vendedores ambulantes frente a los negocios establecidos, los pobres son un obstáculo para el progreso, el compañero de profesión un enemigo a vencer para obtener una calificación, el compañero de trabajo un enemigo a eliminar para lograr un ascenso o algún miembro de la familia que se tiene que quitar del camino para obtener una herencia son ejemplos de ello,) en donde la experiencia se vive como un continuo choque que hace de los otros un obstáculo a vencer. Aunque lo grave comienza cuando el sujeto ya no se limita a considerar al otro como un obstáculo o un estorbo, sino cuando lo trata de eliminar (la guerra en la que Israel se defiende con armamento y Palestina con palos y piedras refleja como los palestinos se han convertido en un obstáculo que se tiene que eliminar, el caso de Irak, y otros países como México no se salvan de ello, aunque la guerra se hace acompañar de la violencia física y de otra violencia que debilita lo más interno de los sujetos; la subjetividad y que por ende, los debilita como sujetos desde la parte más íntima de su conciencia.)

La eliminación del otro está significando a la representación social que se tiene de la alteridad, eliminación que procede de acuerdo a los siguientes recursos;

1° **El asesinato físico**; en donde el sujeto decide suprimir físicamente al otro, asesinarle con toda frialdad, con pasión o arrebatado (el asesinato masivo del 68, el más reciente de Atenco, el de los migrantes que son capturados por los estadounidenses, el de las mujeres en Ciudad Juárez, en el Estado de México, etc.)

2° **El asesinato personal**; es aquel en donde se le respeta al sujeto su existencia física pero se le niega la plenitud de su vida personal; la libertad, y la expresión de sus opiniones (este asesinato no sólo lo viven los que están en un reclusorio, en el psiquiátrico, lo viven los niños, los jóvenes y las mujeres en la escuela, en la familia y en la política.)

3° **La evitación al otro**; se expresa cuando la alteridad es desconocida y tiende tácticamente a ser nadie y por tanto, nada, lo que resulta ser la forma más tenue y sutil de anular al otro, de desconocerlo, a veces la manera más cruel de impedir que se vuelva un obstáculo (y se hace de ciertos sujetos un instrumento o un espectáculo para obtener de ellos beneficios, por ejemplo, la inclusión de la mujer en la televisión puede representar un instrumento o un espectáculo que genera altas ganancias del que en ocasiones la que menor conciencia tiene al respecto es la mujer). La evitación al otro es tan arraigada y fuerte, aún, sin que se trate al otro y se entable con éste una relación estrictamente personal.

4° **El otro como objeto de contemplación**; se hace presente cuando el otro es para el sujeto un espectáculo, éste es el más tenue y suave modo de ser obstáculo porque ya no se choca con la realidad del otro, ni se vale de él como instrumento, ahora el sujeto se sitúa ante él y le contempla (la televisión mucho ha heredado en la actitud de que el otro sea sólo un objeto de contemplación; porque el país pobre que vive los terremotos, la guerra, es contemplado en tanto la televisión lo presenta, cuando ésta ya no le dedica espacio el olvido llega pronto.)

Cuando el otro se vuelve para el sujeto un obstáculo puede ser para éste un instrumento del cual se vale para realizar ciertos fines los casos extremos serían la esclavitud, la prostitución, el narcotráfico, el narcomenudeo, la venta de órganos, en donde el dueño, líder, jefe, etc., priva a los otros de la verdad de su persona, de su constitución como sujetos y del porvenir, bajo una concepción de vida que se mueve entre el productor y el consumidor, entre la compra y la venta, ello como parte de una visión instrumental que hace que ciertos sujetos se tornen obstáculos tolerables.

Razón por la que se considera que la peste y la enfermedad del hombre y los peligros de contagio que han contribuido al debilitamiento de los sujetos en el tiempo histórico, están siendo rebasados por otros problemas de un presente que nutre las representaciones con la guerra y con sujetos “*indispuestos para la amistad que, con todo, se alimentan de la comunicación*”<sup>153</sup> pero no de la comunicación que establecía vínculos de aprendizaje y de vida entre los sujetos sino por una comunicación que se construye desde los medios de comunicación (particularmente la televisión) y a partir de los cuales se difunden representaciones en donde el dialogo personal ya no es tan importante (el cara a cara.)

Frente a ello la esquizofrenia puede ser una enfermedad de nuestro tiempo porque el otro para el sujeto se torna una perturbación, y no hay posibilidad de que perciba su existencia y le de respuesta porque “*en el acto de responder a la presencia del otro, mi libertad actúa en plenitud; es optativa y decisiva, porque yo puedo responder o no responder a esa presencia; es creadora, porque he de inventar la materia y la forma de mi respuesta, y es apropiadora, porque mi respuesta es cauce y signo de la penetración del otro en mi vida*”<sup>154</sup> La respuesta que da el sujeto a la alteridad constituye el momento personal del encuentro, en donde se plantean tres aspectos necesarios; la posibilidad de que el otro sea percibido en la representación, (incluir a los otros pero para problematizarlos en el porvenir), la existencia real del otro (el sujeto concreto y situado en América Latina en todas sus complejidades) y la esencia, lo cual equivale a decir que, desde el punto de vista de la relación, el momento personal del encuentro le da al sujeto lo que en su representación va a ser la esencia del otro.

Significados que se confrontan con la enfermedad que también ha llegado a la subjetividad aquella por medio de la cual ha sido posible la interiorización de diversos mecanismos de saber que se manifiestan en el vestir, el pensar y el actuar. El propio cuerpo se presenta como un objeto de poder, en la medida que sobre él, se ejerce la violencia incluso la muerte (la muerte de los migrantes, de los niños en la guerra, de las muertas de Juárez, es ejemplo de ello), que se tejen con la aceleración de la productividad que también la vive el sujeto en su cuerpo y que no hace posible lo otro del cuerpo, el cuerpo que irrumpe contra los discursos que lo están representando (la moda, los artistas, los deportistas etc.) Lo que hace que el sujeto que altera las diferencias sea rehén de la acusación, persecución y obsesión respecto al cuerpo como a su forma de pensar, y que por ende, se le encuentre en cuestión, en constante cuestionamiento que por consiguiente no es más que una forma con la que se intenta asediado, perseguirlo y sustituirlo en el lugar donde él tiene lugar, razón por la cual “*se encuentra elegido a domicilio antes de elegir domicilio.*”<sup>155</sup> La sustitución del sujeto toma a la subordinación para constituir la subjetividad y con ello dominar la relación que tiene el sujeto con los otros, ello como parte de una operación transformadora en donde la intención perfecta y amorosa se arraiga a la idea de hacer todo con el sujeto (civilizarlo, incluirlo, integrarlo, etc.), “por su bien”.

Pensemos en la educación, en donde ésta se ha concretado a dos aspectos; enseñar un acervo de saberes más o menos rico y profundo, y, conseguir que el alumno sea la creación de la escuela, (en la escuela ha estado latente la creación del sujeto en profesional de pedagogía, de sociología, psicología, etc.), para ayudar a la realización de ésta obra el profesor no necesita conocer la particularidad del sujeto, sólo requiere el uso de una técnica pedagógica que le permita constituir en objeto transformable al alumno, “*de otro modo no podría existir una técnica pedagógica objetiva y universal*”<sup>156</sup> que adopta tres formas principales en el aula;

---

<sup>153</sup>Gabilondo, Ángel. *Mortal de necesidad*... Op. Cit., p. 50

<sup>154</sup>Laín, Entralgo Pedro. *Teoría y realidad*... Op. Cit., p. 73

<sup>155</sup> Derrida, Jacques. *Adiós...* Op. Cit., p. 78

<sup>156</sup> Laín, Entralgo Pedro. *Teoría y realidad del otro*... Op. Cit., p. 256

- a) **El silencio**, pero no el silencio reflexivo sino particularmente aquel en donde la conciencia se calla frente a la contemplación de lo que pasa en su espacio-tiempo, y que ante el miedo y la angustia no le permite al sujeto gobernar sus propias posibilidades y conquistar otras.
- b) **La conversación funcional**, en la que el sujeto se ve obligado a hablar pero a través de una palabra funcionalmente ordenada (la del Docente por ejemplo, en donde repite sin plena comprensión los conceptos y significados que utiliza), de tal manera que esto le permite sólo responder a un lenguaje interrogativo o imperativo (responder cuando el docente le pregunta o cuando lo obliga a participar), -y-
- c) **La penetración razonadora**, con la que se pretende aprehender la conciencia del otro para construir por imperativo su esencia como su razonamiento (cuando el docente intenta hacer del alumno su discípulo, que piense y hable como él.)

Son tres formas particulares que debilitan el dialogo en el sujeto en sus tres sentidos; el **compartir**, (tanto experiencias, como significados y horizontes de vida), **el comunicar intercambiando** (saberes, o historias de vida) y **el participar en la expresión**, (construir la relación dialógica y comprender al otro) que en su articulación no permiten que el sujeto sea poseído ni conceptual (desde el significado tal como lo hizo la racionalización al generar un significado del sujeto), ni contextualmente (en el espacio en donde se sitúa; laboral, profesional, etc.), porque la palabra es la que despierta a la reflexión en el sentido de que retrocede al sujeto al cara a cara, al diálogo con los otros. Dado que irrumpe el silencio que puede ser un callar intimidado por el poder (el poder del maestro en el aula, de los empresarios en la economía, política, educación, etc.), y cuyos efectos de ese callar que se produce con los imperativos de la vida y con las rutinas del lenguaje son; la mudez de la confusión, la incapacidad de la palabra, y el ocultamiento de la conciencia y del lenguaje.

La presencia del poder funciona intimidando y haciendo callar, pero también la presencia del poder no sólo se muestra en el silencio sometido que produce porque también se genera en la incitación que exige hablar bajo ciertos criterios de legitimidad, (los del profesor, el empresario, los medios de comunicación, etc.), lo que puede anular el silencio, un silencio que siguiendo a Larrosa esta hecho “*de escucha y recogimiento*”<sup>157</sup> y sin el cual, difícilmente se reconoce lo que está en el sujeto, en su subjetividad y por ende, aquello que cancela en él la experiencia humana que se encuentra mediada por la formación y la cultura.

Este silencio formativo en el sujeto y al que alude Larrosa se ha debilitado frente a la prioridad que se tuvo por lo económico, ello pensémoslo como un descuido importante que atraviesa la comprensión de la cultura como la imagen de los sujetos que se ha dejado abierta a diversos significados como el de la muerte, la guerra, la violencia, y otros que circulan cotidianamente y que acompañan el transito de la epistemología tradicional a Latinoamérica. Un pensamiento que se confronta con otros que están emergiendo a partir de problematizar la realidad, de apelar frente a la aceleración del tiempo que se vive, a ese momento de escucha y recogimiento en el silencio reflexivo, para comprender que el sujeto y la alteridad forman parte de un comproyecto, de un proyecto compartido que se realiza en el nosotros, un nosotros que se confronta con un tiempo en donde se viven y padecen los efectos del capitalismo, la globalización, y del pensamiento único en el se centró la epistemología tradicional y con el que se formó la idea de sujeto como la comprensión de la alteridad.

---

<sup>157</sup> Larrosa, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguajes, subjetividad, formación.* edu/causa, Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 2003, p. 47

## 2.2. El mercado simbólico como forma de subordinación cultural: la institucionalización del nuevo sentido discursivo para el sujeto pedagógico y la alteridad.

*Cuando más necesita Latinoamérica apoyo conceptual para la constitución de pensamiento crítico en esta época de dictadura generalizada de los mercados, menos ayudan estos discursos a establecerlo*

**Roberto Follari**

La comprensión de la alteridad desde el pensamiento único ha transitado sólo una imagen a partir de la cual se ha representado a los sujetos, la imagen del sujeto racional, del ciudadano, con la que se ha significado quien es sujeto o quien puede serlo, una imagen que al confrontarse con la cultura de su tiempo ha transitado cierta lógica de superioridad en algunos sujetos y de inferioridad en otros. Eh ahí un trabajo reflexivo y crítico importante que tiene la pedagogía respecto al reconocimiento de lo que este sentido cultural ha generado en la lectura de la alteridad como en las relaciones formativas con ella, porque tal y como afirma Bourdieu “*sólo al develar el sentido valoral - cultural de las interacciones sociales, estas pueden entenderse y explicarse más allá de su manifestación aparente*”<sup>158</sup> Pero, ¿hasta qué punto puede decirse que hay una cultura unitaria y que ésta tiene un carácter definido y compartido equitativamente por todos?, ¿hasta qué punto incluso ha sido interiorizada esta forma única de cultura por la subjetividad?, los efectos de la interiorización que está haciendo la subjetividad son los que en parte resultan por demás importantes particularmente cuando se piensa que la actividad cultural del hombre y de las colectividades es una parte esencial de la vida social que no puede entenderse si no se conoce la expresión de la cultura, su condicionalidad y proyección, como la situación desencadenante que generó la modernidad en ésta, al unificarla en un significado desde el cual se limitó la comprensión de los sujetos.

En este sentido resulta importante reconocer las transformaciones que tuvo la modernidad cuando se proyectó en modernización porque éstas se tornan amenazantes en el sentido de no permitirle al pensamiento ocuparse de las diferencias, de la alteridad hermenéuticamente desde una descripción densa que confronte al pensamiento con los cambios vertiginosos en donde se teje la corrupción, la violencia infantil, los asesinatos a mujeres, etc., además, de que la tarea primordial para el pensamiento se centró en plantear soluciones prácticas a problemas particularmente económicos, deteniéndose poco a mirar el espacio de tensión como los entrecruzamientos entre lo heredado de otros tiempos y lo innovador de los significados culturales, pedagógicos, políticos, sociales, etc., en la construcción del sujeto que se estaban produciendo. Al no ocuparse de una descripción densa y concretarse en una descripción simple el pensamiento disminuye la reflexión y silencia la crítica en tanto pone en tensión el lenguaje y la conciencia histórica como aspectos relevantes del sujeto, frente a destrezas necesarias que tienen la mínima intención de que el sujeto comprenda la complejidad de la realidad y su constitución en ella. De ahí tal vez por lo que “*en nuestros días no está de moda cuestionar sistemas ni hablar de crítica*”<sup>159</sup>

Con la imposición de la cultura se hizo presente en su transitar la monotonía cultural en programas cuya intención sería uniformar la imagen de sujeto y abrigar en ello esperanzas de legitimidad. Hay que insistir en esto porque para las potencias que dominan el sistema mundial, el desarrollo ha terminado por ser un asunto técnico que en nombre de los imperativos de la economía mundial continua imponiendo patrones universales de comportamiento frente a los cuales, las diferencias culturales aparecen como disfuncionales para el sistema.

---

<sup>158</sup> Bourdieu, Pierre. Citado por Chihu Aquiles (Coordinador) en; *Sociología de la cultura*. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología, UAM- Iztapalapa, México, 2002, p. 27

<sup>159</sup> Olive, León. *Multiculturalismo y Pluralismo*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2003, p. 27



Que el sentido universal de la modernización se haya concebido como una sola realidad no preocupa tanto como que los universales se hayan hecho necesarios para los sujetos (por ejemplo la idea de progreso y de movilidad con la educación). Generando en ello, efectos que se destacan en la subordinación de la cultura a la económico y que se expresan en los siguientes aspectos;

1. **La seducción al consumo;** cuya tendencia ha sido transformar cualquier objeto cultural en una mercancía que ha de ser comprada y por tanto, previamente sometida a las exigencias de la publicidad. Se trata de un valor de uso cultural que hace del mercado el criterio a partir del cual se validan discursos, prácticas, sujetos y lo que es o no la formación.
2. **La facilidad de la información;** con ella los medios de comunicación transitan a los rincones más alejados los valores de uso desde el criterio de mercado, un criterio en donde se hace innegable que los medios han sido uno de los signos de modernización más importante porque desde la posesión de una red de comunicaciones “buena, rápida y eficaz” exigen formas de pensar, de escribir, de expresar y de saber, adoptadas a la estructura propia de una lógica que intenta favorecer su presencia en el mercado. Aunque al facilitar a los sujetos cierto tipo de información en la transmisión cultural carecen de límites en cuanto a *amplitud* (ahora se está expuesto a todo lo que ocurre en el mundo, el problema en ello ocurre cuando el pensamiento se dispersa en la totalidad no comprendiendo su realidad o lo que ocurre en ella desde su espacio concreto) y en cuanto a *cantidad* (porque cada vez se transita mayor información, pero el problema no está sin duda en la presencia de la información sino en la confusión y mínima problematización que se hace frente a lo saturado que está el pensamiento por los medios). Esto le ha dado sin duda a los medios de comunicación el carácter confiable de ser el único vehículo de producción y transmisión cultural frente al mercado, una confianza que en la modernidad se depositó en la escuela.
3. En un tercer momento se puede pensar en la presencia importante que tuvo **la intervención del Estado** desde su invención y que en la modernización se amparó en la idea de desarrollo y progreso porque tuvo plena confianza en el crecimiento económico aún corriendo el riesgo de convertirlo en el único fin de su porvenir (lo que sin duda ocurrió y de ahí las grandes críticas que han surgido en torno a ello, una de ellas ha sido la de Habermas que cuestiona que la modernidad en su orientación racionalizadora no haya concluido con el proyecto humano y cultural que presentó al mundo- el proyecto de emancipación del sujeto por orientarse en un proyecto netamente instrumental.)

El olvido de ese proyecto se perfilo cuando en su tendencia por universalizar todo, la modernización generó efectos de dominación y de violencia que implicaron que muchos sujetos que no son reconocidos desde el marco conceptual accedieran a significados no elegidos que los siguen marginando y violentando (“indígenas”, “homosexuales”, “discapacitados”, etc.), ¿será acaso que la lucha diaria que realizan los homosexuales, los pobres, los grupos étnicos, etc., es una lucha de ruptura y evolución conceptual que nos confronta con significados desfasados de una realidad en donde los sujetos se encuentran con formas de vida no elegidas? Los significados que se tienen de ciertos sujetos ha llevado a que en la lectura que se hace de ellos se hayan adoptado por lo menos tres representaciones que es importante considerar; “a) *La espacialidad colonial, es decir, el otro maléfico y la invención maléfica del otro;* b) *La espacialidad multicultural, el otro de la relación yo-tu o, mejor aún, de la relación pluralizada, obligatoria y generalizada entre nosotros-ellos;* y c) *La espacialidad de las diferencias, el otro irreductible, la distancia del otro, su misterio y, a la vez, el espacio de la modernidad como siendo rehén del otro.*”<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> López, García Carlos, “La otredad” en Revista Perspectivas de la Educación; *El siglo XXI desde México y América Latina*, Año 12, N° 2, Enero-Abril, México, 2006, p. 72

En la espacialidad colonial, la cultura se constituye como una imposición unilateral que domina, legítima e impone los significados por lo que tal imposición puede ser; abierta, legal, armada o disimulada, debido a que con ella se intenta sustituir la realidad por la representación desde la cual algunos sujetos son mirados como inferiores, por lo que en su efecto requieren ser transformados (el caso de los “indígenas es un ejemplo de ello, como el de los “homosexuales” que requieren ser normalizados sobre todo, porque se les ve desde sus perturbaciones) en esa mirada la inferioridad se traduce en normalización y control.

En la espacialidad de las diferencias (la segunda representación), el otro nunca es un sujeto activo de articulación, y de conversación, de ahí que el homosexual, el drogadicto, el pobre, el indígena, la mujer, etc., frente al sujeto normal (el político, el presidente, el esposo, el docente, el heterosexual), no tenga una relación de iguales que le permita la progresiva destrucción de toda ambigüedad, de aquella normalidad que no lo reconoce como sujeto porque en su lógica aniquila lo indeterminado de éste, lo que no es común o igual al otro, lo que hace evidente que en esa relación no deja de haber un sentido de intolerancia por el sujeto-otro, pues la idea de que el sujeto sea normal, o de que sea igual da seguridad y satisfacción dado que confirma la presencia de la racionalidad cuya intención es integrar a los otros por su “bien” y por el “progreso” de la sociedad, pero también, confirma una necesidad que se utiliza para rehacer la normalidad en la que se sigue sustentando la idea de ser sujeto, y que es aquella que le permite al sujeto en la relación con otros saber quien es y quien no desea ser (loco, niño, salvaje, marginal, preso, indígena, mujer, homosexual, etc.), por ello, para no terminar por ser como los otros, primero los tiene que transformar para que la relación sea de iguales, una igualdad que desde luego anula la distinción de cada uno.

En la espacialidad del multiculturalismo (la tercera representación); el término de multiculturalismo alude por lo menos a uno de los siguientes temas “*raza, clase socioeconómica, género, lenguaje, cultura, preferencia sexual o discapacidad. Aunque el término se usa más en relación con la raza, se hace generalmente extensivo a otros tipos de diversidad (...) usado como meta, concepto, actitud, estrategia y valor, el multiculturalismo aparece como el ojo de un huracán social que se arremolina en torno a los cambios demográficos que están ocurriendo en las sociedades occidentales.*”<sup>161</sup> Así, en la representación de esta espacialidad aceptar la diferencia implica reconocer la intolerancia que se esconde tras la zona discursiva de la tolerancia, porque su no-reconocimiento ha permitido que la inferioridad se instaure en algunos sujetos de manera sutil y hasta subterráneamente, lo que ha llevado a que ciertos sujetos no estén en la misma temporalidad con los derechos humanos, la educación, la economía, etc.

Las tres representaciones se tejen en las relaciones cotidianas, en los lenguajes, y en el convivir, desvaneciendo en el sujeto la posibilidad de comprensión. Lo que permite señalar desde Edgar Morín que la comprensión de lo que es el sujeto con los otros, requiere de una reforma de pensamiento que la educación desde su perspectiva puede fortalecer. Así para él, la educación “*debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes, de errores, de ilusiones y de cegueras.*”<sup>162</sup> Un trabajo importante el que le asigna Morín a la educación y tal vez lo hace porque al problematizar el mismo la tradición epistemológica de occidente toma conciencia del control que ejerció sobre el pensamiento al ser limitado a la práctica y a ésta al reducirla a una actividad verificadora, su intención trasciende a la cultura en donde se intentó corregir lo que no entraba en la lógica de modernización (así, la educación tiene que corregir a los niños con problemas de aprendizaje, a los que reprueban o desertan, en los adolescentes hay que corregir su comportamiento, ahí el orientador ocupa un lugar por demás importante en esa función, hay que corregir el lenguaje de los indígenas, la sexualidad, en fin, la lista se haría extensa).

---

<sup>161</sup> *Ibidem*, p. 75

<sup>162</sup> Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ediciones UNESCO, México, 2001, p. 22

Esto entre otras cosas le permitió a Occidente asumirse como el dueño de la racionalidad y hacerla racionalización al tomar como medida los resultados tecnológicos que éste tiene, la medida entonces y la validez de lo que es el conocimiento, los otros y el mundo, será desde la producción de conocimiento científico y tecnológico. Desde donde se seleccionaran los conceptos y se determinarían los procedimientos operativos, el efecto de ello ha sido que el principal obstáculo que se tiene en la construcción del conocimiento es siguiendo a Morin “*el que se encuentra en nuestro medio intelectual*”<sup>163</sup> porque es un medio en donde poco se tiene conciencia de las ideas desde las cuales se construye conocimiento, esto se ha ido incrementando en la medida que los sujetos no reconocen la actitud que tienen frente al conocimiento o lo que hacen con él (de ahí que en el momento actual, resulte más fácil traficar información de occidente, como repetir lo que autores como Habermas y otros dicen o quizá, bajar trabajos de internet y hacerlos pasar como propios o pagar para que alguien más los realice). Con ello, la creatividad y la aventura en el conocimiento como su articulación con los problemas del mundo se devalúan de acuerdo a Morin frente a los criterios de racionalización con los que se institucionaliza y con los cuales se intenta dar respuesta a todo, pero su límite sería impuesto por la misma racionalización, por su lógica operativa que en su efecto diluye la conciencia del pensamiento haciendo que éste se desajustara consigo mismo pues cada vez se dividiría más en las dualidades (lo bueno, lo malo, el rico, el pobre, el blanco, el negro, occidente, oriente, etc.), pero también en la relación, tensión, ruptura y problematización de la realidad en sus múltiples dimensiones al cerrarse a una sola realidad.

Por esta razón Morin considera que la reforma tendría que ser “*paradigmática y no programática*”<sup>164</sup> porque aunque la epistemología de occidente arma toda una programación del mundo y de los sujetos, a éstos les llega la programación por la socialización en sus empleos (en las fábricas, las empresas), en la educación (planes, programas, cartas descriptivas), la familia y los medios de comunicación (modas, estereotipos), etc. Lo que sin duda, fue un cambio para el pensamiento que trascendió a los conceptos, significados y a la lectura y articulación que hace de la realidad.

Razón por la que Morin considera que la modificación de pensamiento que se requiere es paradigmática, porque se precisa no de cambios en las programaciones (de tecnología educativa, a educación basada en competencias) sino de una reforma a ese pensamiento que fue debilitado entre el control y las determinaciones en tanto se le cerró a la lectura de la realidad en sus múltiples dimensiones y articulaciones (macro/micro), que tejen el conocimiento con el contexto. Una limitación que se hizo aun mayor cuando el conocimiento se especializó quebrantando aún más su relación con el contexto, con los sujetos, y entre los sujetos porque a unos los haría expertos en las humanidades y a otros en las ciencias de la naturaleza, pero además, los centraría en un solo saber, (pedagogía, sociología, etc.), distanciándolos de la totalidad de éste (que no totalización), esto para Morin condujo “*al debilitamiento de la responsabilidad* (cada uno se responsabiliza sólo de su tarea) y *al debilitamiento de la solidaridad* (ya nadie siente vínculos con los otros).”<sup>165</sup> Parte del problema en ello tiene que ver con la responsabilidad que se tiene frente al conocimiento así, por ejemplo, el problema ecológico, los derechos humanos, la corrupción, el narcomenudeo, el sida, etc., requieren no sólo de unos sujetos, los que padecen los efectos, sino de todos los que coexisten en el mundo, y le dan sentido al porvenir.

La división que se hizo del conocimiento en especialidades desunió al pensamiento de su contexto al tiempo que lo debilitó en el tejido de la complejidad, lo que enunciara un problema epistémico para los sujetos; la comprensión humana en el mundo como la comprensión del mundo humano.

---

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 29

<sup>164</sup> *Ibidem*, p. 35

<sup>165</sup> *Ibidem*, p. 39

Así, se reconoce que la comprensión puede ser intelectual o humana (de relación con los otros), formando parte ambas de los sujetos, por lo que pueden estar en constante tensión, confrontación y ruptura, planteando siempre su distinción que no su superioridad porque una no es mejor o más importante que la otra pues las dos constituyen el pensamiento de los sujetos, dado que comprender significa “*aprehender en conjunto*”<sup>166</sup> razón por la que las dos favorecen el trabajo del pensamiento como la conciencia de la complejidad. Un aprehender el conjunto que también convoca a un trabajo de desconstrucción de esos aprendizajes que se pueden tornar aprehensiones totalitarias de los sujetos en dos planos; en los significados y en el contexto.

La idea de la desconstrucción que hace Derrida cautivó a América Latina a través de los estudios culturales que la trasladaron de Francia a Estados Unidos para contagiar a los sujetos de la necesidad de pensar de otro modo, como de hacer una lectura de la realidad que se intentó apegar más a los estudios culturales que a la filosofía en la que Derrida colocó a la desconstrucción como un campo problematizador. Razón por la que se considera que el tránsito que se hace de Francia a Estados Unidos llevó a que la perspectiva de la desconstrucción fuera colocada más que como un campo problemático como un campo de problemas que tenían que ver sólo con la cultura, el género y la comunicación, lo que limitó la perspectiva derrideana porque además, de que se le encerró en el espacio académico, (un espacio no desconstruido en lo que genera desde lo político, lo académico, y las relaciones de poder.), se le utilizó como una perspectiva que solucionaría todos los problemas, era como si por el solo hecho de incluirla en los discursos la perspectiva derrideana diera solución teórica y práctica a los temas de análisis, lo que evidenció que ante la perspectiva desconstruccionista faltó un poco de comprensión quizá una desconstrucción de los pensamientos que la adoptaban para explicar problemáticas de América Latina. Y en un segundo momento, una formación de lo que implica y de cómo ésta dialoga desde la filosofía con la cultura situada en América Latina.

La limitación fue entonces de formación y de comprensión humana y conceptual, esto con el tiempo generó en la práctica una pérdida conceptual que dió apertura a un nuevo sentido común que en la retórica ahogó el análisis en la propuesta de la desconstrucción de Derrida en el plano epistémico desde el cual se puede leer lo socioeconómico, lo político, el poder, y los discursos que se tejen entre sí. Así, piensa Follari “*cuando más necesita Latinoamérica apoyo conceptual para la constitución de pensamiento crítico en esta época de dictadura generalizada de los mercados, menos ayudan estos discursos a establecerlo*”<sup>167</sup> Al no apoyar en la construcción de un pensamiento conceptual que haga lectura de la realidad en sus articulaciones, la desconstrucción en su sentido de crítica se devaluó a lo académico renunciando con ello a las posibilidades de subversión, de ruptura interna de teorías y conceptos, que hacen aparecer sus contradicciones y limitaciones al ponerlos contra sí mismos, contra sus significados y argumentos, para ver como éstos en sus convenciones van mostrando muchas debilidades que son puestas en cuestión por lo problemático que guardan.

Lo que hace que la desconstrucción aparezca así, como una práctica política ligada a la filosofía que en Derrida coloca a los sujetos en una actitud de irreverencia, de rebelión, e inconformismo frente a las diversas circunstancias que el positivismo ha encerrado en una lógica de verdad, de certeza y camino seguro frente al progreso.

Las alabanzas a los estudios culturales se multiplican sin embargo, tanto por quienes trabajan en los departamentos como por quienes escuchan un nuevo discurso que denuncia pero no altera, y cuyo olvido ha sido trabajar la interpretación como un dispositivo de las relaciones entre lo cultural, lo social, lo político con saberes como lo pedagógico, lo psicológico, etc.

---

<sup>166</sup> *Ibidem*, p. 90

<sup>167</sup> Follari, Roberto A. *Teorías débiles. (Para una crítica de la desconstrucción y de los estudios culturales)*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2002, p. 9

Razón por la que más que una problematización de la alteridad de América Latina se provoca un efecto anestésico en torno a sus preguntas y lecturas, pero además, una nueva institucionalidad que ahora se construye desde los departamentos y se acompaña con un pensamiento institucionalizado que para el caso de Estados Unidos (como sede de un capitalismo mundial) las desconstrucciones no han afectado su legitimación interna como externa antes bien, se han vuelto necesarias en el sentido de que en la homogenización de los espacios de trabajo, de la educación, y de toda la vida cotidiana legitima su discurso para convertirlo en una propuesta oficial frente a la cual sus efectos sean esperados y poco sorprendentes. Esto ha llevado a que en los estudios culturales sólo se intente hacer una lectura de los problemas entorno a lo cultural y a que se piense que los problemas pueden ser resueltos desde la teoría y sólo con ella, luego entonces ¿cómo hacer una desconstrucción sin mirar en profundidad y en sus efectos, el espacio cultural de América Latina?

Para salir de la debilidad epistémica que no reconocieron como importante o necesaria en los trabajos que realizaban los estudios culturales se cobijaron bajo el concepto de interdisciplinariedad con el que piensa Follari “*a menudo se tiende a justificar la superposición discursiva indiscriminada en nombre de consignas facilistas*”<sup>168</sup> lo que para Follari hacen los estudios culturales cuando adoptan la interdisciplinariedad bajo la idea de que con su sola presencia se tendría una mayor comprensión de los problemas como de sus relaciones.

Tal parece que les resultaba mejor trabajar de forma interdisciplinaria que colocar a la realidad latinoamericana como un campo problemático necesario de ser discutido desde un pensar epistémico. Luego entonces, ¿cómo desfundamentar el conocimiento cuando no se comprende lo que hoy está pasando con él y con la conciencia en América Latina, y, cómo dismantlar a los sujetos cuando no se comprende lo que es ser sujeto en Latinoamérica? Y particularmente cuando el conocimiento ya no pertenece a un grupo de especialistas de universidades o facultades que lo producen, pues ha salido de las instituciones educativas para producirse en instituciones gubernamentales, empresas, laboratorios, institutos, equipos de asesoría y otras más, que organizan el conocimiento a través de redes de comunicación y redes temporales de trabajo cuyo financiamiento se da por organizaciones que exigen un conocimiento que responda a sus expectativas y contexto de aplicación, (así por ejemplo, Bimbo, Lala, Coca cola, requieren de un conocimiento que les permita implementar estrategias que otorguen mayores beneficios y ganancias en la compra-venta que han generado en el mercado, por lo que hacen contrataciones temporales que respondan a tales exigencias).

La producción de conocimiento (que no construcción) en su salida al exterior se ha hecho más dependiente de los ordenadores, las telecomunicaciones y en sí, del uso de las tecnologías (por ello, al sujeto que favorece es al que tenga conocimiento y habilidad en su aplicación), que de las teorías o de los conocimientos de las disciplinas que no le resultan tan importantes porque en la nueva demanda de conocimientos especializados no se intenta enriquecer el campo de ninguna disciplina y menos cuando se pretende que el conocimiento se concrete a resolver problemas inmediatos que los sujetos viven cotidianamente. En esa orientación el conocimiento se ha incrementado en problemáticas sociales como el medio ambiente, la salud, entre otros, porque es con el medio social con quien ésta nueva forma de producir conocimiento adquiere una responsabilidad que impregna todo un proceso cuya lógica es atender a las demandas con las que las ciencias humanas se han desconectado sobre todo, en la universidad, pero se trata de una atención a ciertas demandas que se ampara en un criterio que valida su aplicación, “la calidad” a la que tanto apela el mercado.

---

<sup>168</sup> Ibidem, p. 46

Esto hace que los conocimientos especializados entren al juego de la oferta y la demanda que produce el mercado, porque “*los mercados también tienen un carácter dinámico, pueden poner en circulación nuevos bienes para los que apenas existe una demanda o a la inversa pueden estimular la demanda de bienes cuyas características todavía no están claras.*”<sup>169</sup> Así, al producir conocimiento especializado los mercados demandan la formación de sujetos capaces de aplicar tal conocimiento, ese imperativo lleva a las instituciones a modificar contenidos, enseñanza y adoptar normas y valores respecto a los nuevos conocimientos, lo que para algunas universidades (sobre todo las privadas) ya comienza a reflejarse en la contratación de personal que están haciendo, en los planes y programas y en la compleja gama de acuerdos de colaboración en los que participan y que se rigen por el imperativo de la velocidad en la que se intenta mover el conocimiento, lo que hace que la universidad (sobre todo la pública), se desfase más respecto a ella, porque ésta no se encuentra al ritmo que los conocimientos especializados se están produciendo y al ritmo de una realidad que constantemente la confronta con lo que es y con lo que hace, y que en ocasiones le hace pensar en lo innecesario que resulta un conocimiento que se resiste a ser especializado por el ejercicio de ruptura crítica en la cotidianidad.

El conocimiento que se está produciendo también confronta a los sujetos porque les plantea problemas intelectuales que en el plano del conocimiento los desafían, dado que por un lado, los estudios universitarios no se presentan tan necesarios para los pocos trabajos que se ofertan y por otro, en la experiencia profesional se está haciendo un requisito tener un historial amplio en ello, (títulos profesionales, grados académicos, diplomados, etc.) aunque el salario que se les ofrece sea como si no tuvieran nada de ello.

En ese escenario es el mercado el que está transitando las imágenes de sujeto, y de formación que requiere de acuerdo a la lógica de la oferta y la demanda, es una lógica en donde el sujeto está más preocupado por cubrir con la demanda del mercado (estudios, grados académicos, trabajo, etc.), por las exigencias que éste le marca, que por lo que en el plano personal le permite al sujeto transitar a un momento de reposo reflexivo, de comprensión de sí, y de cuidado cultural.

Se está pensando por tanto, en la presencia de historias de vida que se hacen o se fraccionan en el escenario del consumo, que el mercado está instalando como parte de un mundo de vida regido por la técnica, y por la compra-venta, (el matrimonio por ejemplo en los cantantes o artistas comienza a realizarse en función de contratos multimillonarios que benefician a alguna de las dos partes, la compra y venta de jugadores, de niños, etc.) un sentido con el que tal parece que lo que se pretende es que los sujetos dejen de ser sujetos para ser vistos como objetos respecto a los cuales se obtienen ciertos beneficios económicos, laborales, profesionales o personales.

En esa lógica el conocimiento en su producción comienza a requerir cierto tipo de formaciones y por ende, de sujetos que primero nutran las representaciones de los significados que se están transitando con el mercado; pensemos; el de eficacia, eficiencia, calidad, competencias, realidad virtual, etc., para que en un segundo momento den continuidad a esa lógica discursiva en la escuela, el trabajo, con la familia, con los amigos, en el noviazgo, el matrimonio, y en sí en todas las relaciones humanas que se tienen con la alteridad.

---

<sup>169</sup> Gibbons, Michael. Scout, Peter. Et. al. *La nueva producción del conocimiento. la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, España, 1997, p. 25

### 2.3. El desafío epistémico para Latinoamérica: la reconstrucción de sentidos comprensivos en el sujeto pedagógico y en la alteridad

*“Debemos decirles que cometen un error hermenéutico fundamental. Enuncian palabras a problemáticas cuyo significado europeo no vale para la realidad latinoamericana. Es un último fruto de una dominación pedagógica que hay que terminar.”*

**Enrique Dussel**

En esa orientación hacia la riqueza parece que la única alternativa que tanto las instituciones como los gobiernos y otros más han tenido, ha sido; integrar a la educación, la ciencia, la tecnología, la política y las relaciones humanas, en la competencia. Aunque en tal competencia no todos los sujetos entran igual, como sucede con los sujetos de Latinoamérica para quienes *“el acceso seguirá siendo un problema no sólo por la falta de capacidad, sino también porque sus gobiernos todavía modelan sus instituciones científicas y tecnológicas de acuerdo con suposiciones que ya no se aplican a las clases de actividades científicas y tecnológicas de las que dependen sus aspiraciones”*<sup>170</sup> Esto se articula con otro problema que se viven en dos planos; el político (los fraudes electorales, la distribución de presupuestos, el trabajo que realizan los diputados, las reformas, etc.), y el académico (en donde en ocasiones resalta más la lucha por el poder de un cargo administrativo, la imposición de ideas en el campo de la disciplina, o por satisfacer intereses personales y/o profesionales que den mayor prestigio y reconocimiento en la institución, que el trabajo académico y el humano).

Esto tendría que ser mirado cuidadosamente desde la epistemología porque se puede dar paso a discursos ingenuos que con la disciplinariedad, inter o transdisciplinariedad hagan evidente una supuesta superación de la problemática negando con ello la especificidad del problema como la de la disciplina. Una problemática que sin duda ante la reflexión de la categoría del sujeto nos coloca en el análisis de lo que ocurre con tal categoría en los estudios culturales un escenario discursivo en donde se presenta una debilidad conceptual respecto a la lectura de la alteridad Latinoamérica porque suponen que por el sólo hecho de nombrar la diferencia ya la están reconociendo en la disciplina y que por mencionarla ya se está estudiando el multiculturalismo, por lo que si se trata de hacer justicia a la diferencia piensa Follari; *“lo primero sería tenerla en cuenta”*<sup>171</sup> y tenerla en cuenta no implica sólo el nombrarla, hay que hacerse cargo de ella conceptualmente para resignificarla, y problematizarla y hay que hacerse cargo de ella en su espacio concreto (porque lo que ocurre con los indígenas, con los campesinos, obreros, migrantes, etc., no los responsabiliza sólo a ellos).

La comprensión de la alteridad desde la perspectiva Derridiana en América Latina también fue trabajada por los autores denominados poscoloniales que desde la academia de los Estados Unidos hicieron análisis de las problemáticas de Latinoamérica estableciendo con ello, una competencia importante con los estudios culturales en el espacio de la crítica y las humanidades, aunque éstos últimos se han colocado en un lugar de mayor importancia dado que se encuentran arrasando con todo debido a la presencia que tienen en diversas áreas, las que con el tiempo pasaron a ser ciencias sociales (que de ciencias del espíritu o humanas se les ha devaluado a ciencias sociales para con ese nuevo nombre poder incluir en ellas otros saberes). Lo que nos coloca en un regreso reflexivo respecto a las ciencias humanas pero no porque estas refieran al pasado sino antes bien, porque discuten el pasado desde el presente, desde la complejidad de un tiempo que encuentra su máxima expresión en un sentido; el de la tecnología, la que cada día se encuentra más en función de intereses políticos y económicos desde los cuales pretende construir discursos que la validen como una forma de pensar en tanto, invalida con ello a la conciencia histórica al reducirla a fragmentos de la realidad y a experiencias en donde no se está comprendiendo lo que en América Latina se vive.

---

<sup>170</sup> Ibidem, p. 30

<sup>171</sup> Ibidem, p. 87

Por lo que al no ser comprendidos se sigue importando ideas de occidente con las que se pretende dar respuesta a los problemas de América Latina. Es importante reconocer ante esto, que el pensamiento poscolonial se colocó frente a Occidente desde una actitud de *oposición* para cuestionar el discurso desde el cual ha dado lectura a lo que son los sujetos, pero al no comprender la lógica discursiva que cuestionaba le resultó difícil hacer una lectura del sujeto latinoamericano que se encuentra con pensamientos desconstruidos, luego entonces, ¿qué desconstruir, cuando el pensamiento está debilitado?, ¿cómo construir al sujeto cuando éste se encuentra desconstruido por los discursos y las prácticas de la vida cotidiana como el de la globalización, la técnica, la televisión, etc.?

Edgar Said conforma la línea de pensamiento poscolonial que surgió con la intención de analizar la imagen de sí que tienen los sujetos a partir de discursos como el colonial, o el de occidente, frente a los cuales postula la tesis de que *tal conciencia se ha conformado a partir de la que el dominador colonial impuso ya que se reprodujo la lógica binaria propia del pensamiento que obstruye la diferencia y que en la totalización conceptual tiende a producir la violencia de la imposibilidad de advertir al otro en su radical exterioridad*<sup>172</sup> con ello, los estudios poscoloniales al igual que los estudios culturales intentan hacer una lectura de los sujetos y de los discursos desde un país radicalmente capitalista (Estados Unidos), pero aparece una marcada diferencia en ambos que radica en los acentos que ponen en ciertas temáticas, así, en tanto los estudios culturales abordan la cultura cotidiana, el pensamiento poscolonial se centra en las textualidades que significan y narran a los sujetos. Pese a ello, ni los estudios culturales ni el pensamiento poscolonial se libran de la crítica que se les hace respecto a que interrogan la realidad latinoamericana desde una posición con la que no logran desprenderse en su decir, pensar y hacer de la tendencia que construye occidente respecto a la unicidad de los sujetos, por lo que al no desprenderse del discurso que dicen cuestionar terminen por apelar desde la adopción de un discurso como el derrideano, o el poscolonial a la dominación de los sujetos de América Latina no permitiendo con ello *“al oprimido establecer –desde su diferencia- su propia irrupción discursiva”*<sup>173</sup>

Quizá porque tanto los estudios poscoloniales como los culturales se colocaron frente a la perspectiva de occidente sin comprenderla en sus significados, horizontes y en sus efectos, entonces, como sólo se le opusieron discursivamente y no la problematizaron ni la comprendieron, la interpretación que hicieron en lugar de distanciarlos los regresó a ella y los llevó a seguir en la lógica de dominación que se decían cuestionar. Surgen así, los estudios culturales en Latinoamérica que toman una distancia importante con la producción de conocimiento de los estudios culturales en Estados Unidos, al transitar a una etapa de reflexión incluso de sí mismos (no sólo de la cultura). De ahí, que frente a los estudios culturales que se trabajan en la academia departamental de los estadounidenses surja una versión latinoamericana que ha sido trabajada de manera importante incluso, más enriquecedora que la primera por García Canclini, Martín Barbero, Renato Ortiz, Beatriz Sarlo entre otros, que han ampliado la discusión cultural al reflexionar sobre temáticas relacionadas con los medios de comunicación, la modernidad, posmodernidad, y la antropología urbana a partir de las cuales han dado otra mirada y porque no, otra versión de Latinoamérica que se encuentra más apegada a lo que ocurre en la realidad con los sujetos que a lo que ocurre en la academia.

La lectura de lo cultural la hacen en tres planos; el primero de ellos refiere al objeto de análisis, que ya no sólo se limita a lo cultural, aparecen otros aspectos como los medios de comunicación, la economía, el poder y otros. En un segundo momento toman distancia los autores al recurrir a los principios epistémicos que orientan el acercamiento a la realidad, (ya no se colocan desde la perspectiva derrideana ahora lo hacen desde una perspectiva interpretativa).

---

<sup>172</sup> Follari, Roberto. *Epistemología...* Op. Cit., p. 62

<sup>173</sup> *Ibidem*, p. 63



Y en un tercer momento lo hacen con la toma de posición de cada uno de los autores (cada uno lee el objeto desde su posición formativa; la antropología, la comunicación, la filosofía, etc.) lo que hace que los que analizan la cultura para Latinoamérica lo hagan viviendo en ella y la problematizan desde su interior no desde el exterior. En esa problematización, la cultura la asumen como objeto de análisis en el sentido de lo popular y lo masivo, el problema en estos autores es que terminaron por ligarla a lo simbólico (particularmente con los museos y monumentos), descuidando con ello las múltiples posibilidades culturales que se dan en la sociedad y que resultan menos abstractas porque las viven cotidianamente los sujetos, como el fútbol, las fiestas populares, las reuniones con la familia, los amigos, las salidas a los parques, a los centros comerciales, a Garibaldi, Coyoacán, Xochimilco, el tránsito diario en el metro, el microbús, etc., que significan la historia de vida de los sujetos y su relación con la cultura y con la alteridad.

Ese descuido debilitó conceptualmente el análisis de la cultura, una debilidad que trascendió a la comprensión que se tuvo en lo histórico, lo social, político y económico que la configura y que antes de reconocer su importancia en la trama cultural fueron negados, lo que llevó a que los estudios culturales trascendieran de una debilidad conceptual a la no precisión epistemológica, pues se limitaron sólo a explicar por ejemplo, lo moderno y lo posmoderno desde las oposiciones en las que se advierte que uno es malo y otro es bueno, pero no desde sus relaciones y efectos, de ahí, que no sea claro lo que Latinoamérica ha hecho con la modernidad, y lo que la modernidad ha hecho con Latinoamérica en los estudios culturales. Con la no precisión epistemológica la crítica se hace liviana respecto a los discursos, conceptos, y a lo que los sujetos viven, y se retorna por ende, a la ingenuidad en la concepción del sujeto, además, de que sin la crítica no se hace ruptura con lo inmediato, y la ruptura crítica es relevante en el sentido de que no permite caer en la tentación de resolver el problema de la alteridad con sólo reivindicar su significado en el multiculturalismo o el género y festejar en ellos su sola presencia, porque ha sido precisamente en nombre del multiculturalismo como de otros discursos que se han promovido actitudes raciales con las que se ha intentado rechazar la diferencia cultural así, piensa Huntington “*los monoculturalistas a escala mundial pretenden hacer el mundo como Estados Unidos. Los multiculturalistas quieren hacer Estados Unidos como el mundo*”<sup>174</sup>

Los partidarios del curriculum multicultural a menudo han colocado a ciertos sujetos en el lugar de los desfavorecidos que sólo se les ha incorporado con la intención de borrar su diferencia con formulas simplistas que no aceptan el derecho a la distinción cultural, y que como mayoría no beneficiada viven los costos elevados por ser diferentes por lo que para ellos no tiene sentido la justicia ni los acuerdos históricos que hayan realizado ni siquiera con aquellos que les han concedido una mínima protección contra la discriminación, y la opresión de un Estado cercano, con quien los acuerdos han resultado ser sólo un pretexto para que otros Estados los invadan o intervengan en su país por su “bien” o por ayudarlos (como ha sido el caso de los Estados Unidos), una intervención que para Kymlicka no deja de ser una ayuda que expresa las peores intenciones de un grupo de “*xenófobos, de extremistas religiosos y de dictadores militares*”<sup>175</sup> que en sus manos tienen el horizonte de muchos sujetos.

Ante esto se resalta que la imagen de multiculturalismo que le llega a las representaciones de los sujetos latinoamericanos es promovido por los Estados Unidos a través de esquemas empresariales, de la influencia política, académica y de la comunicación masiva, pero ante todo, es un multiculturalismo cargado de discriminación y violencia porque tanto en sus discursos como en sus prácticas trato como inferiores a quienes se alejan de su modelo.

---

<sup>174</sup> Huntington, Samuel P. *El choque de...* Op. Cit., p. 381

<sup>175</sup> Kymlicka, Will. *Ciudadanía multicultural...* Op. Cit., p. 267

El multiculturalismo en esa lógica sigue siendo para Alain Touraine “*demasiado vago pero además reducido a un pluralismo sin límites, cuando la vida de una sociedad multicultural se organiza alrededor de un doble movimiento de emancipación y comunicación,*”<sup>176</sup> de comprensión y de formación. Lo que dificulta la presencia de un pensamiento comprensivo que en el caso de América Latina se ha hecho acompañar del incremento de la miseria, la pobreza, la marginación como parte de una realidad muy peculiar que le caracteriza en tanto la acentúa dramática y contradictoriamente en injusticia, desigualdades económicas, políticas, culturales, pedagógicas, etc., en tanto confronta a los sujetos con la otra cara de una modernidad que con el capitalismo encubre la pobreza intelectual, formativa y material de los sujetos, y en su falacia desarrollista, las fracturas con un mundo de vida que se ha hecho periférico, como un mundo-otro, (el de los pobres, dominados, explotados, rudos, bárbaros que nunca podrá ser desarrollado porque es inferior) frente al mundo necesario, como aquel al que se aspira llegar profesional, laboral y económicamente, aún a costa del incremento de la miseria y de sujetos explotados y negados por la institucionalización de la racionalización instrumental.

La racionalización como dominio totalizador colocó a la alteridad en el pensamiento como un otro ajeno que desde su lógica fue negado por lo que afirmarlo en su diferencia como exterioridad nos apelaría a la crítica de la realidad latinoamericana en donde se constituye como sujeto, tiene presencia, se sitúa e irrumpe cuando apela a los derechos humanos; a la educación, a un trabajo digno, etc., escenarios en los que se encuentra ausente la justicia, y la igualdad, por relaciones cargadas de significados de utilidad y de mercancía. Bajo esa idea en la relación intersubjetiva no importa el otro sino lo que se obtenga de él o con él, lo que hace que los encuentros estén cargados de ventajas personales que se obtienen de la relación, y que por ende, la alteridad tenga un sentido de uso en la compra-venta, (ejemplo de ello, es la venta de órganos, la venta de niños y mujeres, incluso la compra y venta de jugadores de fútbol.) Situados por tanto, como exterioridad dentro de los regímenes de la institucionalización cuando irrumpen por los derechos más humanos los sujetos se colocan como una categoría política que nos muestra que en realidad no es tan minoritaria como se ha hecho crecer pero que ha sido descalificada por la presencia de un Estado al que más tarde se unirán los medios de comunicación, los empresarios, los políticos, etc.

Así, los conceptos de democracia, populismo, justicia, tolerancia, etc., no han sido más que una formalidad ficticia de la reductiva racionalidad que ha usado las categorías desde una epistemología positivista para afirmar los intereses de las burguesías más internacionales que nacionales aunque éstas últimas han incrementado sus riquezas en cualquier puesto que ocupan (el caso de todos los presidentes de México o de algunos gobernadores que tienen casas por Europa resulta un claro ejemplo de ello). Intereses que han colocado a la conciencia de los latinoamericanos en los rangos más conservadores, al no tener apertura a un trabajo de problematización de la realidad, el caso de la educación sexual es un ejemplo que no hace más que reafirmar la estrechez de un pensamiento que descalifica y niega lo que no coincide con los límites que establecen lo permitido y lo no prohibido.

En esa pedagogía bancaria, la tradición formativa que conjuga significados y experiencias de vida en el sujeto no resulta importante frente a las exigencias técnicas (a la medicina por ejemplo, en ocasiones le es más relevante hacer uso del mejor equipo técnico, o innovar en éste que tratar humanamente al otro. Para algunos docentes cubrir con el programa es una exigencia que ponen por encima de los intereses de los niños, o de la comprensión de sus exigencias reales; el hambre, la miseria, la pobreza extrema, la marginación, la injusticia, etc.), porque sin duda, son sujetos para quienes la vida cotidiana no está en la razón sino en cubrir sus necesidades y no está tampoco en el capitalismo porque es éste el que los ha colocado en un mundo sufrible más que vivible, en donde han tenido que coexistir ante los distintos fracasos de éste que han recaído en ellos.

---

<sup>176</sup> Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México, 1997, p. 187

Frente a los grandes discursos de occidente se encuentra uno respecto al cual se hace necesario reflexionar porque hace una lectura de la realidad al problematizar e interpretar los problemas que se viven desde el lugar de los sujetos, ello como parte de una convocatoria que hace Enrique Dussel para Latinoamérica y que es doblemente ardua porque por un lado, para él, se debe comprender la propia tradición que nos caracteriza en la historicidad y estructura nuestra conciencia, y por otro, las tradiciones que se relacionan con ésta y muchas de las cuales nos han llegado de Occidente haciendo más compleja la interpretación de lo que somos como sujetos situados en la experiencia latinoamericana. En Dussel se perfilan dos caminos en la comprensión de los sujetos; uno es el *histórico* (el devenir del sujeto latinoamericano), y el otro el *epistémico* (que se pregunta críticamente por la constitución del sujeto latinoamericano, así como, por la actitud que asume y lo coloca políticamente en el mundo.)

Con ello Dussel convoca a la conciencia de la historicidad en Latinoamérica para que los sujetos no olviden sentir como propio un pasado que los altera como sujetos y que en el fondo los lleva a situarse en su momento histórico desde una actitud de vida que históricamente para la subjetividad se ha vivido a partir de dos rupturas importantes; la primera de ellas ocurre cuando se niega a la alteridad en la colonización y se le integra a un mundo no comprendiéndolo como sujeto e incluso no permitiéndole que se comprenda como tal. Y La segunda ruptura, se produce en el siglo XIX cuando se confrontan dos grupos, los conservadores y los liberales, un pleito que debilitó la cristiandad de América Latina, e hizo del sujeto un espectador débil con respecto a la esperanza en el porvenir, lo que también debilitó en los sujetos el interés por comenzar a ser y a tomar conciencia de su lugar en la historia. Son dos rupturas que se confrontan fuertemente con lo político y lo religioso que han ido conformando el mundo latinoamericano, un mundo que varía según las posibilidades de comprensión, esencialmente cuando en la historia se han fijado límites para establecer el punto de partida desde donde se reconoce lo que nos es propio, lo que es ser sujeto y lo que no lo es.

Así, será por sucesivas influencias extranjeras como el laicismo, positivismo, constructivismo, tecnología educativa, etc., que la cultura latinoamericana se constituye, y con ello, la dificultad en la formación al no permitir descubrir en esas tradiciones sus estructuras universales, los límites y los efectos que tienen en la constitución de los sujetos y en su mundo de vida, los cuales se han incrementado desde la guerra fría, un momento histórico en el que Estados Unidos y la en ese entonces URSS se representaron como las civilizaciones que establecieron los horizontes de vida, en el que se representó al tercer mundo como una barbarie necesaria de ser cultivada, alfabetizada, dirigida y conducida en todos los planos, lo que colocó a América Latina como un tercero que por su carente estabilidad política se alineo a ideas y pensamientos que le aseguraban resolver los problemas económicos y técnicos que tenía con tal de que no rompieran con el espejismo de armonía que habían creado las potencias para el mundo en el proceso de modernización, aunque ello incrementara los conflictos en todos los planos.

Uno de ellos fue la constitución de los sujetos porque la formación se devaluó y diluyó frente a la formación de un mercado único basado entre la oferta, la demanda y el consumo, esto le dio mayor dinamismo a las potencias como al tercero excluido (Latinoamérica), pero particularmente éste último se confrontó con realidades que no comprendía desde sus instituciones, la política, la economía y la pedagogía y sin embargo, tenía que adaptarlas por exigencias no provenientes de su propio país, sino de las dos potencias que buscaban el equilibrio económico, militar, político, etc., en un sistema mundial de tipo evolutivo que se planteaba como un nuevo orden en sí mismo excluyente porque aunque se invitaba a que los países se asumieran como potencias, era obvio que no todos podían hacerlo porque no contaban económica, política, o militarmente con lo que se los permitiera, particularmente cuando su preocupación era el mundo de vida antes que el estatus que podían tener.

Pese a ello, la esperanza de acceder a tal orden estaba latente porque éste les aseguraba resolver sus conflictos, lo que para las potencias no representaría más que un constante riesgo porque el sólo hecho de que otros países se pensaran como potencias resultaba ser una constante competencia que tendrían que enfrentar para mantener su posición hegemónica. Así, para no correr riesgos Estados Unidos como la en ese entonces URSS, incrementaron equipo militar, armamento, industrias mecánicas y eléctricas que les permitieran estar por encima de todos los países, lo que además les permitió colocar en un nivel más alto cualquier aspiración que algún país pudiera tener de ser potencia, algo que como consecuencia generó que la mayoría de los países se conformaran con un lugar secundario o terciario.

La medida para determinar quien podía ser potencia y quien no fue una medida cuantitativa, pues se validaba lo que cada país tuviera en tres planos; económico, militar, empresarial, y ello en relación a las exportaciones y la circulación de sus mercancías. Esto llevó a los países latinoamericanos, *“a recurrir a los mismos instrumentos aplicados por los estados europeos, es decir, la aceptación y el respeto del derecho internacional, la diplomacia, y la modernización económica como mecanismo que permite acumular recursos destinados a potenciar la fuerza militar”*<sup>177</sup> todo ello como parte de una estrategia internacional que buscó consolidar su presencia en el plano político y económico, en donde las amenaza latente de que pudieran acceder a ser potencias llevó a que se les integrara en un orden mundial bajo el que se les pudiera observar y controlar, en esa lógica discursiva los países latinoamericanos se integraron a los asuntos mundiales pero sólo como espectadores o como apoyo de las grandes intervenciones que Estados Unidos tiene con todos los países (sean estas militares como simbólicas a través de la empresa cinematográficas, -Hollywood,- o empresas de refrescos, alimentos, etc.)

Bajo esos intereses se impulsará en Latinoamérica el proceso de modernización el que a diferencia de occidente se dejó en manos de la iniciativa privada (los medios de comunicación, particularmente la televisión). Esto deriva para Canclini dos estilos de acción cultural, porque *“en tanto los gobiernos entienden su política en términos de protección y preservación del patrimonio histórico, las iniciativas innovadoras quedan en manos de quienes disponen de poder económico para financiar arriesgando, obtener lucro y construir a través de la cultura de punta renovadora una imagen “no interesada” de su expansión económica”*.<sup>178</sup> Son dos estilos; la preservación de la tradición y la innovación que ponen en tensión constante al Estado latinoamericano porque aunque éste desea confiar en la innovación que tiene sus fantasías en el progreso, el ejercicio práctico que realiza es el de siempre (el amiguismo, los compadrazgos, la corrupción, los mismos procesos burocráticos, etc.)

La tensión del Estado también fue con algunos aspectos que es importante señalar; el crecimiento acelerado que se dio en las ciudades y que llevó a que muchos sujetos salieran de sus lugares de origen para trasladarse a otros en donde les fuera posible trabajar. Otro aspecto muy apegado a éste fue el incremento de la matrícula escolar en todos los niveles (lo que va llevar al incremento de escuelas públicas y privadas como a la creación de las ENEPs, en la UNAM), como al incremento de las nuevas tecnologías (las computadoras, el fax, el celular, etc.) y la presencia cada vez mayor de distintos grupos de protesta (los migrantes, los jornaleros, los campesinos, los docentes, los trabajadores del IMSS, ISSSTE, compañía eléctrica), que eran cada vez más afectados por los intereses que el Estado tenía y perseguía a través de sus dirigentes. Todo estas tensiones las vivía el Estado mientras la industria cultural expandía a los sujetos el consumo y repertorios formativos con los que se marcaron más las diferencias o mejor dicho las inferioridades y las superioridades, las diferencias son por saber menos, por no asistir a la escuela, no tener trabajo, no tener computadora o celular, etc.

---

<sup>177</sup> Carmagnani, Marcello. *El otro occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*. El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 194.

<sup>178</sup> García, Canclini Néstor. *Culturas*. Op. Cit., p. 86

Esto lleva a que Latinoamérica nutra la imagen de modernización que se construye en relación a las grandes desigualdades, injusticias, marginaciones, muertes, desplazamientos migratorios, pobreza extrema para los sujetos en tanto los enfrenta a los efectos de un capitalismo que condiciona sus prácticas como sus comportamientos a contextos idénticos con los que intenta incapacitarlos para actuar cuando las preguntas y los sujetos son diferentes.

Con la modernización el mundo de vida paso a ser una mundialización en donde la relación de dos civilizaciones imperialistas y el tercero incomodo (Latinoamérica), cambio en el sentido de que se le dividió entre potencias y países de tercer mundo y en relación a intereses económicos y militares. En esa lógica la mundialización estaría en manos de ese millar de personas que se reúnen en Davos cada año en el Foro Económico Mundial con títulos que los acreditan como importantes y con los cuales son elegidos para controlar prácticamente todas las instituciones internacionales, y la administración de los Estados, como el potencial económico y militar del mundo bajo las ideas individualistas de la economía de mercado que les permiten mantener la superioridad militar, promover sus valores, y respetar los derechos humanos tal como ellos los conciben para proteger su integridad cultural (ahí la construcción del muro, y la vigilancia excesiva.)

En 1994, Clinton, “*endureció los controles de inmigración, hizo más severas las normas que rigen el asilo político, amplió el servicio de inmigración y naturalización, reforzó la patrulla fronteriza y construyo barreras físicas a lo largo de la frontera mexicana*”<sup>179</sup> básicamente porque las principales problemáticas entre Estados Unidos y Latinoamérica son la migración, las drogas y el terrorismo como la integración económica. Cabe recordar que en la guerra del Golfo lo que estaba en juego eran las reservas de petróleo y conseguir una mayor presencia militar en el Golfo en tiempo de paz, lo que incrementó una violencia que desencadenó en el crimen, la drogadicción, la violencia en general, el debilitamiento general de la ética del trabajo y de la profesión de un país que sería llevado a la decadencia, esto paradójicamente mostró a un Estados Unidos débil que con la invasión a un país como Irak hizo evidente la configuración de un nuevo orden del mundo en donde se coopera de acuerdo a las afinidades e intereses que se tengan pero no en base a la solidaridad.

Así, ante la pregunta que hace Alain Touraine respecto a si podremos vivir juntos, es porque considera que ya vivimos juntos, pero cada vez lo hacemos comunicándonos menos, por la presencia cada vez mayor de relaciones instrumentales. Al debilitarse los vínculos con los otros la dificultad en el sujeto para constituirse hace que éste desee estar cada vez menos tiempo consigo mismo, y evada esa soledad reflexiva con la huida, la autodestrucción (la bulimia, la anorexia, por ejemplo) o la diversión agotadora (el exceso de alcohol, drogas, etc.), una vivencia privada en donde las emociones respecto a la política, la guerra, los terremotos, los huracanes, etc., son instaladas por la televisión para que el sujeto no tome posición frente a lo que vive, y no conviva con los otros, de tal manera que la historia de vida más que construirse en experiencias significativas se está diluyendo en acontecimientos que hacen un día más importante que otro, pero nada más.

La historia de vida de lo sujetos se confronta también con políticas que miran hacia el mercado en donde las empresas viven una competencia mundializada que incrementa el desempleo ante el cual, se sigue admitiendo que la mejor protección contra ello está en los títulos profesionales con los que se intenta evadir la descomposición escolar que existe, como la presencia de un mundo de éxito en donde cada vez menos hay cabida para que el sujeto sea actor de su propia historia de vida en tanto reivindica su derecho a la existencia y forma la subjetivación como una posibilidad de ruptura que lo transforma en sujeto en la relación con los otros, una relación ética porque trasciende de la mera interacción a “*la relación del sujeto consigo mismo*”<sup>180</sup>

---

<sup>179</sup> Huntington, Samuel P. *El choque*... Op. Cit., p. 242

<sup>180</sup> Touraine, Alain. *¿Podremos*... Op. Cit., p. 86

En donde está presente el esfuerzo común por constituirse como sujetos, el deseo de salvaguardar su personalidad, la lucha colectiva y personal y el reconocimiento del otro como sujeto en todas sus circunstancias. En ello se encuentra la comprensión de los derechos humanos que se piensa tienen un sentido a priori porque se muestran independientes de lo que sería el lote inicial, -los sujetos-. El a priori de los derechos humanos se entiende como un a priori intelectual que se convirtió efectivamente en la medida de todo derecho, lo que significó para los sujetos su pertenencia al orden de las verdades que comportan inteligibilidad y evidencias y en donde queda la cuestión de saber si la limitación de los derechos humanos en algunos sujetos no ha sido ya una manera de tratarlos como un objeto que incluso, ha sido sometido a la dureza esencial de la ley porque con la unicidad del sujeto ciudadano se violenta la diferencia. En este sentido será *Walter Benjamín* quien señale que los derechos humanos “*son bellas palabras construidas sobre el desconocimiento de la realidad, llena de inhumanidades, desigualdades y opresiones, ¿cómo se puede decir que somos iguales cuando no lo somos?*”<sup>181</sup>

El precio de esas bellas palabras construidas hizo abstracción de la realidad y redujo a insignificancia, a carencia de significado la situación concreta de inhumanidad, injusticia, discriminación y violencia en la que se sumergió a ciertos sujetos por no reconocerlos en su diferencia. De ahí, que sea *Lévinas* quien nos recuerde que los derechos humanos dejan de ser aparentes cuando los sujetos asumen su primer derecho, el derecho que para *Lévinas* es el básico “*tomar conciencia del determinismo natural y social que envuelve a la personas.*”<sup>182</sup> Un derecho respecto al cual, el sujeto debe responder para luego responder a la hospitalidad que tiene su pensamiento respecto a la alteridad. Porque el otro piensa Touraine “*no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente y la capacidad de conversar con él. No hay comunicación sin lenguaje. En especial, es preciso que la escuela haga dialogar a los alumnos y les enseñe a argumentar y contra argumentar mediante el análisis del discurso, para aprender a manejar la lengua nacional y al mismo tiempo, ser capaces de percibir al otro, lo cual es la condición de una vida en común*”<sup>183</sup> que coloca frente a la idea abstracta de los derechos humanos, el derecho a constituirse como un sujeto concreto.

Este derecho pertenece a la humanidad real en la que es posible vivir y coexistir, más que a la humanidad abstracta que oculta la obsesión identitaria por los otros, y los integristas culturales que comienzan a ser un exterminio para eliminar el derecho a ser sujetos, a ser reconocidos como tales y a existir. El problema es mayor para la conciencia porque ésta es de una extrema fragilidad que se puede extraviar con mucho más frecuencia de lo que se puede encontrar dado que surge tras un tortuoso e inconsciente trabajo subterráneo que hace el sujeto, o tras una crisis y ruptura constante, lo que nos reúne con la conciencia como punto de partida y no con la conciencia como punto de llegada. Así, nos recuerda Alain Touraine “*de la idea de la Bildung, retengamos la convicción de que la educación no debe ser una socialización,- como la pensaba Durkheim- sino en primer término la formación de una capacidad de actuar y pensar en nombre de una libertad creadora personal que no puede desarrollarse sin contacto directo con las construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y del pasado.*”<sup>184</sup> Alain Touraine encuentra en el *Bildung* la posibilidad de formar en el sujeto la capacidad de pensar la tradición cultural de Latinoamérica, de interrogarla desde el presente, desde las realidades socioculturales en donde el objeto de reflexión y problematización sea Latinoamérica a fin de que ello le permita comprender quien es en su existencia situada y quien es la alteridad con quien coexiste.

---

<sup>181</sup> Cohen, Esther. *Lecciones de Extranjería....* Op. Cit., p. 22

<sup>182</sup> Lévinas, Emmanuel. *Fuera...* Op. Cit., p. 134

<sup>183</sup> Touraine, Alain. *A la búsqueda de sí mismo.* p. 293

<sup>184</sup> *Ibidem*, p. 290

Comprensión que en el presente se encuentra debilitada en dos sentidos; en la esperanza y en la comprensión de los sujetos. En Morin la comprensión humana nos llega “*cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Para afrontar la dificultad de la comprensión humana habría que recurrir no a enseñanzas separadas sino a una pedagogía conjunta que agrupe al filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador*”<sup>185</sup> una pedagogía de la complejidad, de la articulación y de la problematización del presente que en el proceso de formación le permita a los sujetos asumir una actitud, (una actitud que para Zemelman será epistémica) desde la cual, el sujeto no elimine la tradición sino antes bien la interroga. Sobre todo, la tradición de la pedagogía que en Latinoamérica se ha utilizado para mantener a los sujetos en una cultura del silencio, pero no de un silencio reflexivo sino de un silencio impuesto desde el cual no se les permitió pronunciar su palabra. Aunque sin duda es también un silencio con posibilidad de irrumpir porque puede que se encuentre sólo a la espera o esperanza de lo que está por decir-se, o quizá intimidado por la falta de práctica o por repetir discursos ajenos. Una dominación que nos sigue retardando en la construcción epistémica de la realidad de América Latina y en la problematización y comprensión de la multiplicidad de sujetos que viven o sobreviven en ella (indígenas, pobres, madres solteras, adultos mayores, campesinos, entre otros más.)

Zemelman trabaja con la categoría de sujeto en el presente porque para él representa una preocupación epistémica fundamental, debido a que los discursos que se están haciendo respecto a él, no lo están pensando en su complejidad, y en su existencia situada antes bien, lo están saturando con contenidos que incluso no se comprenden. La preocupación epistémica siguiendo a Zemelman nos cuestiona respecto a lo que estamos entendiendo por sujeto, al uso que le damos a esta categoría, como a la comprensión que tenemos de ella y de lo que está pasando en América Latina, ello no como parte de una lectura que se limita a realizar un diagnóstico de lo que ocurre, sino en la perspectiva de que se haga a mayores niveles de profundidad, lo que implica la articulación de lo epistémico con lo metodológico porque el pensamiento requiere articular las dimensiones de la realidad política, social, cultural, etc., que se encuentran en tensión constante con saberes como lo pedagógico, psicológico, sociológico, etc.

La debilidad epistémica se hace más compleja en la medida que los sujetos se arrojan en los conocimientos de occidente que se considera que por sólo nombrarlos no requieren ningún cuestionamiento.

Esencialmente cuando repetir o imitar lo que ya se ha dicho comienza a ser prioritario en la mayoría de los sujetos que se encuentran en las instituciones de las cuales la UNAM no se escapa a esa crítica, y no se escapa porque pensar epistémicamente comienza a ser uno de los grandes límites que se tiene en la maestría y el doctorado, espacios en donde Zemelman considera “*no están cuidando la formación cultural, están cuidando más bien de la formación técnica y en mejor de los casos unos cuantos libros de los llamados pensadores clásicos y algunos de moda, pero fuertemente la formación es técnica y poca atención a la historia de las ideas, para decirlo en términos más amplios, ninguna atención a la filosofía tampoco a la epistemología*”<sup>186</sup> Particularmente cuando la prioridad comienzan a ser las investigaciones “cualitativas” que se reducen al espacio micro, en donde la intención es resolver los problemas que se encuentran en éste a partir del abuso de instrumentos, y –digo abuso porque a éstos se les considera como los que recuperan la realidad y los que permiten llegar a su solución, pero además porque se ha llegado a pensar que entre más instrumentos se apliquen es “mejor” la investigación-.

---

<sup>185</sup> Morín, Edgar. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1999, p. 54

<sup>186</sup> Zemelman, Hugo. “Epistemología política en el conocimiento socio-histórico” en; Johannes Marck. *¿Existe una epistemología Latinoamericana?*, Plaza y Valdés editores, México, 1999, p. 14

Esto como parte de una perspectiva muy importante que se generó para el pensamiento cuando la racionalización técnica estableció como prioridad la aplicación de instrumentos por encima de la teoría, lo que dio apertura a representaciones abstractas de los sujetos, de la realidad, de los conceptos, pero además, a la presencia de un desfase o desajuste entre la teoría y la realidad que ha llevado a posiciones extremas en alguno de los dos (ejemplo de ello es el rechazo a la teoría frente a la práctica o el rechazo de la práctica frente a la teoría.)

La tensión de estos aspectos se vive con dos límites que se han formado en el pensamiento “*el primero es la inercia mental. Un segundo es la pobreza de nuestros lenguajes*”<sup>187</sup> dos enemigos que no permiten en los sujetos articular y problematizar la realidad porque los limitan a la aplicación de instrumentos o a pensar que se cuestiona el lenguaje instituido en las instituciones sin haber salido de él problematizándolo.

Razón por la que Zemelman considera que hay que “*formar gente capaz de explicar su momento,*”<sup>188</sup> lo que sin duda, coloca a la formación del pensamiento en un plano epistémico-pedagógico<sup>189</sup> Lo epistémico se piensa no puede dejar de ser “*una toma de conciencia de cómo fue construido el conocimiento, en forma que permita entender porque ciertas posibilidades de construcciones sociales no se dieron, ya que las ciencias sociales tienen su responsabilidad en los procesos políticos.*”<sup>190</sup> Así, en tanto Zemelman dialoga con la experiencia histórica, Freire lo hace con la experiencia comprensiva, pero los dos se encuentran en la reflexión del sujeto latinoamericano.

Esto permite colocar a Freire y a Zemelman en un encuentro epistémico-pedagógico, porque asumen una actitud política frente a los saberes teóricos y las prácticas que se han construido en el mundo que es problematizado por ellos en tanto toman distancia comprensiva de él, y resignifican las categorías con las que la teoría se relaciona con la realidad, aquellas que significan a los sujetos entre lo que acontece y la experiencia formativa como sujetos de Latinoamérica.

Así, los dos autores colocan al sujeto como actor en el plano formativo, como sujeto de decisiones, de ahí que si Freire convoca al sujeto oprimido, bancario a dialogar con su realidad y con la alteridad, a partir de un ejercicio de conciencia, en Zemelman será un ejercicio de conciencia histórica que le permite a los sujetos pensar epistémicamente, es decir, tomar una actitud<sup>191</sup> frente a la realidad en movimiento y explicarla desde sus relaciones, lo que implica hacer una lectura más profunda de lo que a simple vista la punta del iceberg le presenta.

Cuando se coloca a los sujetos en la experiencia epistémico-pedagógicas se evitan los imperialismos porque el imperialismo de lo epistemológico sobre lo pedagógico ha llevado a la pedagogía a caminar en un trayecto envuelto en las recomendaciones, en las sugerencias de lo que tiene que ser y hacer.

---

<sup>187</sup> Ibidem, p. 16

<sup>188</sup> Zemelman, Hugo., en; Johannes Marck. *¿Existe...?* Op. Cit., p. 26

<sup>189</sup> En la articulación epistémica-pedagógica se encuentra trabajando un grupo de pedagogas de la Facultad de Filosofía en donde la presencia de Adriana Puiggros ha sido relevante y por demás importante en el trabajo intelectual, además, de que es quien va a recuperar el trabajo de Paulo Freire para colocarlo como punto de encuentro formativo con la perspectiva de Zemelman quien por empatía y trabajo intelectual ha acercado a Marcela Gómez. Rosa Nidia Buenfil, Bertha Orozco, Alicia de Alba, a construir esa experiencia epistémica-pedagógica desde la cual dialogan los temas emergentes en Latinoamérica para la pedagogía en la UNAM.

<sup>190</sup> Ibidem, p. 21

<sup>191</sup> La toma de posición o actitud reflexiva a la que alude Zemelman se plantea como posibilidad cargada de un sentido de esperanza importante en el conocimiento, el que para Zemelman se encuentra en pugna con un pensamiento que en su pereza se resiste a problematizar los conceptos haciendo mera copia de lo que cree es la realidad. Frente a esa problemática la actitud se encuentra “*afectada por situaciones contextuales ajenas a la científico mismo, de las cuales a menudo el científico no es consciente*” en; Follari, Roberto. *Epistemología y sociedad*... Op. Cit., p. 14



En tanto el imperialismo de la pedagogía hacía lo epistémico se ha dado en la medida que se ha eliminado la episteme como una forma comprensiva del mundo y de los sujetos al centrar a la pedagogía en modas del momento que se adoptan sin la reconstrucción de sus conceptos en realidades latinoamericanas en las cuales se ha vivido la pedagogía más como dominación y conformación de una cultura del silencio que como constitución de sujetos. Desde esa pedagogía lo que menos se ha intentado ha sido el inquietar a los sujetos, desafiarlos para que interpreten el mundo en su movimiento, y le den un horizonte. Esto como parte de un descuido que se ha tenido con la deserción interna en el pensamiento en donde se encuentra la crítica, la curiosidad, la pregunta y el riesgo intelectual, los cuales expresan lo debilitada que se encuentra la creatividad y la reflexión, como la constitución de los sujetos, por la presencia de lenguajes institucionalizados que centran la formación en parámetros de evaluación y calidad, descuidando en ello, el sentido del porvenir – la esperanza-.

La esperanza será recuperada por Freire en lo pedagógico y con Zemelman en lo epistémico, razón por la que en Freire se construye entre el dialogo y la educación, porque “*sin esperanza no hay más que apatía, alienación, activismo, desesperanza. La esperanza para el hombre y la sociedad se identifica con un optimismo crítico,*”<sup>192</sup> este optimismo crítico al que apela Freire se realiza en Zemelman cuando el sujeto comprende su posición dentro de su contexto, cuando se coloca en la realidad desde una actitud epistémica que se apoya en su condición histórica y en la problematización e interpretación de los problemas. Freire tiene la esperanza no en otra pedagogía sino en un pedagogía otra que recupere y altere en el dialogo, la experiencia humana como problematización de lo que son los sujetos, y de lo que pueden ser (la esperanza en el porvenir). Se trata de una pedagogía no dada, sino de aquella que siempre está por venir porque se construye en el dialogo y en la humanización de los sujetos.

Esta última frente al privilegio de la tecnología se ha tratado de compensar con relaciones de compra-venta que han generado relaciones de utilidad, lo que limita la relación con el otro, con el diferente (a menos que éste tenga los mismos recursos económicos, profesionales, lingüísticos, etc.), con quien se clausura la relación como el deseo por comprenderle porque “*clausurando el deseo se impide la relación con el otro, con el otro que es diferente, que es incontrolable que es inalcanzable.*”<sup>193</sup> A ese sujeto que fue clausurado en la relación Freire lo recupera en el dialogo para que se constituya como sujeto en la relación con quien todavía está por venir, en tanto como sujeto realiza su vocación ontológica que se articula con una matriz crítica y con la reflexión de su tiempo/espacio en el que existe como sujeto activo en la historia y en la cultura.

En el existir el sujeto tiene una visión de sí mismo y de su mundo, así, como una capacidad para optar y decidir en él, lo que le permite asumir posiciones de sujeto frente a la cultura y no acomodarse o ajustarse a ella en modelos que le impiden su reconocimiento como su humanización, porque en tanto haya una relación dominador-dominado en la relación de los sujetos “*uno se deshumaniza por exceso de poder y el segundo por su carencia. Ambos se desarman*”<sup>194</sup> como sujetos y hacen que la experiencia de la relación sea desagradable o más bien, dolorosa. La experiencia es la que da testimonio de lo que es el sujeto porque en ella surge el recuerdo de experiencias anteriores que se van renovando en la narrativa en tanto posibilita la presencia de otras que hacen que el sujeto sea de otro modo, éstos son los dos momentos que permiten anclar la experiencia en el tiempo y en el espacio porque permiten que el sujeto este abierto a nuevas experiencias de sí y de la alteridad al hacerlo inseparable de éstas en el sentido de que la necesita para compartir sus experiencias pero sobre todo, para rehacerlas. Aunque de acuerdo a Mélich “*las experiencias más que hacerse se padecen, padecer una experiencia es como salir de viaje, es como salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro*”<sup>195</sup>

<sup>192</sup> Saiz, Sáez Ángel. *Freire. Comunicación y filosofía*, UNAM, México, 2003, p. 25

<sup>193</sup> Mélich, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. Ed. Herder, Barcelona, España, 2002, p. 57

<sup>194</sup> Saiz, Sáez Ángel. *Freire...* Op. Cit., p. 24

<sup>195</sup> Mélich, Joan-Carles. *Filosofía...* Op. Cit., p. 79

La experiencia ha resultado ser una pérdida no importante frente a la racionalidad porque aparte de ser considerada como inferior respecto a un conocimiento que no necesita de la novedad, de la sorpresa, de la imprevisibilidad, o de la aventura, se le ha descartado aun ésta sea “una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que no nos permite en absoluto solucionar problemas sino encararlos”<sup>196</sup> porque la experiencia no es un manual a consultar sino una fuente de formación para el sujeto, y un componente experiencial que a la pedagogía no le ha permitido doblegarse al control institucional o a la institucionalidad a la que se ha aferrado. De ahí, la razón por la que Freire defiende una pedagogía crítico-dialógica, “una pedagogía de la pregunta”<sup>197</sup> lo que coloca a Freire como a otros más (Lévinas, Derrida, Morin, Dussel, Zemelman y Adriana Puiggrós, etc.), como sujetos que para pensar y problematizar la realidad se sostuvieron en una posición crítica, y epistémica frente a posiciones en las que se ha negado la complejidad de la constitución del sujeto pedagógico a través de la formación.

El error y no sólo para la pedagogía ha sido hacer absolutos ciertos puntos de vista y limitar lo que Freire llamó curiosidad epistemológica en los sujetos, aquella curiosidad de la que resulta indiscutiblemente “un cierto saber, no importa que sea metódicamente no rigurosos, pero que es lo que caracteriza el sentido común”<sup>198</sup> y el que permite el encuentro dialógico entre los sujetos porque el saber especializado coloca a un sujeto por encima del otro (docente –alumno, padre-hijo, político-campesino) no dejando claro con ello ¿quién decide quienes son los iguales, o quien es el sujeto y quien no lo es y es otro, no la alteridad sino otro cualquiera?

Los significados con los que nutren la representación del sujeto Dussel, Freire y Zemelman permiten comprender como desde América Latina se está pensando y construyendo conocimiento a partir del cual se toma una distancia crítica con respecto al pensamiento de occidente, porque es un pensamiento que intenta hacer una lectura crítica de la realidad latinoamericana con todos los efectos que en ella se han generado por el capitalismo, la globalización, etc., en el marco conceptual de la formación, y del sujeto, como en el marco contextual en donde cotidianamente el sujeto construye un sentido de esperanza que lo mantiene como sujeto en el mundo y como sujeto en relación formativa con los otros.

---

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. 75

<sup>197</sup> Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. Ed. Siglo XXI, México, 1997, p. 96

<sup>198</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo XXI, México, 1997, p. 31

## 2.4. La formación como mercancía en una sociedad de consumo: de sujeto a persona excluida y autoexcluida.

*El aprendizaje y el uso de la cultura actual en las instituciones educativas, en los medios de comunicación masiva o en las redes, lejos de resultar la negación de toda experiencia, constituyen particulares y dolorosas experiencias. Esta últimas se han multiplicado sin que sus soportes pedagógicos lo hayan hecho en la misma medida*

**Adriana Puiggrós**

La relación formativa que tiene el sujeto con la alteridad nos coloca en la reflexión de los nuevos lenguajes frente a los cuales el carácter de solidaridad en las experiencias parece estar debilitado, sobre todo porque son lenguajes en donde sólo se comunican intereses, ideas, quizá, se hacen algunos comentarios relevantes pero no hay una plática, una conversación, un diálogo con el otro en donde, las expresiones no sean limitadas por el crédito o por el número de palabras que se pueden enviar de celular a celular y que parecen omitir que la historia de vida es una narración que se comparte y que se crea a partir de lo que los dos sujetos se comparten y no una narración que se puede fraccionar en breves comentarios que hacen irrelevante su riqueza.

Con la presencia de los nuevos lenguajes las exclusiones se hacen mayores porque quienes no tienen un celular o acceso a internet quedan fuera de las nuevas expresiones que se comparten entre los sujetos, lo que convierte al celular como a la computadora en la mediación más importante para entrar en contacto con otro sujeto, una mediación que desplaza al lenguaje (oral y escrito), y la conversación. Esto hace pensar en lo que Adriana Puiggrós nos comparte cuando precisa que “*los chicos requieren de nosotros los adultos, todos educadores, que les ayudemos a tender lianas entre experiencias para obtener una trama que los sostenga en la historia*”<sup>199</sup> Sostener la experiencia es una apuesta política porque el problema no es la ausencia de ésta sino la comprensión de una experiencia que precisa ser traducida e interpretada para acceder a los efectos que ha tenido para ciertos sujetos.

Esto precisa que las experiencias de los niños en condición de calle como las experiencias de otras alteridades las tengamos que comprender por sus efectos porque *el aprendizaje y el uso de la cultura actual en las instituciones educativas, en los medios de comunicación masiva o en las redes, lejos de resultar la negación de toda experiencia, constituyen particulares y dolorosas experiencias. Esta últimas se han multiplicado sin que sus soportes pedagógicos lo hayan hecho en la misma medida*<sup>200</sup> quizá, porque se le ha dado prioridad a la conversión del sujeto en algo (sociólogo, psicólogo, pedagogo, etc.), eliminando con ello, el elemento político que le daba sentido a la formación como tradición de vida antes de que fuera limitada a formación técnica (habilidades, destrezas, capacidades, etc.), y cargara en sus espaldas un marcado rechazo en ella por la teoría al representarla tan innecesaria para interpretar los problemas y articularlos, lo que se vincula con la idea de que se requiere la teoría sólo como una guía para la acción y no para pensar por ejemplo; las experiencias de vida de los latinoamericanos en donde las emociones o los sentimientos son atravesados de acuerdo a la particularidad de los sujetos, con la disminución y flexibilización laboral (que permite los despidos sin indemnización), con una deuda externa que se ha incrementado, al igual que la pobreza, la inseguridad cotidiana, etc., en un contexto en el que las defectuosas combinaciones que se han tenido entre la globalización y los procesos de desarrollo de una modernidad inconclusa han fortalecido la tradición liberal decimonónica inscrita en la educación latinoamericana cuyos efectos han profundizado las dificultades para reconstruir las articulaciones históricas, aportar un imaginario compartido y construir un horizonte individual y social.

<sup>199</sup> Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Convenio Andrés Bello. Premio Andrés Bello de memoria y pensamiento, Colección Confluencias, Colombia, 2005, p. 94

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 95

Por otra parte, en México no ha existido una tradición pedagógica popular latinoamericana sostenida, sino recorridos interrumpidos que se han apegado a modas del momento a las que sin duda, les ha faltado crear los nexos con los problemas de su momento para irrumpir en los discursos que sostienen a la pedagogía como a los sujetos pedagógicos y dejar huella histórica en la superficie textual con memorias pedagógicas. Tal como en su momento lo hizo la generación de intelectuales que se ubican en 1900, entre ellos, Vascóncelos, Rubén Darío, Rodó, quienes se manifestaron adversos y en una actitud crítica frente al discurso civilizatorio y la concepción de mundo de vida que se justificaba con la presencia de unos Estados Unidos que dejaban a los sujetos solos sin continuidad histórica al cortar los vínculos que tenían como sujetos entre el pasado indígena y el catolicismo, para no permitirles crear un enfoque cultural más apegado a la realidad de América Latina (a la destrucción del equilibrio ecológico, la contaminación, las aglomeraciones, el abandono de los adultos mayores, de los niños, la erosión de la sensibilidad, la corrupción de la imaginación y de la crítica, como la no-comunicación entre culturas distintas, etc.) Aún, pese a que la alteridad será siempre “*la alteridad no solo del otro, sino también de uno. No se da la identidad en sí, sino en función de la diferenciación frente a los otros, los cuales a su vez adquieren identidad al diferenciarse de los demás*”<sup>201</sup>

En la cultura del consumo las diferencias que la integran se nutren con significados de incompreensión humana que siguen largos caminos de injusticia difíciles de reparar como el de la famosa latinoamericanización que anhelaron los sectores progresistas, o el tratado de libre comercio entre otros, que se han realizado aún por la vía del incremento de la desigualdad entre los sujetos y de la incompreensión de sus efectos generados por las devaluaciones que ha tenido el peso mexicano junto al aumento del desempleo, o el trabajo inseguro, la desconfianza en las grandes empresas, los militares, los bancos y los partidos políticos que hacen dudar y desconfiar cada vez más de la presencia de la democracia, o de los derechos humanos como campos problemáticos para los sujetos de Latinoamérica, un espacio-tiempo en donde el sujeto está expuesto al uso y abuso de la vigilancia, del espionaje telefónico, como del uso de tarjetas de crédito que forman parte de un discurso en donde se intenta saber más de los sujetos para mantener la estabilidad necesaria frente a las fronteras de la desigualdad que cada día se incrementan y que hacen que muchos sujetos tengan que salir de su país para poder vivir con lo mínimo, sujetos para los que la discriminación se produce en niveles, así, aparece la nacionalidad, los niveles profesionales, el idioma, el color de piel, etc., es decir, aparecen los sujetos con papeles o sin papeles que para los Estados Unidos sólo representan una atracción mercantil pues para ellos es más fácil transitar capitales, mercancías y mensajes mediáticos que reconocer como ciudadanos a miles de sujetos a quienes atribuyen el incremento de problemas en su país como; la delincuencia, el narcotráfico, los asesinatos, etc., frente a los cuales prevalece la discriminación de los sujetos por encima del mercado.

Se trata de un mercado cuyo discurso nutre la representación de una alteridad que es indiferente ante su propio porvenir como incapaz de salir de su atraso, un juego discursivo que intenta instalar diversas imágenes de representar el progreso para justificar las formas de vida que circulan Hollywood, Televisa, azteca, y que se van cruzando con distintos aspectos, como es el caso de la ley que se aprueba en 1996, para establecer una acción simultánea con el tratado de libre comercio, y que sólo resulto ser un pretexto “legal” para quitarle a los migrantes los derechos a los servicios básicos y otras opciones de vida, bajo el argumento “*que los migrantes indocumentados son una carga económica para la economía estadounidense,*”<sup>202</sup> desde ese momento el color de la piel como la lengua marcarían distinciones entre los sujetos pero también, formas razonables a partir de las cuales se detectara que sujetos tienen derechos de pertenencia al país y quienes no.

---

<sup>201</sup> Cristoffanini, Pablo R. Compilador. *Identidad y otredad*. En el mundo de habla hispánica. UNAM, México, 1999, p. 125

<sup>202</sup> García, Canclini Néstor. *La globalización...* Op. Cit., p. 97

El mercado no rompió con las tradiciones (del sujeto, de la pedagogía, de la formación), antes bien no las consideró y comprendió porque su tendencia tuvo que ver con la aceleración de las formas de vida y con la institucionalidad de un sujeto que vive en un tiempo donde la escasa posibilidad de esperanza hace que se aferré a vivir breves instantes de “felicidad” que le dan el alcohol, las drogas, las fiestas, los amigos, etc., a través de las cuales, su experiencia no reclama ninguna generación de saberes como el que éstos sean compartidos sólo pasar el momento lo mejor posible. Esto diluye la experiencia en sus dos sentidos; como transmisión y creación, ambos limitados en la cultura que se teje en una red compleja que para el sujeto se torna siempre un espacio de tensión frente a un discurso en donde se dice más de todo, pero en donde paradójicamente se olvida pronto frente a la saturación que tiene el pensamiento y que no le permite utilizar la memoria para intervenir de modo crítico sobre el presente y desear un porvenir cargado de esperanza, porque “*la esperanza sin la memoria está vacía, y la memoria sin la esperanza es ciega*”<sup>203</sup> De ahí que sea Bloch quien señale que “*hay en el ser humano un deseo de ser otro, de ser alguien distinto, de ser diferente. Existe el deseo de ser algo por venir, de porvenir*”<sup>204</sup>. Ello como un principio de esperanza que en la posibilidad requiere inventarse a cada momento, razón por la que “*hay que educar la esperanza*”<sup>205</sup> porque ha sido agredida por el mutismo y la desesperanza que significan su muerte o desaparición.

Educar la esperanza quiere decir enseñar que el deseo nunca se cumple del todo y que a pesar de esto o quizá por esto, vale la pena continuar deseando el porvenir. La relación entre la esperanza y la educación es siempre una relación problemática, inestable, sobre todo cuando a la educación se le comprende más allá de un proceso de enseñanza-aprendizaje, como una posibilidad ética en la que los sujetos asumen una relación responsable y en donde el educador “*es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad. El educador es aquel que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que éste la repita sino para que la renueve, la vuelva a decir, la convierta en palabra viva. ¿Y el pedagogo?, el pedagogo sería alguien que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquel que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas.*”<sup>206</sup> Para Mélich, el pedagogo es el que práctica el arte de la crítica y de su transmisión, convirtiéndose en maestro para dar testimonio (sin tener que dar ejemplo), el maestro lo entiende como aquel que vive en la transformación de los sujetos, no retirado o solo cuidando que ésta se de, sino participando en ella pero ante todo, permitiéndole al sujeto asumir como actitud de vida, su diferencia cultural.

Esto nos recuerda a Freire que en la formación consideró importante lo siguiente; la investigación, el respeto a los saberes de los educandos, la crítica, la estética, ética, el riesgo, la asunción a lo nuevo, el rechazo de cualquier forma de discriminación, la reflexión crítica sobre la práctica, el reconocimiento de la identidad cultural, la conciencia del inacabamiento, el respeto a la autonomía del educando, el buen juicio, la humildad, la tolerancia y la lucha en defensa de los derechos, la aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, curiosidad, competencia profesional y generosidad, compromiso, libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, disponibilidad para el dialogo, querer bien a los educandos y comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo, entre otros retos que nos recuerdan desde la lectura de la realidad de Freire que “*quien forma se forma, reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado*”<sup>207</sup>

---

<sup>203</sup> Mélich, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*...Op. Cit., p. 32

<sup>204</sup> Bloch, Ernest. *El principio esperanza*, vol. I, Ed. Aguilar, Madrid, España, 1973, p. 3

<sup>205</sup> Mélich, Joan-Carles. *Filosofía...*Op. Cit., p. 154

<sup>206</sup> *Ibidem*, p. 51

<sup>207</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*...Op. Cit., p. 25

Esto como parte de una praxis pedagógica que tiene desde esta perspectiva, la responsabilidad con la alteridad (la del docente con el alumno y viceversa) en la que se encuentra también el dotar al sujeto de un pensamiento que le permita comprender la existencia humana particularmente en aquellas cuestiones imposibles de eludir; el dolor, la muerte, el mal, el sentido de la vida, es decir, en la contingencia que en su devenir nos permite comprender que el sujeto no es sólo algo biológico, cuando éste se hace en la historia y se narra con los otros. Aspectos que permiten pensar que la escuela no puede limitarse a un esfuerzo meramente asistencial sobre todo, cuando es el sujeto el que se confronta continuamente con la corrupción a nivel gubernamental o empresarial que está llegando a niveles muy visibles y cuyos efectos lesionan la posibilidad de que el sujeto pedagógico se constituya. La escuela también ha perdido la posibilidad de sostenerse frente a representaciones que la cuestionan respecto al valor que tiene la educación cuando la riqueza transita con ilegítima facilidad (la piratería, los asaltos, los secuestros, la venta de órganos, etc.), y particularmente cuando los títulos ya no garantizan un trabajo al menos en Latinoamérica.

Entonces, ¿qué sentido tiene la educación en el presente? Sin duda, el problema no es que la educación tenga o no sentido, sino que al otorgársele a la educación uno solo con la modernización, éste ya no se encuentre en el porvenir sino antes bien, en el desánimo que hace que la educación se coloque más del lado de la exigencia y de la calidad que en la formación de los sujetos. Desde esa lógica la pedagogía se ha inscrito en categorías como la de calidad, eficiencia, eficacia, que le han permitido regresar al control para limitar con la evaluación la formación, así, los profesores son evaluados por lo que hacen, como lo son los investigadores quienes tienen que entrar en la era del puntaje y de la producción que los valida como “buenos investigadores” y que los mantiene en el prestigio universitario. Razón por la que uno de los problemas más fuertes que se tienen en la educación latinoamericana no ha estado en la adopción de modelos sino particularmente en los efectos degradantes que éstos han tenido para todos los actores en el plano interno (la subjetividad) y en el externo (la vida cotidiana) que en su articulación han dejado fuera a muchos sujetos en diversos planos (“rezagados”, “desertores”, “analfabetos”) que anteriormente podían ser protegidos un poco desde lo educativo frente a los problemas económicos, culturales, pero al quedar fuera del sistema se han confrontado solos con los límites de un neoliberalismo que día a día empeora su vida.

Un neoliberalismo que hace del sujeto pedagógico un sujeto más complejo y con mayores dificultades para ingresar, permanecer y graduarse en las universidades públicas como en la mayoría de los niveles educativos. Para la escuela estar detrás de la realidad la ha llevado a desvincularse de lo que se construye socialmente, y a retardar la representación social que se comparte en el aula respecto a lo que ocurre en la vida cotidiana de los sujetos y con ellos. Esta no sería desde luego una razón para señalar que la escuela tiene que estar a la par de la realidad social, porque antes bien, la intención es precisar que el desfase generado entre la representación y la realidad social no es más que un desfase de la interpretación, de la no comprensión de los problemas como de su problematización en la constitución formativa de los sujetos.

Es importante recordar que la escuela en la modernidad<sup>208</sup> tuvo un lugar privilegiado que le permitió legitimar al sujeto pedagógico institucional, a partir del control, la burocratización y el disciplinamiento.

---

<sup>208</sup> Taylor, Charles. Fuentes del yo. *La construcción de la identidad moderna*. Paidós, Barcelona, España, 1996. Para Taylor la problemática de que la modernidad se encuentre destrozada tiene que ver con las diversas contradicciones que tiene en la práctica, pues para él, la modernidad es contradictoria entre la posición con la que se coloca en el mundo y lo que hace en él. Contradicciones que en parte no le han permitido agotar su proyecto antes bien, lo han sumergido al encubrir la relación parasitaria que ha tenido con las nociones precedentes, lo que le ha permitido seguir nutriéndose de los horrores de aquellos a quienes ataca y con los que parece mostrar olvido al no reconocerlos, en tanto de ellos exige un alto costo instrumentalista que debilita el amor a sí mismo y la autorrealización que al final genera mayor violencia de un sujeto hacia otro, pero también de un sujeto hacia sí mismo.

Aspectos que hacen pensar que ya desde sus inicios, la escuela estuvo ligada con la idea de preparar a los sujetos para su ingreso al campo laboral, pero esto no fue así, dado que antes de ser limitada a la formación profesional, la escuela tenía una intención simbólica que la ligaba socialmente a los sujetos, posteriormente la escuela marcará a los sujetos en la inferioridad y en la superioridad entre los sujetos adinerados, y los subordinados ligando lo pedagógico a una enseñanza aristocrática que consiste en superar en los sujetos lo que se podría llamar “las malas inclinaciones” con la disciplina. Más tarde, la educación será representada con la idea de movilidad social que llevó a que más sujetos se integraran a la escuela en todos sus niveles al considerar a la educación como una puerta de acceso al campo laboral. La integración de más sujetos a la escuela trajo como uno de sus efectos, que se les marcará por sus diferencias económicas (a tal grado de separar la educación pública de la educación privada), y con diferentes formas de exclusión (lenguaje, procedencia, color de piel, discapacidad, etc.), que de ante mano, no permitieron que algunos sujetos pensaran siquiera en incorporarse a la escuela, sujetos a los que se les haría ver como inferiores y se les haría estar ajenos a la movilidad social. Actualmente predominan los procesos de acreditación o la era del puntaje para las profesiones, en donde los sujetos en este tipo de exigencias se encuentran más preocupados en producir que en comprender lo que están produciendo o en comprender problemas como el ambiental, el del narcisismo, o la existencia que se conjuga entre la indeterminación, las posiciones livianas y la debilidad crítica que ponen en entredicho el progreso como el proyecto de América Latina

La pedagogía ante ello sólo pasa de un discurso a otro pero es un paso en donde no deja de establecer márgenes para la selección “natural” de los sujetos (los niños con capacidades diferentes, los niños con algún síndrome, los hiperactivos, etc.) un discurso a partir del cual se coloca para el momento actual como una pedagogía del hiperconductismo que se vale de poderosas drogas para controlar a los sujetos que al ser diferentes a los representados socialmente irrumpen en el movimiento, con el juego, desestabilizando los discursos o las prácticas, aquellos sujetos pedagógicos que tensan la representación que se tiene de infancia, adolescencia, y a quienes desde la pedagogía se les intenta medicar para que no establezcan rupturas con la “normalidad” de una vida cotidiana, a la que no están adaptando.

La pedagogía en esa lógica se ha limitado a la detección de los sujetos pedagógicos que no se adaptan a la “normalidad” escolar, canalizándolos para que se decida que medicamento se les da, y que como parte de un trabajo interdisciplinario comienza a dar buenos resultados porque para a Adriana Puiggrós *“el metilfenidato o ritalina y la atomotexina han sido introducidas exitosamente en el mercado latinoamericano, agregándolo a la clientela cautiva de seis millones de niños norteamericanos. Los medios de prensa motivados por intereses particulares, suponen la existencia de cientos de miles de niños que sufrirán el síndrome de desatención e hiperactividad (ADD), un cuadro en el cual se designan sintomatologías diversas abarcando niños preocupados por problemas familiares, niños aburridos porque saben más y manejan los lenguajes y los ritmos culturales del siglo XXI, que se tornan un obstáculo para someterse a la lógica tradicional. Administrar drogas para aplacar diariamente a los niños supuestos portadores de ADD es una inducción temprana a la drogadicción, como forma de inhibición de capacidades creativas y críticas de los chicos y una renuncia de la pedagogía a mejorar sus enfoques”* <sup>209</sup>La renuncia de la pedagogía ha sido hacia el trabajo de problematización, de ruptura, de crítica que le permite colocarse en una actitud epistémica para hacer lecturas más comprensivas de la formación y la educación como de la constitución de los sujetos.

Esto trasciende al pedagogo que no se reconoce como el encargado de velar por la metamorfosis de la alteridad, por su transformación y *“procurar que la transformación no se acabe nunca.”*  
210

---

<sup>209</sup> Puiggrós, Adriana. *Educación*... Op. Cit., p. 39

<sup>210</sup> Mélich Joan-Carles. *Filosofía*... Op. Cit., p. 38

Pero a parte de velar por la metamorfosis tiene un trabajo importante al instalar el mundo de la interpretación en la palabra o en el lenguaje a los sujetos porque sin la interpretación del mundo, de los lenguajes o de los significados, el mundo no podría convertirse en mundo de la vida o mundo con-sentido. Particularmente cuando *“la interpretación, la recontextualización, la problematización abarca toda la existencia humana”*<sup>211</sup> y tiene lugar en una historia, en un tiempo narrado y compartido y en un tejido de interpretaciones en las que se lee el pasado desde el presente, porque *“la verdadera vida es fundamentalmente hermenéutica”*<sup>212</sup> es interpretativa y se hace en la historia escapándose del determinismo que cancela la pluralidad en los conceptos como en los sujetos porque las interpretaciones se tejen en la relación con los otros, lo que nos sitúa ante la dimensión educativa en donde los sujetos pueden estar acogidos o amenazados por ser diferentes.

El sujeto pedagógico es recuperado por Mélich en dos sentidos; como sujeto de interpretación, y como un sujeto de relación, en la que los sujetos se constituyen en su humanidad porque *“la humanidad no se establece a priori, sino en función de cómo se recibe al otro. La responsabilidad nunca es un estado, sino más bien una “pasión”, un “pasar” por la vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro.”*<sup>213</sup> Esto permite comprender como en los dos sentidos; la interpretación como en la relación, el sujeto construye relaciones de responsabilidad con las que responde a los otros. Por ende, la renuncia a éstos puede estar dada por la inseguridad, la desestabilización, las crisis, o rupturas que para el sujeto pueden tornarse insoportables, intolerables, frustrantes o desgastantes tanto que lo lleven a renunciar con algo que lo constituye y lo vincula con los otros.

Con la racionalidad instrumental, el sentido humano será atendido por la psicoterapia de distinto tipo, como por los orientadores sexuales y vocacionales a los que se les encuentra en la mayoría de las instituciones educativas, en programas de televisión, o en la literatura de autoayuda que se está realizando en atención a las diferentes dificultades que afectan tanto interior (la subjetividad) como exterior en la relación con los otros. Pero la atención que se hace lleva básicamente a plantear recetas de cómo vivir, cuando el vivir es un constante aprendizaje nunca desligado de la alteridad, sino más bien estrechamente ligado a ella, porque con ella el aprendizaje se vive humanamente, dado que *“vivir humanamente el tiempo quiere decir aprender a tener tiempo para el otro, porque no hay tiempo ético. Todo pasa por el reencuentro con el otro.”*<sup>214</sup> Recuperar el sentido humano desgastado por la racionalización es una preocupación que articula; la comprensión y la formación de la humanidad dos aspectos que serán condición necesaria en la naturaleza humana tanto por su finitud (formación) como por su vocación, -la humanización- .

A esa vocación Freire exige la libertad, la posibilidad de decisión, elección y autonomía, porque el hombre se forma en la experiencia social como sujeto consciente (una vocación que requiere de la presencia de los derechos humanos.) razón por la que coloca nuevamente en el centro de la reflexión al sujeto como un ser humano que piensa, habla, que hereda y construye en la tradición conocimiento de sí en la estrechez de su singularidad, pues no es posible entender al sujeto sin el color, el sexo, la posición social, lo que hace y piensa como sujeto, su formación, cultura, opción política e incluso la esperanza que tiene como sujeto en sí, en la alteridad y en su mundo.

La educación se vuelve así una necesidad ontológica, una necesidad universal del hombre, porque en ella se reconoce *“el derecho que tenemos a una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho a ser respetados en la diferencia”*<sup>215</sup>

---

<sup>211</sup> Ibidem, p. 42

<sup>212</sup> Ibidem, p. 44

<sup>213</sup> Ibidem, p. 50

<sup>214</sup> Ibidem, p. 139

<sup>215</sup> Freire, Paulo *Política y Educación*. Siglo XXI editores, México, 1996, p. 29



La educación se torna así un desafío cuyo punto de partida tendría que ser el respeto a ese sujeto y no el punto de llegada, para que los sujetos piensen y discutan su derecho a la diferencia, su derecho a asumirse a sí mismos como sujetos en busca de la alteridad, del conocimiento, del saber, una educación que respete la esperanza de ser sujeto, y además que forme al sujeto como cultivador de esas esperanzas que le permitan en los espacios de experiencia reinventar el mundo de vida que se confronta con una especie de cansancio existencial que está asociado a lo que se llama anestesia histórica, y cuya presencia desvanece la idea de proyecto y de esperanza como la condición de sujeto.

Una condición que debe ser acompañada de la conciencia, y del diálogo sobre todo cuando la participación en cuanto ejercicio de la voz, es un derecho que se encuentra en relación directa con la educación y con la diversidad cultural y a partir de los cuales, el sujeto vive el derecho a la esperanza, a la conciencia y el derecho a ser persona. Un ideal que a la escuela se le hizo muy difícil adquirir y heredar porque desde el momento en el que se organizó lo escolar en base a relaciones jerárquicas, centralizadas y organizadas de manera similar a la fábrica, se diluyó el concepto de sujeto. En ese uso y abuso que se hizo con la educación está se hizo segmentada e instrumentalizada por intereses cada vez más fuertes como los del mercado, y la globalización cuyo interés central será la riqueza de unos cuantos por encima de los derechos de las mayorías (no es de sorprender que en nuestros días se incremente más la distancia entre tener los derechos y su realización efectiva en la vida cotidiana).

El Dr. José Fernández Santillán<sup>216</sup> considera que es a la caída del muro de Berlín en 1989 y del socialismo en 1991, que los sujetos construyen una oposición de manera clandestina por falta de opciones de libertad, una oposición al concepto de Democracia que había sido tremendamente manoseado por la hegemonía que la construyó a partir de las confusiones que se dieron en tres ámbitos, la política, la economía y la cultura civil, ámbitos que se separaron haciendo cada vez más difícil el vínculo entre los derechos civiles, políticos y sociales. El problema estaría en que cuando alguno de estos ámbitos domina el contexto se torna una tiranía, como la que están construyendo los medios de comunicación al dominar desde lo económico el contexto social y por ende, el contexto político y la cultura civil. Esto se complicó más a la llegada de la familia tecnocrática que instaló la ideología neoliberal al mando del PRI, para institucionalizar los conceptos como atrasar a México en el reloj de la historia, el atraso haría de México un país obsesionado por el binomio Estado – Mercado, un falso binomio que no funciona pero que lo obsesiona con las encuestas, las cuales sustituyen las ideas por números que nada tienen que ver con la política, y la democracia.

La crisis de estos conceptos y de otros mas será desde la perspectiva del Dr., Enrique González Casanova una crisis conceptual que se vive para los sujetos mexicanos con la crisis contextual del petróleo en 1982, un momento en el que se vino abajo la economía, se incrementó la pobreza, la desigualdad, la marginación etc., en tanto el modelo del Estado autoritario cedió cada vez más espacios a la apertura neoliberal, lo que sin lugar a dudas expresó para México una involución contextual y conceptual a partir de la cual se fraccionó el tejido social y se incrementó una crisis de visión que en el presente no permite ver los problemas como tampoco construir formas imaginativas con tintes culturales.

El pensamiento único que se conformó a la llegada de la representación del neoliberalismo llevó a la educación a una mercantilización a partir de la cual se perfilaron los siguientes discursos; **“discurso de las bondades de la privatización y la descentralización,** (con las políticas educativas se está apostando a la denigración de la universidad pública, fomentando la aparición de instituciones privadas y reduciendo el gasto social y educativo.

---

<sup>216</sup> Conferencia Magistral, *Sociedad Civil: Cultura Ciudadana y Cultura Política* que impartieron el Dr. José Fernández Santillán (Dr., en Ciencia Política, Investigador del Campus de Monterrey) y el Dr. Enrique González Casanova (Dr., en Ciencia Política e Investigador del Colegio de México) el día 29 de Noviembre de 2005 en el salón Plata ubicado en el Hotel Real del Sur, Av. División del Norte N° 3640, Tlalpan, México

Y colocando con ello, a la educación pública como residuo para los pobres, o para quienes no tienen otra opción), **la calidad y la excelencia competitiva**, (el uso y el abuso del lenguaje ha presentado un discurso atractivo y prometedor aunque con fuertes problemas conceptuales que se perfila como una moda discursiva.). También se encuentra **la pedagogía de las consecuencias** (con la que se termina por culpabilizar del fracaso escolar a quienes lo sufren, como de la pobreza a los pobres, etc.,) y, **la legitimación de las desigualdades sociales** (el pobre es pobre porque quiere, todos se dice, tienen iguales oportunidades). Es un hecho que mirar a todos desde la igualdad como desde la desigualdad es igual de excluyente.

Con el paso de la globalización en México se podrán distinguir dos elementos; por un lado, la importancia otorgada a las habilidades o la técnica y por otro, la irrelevancia de los modos de ver el mundo, de vivir éticamente etc., pese a ello, el problema no se encuentra en la presencia de estos dos elementos sino en la obsesión del primero sobre el segundo, lo que coloca en detrimento el aprender a ser persona, y el tomar parte en las variadas actividades teóricas y prácticas de la comunidad, como son; la solidaridad, la justicia, la democracia etc. La contradicción discursiva en ello será que el liberalismo que colocó la imagen del sujeto como actor de la ciudadanía y a la ciudadanía como centro de su discurso, la torno con su mismo devenir como una categoría de lo más intolerante y excluyente con los sujetos y en los sujetos frente a dos aspectos; “1) *las transformaciones territoriales por la integración económica y los movimientos migratorios* y 2) *la fragmentación y diferenciación de la cultura que propicia la diferencia y la heterogeneidad.*”<sup>217</sup> Dos ejes con los que la globalización ha generado una pérdida de peso de los organismos locales y nacionales en beneficio de empresas transnacionales que dan lugar a la reformulación de patrones de convivencia así como, a la reelaboración del sentido de pertenencia, de identidad y constitución de un sujeto que se identifica con otros a través del consumo y de los medios de comunicación.

La globalización se trama en dos fases importantes; la primera de ellas alude a la subsunción ideal de los países bajo el capital y la otra sería la subsunción real en la que los intereses económicos no se han extendido a todos. Bajo esa lógica “*el grupo G-7, la OTAN, el FMI, el BM etc. constituyen el protoestado mundial capitalista que ha comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses transnacionales a nivel planetario*”<sup>218</sup> que en relación desigual con el Estado de un país como México, lo coloca como un país tercermundista que se integra a políticas económicas con grandes diferencias desiguales de jerarquía cuyo abanico de imposiciones trasciende a los procesos culturales y educativos. Ante esas imposiciones el argumento ha sido la insuficiencia en la formación del capital humano como uno de los elementos básicos que explica tanto el débil desempeño económico, como su falta de progreso, se trata de un argumento que sostiene que todos los problemas que siguen colocando al país como tercer mundista se deben a que México no ha formado al capital humano que lo haría progresar. Un discurso que se utilizó para convencer a los países como México de la necesidad de apegarse a los mandatos de países que se considera han progresado económicamente a través del proyecto económico – educativo de la globalización cuyo binomio es el desarrollo económico y el humano aunque con la primacía del primero sobre el segundo. Particularmente cuando su interés central es mundializar el libre mercado aunque ello implique excluir a todo aquel que no sirva a sus intereses.

---

<sup>217</sup> Meyenberg, Leycegui Yolanda. “Ciudadanía: cuatro recortes analíticos para aproximarse al concepto”. Revista *Perfiles Latinoamericanos* N° 15, Diciembre, México, 1999, p. 21

<sup>218</sup> Dieterich, Heinz. “Globalización y Educación en América Latina” en Memoria del Simposio Internacional sobre *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. UPN – SEP, México, D.F. Sept., 1995, pp. 11 – 36.

De tal manera que en este momento estamos viendo un asunto de capacidad de mentira desmesurada como parte de los nuevos significados que nutren las representaciones sociales, por parte de la institución política, (particularmente en las campañas políticas para la elección de presidente), porque las calumnias, las campañas de odio y las encuestas que no representan algo tan valioso, se encuentran constituidas como dogmas que no permiten se les cuestione o contradiga, aunque éstas estén deteriorando el lenguaje político y con ello a los sujetos. Lo que nos obliga desde la pedagogía a colocar éstas categorías en reposo reflexivo para que éstas digan algo, tal vez Husserl diría ponerlas entre paréntesis para que se apele a la capacidad de raciocinio de los sujetos y a su libertad de expresión en la construcción de ellas, desde la cual confronten como oposición crítica los significados que se han construido en torno a la condición de sujeto. Como es el caso de la injusticia que para Luís villoro<sup>219</sup> se ha perfilado como un mal injustificado que no se puede aceptar, y que se puede explicar de acuerdo a él, a partir de tres referentes;

- 1) la experiencia de la exclusión,
- 2) la equiparación de la exclusión y,
- 3) el reconocimiento del otro que es el que excluye.

Estos referentes hacen ver a una sociedad carente de justicia como una sociedad fuertemente dañada, y cuyo agente del daño es el otro; la familia, la sociedad, los medios de comunicación, etc., es decir, los que no son como la persona que vive la injusticia, los que no comparten el mismo dolor, la opresión permanente, o las actitudes de menosprecio que siempre marcan la relaciones del sujeto, como al sujeto porque con ellas el sujeto vive en el resentimiento, la cólera, el autodesprecio, la inferioridad y autoexclusión. La injusticia en Villoro es un mal injustificado que es compartido por el obrero industrial, el indio, el migrante o la mujer y aunque sus carencias no son las mismas, la conciencia de la falta de justicia los liga a la conciencia de pertenencia con un grupo de sujetos con el que comparten un daño. La conciencia de pertenencia es la que los liga a cualquier grupo que apela a la justicia (migrantes, pobres, mujeres, indígenas etc.), un grupo con el que se da paso a la solidaridad y a la conciencia de la diferencia, porque cuando los migrantes, los indígenas, las mujeres etc., se definen desde la experiencia de la exclusión como sujetos excluidos que no forman parte de la totalidad, que no tienen un sitio justamente por ser diferentes, experimentan el derecho a la justicia como una carencia a la que pueden apelar con otros.

La exclusión es distinta en el ámbito cultural, por ejemplo en el caso de las mujeres, estas se ven disminuidas en el trabajo, con el salario, la igualdad de oportunidades etc., pero también, esto puede ser por una nota diferencial; la etnia, el género, la profesión etc., por ende, al ser marginado cualquier sujeto experimenta el derecho como una carencia, como algo que no ha tenido y que lo lleva a equipararse para expresar en distintos grados de violencia, su diferencia. Lo que se puede dar por la palabra o por la agresión en la que el excluido pide cuenta de su exclusión. Esto nos coloca sin duda con dos preguntas ¿qué ocurre hoy en día con los sujetos en la relación con la tecno-ciencia, el derecho internacional, la razón ético-jurídica, las prácticas políticas, y la retórica armada? y ¿qué les ocurre cuando, en ellas, se pone en marcha el concepto de alteridad?, porque la alteridad se encuentra tejida por múltiples acontecimientos. Por ejemplo, el acontecimiento que se dio el 11 de septiembre de 2001, y que representó una escenificación mediática que constituyó la estructura y la posibilidad de dicho acontecimiento, porque se presentó una administración americana, a la que siguen potencialmente otras, en Europa y en el resto del mundo, y que al decirse atacada declaró una guerra contra los “enemigos de la libertad” y contra “los asesinos de la democracia” en el mundo, la declaración fue un pretexto para restringir en su propio país las libertades que se dice tienen los sujetos, ello como una especie de inquisición policial que implemento en todas las entradas que tiene su país pero bajo el argumento de proteger su libertad.

---

<sup>219</sup> Conferencia Magistral “una vía negativa hacia la justicia” que impartió Luís Villoro en el aula magna Fray Alonso de la Veracruz, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el martes 9 de mayo de 2006, de 12:00 – 13:00 p.m.

La perversidad se encuentra en la pareja; libertad e igualdad, por un lado, y por otro, el de la igualdad representada a partir del número (como ejemplo se dice que se encuentran las cifras que demuestran que hay igualdad de oportunidades, para el indígena, la mujer, el niño, el pobre entre otros, de acceder a la educación, de ser profesionista, y tener un trabajo digno), y del mérito, cuyo efecto es debilitar a la primer pareja la de la libertad y de la igualdad (con él se alude a que por propio esfuerzo la mujer está ocupando espacios que antes sólo eran ocupados por hombres, en lo profesional y en lo laboral por ejemplo), por lo que considerar a la igualdad como una unidad de medida calculable ha representado una oportunidad para neutralizar todo tipo de diferencias y acceder siguiendo a Derrida “*al quienquiera que sea o al cualquiera de la singularidad, en la desmesura misma*”<sup>220</sup> y no al sujeto.

Lo que no ha sido más que un pretexto que han tenido unos Estados para utilizar las armas y la fuerza en nombre de su libertad, democracia etc., el caso más reciente ha sido el de Irak de Saddam Hussein cuando éste durante la crisis de 1998, fue declarado por Washington y Londres una nación fuera de la ley. Al igual que Irak, Libia fue también considerada, con Reagan como un Estado al que habría que atacar y bombardear incluso antes de ser atacado por él. Pero Libia, Irak, Pakistán no son más que una lista interminable de Estados que están fuera del orden y que por ende, requieren ser controlados por cualquier medio. Para Derrida los primeros y los más violentos Estados canallas no son éstos sino “*aquellos que ignoraron y siguieron violando el derecho internacional en nombre del cual declaran la guerra, cada vez que su interés así lo ordena. Es decir, los Estados Unidos.*”<sup>221</sup> Clinton, a su llegada al poder inauguro una política de represalias y de sanción contra ciertos países al declarar, dirigiéndose a las Naciones Unidas, que su país utilizaría como les pareciese oportuno su armamento.

Con tal anuncio Clinton presento a los Estados Unidos como uno de los Estados más poderosos a nivel estatal y a nivel de armamento nuclear. La ONU los ha autorizado oficialmente para adoptar todas las medidas consideradas necesarias para protegerse por doquier en el mundo, contra el susodicho terrorismo internacional. Esto ha escenificado una mundialización menos igualitaria, más violenta y menos mundial que se sustenta en el empleo de poder excesivo y abusivo, en la guerra y en los ciberataques como enemigo del terrorismo que como nueva violencia toma como recurso para significar las representaciones; el terror y el miedo, lo que nos recuerda que en nombre de la razón hay que aprender a desconfiar de las racionalidades, porque a la razón piensa Derrida “*también hay que razonarla. Una razón debe dejarse razonar*”<sup>222</sup>

Esencialmente en México, pues se confronta con la otra cara de la modernidad que son los excluidos; como la mujer reducida a objeto sexual, el niño dominado pedagógicamente, el discapacitado borrado de la infancia, los migrantes considerados como los nuevos terroristas, etc. Sujetos excluidos de los procesos de comunicación porque no son considerados interlocutores validos y por ende, no participan en el dialogo ni en los consensos sociales, es decir, no participan de una comunidad posible. Entonces viven dos exclusiones que es importante considerar, así, por un lado, se encuentra la exclusión respecto al derecho vigente – la justicia- y por otro, la exclusión como sujeto de comunicación.

Dos exclusiones que expresan un pensamiento diluido, pero también la posibilidad de pensar que también se vive en un porvenir cargado de esperanza respecto a lo que puede hacer el pensamiento frente a su realidad al construir experiencias a partir de las cuales el sujeto se acerca a sí mismo, a la alteridad y a la formación, como sujeto que apela a los derechos humanos, y a la participación activa en el diálogo.

---

<sup>220</sup> Derrida, Jacques. *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*. Ed. Trotta, Madrid, España, 2003, p. 72

<sup>221</sup> *Ibidem*, p. 120

<sup>222</sup> *Ibidem*, p. 189

### **3. El sujeto pedagógico y la representación social de la alteridad: un acercamiento a los significados en el espacio de coexistencia.**

No hablar de ella, es como hablar sin sentido ó de muy poco, cuando su presencia se hace real y posible, en el lenguaje de hombres y mujeres, que en él, la crean, recrean y le dan forma. Cuando habita en todo momento y en todo lugar, con su presencia siempre viva y real y no haciéndose exclusiva de una determinada edad, religión, etnia, clase, grupo social, profesión, se plantea difícil hablar y no hablar de ella, escribir y no respecto a ella, decir y no hacerlo de ella, con ella, ó para ella. Y esa ella, es la mujer, mujer que para algunos representará una creación divina, la amistad, una compañera, una amante, el goce, el placer, la felicidad, un ideal, un reto, una obsesión, una necesidad, un deseo, la pasión, la desobediencia, lo prohibido, la transgresión.

Mujer que es sublime, perversa, impredecible, incesante, expresiva, e inexpressiva, pensante y actuante, que licencia y prohíbe, confunde y enloquece, fascina y entorpece, embriaga y conforta, analiza y cuestiona, da luz y da sombra, niega y confirma, acerca y aleja, motiva y desmotiva, estimula y paraliza, asombra e inquieta, a quien esté a su alrededor, a veces sabiéndolo o a veces ignorándolo. Ignorando, lo que provoca en sí misma, y en el otro, un otro que hace cosas que quizá nunca pensó, que expresa lo oculto en él, que piensa lo impensable, que imagina, desea y crea, a partir de una simple mirada, una sonrisa, un roce, un beso, una caricia, sublimándose con la penetración, y con el reconocimiento del cuerpo de la otredad, con quien existe y persiste sed de erotismo, para encontrar caminos de expresión, de lenguaje, de poesía, de liberación, ante los ritos, e ideas que les han generado y que no han hecho más que domar su cuerpo, y silenciarlo con el tabú, el matrimonio y la castidad

Un cuerpo que no puede ser sometido a normas o a reglas, aunque ha terminado por serlo, y no sólo por lo exterior sino por las mismas mujeres, que subjetivamente lo han encadenado, lo han silenciado. Subjetividad que se plantea encadenada tanto inconsciente, como conscientemente, como una especie de renuencia con la que han terminado por aceptar, como si fuera su última opción, que el hombre sea quien descubra su cuerpo, quien lo explore, quien lo erotice, quien lo haga hablar, ó expresarse, pero expresarse, bajo los criterios que éste considera, son requeridos, que lo satisfacen a él, y no bajo los que llenan, mueven, ó subliman a la mujer. Es decir, la mujer, ha terminado por dejar en el hombre, el dominio de sí misma, ignorando ó reconociendo que aún pese a que ella encuentra pocas posibilidades de excitación, enloquece, fascina y transforma a partir de su cuerpo al hombre, que no ha podido rechazarla porque de ella tiene sed, porque con ella sacia su hambre, porque con ella, imagina, crea, y le da sentido a su cuerpo y a su vida.

La mujer, no ha reconocido y no se ha hecho responsable, de su cuerpo, un cuerpo que en la otredad causa temor, angustia, deseo, necesidad, desobediencia ante lo incognoscible, ante lo estimulante, ante la aventura de vivir y de morir al instante, pero sobre todo, ante el goce, que lo descontrola, que lo pervierte, y que lo pone sumiso y carente de poder. De esta manera, al dejar la mujer, la pedagogía del erotismo de su propio cuerpo en manos de un otro, tan ajeno, ha permitido que éste otro, lo conozca, mejor que ella, que sepa lo que le provoca, lo que le excita, y como le excita, lo que le desestabiliza, lo que le inquieta, lo que le da sentido a su feminidad, y a su cuerpo, pero también, ha permitido que éste oculte, o limite un lenguaje que coloca a la mujer en el mundo con su diferenciada presencia.

**Sonia Reyna Urbina**

### 3.1. El sujeto en el cruce de significados de la experiencia social

La experiencia no es un manual a consultar sino una fuente de formación para el sujeto, y un componente experiencial que a la pedagogía no le ha permitido doblegarse al control institucional o a la institucionalidad en ella.

**Mélich Joan-Carles**

Los significados que los sujetos tienen respecto a la alteridad se tejen en lo social en donde es un hecho que México está asistiendo a situaciones a que tensionan la experiencia cultural y que en mucho se atribuyen a la globalización que con sólo ser nombrada ha tendido a justificar la presencia de los efectos que se viven en distintos planos para los sujetos, algo que sin duda, nos convoca a todos a la reflexión de un tiempo que ha estado marcado por una creciente internacionalización del capital como por una clase capitalista internacionalizada (FMI, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, y et. al.) que en sucesivas expansiones de capital industrial y financiero perfilaron en sus dos planos; conceptual y contextual; el sistema económico que se considera necesario ello como una serie de expresiones e ideas universalistas que se ligaron al capitalismo y por ende, a sus niveles. Y que están tejiendo los significados como los espacios en donde los sujetos construyen su historia de vida, como la experiencia de la alteridad.

En razón de ello, la globalización referida como categoría científica, académica, teórica, etc., nos remite a reconocerla como una categoría histórica que nos acerca a diversos cruces en la modernidad, en donde el capitalismo se expande y asciende a otros estadios reordenando desde el plano real como simbólico, las formaciones, los sujetos y las instituciones, de manera no sólo compleja sino asimétrica (inclusión – exclusión). Un reordenamiento que se vale de la globalización no sólo como esa forma que le permite expandir el capital, sino particularmente, como una tendencia histórica de producción dominante que se encuentra vinculada a un modelo civilizatorio que le da razón de ser y que la ha llevado a desempeñar un papel importante no sólo en el aspecto político o económico con el que se le encuentra fuertemente asociada, sino en el plano cultural con el que denota comportamientos y actitudes que organizan la experiencia del sujeto como la experiencia formativa en el mundo de vida.

Un mundo vida constituido como un sistema-mundo que centra en la dinámica de la realidad lo económico y lo político de un capitalismo que no termina por concluir, por lo que quizá, se tendría que pensar que ahora se encuentra en otro estadio, el neoliberalismo por ejemplo, un estadio discursivo que se presenta con sus límites, miembros, reglas de legitimación que se modelan para cambiar en algunas cosas o permanecer estable en otras. Esta idea nos parece sugerente porque contempla la construcción del capitalismo en un espacio de tensiones y conflictos que lo expresan en distintas mediaciones (culturales, sociales, políticas, pedagógicas, etc.), y cuyas modificaciones dependen también del monopolio de las nuevas tecnologías, de los flujos financieros, los medios de comunicación y el monopolio de las armas de destrucción masiva que en conjunto mundializan el mundo de vida construyendo en él, diversas experiencias de los sujetos consigo mismos y con los otros, aunque éstas se vean tan poco relevantes frente a la contabilidad económica que se ha hecho del sujeto (CURP, credencial de elector, N° de cuenta, INEGI, etc.) El estadio por el que transita el capitalismo resulta para algunos autores “depredador” lo que trae a su paso mayores niveles de reflexión respecto a tres aspectos que para los estudiantes de pedagogía son necesarios de poner a discusión;

- a) Un proceso de desconocimiento del sujeto, se olvida al otro y se mira la alteridad sin cuestionar si nosotros lo somos
- b) Existe una falta de interés ante esto, pareciera que no nos importa lo que acontece en este aspecto, por lo mismo no existe una posibilidad de aprehender nuestra realidad

c) Estamos en un momento de desestructuración en donde nosotros como sujetos nos encontramos en el olvido, la cotidianidad nos ha rebasado<sup>223</sup>

El olvido del sujeto y la lectura de la realidad aparecen como dos categorías intermedias que para los estudiantes de pedagogía toman presencia frente a un capitalismo que coloca a la racionalización por encima de la alteridad como parte de un estadio en el que se tiene mayor apropiación de los siguientes aspectos; de los *bienes materiales* (el dinero por ejemplo), la *libertad mercantil*, (que se expresa en el uso de la técnica en su sentido más racional o contabilizable al máximo), *el derecho racional* (un derecho calculable determinado por normas) y la comercialización de la economía que harán que la satisfacción de las necesidades sea sólo en dos sentidos; mercantil y de rentabilidad desplazando con ello, las necesidades de solidaridad, justicia y comprensión de la alteridad.

Respecto al derecho, llama la atención como aún pese a que su sentido es eminentemente racionalizado, se perfila en un tiempo al que se nombra como “*el tiempo de los derechos humanos*”<sup>224</sup>, porque por un lado, hay una preocupación mayor respecto a éstos (a su distribución, generalización, etc.), y por otro, la violación a éstos se ha incrementado (lo que aumenta la preocupación en diversos sujetos). La distribución como la generalización se convierten así, en dos aspectos que confrontan a los derechos humanos fuertemente con la crisis e impotencia que viven los sujetos en el plano conceptual y en el contextual, esencialmente por tres desafíos que la globalización está abriendo no sólo para los derechos humanos sino para los sujetos;

- ✚ **El crimen organizado y el terrorismo** (que ha adquirido un desarrollo transnacional y un peso financiero sin precedentes hasta el punto de configurarse en uno de los sectores más rentables de la economía internacional)
- ✚ **Los grandes poderes económicos transnacionales** que se manifiestan en diversas formas de corrupción y de apropiación de los recursos naturales con los que se está incrementando la devastación del ambiente (también ésta criminalidad se funda en la máxima explotación de la misma pobreza provocada o acentuada por la globalización), -y un tercer aspecto es;
- ✚ **La criminalidad** (el vínculo de los poderes económicos con ésta es estrechísimo, y se caracteriza por una pretensión de impunidad y una capacidad de intimidación mayor, que va desde las desapariciones hasta las torturas forzadas generalmente de la alteridad que vive en la calle, y no, con la que hace corrupciones a niveles más amplios como; los fraudes fiscales, el lavado de dinero, los crímenes de guerra, las devastaciones del ambiente y los atentados contra la salud, entre otros.)

Tres efectos que cada día se generalizan afectando a más sujetos que no son parte de la distribución como de la generalización de unos derechos que tienen un carácter de universalidad. Razón por la que para los estudiantes de pedagogía los derechos humanos;

- a) Se contradicen con el plano discursivo, -en tanto para otros-
- b) Son fundamentales para vivir con los demás; la libertad que nos da la posibilidad de elegir, y la libertad de expresión porque nos hace visibles, nos da el derecho de expresarnos, -o quizá-
- c) Son la clara justificación de un actuar contra las minorías o la diferencia

---

<sup>223</sup> Los siguientes puntos de vista refieren a la representación social que tienen los tres estudiantes de la carrera de pedagogía a los que fue posible aplicarles la historia pedagógica, razón por la que en la investigación se ha pretendido plantear de forma articulada los distintos puntos de vista que expresan y tal como lo expresan con la discusión teórica que se está haciendo a lo largo de éste tercer capítulo. Puntos de vista que se expresaran a lo largo del capítulo con las siguientes referencias; inciso, a, b y, c., para distinguir los significados de los estudiantes, pero sobre todo, para respetar el anonimato de los tres estudiantes en la investigación.

El desajuste entre el discurso y la práctica que se tiene en los derechos humanos resulta una preocupación que se articula con dos aspectos, por un lado; son necesarios para los sujetos pero por otro, se les ha utilizado para actuar contra los que no gozan de su generalización. Significados que sin duda, incrementan la preocupación en la distribución o generalización de los derechos humanos como en los efectos que esto les está trayendo a las mayorías en un tiempo que los lesiona más con la presencia del crimen organizado, los grandes poderes transnacionales y la criminalidad, y que ha terminado por culparlos, encerrarlos, asesinarlos o desaparecerlos, justificando su ascenso y presencia en ellos. Efectos cada vez más agresivos que la globalización encarna con una predilección; el neoliberalismo, un significado que nutre las representaciones desde un lenguaje instituido como único, natural y hasta pareciera ser que irremediable, pero también, como algo excepcional, lo que le permite constituirse y transitar como la única opción posible frente a la “*desaparición o derrota de las principales opciones políticas que han enfrentado históricamente la sociedad liberal, así como la riqueza y el poderío militar, contribuyendo a la imagen de la sociedad liberal de mercado como la única opción posible.*”<sup>225</sup>

La globalización introduce al neoliberalismo como un requisito para darle movimiento a lo económico y alterar la intervención del Estado en todos los planos, cultural, político, social, etc., llevándolo incluso, a generar una pugna entre lo social y lo político, con el plano cultural en el que se tensionan más los procesos experienciales de los sujetos. De ahí, que en su tránsito de América Latina a México ha intentado expandirse por lo cotidiano confrontándose fuertemente con el mundo de la vida de los sujetos que se vive entre los problemas del petróleo, la deuda externa y una crisis económica que se profundizó con los gobiernos de López Portillo, Miguel de la Madrid, Salinas de Gortari, Zedillo y Fox, luego entonces ¿qué economía movilizaría la globalización?, o ¿cómo movilizar una economía en declive que se enfrentaba al incremento de intereses en la deuda externa? Problemáticas que han marcado diferencias importantes en México respecto a la mayoría de países latinoamericanos, al colocarlo como una especificidad histórica en donde se siguen incrementando los problemas sociales, culturales, educativos, etc., y en donde la mejor tabla de salvación ha resultado ser la globalización, un estadio del capitalismo que en su presencia ha instalado un cuestionamiento importante al funcionamiento del Estado particularmente en lo que se refiere a la insuficiente asistencia que ha tenido y que ha sido expresada en errores, desajustes, y desequilibrios que se viven en todos los planos, por lo que en el reconocimiento de su mal funcionamiento y bajo la idea de la racionalización económica se reajustaran las políticas sociales para armonizar las bases económicas que para México desde los 70s ya no eran tan sólidas, razón por la que en la racionalización surge el cuestionamiento a la relación que tiene el Estado con el capital económico.

Otra tensión es la que experimenta la cultura ante el resalte que se ha hecho de lo económico y el avance tecnológico (la informática, el internet, la telefonía celular, etc.) que perfila significados como formas de experimentar y experimentar la realidad y a los sujetos, con la presencia de otros lenguajes (y quizá la ausencia de algunos), que trastocan la lectura y escritura como la conciencia histórica. Lo que además construye procesos de inclusión porque se da la posibilidad de acceso a todos los sujetos pero también, de exclusión porque no todos por diversas situaciones (pobreza, empleo, educación, etc.), se acercaran a las nuevas tecnologías que desbordan los procesos espacio – temporales en una comunicación más veloz.. En ese horizonte sobresale una cultura que como mediación pone en aprietos la formación como la experiencia de la alteridad en tanto revela una crisis de representación en la que se desdibuja la relación entre lo individual y lo colectivo, entre el sujeto y la cultura, como entre la comprensión y las habilidades o destrezas, en las que se acota la cultura a partir de formas particulares de información, valoración y circulación, que la han plagado de ideas e imágenes contradictorias

---

<sup>225</sup> Lander, Edgardo. et al. (comp.). *La colonialidad del saber; eurocentrismo y ciencias sociales (perspectivas latinoamericanas)*. Buenos Aires, Argentina, 2000, p. 12.



Ligada a ese sentido, la cultura genera un estado de mutación donde se yuxtaponen, subyacen, se mezclan y se alteran ideas, prácticas, sujetos e instituciones, y representaciones (en donde la cultura se borra o cuando menos es confusa), el efecto de tal disolución estará en que la representación se apegara más al discurso dominante que liga a la formación de los sujetos con los procesos de globalización, y con el mercado, que con la constitución de los sujetos.

En esa relación con la globalización<sup>226</sup> la comprensión de la alteridad se liga a tres aspectos;

- a) Se desconocen las diferencias, se crea una verdad absoluta y se desconoce el sentido de la formación
- b) Nos hace insensibles, competitivos y nos hace desconocer al otro, la globalización nos desconoce como sujetos(...) llevándonos al plano de los objetos
- c) Los sujetos existen en cuanto a valor adquisitivo, es decir, en cuanto a posesión y posición de capital que da la posibilidad de conformar la imagen general de que la globalización construye y constituye un sujeto feliz. Como tal la globalización presenta modelos que al no ser alcanzados lleva a estándares de diferencia o de anormalidad en los cuales los sujetos están en una negación de sí mismos.

El desconocimiento de los sujetos como de la formación en el proyecto personal nos está haciendo insensibles a la pedagogía de sí en tanto nos vuelve irritables a las relaciones con la alteridad al devaluar frente a la posesión en el conocimiento como a la posición económica, la comprensión humana e intelectual. Una problemática que en la escuela se acompaña de **la difusión y reproducción del conocimiento** (como la demostración más poderosa de la escolarización), **la dimensión de los sujetos en el mundo escolar y productivo** (como parte de una dimensión pragmático – funcional), **la función civilizatoria y disciplinadora** (como parte de una dimensión de gobierno social y cultural), **y la cultivación para el desarrollo** (la dimensión ilustrada de la educación). Dimensiones que en América Latina se cruzaron entre la constitución de una condición moderna tardía e inconclusa y los conflictos irresueltos del sistema educativo (formación y accionar docente, deserción escolar, entre otros) así como, con procesos sociales (pobreza, desigualdad, injusticia, etc.) con los cuales la modernidad fue asumida de diferentes formas por las instituciones y por los sujetos encontrando acomodados o fugas diversas con un desarrollo representado bajo la idea de progreso de una modernidad que para América Latina se edificaba con la modernización.

En esa edificación el Estado fue pieza clave en la extensión de la educación la que desde su lógica adquirió perfiles fundamentales; formar a los ciudadanos para insertarlos en el proyecto de nación que se tenía. El sistema educativo se sostuvo en esa racionalidad que en su efecto limitado sentaría las bases del desarrollo de una educación pública, gratuita y laica que se anclaba de un fuerte enciclopedismo pedagógico, como de un marcado control del Estado para el que universalizar la escuela sería dirigir el ideal de progreso y con ello asumir real o retóricamente las ideas de su proyecto con la intención de hacer una representación casi obligada de legitimación social. Lo que devela que no fue el carácter de la razón lo que dominó el horizonte de la modernidad sino la lógica instrumental, es decir, no hubo modernidad en América Latina particularmente en México sino una funcionalización de ésta (la modernización).

---

<sup>226</sup> Giddens Anthony. Hutton Will. (Eds.) En el límite, *La vida en el capitalismo global*. Tusquets, Barcelona, España, 2001. En un apartado que escribe Ulrich Beck y que titula “vivir nuestra propia vida; en un mundo desbocado, individuación, globalización y política” señala Ulrich Beck como al estar más diferenciada la sociedad emerge desde su perspectiva, la necesidad de vivir una vida propia, en una sociedad que para Beck no integra a los sujetos porque sólo intenta involucrarlos de forma parcial y temporalmente mientras aprenden a moverse en el mundo funcional que los conduce por directrices institucionales que organizan su vida en tanto marcan rupturas importantes con las tradiciones, con ello la sociedad sustituye la idea de una biografía que vive su propia vida por biografías que hay que escoger y en las que el fracaso y la culpa se asumen como algo personal. Esta elección para Beck tiene que ver con que nos encontramos en una globalización de las biografías, lo que significa que “*la gente esta unida a varios sitios al mismo tiempo*”. Que se tienen que traducir constantemente por uno mismo y por los demás.

Que para el caso de México lo colocó como “*el país que ha logrado articular mejor una enorme cantidad de formas educativa-culturales, muchas de las cuales tienen profundos conflictos entre sí, en un mismo sistema. La mediación ha sido la lucha profunda entre las culturas populares tradicionales y la moderna, en el marco de la cual se subordinó, negó, eliminó a las primeras*”<sup>227</sup> haciendo un reajuste para la escuela en dos dimensiones; lo pragmático-funcional (todo relacionado con tramites administrativos, la evaluación a los docentes, etc.) y la que refiere a las disciplinas (planes de estudio, programas y el control en el aula, particularmente).

Dos dimensiones que redujeron una formación alterna frente a los significados dominantes que le han otorgado a la educación la producción cultural de los sujetos para que éstos contribuyan al progreso de su país, como a la mercantilización que encuentra absurdo el carácter público, gratuito y laico que tiene la educación en todos sus niveles y que permite a pocos llegar a la universidad, a un posgrado, etc.

En relación a la universidad es importante señalar que desde su origen se encuentra ligada con Europa occidental particularmente, con las primeras universidades; la de Bolonia y la de Paris, que se anclan a la idea de los estudios generales, en donde se enseñaba tanto teología como leyes. Una enseñanza que para el siglo XVI se enmarcó en el modelo centralizado de la formación de especialistas, (médicos, psicólogos, sociólogos, pedagogos), y el modelo intermedio que combinaba una administración central con colegios pequeños, éste último será el germen de la universidad moderna porque combinó la administración de acuerdo a la estructura del colegio. Lo que le permitió a la universidad trascender de un pequeño establecimiento a complejos establecimientos que formarían especialistas bajo la representación de la enseñanza universal, que por cierto terminó por ser ligada a la libertad de cátedra y de autonomía que le dan esencia. Lo que caracterizó particularmente a las universidades latinoamericanas que fueron las primeras en surgir; la de Santo Domingo, México y Perú, tres universidades que marcaron diferencias entre sí mismas en el plano conceptual y contextual pero también entre lo público y lo privado, diferencias y límites sobre todo en el plano de la formación, una categoría que sin duda, se encuentra atravesada por la certificación de títulos, la parte administrativa y la práctica áulica, en tanto se tensa con la multiplicación y diferenciación de las instituciones, la creciente participación del sector institucional privado, la ampliación y diversificación del cuerpo docente y el aumento del número y variedad de los graduados, pero también, con las dimensiones de la universidad que la ponen a prueba como la autonomía, la universalidad, la libertad de cátedra, la investigación o la difusión de la cultura, entre otras.

La autonomía universitaria ha sido algo que siempre ha estado en tensión y en permanente conflicto con el Estado porque aunque en un principio su ingerencia era mínima, esto no le ha permitido distanciarse totalmente de su intervención. Lo que se puede leer en su historicidad, porque en la época posterior al cardenismo el Estado integró funcionalmente a la universidad a los proyectos en donde ésta le resultaba útil para transformar a la sociedad, lo que para la época de Miguel de la Madrid dará apertura a una crítica fuerte respecto a la orientación que hasta ese momento tenía la universidad, sometiéndola a otros mecanismos de control e intervención y ya no sólo por parte del Estado, sino también, de parte de empresarios, economistas, banco mundial, fondo monetario internacional y otros, frente a los cuales la universidad resiste y ha resistido, aunque frente a lo que cada vez parece costarle más trabajo resistir, es precisamente contra las fuertes restricciones financieras que ha tenido y que han sido acompañadas por una débil implementación de políticas que se expresan con un crecimiento más equilibrado y ordenado de la matrícula y por el vínculo de los planes y programas con las necesidades de desarrollo social (de productividad particularmente), algo con lo que continuamente se ha tensado la universidad, contra el imperialismo de la productividad sobre la formación o viceversa, el de la formación sobre la productividad.

---

<sup>227</sup> Puiggrós Adriana. *Imaginación y crisis y en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Argentina, 1994, p. 51

La tensión y el constante conflicto que ha vivido la universidad con la productividad la llevó en el periodo salinista particularmente a vivir en todos sus espacios; culturales, académicos, formativos, administrativos, etc., una política de tendencia agresiva que la ligo a la modernización con la que se intentaba sumergir todo el sistema educativo, al vincularla no con las necesidades de la sociedad (la constitución del sujetos), sino con la productividad, la economía, y ciertos intereses empresariales que en conjunto pretendían implementar otra forma de organización en las universidades; mejorar la calidad, impulsar racionalmente los postgrados, incrementar las titulaciones, y el avance de las investigaciones, etc., lo que sería bien adoptado por las universidades tecnológicas que como recompensa recibieron mayor impulso sobre todo, en el periodo de salinas de Gortari por haber intentado sumarse a la representación social que se estaba construyendo; la de impulsar medidas eficaces para elevar la calidad de la educación. Se trata de discursos que por sonar mas sofisticados adoptan un modelo neoliberal que ha generado aspectos de interrelación y disciplinamiento, de control e integración, ligados a la lógica de prácticas discursivas de eficiencia, eficacia y calidad, que evidencian que no sólo es el Estado quien presiona, pues también lo hacen los empresarios y los organismos internacionales, al ejercer una presión combinada más no compartida porque los intereses en cada uno son distintos como lo son los beneficios.

Las políticas educativas en ese sentido, han mostrado un claro deslizamiento semántico (discursivo y práctico) cuyo interés es generar un cambio permanente a nivel organizativo y administrativo, al respecto el gobierno de Vicente Fox planteo líneas de continuidad con sus antecesores ya que se centró en lo ya señalado; la búsqueda entre la cantidad y la calidad, los requerimientos de la sociedad, etc., los cuales, se han distinguido por la configuración de programas de evaluación, certificación y acreditación que se sustentan en la lógica de la calidad sin establecer con ello condiciones reales para su realización. Esta orientación coloca a la universidad más cercana a la representación económica de progreso que a la representación de la formación y constitución de sujetos que la distinguen en alta aspiración humana, y que como una responsabilidad humana ha terminado de cargarla en su totalidad a los estudiantes pero bajo la lógica del discurso de excelencia que desde un modelo mercantil pretende dirigir a la universidad en dos dimensiones; “*civilizando y disciplinando*” a los sujetos por un lado, y por otro, adentrando a sujetos como a contenidos a una dimensión esencialmente “pragmático-funcional” (las titulaciones por ejemplo, en donde en las investigaciones interesa la producción no los contenidos).

La UNAM se ha caracterizado por ser una institución compleja para América Latina, en todas sus dimensiones (académicas, materiales, administrativas, etc.), así, como por ser de las pocas instituciones que brindan educación media superior y superior en el país, pero sobre todo, por la alta incidencia que ha tenido en diversos planos; cultural, social, político, etc., no sólo en los sujetos que le dan vida, sino frente a las universidades tanto públicas como privadas con las que a nivel nacional como internacional establece vínculos, y con respecto a las cuales ha marcado diferencias en el desarrollo y la creación de la ciencia, la cultura y las artes.

En 1945 la formación que impulsa la universidad de México es asociada con una pequeña elite política que tenía las posibilidades económicas para estudiar como el tiempo para hacerlo, posteriormente en la época de los 70s y 80s, con la expansión y modernización que se vive socialmente, la universidad se masifica, ahora ya no sólo son unos cuantos quizá los privilegiados los que pueden estudiar, porque la idea de movilidad social transita en las representaciones sociales de los sujetos lo que hace que sean cada vez más los que se incorporen a la universidad, y que en parte la obligara a transformarse en todos los planos (currículo, docencia, investigación, cultura, deporte, etc.), porque las demandas en ella la comprometen cada vez más con otros sujetos diferentes culturalmente, en tanto, la exhiben más compleja y con un porvenir de debate constante entre dos proyectos; el que coloca a la universidad como proyecto social y por otro, el que la coloca como industria mercantil de conocimiento, de investigaciones, de sujetos profesionistas.

A este respecto la UNAM ha experimentado procesos de reforma a lo largo de su trayecto histórico, así, el periodo de 1973 y 1980 estará marcado por la expansión acelerada de la matrícula que llevó a descentralizar a la universidad y crear las ENEP, entre ellas, la ahora FES-Aragón. Esto permite señalar como la modernización a la que se aludía en la UNAM se ancla de manera importante con el periodo de Guillermo Soberón porque es un momento histórico en el que se da apertura a la reestructuración política y social de la universidad con la intención de diluir en ella la presencia del sindicalismo, de los movimientos estudiantiles con la intención de estabilizar el crecimiento de los CCHs y preparatorias, y descentralizar las licenciaturas en cinco planteles de las escuelas nacionales de estudios profesionales por la demanda social que se estaba viviendo.

Esto caracterizó la etapa de Guillermo Soberón al frente de la UNAM como un momento de ruptura con la concepción democrática y nacionalista implementada por los rectores anteriores a él, (Javier Barros Sierra y Pablo González Casanova) una ruptura que derivó en una creciente segmentación de la universidad, y que terminó por justificarla con la idea de que la calidad de la enseñanza sólo podía darse en esa segmentación de grupos pequeños en los que la universidad se dividía. Esto debilitó el carácter político de la universidad porque se le centró en la administración (planeación, organización y gestión de las distintas actividades), como en incrementar sus vínculos con el sistema político y con los empresarios, algo que posibilitó que en 1982, la UNAM se encontrara más relacionada con una serie de políticas de diseño financiero cuyos efectos inmediatos fueron los recortes presupuestales e institucionales en los que ya se vislumbraba un naciente proceso de estratificación y competición académica a través de una planeación educativa con la que se le condicionarla y ajustarla a ciertos criterios académicos (modalidades de titulación, planes de estudio, puntajes de evaluación, becas, etc.), pero ello, con menos presupuesto.

Más ligada a la planeación, la universidad mostró mayor preocupación por acercar la academia al aparato productivo, al que se le ha terminado por atribuir la responsabilidad del deterioro académico de la institución, de su masificación y crecimiento como de la ineficiencia e incapacidad que se le está generando a los sujetos para hacer lectura de la complejidad y construir alternativas, evadiendo en parte las responsabilidades compartidas entre todos los actores, en donde éstas han distado mucho de ser consensos o acuerdos amplios que tienen que ver con el tipo de institución que se requiere y el tipo de sujetos que se contribuye a formar frente al mercado que como un horizonte de la globalización neoliberal y del cruce cultural, admite como un estadio racionalizador una diferencia importante en la manera en la que se concibe el desarrollo y la organización de la realidad en términos discursivos y prácticos que giran entre la oferta y la demanda y con los que se deja “*el funcionamiento de la sociedad a la espontaneidad, de suerte que los individuos pueden perseguir sin interferencias sus objetivos privados y no sentirse estorbados en el disfrute de la libertad requerida para hacerlo así.*”<sup>228</sup> Es decir, al constituir el mercado como una estrategia cuya acción es sólo mercantil no cimienta un proyecto que presente una visión y práctica cultural formativa, por el contrario, hace retroceder a los sujetos a la nostalgia del pasado en tanto asfixia a la cultura al presentarla como una esfera subordinada a lo económico, pues la prioridad de ésta última ha sido resaltar la competencia que el libre mercado concede.

Además de que hoy más que nunca la universidad esta excluyendo no sólo personas, sino saberes y prácticas que no cuadran con la racionalidad del mercado, lo que reduce a la universidad a prácticas escolarizadas, más que a prácticas en donde se constituyan los sujetos (como un sujeto-otro), y en donde se constituya ésta (como universidad-otra)

---

<sup>228</sup> Álvarez, Uría, Fernando., et al. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI, Editores, México, 1998, p.12

Sin otra alternativa mejor, tal parece que de lo que se trata “*es de que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que se le ofrece como tal (...) Este fenómeno esta detrás de la gente que estoy señalando, la manera en que se pretende que la gente no necesite realidad y por lo tanto utopía, que no desarrolle ninguna disposición para crear alternativas*”<sup>229</sup>

Lo que nos recuerda que la historia que estamos viviendo nos está convocando a instrumentar nuevas preguntas a la formación, a la constitución de sujetos, a la cultura en donde se habla mucho de integración de la diversidad, pero ¿de qué integración estamos hablando?, ¿a quién se pretende integrar y para qué?, si hablamos de integración es porque algo está desintegrado y entonces lo tenemos que integrar al todo. Esto se complica sobre todo, cuando comprendemos que la separación se encuentra en las facultades de la UNAM, en las ciencias (ciencias humanas, ciencias naturales), alumnos y maestros, la administración y lo académico, lo técnico y el humanismo, que se encuentran separados y desde su espacio cada uno responde al resguardo de los límites sobre los que ha podido funcionar, límites que se presentan incluso como la condición de cualquier otra división que en el tiempo se han realizado; como la separación entre lo público y lo privado, las humanidades y la pedagogía, el sujeto y la alteridad cuyos efectos garantizan que se sigan poniendo en juego relaciones de poder como diferencias desiguales entre uno y otro, por lo que desconocer estas fuerzas sería como preservar los efectos que son vividos a nivel de la subjetividad. La alteridad en esa separación también fue dividida, o el sujeto de la alteridad, desde la división que se hizo de las humanidades en dónde habría que decir que se está entendiendo por humanidades y a nivel de la subjetividad cuáles son los efectos en ésta.

La UNAM se piensa como una institución de decisiones y responsabilidades que la colocan en una constante tensión respecto a sus propias tareas (la crítica, la reflexión, la investigación, la autonomía, etc.), con las que tiene que resistir a los peores efectos, exteriores (en el contexto) como interiores (en la subjetividad) que la especializan no permitiéndole colocarse en un continuo ejercicio de resistencia y de traducción. La traducción debe abordar la historia, dar cuenta de la historia de las palabras o de los conceptos, de cómo estos se encuentran atravesados por las disciplinas y por los límites con los que se sigue trabajando, para cuestionar precisamente lo que se ha instituido con la intención de preservar o conservar algo aunque ello implique la ruptura con la comunidad que significa resistencia a veces frente a la academia, lo social, lo cultural, lo político, etc., pero es una resistencia discursiva que pone en cuestión aquello que la tensa y la pretende dividir marcando con ello límites y efectos. Esa comunidad se encuentra como una posibilidad de resistencia que permitiría reconocer los límites que se tienen en las representaciones como la historia de esos límites en tanto ello hace posible las comunidades de debate, y el quehacer de la memoria histórica y colectiva, frente a la lucha por la academia y la resistencia que se han instalado en algunos sujetos como forma de apropiación o desapropiación de la verdad.

Esto nos recuerda que la universidad nos demanda como justicia hacia ella, pensar en ella, en sus facultades, en su producto humano cultural, así como encontrar su necesidad cultural, social, pedagógica, y su propia soberanía en el presente, una pretensión filosófica que implica asumir a la universidad como si sin ella no se pudiera aprender, pensar, construir, sobre todo, nuestras humanidades, así, “*ante la pregunta que nos pudiéramos hacer de ¿por qué es necesaria nuestra universidad?, la respuesta es porque sin ella el saber no es posible, como tampoco la verdad sobre lo ético, lo político y lo pedagógico.*”<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Puiggros, Adriana, et al. (coord.) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Argentina, 1994, pp. 31-32

<sup>230</sup> Martínez de la Escalera Ana María. Conferencia titulada “*Los desafíos del conocimiento frente a la integración: figuras de la alteridad*” (Dra. en Filosofía por la UNAM), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México

Y en parte, por los cambios de totalización que están atravesando a la UNAM y que necesitan políticas de interpretación y de traducción porque sus significados se usan y se tejen cotidianamente en la historia institucional y en la historia de vida que se entrelazan en los sujetos.

En su libro “la universidad sin condición” Derrida plantea para la universidad tres condiciones de existencia (que se tendrían que formar continuamente en la UNAM); la libertad académica, la libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, y un tercero, sería el derecho a construir un pensamiento de la verdad, esto compromete más a la universidad, con las responsabilidades que ya tiene y que le caracterizan como institución, pero además, son condiciones que la confrontan con lo que habitualmente realiza y en donde invierte bastante de su tiempo (horarios, inscripciones, becas, servicio médico, plan de estudios, mapa curricular, contratación de docentes, evaluación, es decir, el trabajo de gestión, más que en el trabajo de formación – porque la formación también se forma pensaba Gadamer- y por tanto también requiere de inversiones, culturales, económicas, educativas, etc., de parte de la institución como de los sujetos).

El concepto de sujeto no se puede elaborar si antes la universidad no ha dado apertura a unas nuevas humanidades cuya coherencia sea la crítica como un principio de resistencia incondicional que hace que los sujetos se asuman “*capaces de hacerse cargo de las tareas de deconstrucción, empezando por la de su historia y sus propios axiomas*”<sup>231</sup> Empezando con la deconstrucción de lo deconstruida que está como Universidad Nacional Autónoma de México (aunque ocupe uno de los lugares importantes respecto a otras universidades) frente a los efectos de la hiperespecialización de las profesiones, por el uso y abuso del poder en los cargos administrativos, políticos y académicos, por el amiguismo, la corrupción, etc. Por ende, no se trata de que las humanidades se acoplen a lo que se está viviendo, sino más bien que lo cuestionen siendo coherentes con la crítica y con el principio de cuestionamiento y de proposición que caracteriza a la UNAM, y que la sostiene a ella como a los sujetos en una dosis de esperanza en el porvenir, pues no se puede acoger la tradición formativa y educativa si antes no se ha cultivado otro tipo de pensamiento, no contrario sino diferente, que apele a la alteridad, a lo que lo altera, lo desestabiliza, lo pone en crisis y en ruptura constante.

Pero sobretodo, que apele a la justicia con unas humanidades que han sido epistémicamente desvalorizadas (como ciencias de segunda) el caso de la pedagogía es un ejemplo de ello que ha sido desvalorizada frente a las ciencias de la educación, una desvalorización que ha trascendido a las representaciones de los pedagogos que en su mayoría son de una segunda opción y con quienes la justicia apela en diversos planos; **en el aula** (al reconocimiento de sujeto que dialoga), **en la institución** (en el reconocimiento del sujeto que se constituye como tal en procesos formativos que requieren inversiones culturales,<sup>232</sup> sociales, éticas, etc., y, **socialmente** (en la representación que de ellos se tiene y que los ha limitado a un solo ámbito; la docencia.)

---

<sup>231</sup> Derrida, Jacques. *Universidad sin condición*. Editorial Trotta, España, 2002, p. 13

<sup>232</sup> Las “disposiciones duraderas” las recupero de la Presentación del libro; *PIERRE BOURDIEU Campos de conocimiento: Teoría Social, Educación y Cultura*. Coordinado por; Carlos Gallegos, Luis E. Gómez, Cecilia Imaz, Yolanda Paredes, y Editado por la Facultad de Humanidades – UNACH, la FCPyS – CEICH – UNAM, que se realizó en el Auditorio A-1 de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, el martes 18 de octubre de 2005, de 17:00 – 19:00 p.m. En donde para cada uno de los autores que participaron en la construcción del libro, comprender a Bourdieu requirió la reflexión del espacio del autor, las influencias que tuvo para crear su teoría, como para incorporar los elementos del pensamiento relacional de sus categorías a problemas reales. Para ello, tuvieron que asumir un actitud distinta frente a la teoría, una actitud de construcción conforme a una tarea compleja que les requirió exploración y por ende, explicación. Por ello, es que el libro recupera a un *Bourdieu* que en el presente permite reconocer que si algo se ha privilegiado en el conocimiento ha sido la actitud de copiar, pegar y cumplir con un trámite en los proyectos de investigación, pero no construir conocimiento o descubrir como estamos y como representamos socialmente a los otros. La exigencia por tanto a la formación sería -siguiendo a los ponentes, pero desde la mirada de Bourdieu,- de crearnos “*disposiciones duraderas*” las cuales requieren de trabajo, de inversión de tiempo, para incorporar o internalizar los conocimientos, pero ello requiere así mismo, la lectura de autores como *Bourdieu* que muevan lo estático de nuestro pensamiento.

El principio de cuestionamiento también sería para los que olvidan (y que no sólo son los empresarios, BM. Fondo Monetario, y otros, sobre todo, cuando el olvido se transita socialmente por la vida cotidiana), porque éstos en su amnesia histórica intentan hacer que se olvide a ciertos sujetos que han sido lesionados con el fin del trabajo y con el incremento de la violencia hacia ellos que la soportan en tanto puedan conservar un trabajo y con ello, una forma de vida que no es la deseable pero si la posible y que la universidad tiene que cuestionar porque el principio de cuestionamiento y la coherencia crítica no la sitúan necesariamente o exclusivamente en un espacio, sobre todo cuando la universidad desde esas condiciones, “*no tiene lugar, busca su lugar en todas partes en donde esa incondicionalidad puede anunciarse. En todas partes en donde ella da, quizá, que pensar y se da quizá para ser pensada*”<sup>233</sup> principios que a la universidad le ayudan a no retirarse al conformismo de un proyecto de producción, consumo y empresa, en donde las actitudes del sujeto carecen de significado, en tanto crean una tendencia al aislamiento y alejamiento de los otros.

En esa tendencia al aislamiento, al desvanecimiento de la solidaridad se expresa para los estudiantes lo siguiente;

- a) se está fortaleciendo la ausencia del lenguaje, del dialogo y del sentido de comprensión
- b) la indiferencia entre nosotros y con los otros, -y-
- c) La relación con el otro, ese choque persona a persona cada vez es mas nulo. Me relaciono con otro sujeto sin mirarlo, sin tocarlo, sin saber siquiera si es quien dice ser, o solo una invención.

La universidad siguiendo las representaciones de los estudiantes les ha permitido pensar lo que ocurre en la relación de los sujetos, cuando se desvanece el sentido de comprensión en diversos espacios que apelan al sentido crítico porque confrontan a la universidad con desafíos que tienen que ver particularmente con; el financiamiento, el acceso, la capacitación del personal, la calidad de la enseñanza, la investigación, la pertinencia de los planes de estudio a las nuevas exigencias, así como, dar respuesta a los acuerdos de cooperación y mantener la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional, entre otras cosas más que han resultado ser un pretexto para armar un discurso de atención a “demandas” o “necesidades”. Es entonces, que bajo ese discurso se presenta “la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI; Visión y acción”<sup>234</sup> en donde se reconoce que frente a la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y en aplicaciones que están caracterizando el contexto social, las universidades tienen que reforzar y renovar sus vínculos con el mundo del trabajo y con otros sectores de la sociedad.

Son por tanto, los siguientes aspectos los que las universidades de Europa que es donde se presenta la declaración tienen que empezar a trabajar y que posteriormente se intentaran recuperar en México principalmente por las universidades privadas que no muestran resistencia sino más bien apego a los discursos que se están transitando socialmente en las representaciones sociales en donde se resalta como lo más importante lo siguiente;

- a) Los vínculos con el mundo del trabajo a partir de un aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, de intercambio de personal entre el mundo de trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.
- b) La calidad como fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional a fin de que ello le permita a las universidades satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo

<sup>233</sup> Derrida, Jacques. *Universidad*. Op. Cit., p. 76

<sup>234</sup> Conferencia mundial “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI; Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.” 9 de octubre de 1998, Madrid, España, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#marco](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco)

- c) Crear y evaluar conjuntamente modalidades de transición, programas de evaluación y reconocimiento previo de los conocimientos adquiridos a fin de contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí.
- d) Crear una política enérgica de formación de personal en donde se establezcan directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que ante todo, deben ocuparse de enseñar a los alumnos a aprender y a tomar iniciativas
- e) Tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así, como de actualización y mejora de las competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza en donde queden reflejadas las disposiciones de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada en la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.

Son cinco aspectos que son englobados por la calidad, la cual se encuentra encaminada a *lograr confianza* para establecer mecanismos de acreditación y redes de agencias que funcionen con el principio de calidad mutua con el que se pretende darle *Pertinencia social* a las universidades para procurar que éstas generen conocimiento básico, y se adecuen al mercado laboral, como a la movilidad y atractivo de las IEES<sup>235</sup> (Instituciones Europeas de Educación Superior) que procuran atraer alumnos procedentes de todo el mundo, razón por la que en el encuentro de Salamanca de 2001 se comprometieron a lo siguiente;

- 1) Una redefinición de la enseñanza y la investigación en Europa
- 2) Remodelar y actualizar todos los currícula de la enseñanza superior
- 3) Impulsar la enseñanza en la investigación en el nivel superior
- 4) Aprobar mecanismos de confianza mutua; evaluación, acreditación y certificación
- 5) Establecer la compatibilidad entre instituciones, currícula y grados
- 6) Fomentar la movilidad y la empleabilidad del alumnado y del profesorado
- 7) Contribuir a la modernización de las universidades en los países con más dificultades
- 8) Establecer un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo y mundial
- 9) Defender la enseñanza como sistema público esencial

Y todo ello con el fin de conceder mayor importancia a la experiencia internacional, y adecuar a la universidad a las demandas que socialmente se están dando, sobre todo, a nivel de competencias que en Europa se han instalado en las representaciones y en la práctica de los centros escolares, y que ya se encuentran transitando hacia México a partir de lo que se ha dado en llamar la “sociedad del conocimiento.”<sup>236</sup>

<sup>235</sup> *Revista de Educación* “Campo abierto” de la Universidad de Extremadura, Edición Semestral, N° 25/26, España, 2004. en el apartado “El Espacio Europeo de Educación Superior y las Nuevas Titulaciones en la Universidad de Extremadura” Luengo González Ricardo señala que la convergencia europea surge como un proyecto a partir del cual se pretende unificar la enseñanza superior de los países que integran la unión europea, siendo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el organismo responsable de su impulso en España. Un proyecto frente al cual se podrían situar sus orígenes en 1988 cuando se establecen dos principios rectores para las universidades de educación superior; en primer lugar reconocer a las universidades su independencia y autonomía y en 2º lugar, adaptarse a cambios sociales, laborales y científicos. Todo ello encaminado a mejorar la competitividad de las instituciones dentro del espacio europeo de educación superior. “*Competencia entendida más allá de Europa, que garantice el influjo cultural y la atracción del espacio europeo en otras regiones del planeta (asiática y latinoamericana fundamentalmente*” p. 44

<sup>236</sup> Aunque se podría pensar en una economía más que en una sociedad del conocimiento porque todo el valor lo tiene cierto tipo de conocimiento, que de cierta manera ha permitido que particularmente en Europa 45 países se hayan comprometido a hacer de ésta la más competitiva pero en un sentido más de progreso que de mercantilización que está llevando a que las universidades entren en la lógica de “remodelación”. Así, aunque cada país tiene su propio



En donde los desafíos que se les presentan a las instituciones de nivel superior, como la UNAM, es que lo que producen como conocimiento está siendo no necesario frente a las demandas que socialmente está requiriendo el grupo de empresarios (Coca-cola, Bimbo, Lala, Telmex, entre otros) que intenta privatizar cierto conocimiento -aquel que haga redituable sus intereses- razón por la que están incrementando los grupos que pueden hacer diagnósticos masivos para conocer por un lado, el consumo que hace la gente, sus intereses, y por otro, su forma de vida, aunque por supuesto el que más les interesa es el consumo porque de conocerlo implica que se implementen ofertas o promociones en zonas en donde ciertos productos son menos consumidos.

Está forma de producción de conocimiento ya no necesita enseñarse en el aula de la universidad porque está surgiendo fuera de ella como atención a las necesidades inmediatas que tienen las empresas y que son atendidas no por estudiantes que tardan cuatro años en estudiar sino particularmente por un grupo de especialistas que trabajan en laboratorios de empresas productoras de tecnología. Lo que trae por lo pronto, dos consecuencias importantes para las universidades principalmente la UNAM, la primera es que por competir con esa forma de conocimiento que se está produciendo socialmente y que algunos países ya comparten, comunican y socializan, intente orientar todo el conocimiento que produce a satisfacer los requerimientos del mercado, no teniendo ni mesura ni cautela respecto a éste y por otro lado, el segundo aspecto, es que en consecuencia de lo primero se de un *“cambio en el papel de las administraciones educativas que ya no pueden limitarse a aplicar conocimientos, sino que comienzan a actuar como espacios de producción de conocimientos”*<sup>237</sup> aunque no siempre sea comprensible lo que producen.

Sin embargo, y aún pese a ello, son dos cosas que están sostenidas por una racionalización técnica cuya garantía es el éxito, y la idea arraigada en las representaciones de solucionar algo. Así, en las producciones científicas actuales primero se hace el producto como los animales y alimentos genéticamente modificados y después se les analiza, con todos sus efectos, evadiendo con ello cada más las respuestas que surgen de la ética en el conocimiento. *Andoni Ibarra y León Olivé* consideran que los nuevos problemas que se presentan en las formas de producción de conocimiento nos convocan a interrogarnos respecto a las expresiones que están tomando como a las consecuencias que tienen en los sujetos. Lo que permite ubicar como uno de los problemas que más anclamos para construir conocimiento, el de la especialización a la que se han reducido las disciplinas y que de cierta manera ha llevado a que el conocimiento se reduzca de acuerdo a lo que en cada disciplina se maneja de manera quizá tradicional, o a lo que cada disciplina maneja porque es lo único que conoce, obstaculizando con ello la lectura interpretativa en las mismas disciplinas para comprender la diversidad de referentes teóricos, metodológicos e instrumentales como la diversidad de lo humano.

---

sistema educativo se encuentra obligado a adoptar un sistema flexible, comprensible y comparable con los 45 países adheridos, en el que se pretende unificar un ciclo de grado, master y doctorado para unificar el grado de cumplimiento (los años) como el valor académico (créditos), y dar con ello, más cabida a la formación práctica en las facultades como en el exterior (el ámbito laboral). Se intenta con esto que las universidades se abran al mundo y tengan mayor apertura al aumento de calidad para que por sí mismas sean capaces de elaborar propuestas conjuntas y ofertas formativas que tengan el máximo de calidad en todos los procesos como en el de titulación en donde se pretende que los títulos sean comparables y validos por todas las universidades. Un reto que sin duda, coloca a las universidades en un campo problemático con respecto a ciertos aspectos necesarios de poner en la discusión, uno de ellos es que falta debate en las universidades respecto al modelo de universidad pública que se está poniendo en juego con las reformas que se están imponiendo (y ello en todas las etapas de manera vertical), y con las cuales se pretende evaluar a las universidades al finalizar un periodo para validar su funcionamiento o el cierre de estas, y otra, es que todo se pretende hacer con los mismos recursos (humanos y materiales), y con la misma metodología, como se preciso en el *V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”*. La educación: retos del siglo XXI, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España, 2006

<sup>237</sup> Tedesco Juan Carlos “Investigación Educativa: de la ciencia social a la filosofía social” en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Conferencias Magistrales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, México, 2005, p. 12

Razón por la que León Olivé, señala “que las disciplinas tienen que aprender a trabajar en la disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, pero sin que eso lleve a las disciplinas a perder su especificidad, además de la exigencia que cada disciplina tiene de no partir de marcos conceptuales, ni de métodos desarrollados que le hagan difícil la comprensión de la complejidad de la realidad”<sup>238</sup> La propuesta que nos lanza a los que estamos en el conocimiento y para la formación, es la de construir redes epistémicas las cuales serían no sólo de los conceptos, de las teorías, de las metodologías, sino también, de los sujetos que construyen el conocimiento en tanto interactúan en un presente en donde se torna un desafío comprender la interculturalidad que por sí misma ya es un desafío, esencialmente porque se trata de una categoría que ha sido explicada y resuelta a partir de lo indígena, lo que explica que sólo los indígenas harían la diversidad, dejando de lado con ello a las mujeres, homosexuales, niños, etc.

Una limitación en el concepto que ha generado fuertes confusiones respecto a las expectativas que se tienen de la alteridad y que la misma alteridad tiene, lo que permite reconocer que la mirada hacia ésta requiere se amplíen los horizontes de comprensión porque la conciencia de ese otro sólo puede alcanzarse en su entorno o espacio cultural desde una actitud no parcial sino de vida que comprenda la humanidad de los sujetos al pensarla hermenéuticamente como es, y al no limitar la capacidad de apertura hacia su distinción. En esa limitación que se tiene en la subjetividad los problemas de discriminación, exclusión, etc., se han incrementado, generando con ello una preocupación reflexiva importante para la pedagogía, esto desde la perspectiva de los estudiantes para quienes la reflexión de lo que pasa en nosotros como sujetos es importante por lo siguiente;

- a) Porque la amnesia histórica aumenta
- b) Por el mismo miedo que nos provoca la diferencia, -y porque-
- c) Lo que no es similar a nosotros provoca horror por lo tanto, es preferible negarlo, extinguirlo y erradicarlo.

La amnesia histórica es porque lo que se está olvidando es lo que ha ocurrido con los sujetos en distintos espacios y temporalidades y lo que en esos espacios se ha hecho con los sujetos. Esto trae para la pedagogía como para los sujetos pedagógicos otros retos en el presente que tienen que ver con;

- a) La inequidad, la discriminación, la ausencia de pensamiento crítico, la exclusión, los lenguajes simbólicos
- b) La indiferencia, la exclusión, la educación y la falta de interés, -y-
- c) La multiculturalidad, el abandono escolar, la alfabetización, la posmodernidad, la exclusión, el medio ambiente

Discursos como aquel cuya idea de mejorar la forma de vida, suprimir las desigualdades, las limitaciones culturales, etc., le permitió constituirse como uno de los legados de la educación y como un discurso que ha nutrido las representaciones porque solía ser una garantía para los muchos que masificaron la educación al reconocerla como importante y necesaria aún frente al fracaso escolar y deterioro cultural que fueron debilitando ésta idea, como lo han hecho las múltiples referencias con otros países desde los informes estadísticos, en donde se compara la educación de México particularmente con países de la unión europea, con los que se evidencia sus defectos, deterioros, crisis, etc. Algo que sin duda ha llevado a que la educación de México entre a una etapa de desprestigio social cuantitativo que en las estadísticas y en los números resaltan los síntomas pero no las problemáticas que se tejen con los sujetos, la educación y la cultura.

---

<sup>238</sup> Conferencia “*Nuevos problemas: nuevas formas de producción de conocimiento. El caso de las relaciones interculturales*” que se llevó a cabo el miércoles 19 de Octubre de 2005 en la Segunda Feria del Libro Filosófico organizada del 17 al 21 de octubre de 2005 de 10:00 – 14:30 y de 17:00 – 19:00 p.m., en la Casa de las Humanidades Ubicada en Presidente Carranza 162 Coyoacán, México

Razón por la que la posición en el mundo ya no es de actitud es de lugar, (lugar estadístico) donde el lugar cuantitativo legitima a los mejores y descalifica a los que le parece no lo son por las posiciones educativas, como las que presenta el Informe PISA, que para el 2000, 2003, ha colocado a Finlandia como uno de los mejores países en el marco educativo. Finlandia<sup>239</sup> tiene 5 200 000 habitantes lo que le ha permitido tener mayor cohesión y homogeneización social, por un lado, y por otro, al ser pocos, ha sido posible la alfabetización del 100 % de su población.

Pese a ello, se reconoce que la diferenciación cuantitativa que se está realizando en la educación trasciende las fronteras institucionales en donde ésta no es una diferenciación de reconocimiento sino más bien, de separación, exclusión y marginación, pues por un lado, se separa a los países con mejor educación, y por otro, se trata de una separación que generara otras, es decir, se trata de una diferenciación que lleva consigo la exclusión, aquella que se teje desde el momento en que inicia el proceso de educación el sujeto (así, reprobar materias, posibilita que se vayan relegando unos sujetos respecto a otros, el reconocimiento de los profesores a ciertos sujetos (los de jerarquía, los de mayor capital cultural, etc., hace que unos sean más reconocidos como discípulos, adjuntos, seguidores, de éstos, que otros, los estudiantes que avanzan en el trabajo de titulación de los que no, etc.)

Todo ello va colocando a los sujetos en niveles; los de primer orden son los que cumplen con todo, tienen promedios altos, están becados, han aprendido a trabajar con distintos profesores, se hacen sus seguidores en las unidades de conocimiento, y los otros, los sujetos de segunda; son los que adeudan unidades, no avanzan en los proyectos, no participan en las clases y colocan a la carrera de pedagogía en un tercer nivel respecto de otras carreras en referencia a la reprobación, pero quizá también se puede pensar en los de “tercera” lo que no entran a clase, reprueban o desertan (excluir a los sujetos marcándolos como analfabetos, desertores, con título profesional, sin título, ha evidenciado paradójicamente los distintos fracasos institucionales y sociales que la universidad ha tenido con unos u otros, porque por un lado, no sabe como dar cuenta del problema de deserción que en ella se ha incrementado y por otro, intenta silenciarlo o callarlo con el incremento de “analfabetos funcionales” – pensando en Gimeno Sacristán- cuya ventaja respecto a los primeros, es el título profesional).

El efecto de marcar ésta diferenciación, de hacerla visible ha llevado sin duda a admitir que no todos pueden estar en la universidad porque no hacen posible la calidad de ésta, ni su eficiencia frente a los retos que socialmente se están viviendo.

---

<sup>239</sup> Conferencia Magistral La escuela finlandesa. A cargo de Anne Niemi, Profesora de la Escuela Finlandesa de Fuengirola (Málaga), en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de 18:00-20:00 p.m. el Jueves 26 de octubre de 2006 Granada, España, quien señaló que la mejoría educativa que ha tenido Finlandia fue iniciada desde 1917 cuando se independizó de Rusia e inicio su camino como país independiente, pero será dos años después en 1919 cuando se plantee la 1ª ley que establece la educación gratuita y obligatoria, una reforma que marcara para Finlandia un camino de larga tradición en donde su eje de articulación estará dado por la cooperación de las escuelas, las familias y los diferentes sectores de la sociedad que en su articulación le dan sentido a la educación, en tanto permiten que el trabajo del profesor como el profesor sea muy bien valorado, lo que se vincula de manera importante con la confianza que tienen los padres en los docentes respecto a la educación de sus hijos. La educación en Finlandia se ha convertido más que en un deber o un espacio de movilidad en un afición por aprender o estudiar porque las personas no importando la edad que tengan se siguen preparando, hacen otra carrera, asisten a cursos, de ahí que se implementen bastantes cursos para la gente adulta, y otras actividades que culturalmente influyen bastante en la educación como en la formación de las personas como son; la lectura de periódicos, libros, revistas, etc., que han hecho de Finlandia un país de lectores porque incluso los niños optan por la lectura frente a los juegos de video o la televisión. Esto entre otras cosas ha permitido que la reforma que Finlandia hizo en la educación en los 70s este vislumbrando resultados treinta años después y que independientemente de que la coloquen en el primer lugar en los informes que se tienen como el de PISA, demuestra que Finlandia tiene a la educación como una prioridad que no puede ser sustituida o devaluada por lo económico, lo político, u otros aspectos a los que no sólo en México se les ha terminado por dar mas valor.

Razón por la que se plantea que se tiene que seleccionar a los mejores, y la selección será en varios niveles; para ingresar (el examen de ingreso más el promedio del bachillerato), durante la carrera profesional (en cada semestre con entregas de trabajos, exámenes, ensayos), en la titulación (el trabajo de investigación y el examen profesional), y en el campo laboral (en donde aparece todo lo anterior, más la experiencia laboral.) Esto rompe con la nueva ortodoxia discursiva que intenta integrar a la diversidad en un multiculturalismo en donde no queda claro de que discurso parte éste como tampoco de que tipo de igualdad, diversidad, entre otras cosas está hablando. De ahí que no sea suficiente con aplicar el curriculum por parte de los profesores, firmar o dar la clase, falta un compromiso de parte de los sujetos en la toma de decisiones en diversos planos; *social* (con otros sujetos; campesinos, adultos mayores, niños en condición de calle), *institucional* (plan de estudios, curriculum), *áulico*, (con la didáctica y los sujetos), *pedagógico* (con la memoria histórica, el trabajo académico), *experiencial* (con el por-venir y la esperanza del otro y de sí que están latentes).

Planos que se confrontan con la llamada “sociedad del conocimiento” en la que se designa el tipo de sociedad y de cultura que se desea o aspira tener como las actividades individuales y sociales de los sujetos que se ligan con ella, desde las más comunes como la relación con los otros que de un saludo, una plática, se acorta con el Chat, el celular, el beeper, el radio-localizador, etc., haciéndose más breve y fragmentaria.

Esto lleva a la reflexión de los siguientes aspectos;

- a) Se crean lenguajes en donde la individualización se manifiesta y en donde la fragmentación de la información no permite indagar el sentido de lo que se mira
- b) Nos hacen sujetos pasivos además de moldearnos subjetivamente
- c) Genera una serie de complejidades para con los sujetos, hay modificaciones de los lenguajes estos aparecen menos pensados y reducidos a una simple cantidad de vocablos sin relación entre sí, además, de que la relación sujeto a sujeto cada vez aparece menos necesaria

La preocupación en los estudiantes respecto a los sujetos es por los lenguajes que los unen, que más que unirlos los ponen en contacto con la idea de que las relaciones cara a cara son cada vez menos necesarias. Se trata de relaciones que trascienden a las actividades profesionales como la medicina en donde el equipo que se utiliza, las instalaciones, entre otras cosas, parece reclamar más la posesión de un conocimiento que circule rápidamente, que el cuidado de la alteridad

En ese escenario se están produciendo algunos cambios que es importante considerar esencialmente por la articulación que tienen con la pedagogía y particularmente con los sujetos.

- 1) **Cambios en la producción de los conocimientos** (ya no sólo los científicos lo pueden producir)
- 2) **Cambios en la distribución de los conocimientos**, (nunca como en este momento ha existido más gente que ha tenido y tiene contacto con la investigación científica; estudiantes universitarios, investigadores, médicos entre otros más)
- 3) **Cambios en la velocidad y penetración de los conocimientos** (la comunicación por ejemplo; entre dos sujetos es casi instantánea con el uso de celulares, de internet, etc. Algo que genera diferencias entre unos y otros porque no todos pueden acceder al celular más actual o tener acceso a internet)

Tres cambios frente a los cuales la pregunta obligada que no puede faltar es respecto a ¿quién es el sujeto que se esta formando en el siglo XXI y cuyo mundo de vida esta siendo regido por la velocidad, por el tiempo acelerado? Porque aunque la velocidad está impregnando todo el entorno, en sus espacios permite reconocer que seguimos teniendo instituciones pensadas para la minoría que comienzan a incorporar a una mayoría inicialmente excluida pero que sigue dejando fuera a muchos que además, son los que la tienen bastante difícil (hijos de indígenas, migrantes, campesinos, etc.)

Instituciones educativas que incluso se aferran a la selección arbitraria de contenidos aún sabiendo que muchos son inútiles pero que se han empeñado en seguir enseñando aún ello deje a los sujetos tan ajenos con respecto a lo que está aconteciendo (los cambios ecológicos por ejemplo, que requieren de mayor responsabilidad, la migración, el agua, y otros más no menos importantes). Esto nos obliga desde la perspectiva de Rafael Feito a requerir de “*una pedagogía abierta a la pluralidad de estrategias de aprendizaje, de un currículum más cercano a los alumnos con énfasis en la investigación, y en una enseñanza basada en el diálogo, que permita aprender a convivir, en tanto al docente le facilita la creación de situaciones de aprendizaje*”<sup>240</sup> Esencialmente cuando los establecimientos educativos soportaron junto con otras instituciones, imágenes y discursos de un programa de modernidad que se desplegó en proyectos, políticas públicas y políticas sociales con las cuales se constituyó una serie de ideas de enorme trascendencia que legitimaron la educación escolarizada en tanto la elevaron a una empresa socio-cultural necesaria para adecuar a los sujetos a contextos específicos.

Modelos bajo los cuales la educación se ha guiado y que en el momento actual están siendo desmantelados por un neoliberalismo que se edifica y legitima en tanto adentra en una crisis el sistema escolar en su generalidad. La crisis que desde la representación neoliberal se distingue es la de la eficacia, la eficiencia y la productividad que no han visto resultados, una crisis que comparte la crítica porque ésta ha sido rebasada por la incapacidad que se ha tenido para dar respuesta a *problemas conceptuales* (como el de formación, y educación), *metodológicos* (por la articulación de un problema en múltiples dimensiones) y también *problemas de calidad y cantidad*, pues las instituciones se han visto rebasadas por la cantidad de sujetos que en todos los niveles ingresan, y ante los cuales, ha terminado por excluir y marginar educativamente de sus espacios a muchos sujetos.

Lo que da cuenta de que no se ha podido cumplir con la máxima de la modernidad; la universalización de la educación, por lo que combinar la calidad y la cantidad con la igualdad y la universalización ha resultado ser una falsa promesa que ni el Estado puede cumplir, y sólo ha llevado a la educación a retirarse al conformismo de un proyecto de producción, consumo y empresa, en donde las actitudes del sujeto carecen de significado, lo cual crea una tendencia al aislamiento, al alejamiento de los otros. Ello exhibe un horizonte en donde predomina de forma contradictoria la presencia de diversos discursos en torno a la formación que por un lado, la amplían incluyendo todo en ella, incluso las confusiones en su definición (así, se dice que educación es lo mismo que formación, o que capacitar es formar, etc.), y por otro, la descalifican, la rechazan o la marginan en los mismos discursos como en las prácticas.

Sobre todo, frente a las diversas tendencias y prácticas que se presentan como parte de los nuevos modelos que se realizan en el plano educativo.

---

<sup>240</sup> Conferencia magistral. *Otra escuela es posible (y necesaria)*, a cargo de Rafael Feito, Profesor de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación, miércoles 8 de noviembre de 2006, Granada, España, de 18:00 a 20:00 p.m. La pedagogía abierta a la pluralidad cultural es algo que en Rafael Feito las instituciones educativas requieren trabajar, en el caso de España ya se ha empezado a realizar al trabajar en asambleas porque éstas les permiten a los sujetos reflexionar y argumentar respecto a problemáticas que están viviendo en el centro escolar o fuera de él, les permite realizar conversaciones inteligentes, y resolver conflictos en tanto recuperan noticias del entorno, pero sobre todo, les facilita el conocimiento del otro, del que tiene el problema o el que vive el problema. Aunque estas actividades son complementarias se encuentran ligadas con la programación curricular de los centros educativos que intentan que los sujetos aprendan a convivir al ser un poco más interculturales, esencialmente cuando la diversidad se refleja en el aula (un trabajo muy doloroso el que se vive en el aula porque se tienen presentes los contrastes culturales de los niños, el niño que puede viajar a Disneylandia de vacaciones con el hijo de un migrante que difícilmente puede salir en parte por el dinero que no tiene y por otro lado, por el miedo en que vive).

Y frente a los cuales, la pedagogía tradicional o el llamado tradicionalismo de la pedagogía aún pese a la diversidad de críticas que existen hacia ella sigue presente y muy arraigada en algunos docentes, y en prácticas que se mantienen regidas por el autoritarismo, el magíster centrismo, la pasividad y/o subordinación del alumnado, en donde la lección magistral como la utilización del libro de texto se tornan instrumentos únicos que se rigen por tiempos y control del espacio escolar, como por una enseñanza en la que se sigue descuidando los modos de enseñar, el aprendizaje, y el divorcio del entorno social y cultural.

El problema de que este enfoque siga presente se expresa en los siguientes aspectos;

- 1) Se sigue sosteniendo el malentendido de que la educación es sólo competencia del docente, justificando en ello la ausencia de responsabilidades de otros actores como la familia, la comunidad, el Estado y del mismo sujeto.
- 2) Están faltando los mecanismos de colaboración entre los actores sociales en el proceso educativo y formativo de los sujetos, -y se incrementa-
- 3) La incompreensión que la escuela tiene de sí misma (de que enseña, como enseña y de lo que se aprende)

Son tres efectos que devienen no sólo del enfoque tradicionalista pero que tienen mucho que ver con el uso o abuso de dicho enfoque en las instituciones, del cual la universidad no se libra porque es un enfoque que transita en la representación de diversos sujetos (no sólo docentes pues también se encuentra anclada fuertemente en algunos alumnos) que permiten que tal tradición siga teniendo vigencia en el aula, como en su proyecto de vida y aunque se trata de un enfoque que ha sido puesto en cuestión como en tensión a lo largo de la historia con otras perspectivas (la escuela nueva, la perspectiva crítica, el constructivismo y otros), éste sigue no porque en él se crea sino quizá porque es la forma más segura de seguir frente a las incertidumbres que se viven en todos los planos; social, cultural, pedagógico, etc., o quizá porque la permanencia en él, se presenta como una forma de no afrontar la formación.

En este momento se ha empezado a confrontar el enfoque tradicionalista con algunos colectivos o redes de innovación que se están planteando en la educación como emergentes (particularmente en los países de la unión europea). Enfoques que en diversos países de la unión europea ya están siendo trabajados y que Jaume Carbonell<sup>241</sup>, los expone de la siguiente manera;

- 1) **Las comunidades de aprendizaje** (que luchan contra el fracaso escolar e intentan hacer que la comunidad participe)
- 2) **Vivir la democracia en la escuela;** (porque se requiere practicarla en todos y cada uno de los momentos de la vida escolar)
- 3) **Los proyectos de trabajo** (en donde se discute con los alumnos lo que se quiere trabajar)
- 4) **Red IRES de Investigación en la escuela** (la intención es integrar el entorno a través de la investigación en la escuela)
- 5) **Filosofía para niños** (se quiere que los niños aprendan a filosofar, a realizar preguntas y argumentarlas)

---

<sup>241</sup> Conferencia magistral. *La innovación educativa: tendencias, prácticas y redes*, a cargo de Jaume Carbonell, Director de la Revista Cuadernos de Pedagogía, en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación, 7 de noviembre de 2006, Granada, España, de 18:00 a 20:00 p.m.

- 6) **Movimiento Freinet** (intenta organizar los centros y el aula para que el niño pueda intervenir)
- 7) **Movimiento de renovación pedagógica de educadores milenarios** (se trabaja en la lectura colectiva y el análisis de la prensa, para trabajar la lectura, la escritura y el contacto con la realidad)
- 8) **Coordinación de Centros de una misma zona** (se intenta intercambiar experiencias, problemas, conjuntar propuestas a partir de una tema que sea sugerido en diversos centros educativos)
- 9) **Las propuestas virtuales individuales y colectivas** (se quiere complementar la presencialidad con la virtualidad)

Son enfoques que reconocen en la pedagogía, la cooperación al colocarla como una pedagogía de la colaboración que no parte en su trayecto del déficit (de las deficiencias que etiquetan, clasifican o marcan a los sujetos) sino de las posibilidades, del lenguaje de la posibilidad que intenta, y se atreve a buscar sentidos utópicos, en tanto teje solidaridades, trabaja en el acompañamiento de un sujeto con otro, construye otros proyectos y conoce mejor la institución educativa que habitualmente la tensa consigo misma y que aún, siendo tan diversa no ha dado apertura a la alteridad porque no ha terminado por garantizar el derecho a la educación, sólo el derecho a la escolarización.

Lo que sin duda le otorga a la pedagogía un continuo quehacer reflexivo en las realidades que se están presentando y en las que están por venir para Latinoamérica, frente a las cuales la actitud que asuma le plantean importantes desafíos que tienen que ver con;

- a) confrontar, cuestionar, indagar, comprender y tal vez intervenir pero con otra significación de la intervención
- b) ubicarnos en la complejidad de esta realidad, comprender y dar sentido a lo que acontece y después generar esta conciencia en los demás
- c) Reconocer la realidad y abrir espacios para la formación

La conciencia, la comprensión y la lectura de la realidad aparecen como tres categorías que en el presente se tornan emergentes para interpretar lo que ocurre con los sujetos como en los sujetos cuando éstas se diluyen frente a discursos como el de la globalización que expande el capitalismo a otros estadios que reordenan desde el plano simbólico como en la práctica; la formación y por ende, los sujetos que particularmente en Latinoamérica se encuentran socialmente confrontados con experiencias de inclusión-exclusión que se acompañan con el incremento del crimen organizado y el terrorismo, el poder económico transnacional y la criminalidad en niveles intensamente agresivos. Niveles que tornan la relación del sujeto con la alteridad irritable e innecesaria en tanto colocan la posesión del conocimiento por encima de la comprensión humana e intelectual.

En esa dinámica se confronta en un sentido de resistencia crítica; la libertad académica, la libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, como el derecho a construir un pensamiento de la verdad que caracteriza a la universidad sobre todo en un tiempo en donde la llamada sociedad del conocimiento está generando cambios en la producción, distribución como en la velocidad que tiene el conocimiento, cambios que sin duda, le otorgan a la pedagogía como a los sujetos pedagógicos un continuo quehacer reflexivo en la experiencia social e institucional en donde se teje la historia de vida de los sujetos.

### 3.2. La experiencia formativa del sujeto en el objeto cultural llamado institución

*El Bildung – lo que algunos han llamado la recuperación histórica de la cultura en el plano de la educación y del conocimiento, en la constitución de los sujetos sociales y pedagógicos estrechamente vinculada con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. En donde el sentido de la realidad deviene en un horizonte cultural como campo de posibilidades para situarnos como sujetos de y en la historia. A fin de ubicar los problemas y cuestiones presentes dentro de un proceso en el que se encuentra el pasado como memoria con posibilidades de futuros diversos”*

**Marcela Gómez Sollano**

Latinoamérica particularmente México se confronta en la década de los noventa con la exclusión y el empobrecimiento que se vive no sólo en México, sino en América Latina, y con aquella idea arraigada que cada vez se desvanece más haciéndose menos real, de que la educación garantiza la inserción de los sujetos en el espacio laboral un ideal que evidencia como al estar diseñada la institución para los sujetos “normales”, ha podido excluir a los que considera que no lo son y además, excluirlos en dos planos en el conceptual y en el contextual (de la infancia saco y marco a los niños con alguna “discapacidad”, “los hiperactivos”, con “déficit de atención”, “los niños con problemas de aprendizaje”, “disléxicos”, etc., pero además, los mando a otro tipo de educación como de infancia<sup>242</sup> (la educación especial por ejemplo, y por ende, una “infancia especial”). Lo que sin duda, no ha sido más que una manifestación de diferencias culturales que nada tienen que ver con la biología o la naturaleza sino con las construcciones culturales e intereses sociales que circulan en los espacios educativos, en donde la exclusión de estas diferencias se ha hecho tan natural que incluir a la infancia excluida por ejemplo, pone en tensión a los docentes, administrativos, al curriculum, porque su mirada informativa y formativa no tiene la apertura con esa alteridad que no conoce y que por ende, no comprende.

Frente a ello hoy más que nunca antes de atribuir el problema a un solo aspecto, por ejemplo, los docentes, o los alumnos, la complejidad de la problemática nos está invitando a comprender el problema en sus relaciones como una totalidad. Porque el niño pobre mediado por su condición de vida, no accede como lo hace un niño de clase media a las oportunidades de aprendizaje que la escuela otorga desde su discurso de igualdad para todos, (el acceso a las bibliotecas, a las computadoras, a los periódicos, a los museos, etc., marcan diferencias culturales entre unos y otros.) El niño pobre se acerca a la escuela con necesidades básicas no satisfechas (alimentación, vivienda, vestido, etc.), que en ocasiones lo limitan en tal acercamiento, contrariamente el niño de clase media se acerca a la escuela y a otros aspectos que ya se han señalado para enriquecer su aprendizaje, lo que sin duda, los hace sujetos diferentes marcados en la inferioridad y superioridad por la condición de vida y por el capital cultural.

---

<sup>242</sup> Revista; Estado Mundial de la Infancia 2006. *Excluidos e Invisibles*, Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Barcelona, España. La pobreza, los conflictos armados y el VIH-SIDA son unas de las principales amenazas que tiene **la infancia** en el presente, y que hacen sin duda que los niños pierdan su infancia al no vivirla por los distintos efectos que tienen en ellos el ser reclutados como soldados, desplazados de sus familias o al estar refugiados en otro país, efectos que se producen a partir de los malos tratos, la violencia, explotación, la violación y el abuso sexual. El caso de Haití llama la atención porque es uno de los países más pobres que ha estado sumido en la violencia política durante la mayor parte de su historia lo que ha causado un deterioro mayor en la infancia porque “por lo menos un 60 % sufre desnutrición crónica y un 20 % es extremadamente vulnerable. Esto en África no se plantea distinto pues 12.1% millones de niños quedan huérfanos a causa del SIDA”, (p. 16). Son niños que se enfrentan a otras exclusiones, la de los “papeles” pues más del 62 % de niños no ha sido registrado, por lo que no cuenta con un acta de nacimiento razón por la que se le niega su derecho a una identidad legal. El problema se agudiza cuando los niños se tienen que desplazar o refugiarse en otro país en el que su infancia se escribe con diversas formas de explotación, hostigamiento y el abandono y por ende, más lejos de lo que la convención sobre los derechos del niño y los libros describen como infancia.



Diferencias culturales que hacen evidente que el problema con los pobres no es sólo de carencias (sociales, educativas, económicas, etc.) sino de diferencias culturales porque al ser focalizados como diferentes al sujeto “normal” que se pretende tener en la educación, se les desfavorece y se les separa desde la jerarquización institucional (sujetos aplicados, con buenas calificaciones, o sujetos con problemas de aprendizaje, desertores, etc.) Los efectos que se generan con ésta estigmatización o etiquetamiento, se sustentan en la idea de que no todos deben tener acceso a la educación porque no están en condiciones de aprender o que no todos deben permanecer en la universidad porque no todos están en condición de saber.

De las condescendencias pedagógicas que se han tenido para no estimular el abandono a una carrera o a la institución ha sido la intención de retenerlos, y “ayudarlos” con su problema que es lo más que ha podido hacer una institución educativa sobrecargada en el trabajo, pues se espera de ella que eduque, que fomente valores, prevenga de adicciones, y que haga muchas cosas más para las que no está preparada o que no forman parte de su identidad (la crítica, la investigación, la difusión de la cultura, etc.) Una sobrecarga que la divide entre lo pedagógico y las funciones que se le asignan lo que le ha implicado dividirse y quizá hasta construir un imperialismo de uno sobre el otro (lo administrativo por encima de lo pedagógico, es decir, se ha colocado a los horarios, contratos, y otras cosas más por encima de la vida académica; conferencias, cursos, memoria histórica, etc.), un imperialismo de lo instrumental sobre la formación que probablemente le ha permitido **mayor apertura** (recibir a más alumnos y en consecuencia tener grupos más numerosos), tener **mayor control de la asistencia** (al haber mayor control administrativo hay mayor asistencia tanto de profesores como de alumnos, aunque en la asistencia puede haber simulación de los dos), y **permanencia en la escuela** (mayor flexibilidad de los profesores en los trabajos de investigación, ensayos, exámenes, para que sean menos los que deserten o abandonen la carrera), pero poco camino trazado para la formación.

En el imperialismo de lo administrativo sobre la formación, ésta se ha visto desvanecida para los sujetos frente a lo siguiente;

- a) la ausencia y sentido de la misma
- b) la presencia de un pedagogo funcional, -y-
- c) Tramites que caen en el absurdo porque impiden y limitan lo académico y el desarrollo intelectual de los alumnos

La problemática no la plantean los estudiantes directamente en el plan de estudios sino particularmente en la ausencia que prevalece respecto a la formación en los discursos y en las prácticas como al sentido que tiene para la institución la formación, cuando la ha colocado por debajo de lo administrativo.

La prioridad en la apertura, asistencia, y permanencia, ha permitido que la institución centrara la mayor parte de su atención en los horarios, los salones, etc. Aspectos que se tienen que mirar en su complejidad y en sus relaciones porque está claro que atender a más alumnos descuidando con ello la calidad de los procesos formativos en los que se constituyen, como la parte subjetiva desde la que le otorgan significado al plan de estudios, a la pedagogía, al campo laboral, en su trayectoria académica como en su experiencia de vida, puede ser quizá una forma de seguir privándoles del alimento cultural que para muchos se acompaña de estar privados del alimento, vivienda, etc., algo que sin duda es más complejo porque el que está privado de cultura de acuerdo con Emilio Tenti “*no tiene conciencia de lo que carece ni de las causas de la exclusión, justamente porque por definición, está privado de las armas de la conciencia autónoma y la reflexión. La privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el limite excluye la propia conciencia de su situación*”<sup>243</sup>

---

<sup>243</sup> Tenti, Fanfani Emilio. “Políticas educativas contra la exclusión social y cultural”, en Sacristán Gimeno J. Tedesco Juan Carlos. Et. al. *Por nuestra escuela*. Lucerna Diogenis. México, 2004, p. 86

Y se dice que puede seguir siendo una forma porque ya hay otras como la televisión, los juegos de video, el fútbol, la moda, etc., que desde su particularidad generan exclusiones que pasan como “naturales” el niño que tiene los más modernos videojuegos del que no tiene ninguno, el equipo de fútbol que puede comprar a los mejores jugadores de aquel que está por descender a la segunda división, (como sujetos de primera o de segunda), el que se viste de acuerdo a la temporada, de aquel que a penas se puede vestir; imaginemos a los niños de África, o Chiapas, por ejemplo, que no tienen ni zapatos ni ropa que elegir para cada día de la semana. Resulta con ello ilustrativo que la formación se establezca más en términos de tiempo que de comprensión y de administración que de mundo de vida, y que por ende, tenga mayor importancia la programación de las clases, los horarios, la asistencia, que la matriz cultural que atraviesa y teje la historia de vida con la historia institucional de los sujetos, una matriz cultural que se confronta con una matriz del tiempo en la que las representaciones perciben la vida desde la lógica de la organización y cumplimiento de lo programado, desde una lógica en donde no se permite tomar un respiro reflexivo porque se atribuye como pérdida de un tiempo valioso que no se recupera jamás.

Por ende, pensar a la realidad en sus articulaciones como un pensamiento relacional implica reconocer en la constitución de los sujetos dos aspectos; la inscripción que tiene el sujeto con la historia de vida y la que tiene con los diferentes procesos de conflicto, ruptura, crisis, tensión, que se producen por las diferentes posiciones que tienen en la historia institucional (como; docentes, alumnos, administrativos) en lo que Bourdieu definía como campo, al ser éste un espacio relacional en donde están presentes los conflictos y las competencias al interior por **construir un capital** (cultural, pedagógico, psicológico, didáctico, o instrumental), **definir un objeto** (formación o educación) y, **plantear las reglas sobre las cuales se caracterizaran las relaciones** (con el plan, con la pedagogía, con la formación, con los estudiantes, con los docentes y con los trabajadores administrativos.) La idea de campo permite analizar las relaciones objetivas que se construyen en la carrera de pedagogía y orientar las luchas (administrativos-docentes, docentes-docentes, docentes-alumnos, alumnos-administrativos, etc.), que tienen por propósito conservar el capital cultural, psicológico, didáctico, etc., el objeto de estudio para la pedagogía o su transformación.

En términos de análisis, el campo se puede definir como “*una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología etc.)*”<sup>244</sup> Las posiciones en el campo pedagógico se definen por **la dominación** (un espacio administrativo, las unidades de conocimiento pueden llegar a sentirse en los sujetos como su espacio, como algo que les pertenece casi para toda la vida), y **la subordinación** (en el campo pedagógico los subordinados pueden ser; los docentes más jóvenes, los que no se formaron en la institución, o los que se incorporan a ella.)

Lo que da cuenta de cómo son los años en la institución los que otorgan un lugar formativo y de posición desde donde se circulan diferentes especies de poder o de capital cultural (así, aparece la selección de los profesores en las unidades de conocimiento, el objeto de estudio en un plan de estudios, los contenidos de las unidades de conocimiento, las teorías de la pedagogía, sus discursos o prácticas, el capital psicológico, instrumental, sociológico, los estudiantes que trabajan en el comité de carrera, el trabajo del comité, entre otras cosas que se pueden llegar a imponer a los diferentes actores como a la institución.)

---

<sup>244</sup> Casillas Miguel A. “La teoría de los campos y el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu”, en Gallegos Carlos. Pierre Bourdieu. ***Campos de Conocimiento*** Op. Cit., p. 212

El campo disciplinar de la pedagogía en la institución ha sido un campo que se vive para los diferentes actores como espacio de conflicto por el monopolio de poder con el que se intenta **consagrar a los productores** (los que participan en el plan, los que no, los que están en el comité con los que no, los que diseñan un programa con los que no participan en ello), **como los productos** (un plan de estudios, una fundamentación, el diseño curricular, la evaluación curricular), que se encuentran en un espacio de tensión constante porque se producen en los mismos sujetos respecto a las relaciones que ocupan y de acuerdo a las cuales intentan nombrar a la pedagogía como a su objeto (como docente investigador de tiempo completo, definitivo, jefe de carrera, etc.), un nombramiento que se establece de acuerdo a la experiencia, el prestigio, el capital cultural, la historia institucional, la historia biográfica, el trabajo académico, las jerarquías, el liderazgo intelectual, los grados académicos, los diplomas, las medallas por 10, 20, 25 y 50 años, los cursos, los trabajos realizados y otras cosas más, que en su conjunto se tornan en diferencias económicas importantes porque delinear la condición de vida de los docentes, como las diferencias culturales que los hacen “superiores” o “inferiores” respecto a los otros.

Sujetos que se reúnen de acuerdo a sus intereses con ciertas complicidades, alianzas, pactos, por la lucha en la definición del campo como de sus límites institucionales, pero también, y ello como una posibilidad, se reúnen para la adopción de ideas que den presencia y pertenencia a un campo compartido, a un campo desde el que se coloca a la pedagogía como un campo problematizador de lo histórico-cultural (de la formación, de la educación, de los sujetos, del plan de estudios, de lo social, cultural, psicológico, didáctico, etc.), como un campo de posibilidad de la conciencia para sí que se constituye de las experiencias de vida como de la reflexión. La idea de campo en este sentido, permite ver a la pedagogía en distintas capas de significación y comprenderla en los diversos niveles de análisis y formas que éstas reclaman cuando se encuentra con el problema de la formación y de la educación en la constitución de los sujetos pedagógicos que en la institución se teje con la presencia de diversos dramas culturales que la ponen en crisis, (por ejemplo, la huelga universitaria que se vivió en el 99, una elección muy polémica, la sustitución de un director, el cambio o modificación de un plan de estudios, etc.), dramas que se recogen en la trayectoria institucional de algunos profesores que los expresan como parte de un recuerdo colectivo institucional, porque éste por un lado, los identifica con la comunidad, con la institución, la pedagogía, etc., y por otro, es a partir de tales dramas que constituye su propia historia institucional. Un plan de estudios puede representar para algunos una imposición, una tabla de salvación u otras cosas que dependerán de las dramas institucionales que se hayan vivido o que se estén viviendo, (disminución de horas, despido de profesores, problemas con los horarios, disminución de presupuesto, u otros más) y de las representaciones que los profesores hagan de éstos recogiéndolos en su trayectoria institucional.

En razón de ello, la diversificación de representaciones y opiniones en torno al plan de estudios<sup>245</sup> nos ha llevado a estar más preocupados por la polémica en la práctica institucionalizada (que se resiste a cambiar) que por el rescate de lo pedagógico como acogida creativa de los sujetos y de experiencias distintas. Tal vez porque estamos cayendo en la tentación de querer un diseño curricular a la medida de cada uno o de cada grupo (en donde sin duda se comparten acuerdos, complicidades, alianzas, pactos compartidos) algo que sin duda, no nos permite “*garantizar la expresión de la subjetividad al tiempo que mantenemos la equidad de la oferta educativa, lo mismo que aceptamos que la pluralidad social ha de acogerse en centros donde todos quepan sin caer en la pretensión disgregadora de que cada fracción social reclame su propio centro a la medida de sus diferencias*”<sup>246</sup>, aunque tampoco se trata de excluir, marginar o descalificar otros puntos de vista, representaciones o lenguajes porque no están de acuerdo con el plan de estudios, (particularmente con la fundamentación).

---

<sup>245</sup> Cfr. El Plan de Estudios tomo I y II de la Licenciatura en Pedagogía. FES-Aragón, UNAM, México, 2002

<sup>246</sup> Sacristán, Gimeno. “Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna”, en: Tedesco, Juan Carlos. *Por nuestra escuela*. Op. Cit., p. 44

Porque ello delata la ausencia de dialogo que está faltando, una ausencia que nos remite a las heridas que se han creado en las representaciones y que antes que nada se tienen que sanar (que los docentes tienen en el plano administrativo, formativo, valorativo o más bien, en el reconocimiento de su trabajo), para posteriormente trabajar en la deuda pendiente que tenemos con la pedagogía y que convoca a la responsabilidad de todos; administrativos, docentes, alumnos, para llegar a plantear acuerdos viables que sean respetados, y que permitan realizar trabajo académico en donde se recupere la memoria histórica de los sujetos como de los textos para enriquecer el campo pedagógico en diversos niveles; el aula, las unidades de conocimiento, el plan de estudios, y en los sujetos. Son finalmente opciones que nos confrontan con lo que hacemos desde nuestro espacio (desde un cargo administrativo, la docencia, la academia, en el aula, etc.), con la responsabilidad que tenemos como sujetos y con la deuda formativa que tenemos con la pedagogía y que en el presente nos coloca en dos planos; quedarnos como sujetos con la pedagogía (sujetando a la pedagogía o sujetándonos con ella) al margen de la historia o estar en la historia participando en su creación en la de la pedagogía y en la propia como sujetos.

Esto permite colocar a la FES-Aragón como objeto institución cuya dimensión de análisis permite focalizar aquello que esta expresando la institución, que teje en relación al plan de estudios como a los sujetos, al delimitar los espacios en donde se pueden mover transitar un conjunto de concepciones y representaciones que se tensan o se vinculan con la representación privilegiada, la representación del establecimiento que en el tránsito cotidiano ha pasado a ser colectiva, luego entonces ¿qué significados porta la representación social de la alteridad en los sujetos colocados desde la institución?, ¿será acaso que el otro no ha sido objetivado como sujeto real, en la representación social?, ¿qué lectura hace el sujeto pedagógico de la alteridad? Probablemente se mira desde el sesgo del sujeto profesional, desde el sesgo pedagógico, desde el sesgo formativo que se tiene, desde el cual, se articulan realidades o se anulan realidades, se articulan sujetos o se anulan sujetos.

Un sesgo que de acuerdo a los estudiantes nos va a confrontar por lo menos con tres situaciones;

- a) Un proceso de desconocimiento del sujeto, se olvida al otro y se mira la alteridad sin cuestionar si nosotros lo somos
- b) Existe una falta de interés por el sujeto ante esto pareciera que no nos importa lo que acontece en éste aspecto, por lo mismo, no existe una posibilidad de aprehender nuestra realidad, -y-
- c) Estamos en un momento de desestructuración en donde nosotros como sujetos nos encontramos en el olvido, la cotidianidad nos ha rebasado

Aparecen entonces en la discusión reflexiva del sujeto el olvido ya no sólo de la alteridad sino del mismo sujeto, la lectura fragmentada de la realidad que hacemos frente a distintas problemáticas que están por encima de lo que ocurre con nosotros como personas humanas y la cotidianidad por encima de los sujetos. Partiendo por ende, de ésta situación se presenta el abordaje de la institución en dos sentidos; un abordaje del movimiento o dinámica institucional que se realiza en un espacio de tensión entre lo instituido y lo instituyente, y un abordaje de conceptualización respecto a los significados culturales que atraviesan, traman y entretejen las representaciones que los sujetos pedagógicos hacen de la profesión, de la institución y de su experiencia cultural en ella. Dos abordajes que se tejen en tanto permiten comprender como el objeto institución desde la perspectiva de Lidia Fernández, “*intenta legitimar por los modelos una representación privilegiada que de unos a otros pasa a ser colectiva, esto para unir a los sujetos con el establecimiento, a veces se encarna en un proyecto, a veces es por símbolos pero la intención es que se convierta en objeto de vinculo*”<sup>247</sup> entre docentes, estudiantes, administrativos, trabajadores, etc.

---

<sup>247</sup> Conferencia Magistral, “*El objeto institucional*” a cargo de la Dra. Lidia Fernández, el martes 22 de Octubre de 2005, en la sala de actos de postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de 11:00 – 13:00 p.m.

Así, como también, con los dramas institucionales los cuales se construyen siguiendo a Remedi de acuerdo a dos aspectos“1) los contratos y pactos narcisistas conforme al mito fundador que contiene los ideales y valores del grupo institucional y que transmite la cultura de éste, discurso que se enlaza con la figura del ancestro fundador, y 2) Los pactos denegativos como organizadores de los vínculos intersubjetivos por procesos de represión, desmentida, rechazo, enquistamiento, etcétera que se constituyen como metadefensa, y crean en el conjunto institucional un no-significable, un no-transformable, articulados en zonas de silencio, bolsones de intoxicación, espacios-basurero o líneas de fuga que mantienen al sujeto en un vínculo ajeno a su propia historia”<sup>248</sup>

Desmenuzando estos dos aspectos que señala Remedi en la construcción de los dramas institucionales toman mayor presencia cuando algo aparece en escena frente a los actores por ejemplo, pensemos un plan de estudios, se presenta un plan y por un lado, aparece lo que el llama contratos o pactos que contienen los ideales (como el Bildung) y valores del grupo institucional (el grupo que plantea la fundamentación, la organización y gestión del plan de estudios), el grupo con el que algunos docentes establecerán acuerdos que beneficien a los dos (contratación, aumento de horas, cursos para docentes, trabajo académico, etc.), pero por otro lado, se encuentran los docentes que establecen el rechazo, la metadefensa y crean del plan de estudios un no-significable en el aula, en la plática con otros docentes, con las autoridades, e incluso con personas de otras jefaturas o departamentos, un no-significable con el que se intenta no nombrarlo, aunque se termina nombrándolo más pero siempre en relación al rechazo, resistencia, enojo o frustración, es decir, a los significados que guarda su representación. Esto para Remedi en lugar de favorecer una propuesta con la que tenemos que aprender a dialogar para no sentirla como imposición (dialogarla puede ser; teóricamente, reflexivamente, en el debate o la confrontación, en la escritura, etc.), tiende a crear **zonas de silencio** (la ausencia ha sido en tres aspectos; en los cursos de los profesores, en el trabajo académico, en la memoria pedagógica como problemáticas históricas que tienen mayor intensidad) **bolsones de intoxicación** (en donde los enfermos son cada vez más Docentes y alumnos y en donde, las enfermedades se encuentran en la lectura, la escritura, en la investigación, en la memoria histórica, el debate, la reflexión, la argumentación y la intervención pedagógica), o **líneas de fuga** que mantienen al sujeto en un vínculo ajeno a su propia historia (la fuga de la mayoría de los estudiantes comienza a estar en los bares que se encuentran alrededor de la institución y en los docentes, con la simulación formativa, académica, humana)

Son dos aspectos desde los cuales se establecen vínculos importantes que ponen al descubierto las alianzas, los pactos, las complicidades, y los secretos compartidos que se dan (en diversos niveles) entre los actores y que significan la trayectoria institucional en donde los docentes van explicando sus propias acciones con los otros (docentes, alumnos, administrativos) y con las situaciones vividas (la elección de presidente, el problema de Oaxaca, la guerra contra Irak, las marchas, paros, huelgas, etc.) construyendo en esa articulación una narración que relata los vínculos, los acuerdos, las rupturas, las alianzas, vividos con el objeto institución, con los otros y consigo mismos como parte de diversos encuentros que les permiten crear la experiencia de sí, y la cultura al ser interpretada y negociada con los otros, ese encontrarse con uno, es “*re-encontrarse con los otros, con los ayer y mañanas de nuestras trayectorias*”<sup>249</sup> Y con un presente en donde el docente pierde cada vez más legitimidad cultural al ser concretado a cuidar de la infancia, estimular la socialización, detectar problemas de aprendizaje, o regularizar a los niños, etc.

---

<sup>248</sup> Remedi, Eduardo “Trayectorias docentes: intersticios entre sujetos, grupos e instituciones”. En VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Conferencias Magistrales*. Op. Cit., p. 55

<sup>249</sup> *Ibidem*, p. 63

En ese transitar la biografía personal de los sujetos se pone en movimiento entre lo personal y lo institucional en donde éste último se encuentra atravesado por experiencias que tienen una o distintas intencionalidades culturales, políticas, económicas, profesionales, etc., *“Estos actos están articulados en los sistemas simbólicos de la cultura. En y por la cultura institucional donde el sujeto actualiza su biografía re-organizando su experiencia, reestructurando el conocimiento que posee y abriendo oportunidades para nuevos intercambios. La institución manifiesta, así, un marco de significados culturales explícitos e implícitos que guían y configuran los actos individuales,”*<sup>250</sup> significados que los sujetos han vivido en el encuentro entre la biografía personal y la trayectoria académica en la que está presente la ley institucional y la ley de la institución (entre la normatividad de la institución, y lo que la institución como tal marca como permitido, necesario, posible para todos los actores, en ocasiones una autoridad impuesta, un jefe de carrera o una norma puede ser lo que caracterice la ley institucional.) El plan de estudios puede ser colocado como una ley institucional o como un campo problematizador que permita enfatizar las relaciones de éste en diversos planos;

- 1) El objeto institución (la FES- Aragón)
- 2) El marco administrativo; (la jefatura de pedagogía)
- 3) El mapa curricular (unidades de conocimiento, programas)
- 4) Los docentes (formación, trayectoria institucional, didáctica)
- 5) La pedagogía (las teorías pedagógicas; en su historicidad y creación en occidente, Latinoamérica, México, UNAM, FES-Aragón)
- 6) Estudiantes (formación, trayectoria escolar, campo laboral)

Lo que es una distinción metodológica pues no siempre es fácil ni siquiera posible, separar estas dimensiones que se tejen entre sí como lo hacen con los diferentes modos de pensar, comportamientos, relaciones de autoridad, formas de entender el conocimiento, expectativas e intereses de colectivos diversos que constituyen un entramado con constantes tensiones y conflictos y a partir de los cuales, se le otorga al plan de estudios significados que se diversifican en discursos y en prácticas (en los horarios, ubicación de los profesores en las unidades de conocimiento, en los cursos intersemestrales, en el aula, con los estudiantes, etc.), significados que además, se confrontan con el quiebre disciplinario, y con la socialización de los conceptos que se están manejando tanto interna como externamente, por un marcado énfasis en los procedimientos.

Esto confronta a los sujetos pedagógicos con ciertas exigencias profesionales que tienen que ver con;

- a) Decisiones entre un deber ser institucional y la incorporación a la productividad frente al pensamiento crítico
- b) Un saber hacer en el sentido competitivo y a la falta de interés que tiene de un sujeto pedagogo pensante, -y-
- c) A un saber más técnico- instrumental, el saber hacer, el cual es parte del quehacer pedagógico pero no como lo único

No sorprende entonces que estemos asistiendo a diversas propuestas en donde no se coloca como punto de reflexión lo que está ocurriendo con los sujetos en los distintos procesos formativos, lo que ocurre con la formación (el Bildung) en una institución que la acoge, que le da hospitalidad en un plan de estudios frente a una cultura que lo desestabiliza. Tampoco se está reflexionando respecto a lo que ocurre con la formación en diversos encuentros, (docentes-alumnos, alumnos-familia, etc.), como lo que pasa con la pedagogía en dos aspectos que para ésta son vitales; el aspecto epistémico y el teórico, dos sentidos que nos colocan en la historia para comprender como desde diferentes escuelas de pensamiento se fueron construyendo relaciones educativas y formativas otorgándole dirección discursiva y práctica a la pedagogía como a los sujetos.

---

<sup>250</sup> Ibidem, p. 53

El plano epistémico permite centrar el análisis en el campo de la pedagogía, en su problematización como en la reflexión del objeto de estudio que se ha ido constituyendo históricamente en ella, en tanto el plano teórico confronta a la pedagogía con sus discursos, conceptos, límites disciplinarios, y con la relación que tiene con otras disciplinas, etc.

Son dos planos que inscriben a la pedagogía en el marco de las ciencias humanas (que no son ciencias del pasado sino del presente porque intentan comprender los procesos sociales como las diferentes direccionalidades con las que se constituyen los sujetos), lugar en donde se gesta la polémica que por añadidura les corresponde a la pedagogía. Porque *“esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles; noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica y rigor conceptual (...) De hecho el análisis de las formas de enfrentar la problemática de la producción de conocimiento sobre lo educativo (plano epistemológico), así como sobre el carácter y los distintos tipos de conocimiento (plano teórico) es desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador como de los demás educadores”*<sup>251</sup> pues se requiere asumir una actitud primero, para comprenderla en sus múltiples direcciones teóricas, conceptuales y segundo, para colocarse frente a ella y pasar de intensificar la polémica a la construcción conceptual de la pedagogía del presente (el trabajo en las memorias aquí resulta importante en el sentido de que ello permite comprender lo que está pasando con la pedagogía del presente, y con la pedagogía que se hace en el presente y que tejen a la pedagogía en distintas direcciones; el aula, la institución, lo social.)

Alicia de Alba nos acerca desde una lectura epistémica de la pedagogía del presente y de la pedagogía en el presente a la producción de conocimiento que se ha dado sobre la educación, como en su relación con otras teorías, escuelas de pensamiento, marcos conceptuales, etc. Se trata sin duda, de una posición con la que Alicia de Alba puede trascender la polémica incesante en el campo, lo que no implica que lo evada pues más bien, situarse en ella y comprenderla en sus horizontes le permite hacer una lectura epistémica y teórica para colocar a la educación como campo a ser problematizado en relación a sus construcciones teóricas, y a la lógica de razonamiento. La posición que asume Alicia de Alba permite dar cuenta de cómo ha sido precisamente por la ausencia formativa que se tiene respecto a la polémica entre la pedagogía y las ciencias de la educación, que sólo se comprende respecto a éstas la punta del iceberg pero no lo que hay en el fondo, resulta incluso fácil decir que unas son ciencias y otras no aunque el concepto de ciencia tampoco se tenga claro o descalificar un concepto en tanto a otro se le coloca como más importante. Por lo que se trata en Alicia de una problemática que desde su perspectiva trastocara tres niveles; *“1) la mayoría de los currícula que se desarrolla en México dedicados a formar profesionistas de la educación (en sus niveles de licenciatura, maestría, doctorado), 2) los currícula de programas de formación docente, formación de formadores, capacitación e investigación, y 3) en los marcos referenciales y teóricos que sustentan los procesos y las prácticas en nuestras instituciones educativas.”*<sup>252</sup> Tres niveles en donde la formación cruza y teje representaciones de la educación y de la pedagogía, significados, marcos conceptuales, prácticas, etc.

Luego entonces, si en la formación de los sujetos en licenciatura, maestría, doctorado, en los cursos de los docentes, y otros, no está presente esta polémica que permite la comprensión de los horizontes en distintas escuelas de pensamiento de la educación como de la pedagogía, sus tradiciones, confrontaciones, perspectivas metodológicas ¿qué lectura de la pedagogía y de la educación se hace?, ¿cómo se les articula?, quizá aventurándonos un poco, sea por ésta ausencia formativa que nos hemos concretado a los imperialismos de una sobre otra, a seguir sin tener una comprensión de lo que implica cada una de ellas, o tal vez a no significarlas en el presente conceptualmente.

---

<sup>251</sup> De Alba Alicia. Coordinadora. *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. UNAM, México, 1996, p. 11

<sup>252</sup> *Ibidem*, p. 21

Lo que no es igual a encerrarlas en un concepto como puede suceder con el concepto de formación (el Bildung), al que la pedagogía o más bien el sujeto de pedagogía puede terminar por encerrar-se en un afán de tener un significado que distinga a la pedagogía frente a la psicología, sociología, y otras, en tanto a la educación la desaparece por no saber como significarla. La polémica de la ciencia está en el concepto, es decir, en lo que se entiende por ciencia porque hasta el siglo XIX, sólo había un significado, el que las ciencias de la naturaleza le otorgaron, lo que hace que se origine la discusión respecto al concepto como al estatuto de “segunda” que se le otorgo a la pedagogía, y que más tarde al apearse a otras escuelas de pensamiento como el positivismo, idealismo y materialismo dialéctico conservará pero con mayores efectos para los sujetos, la formación y el espacio laboral. En *Edgar Morin* es la ciencia clásica la que con sus dogmas generó una enseñanza y una pedagogía que rechazó la complejidad (humana, del conocimiento, conceptual, etc.), quizá porque además de que no le era comprensible, no le pareció necesario sobre todo, frente al determinismo de sus leyes como a los cuatro frenos con los que caminaba; el empirismo, la racionalidad, la verificación, y la imaginación,

Cuatro frenos complementarios y antagónicos, pero relacionados bajo una posibilidad de creación que se hacía mínima frente a la imposibilidad por comprender la subjetividad, como por introducir una epistemología reflexiva. La no comprensión se hace presente en los pedazos, en los fragmentos o en la llamada hiperespecialización (pedagogía, sociología, psicología, etc., y aún dentro de cada una de ellas) con la que no se puede ver el tejido común, o lo que se ha tejido junto, un problema epistemológico para el pensamiento porque éste no teje e interpreta la red. En Edgar Morín, el dominio del pensamiento ha sido a través del determinismo absoluto, porque el orden significa determinismo y en tanto estemos en ese determinismo como sujetos estaremos como extranjeros en la cultura con la conciencia, ajenos a pensar y lo más grave a tomar conciencia de lo que ocurre con nosotros en relación a ella.

El problema entonces, no es trivial, es un problema de conciencia porque el pensamiento se ha mundializado en la dominación, y en tal mundialización el sujeto no puede verse a sí mismo, ni por tanto, ver al exterior, (a la otredad) incluso no sabe como utilizar el conocimiento y si no se sabe utilizarlo - decía Morin- *“estamos ciegos, porque la complejidad requiere la reflexividad permanente, no la improvisación, y porque además induce a la ética de la comprensión, en donde la comprensión es una conciencia planetaria que se presenta en la diversidad a través de la cual se conoce la cultura”*<sup>253</sup> Morin nos hace pensar que también la pedagogía requiere encontrarse y desencontrarse con la episteme reflexiva de la realidad, en donde las interrogantes fundamentales respecto a ¿quiénes somos? y ¿cómo llegamos a ser así?, son preguntas por la formación en la cultura, por el misterio conceptual respecto a la condición humana, y al lugar (mundo de vida) en donde vivimos la comprensión humana y la multidiversidad del mundo real, como la ética humana y las incertidumbres etc.

El problema siguiendo a Morin *“no es que seamos maestros de la naturaleza, el problema es que tenemos que aprender a ser maestros de nuestra maestría, es decir, maestrizar la maestría. Lo que requiere una reforma del pensamiento, de mentes transformadas de un modo muy modesto que se transformen en redes, y se interroguen filosóficamente, no para construir optimismos, sino para tener esperanza, y para elaborar alternativas, porque sino hay alternativas, puede haber sólo críticas, y el pensamiento sólo en la alternativa trasciende de la necesidad de cambio a la elaboración política, y a esa trascendencia le llamo una ecología de la acción porque las buenas intenciones no bastan para hacer buenas acciones”*<sup>254</sup>

---

<sup>253</sup> Conferencia titulada *La complejidad hoy día* que impartió Edgar Morin en el Auditorio Alfonso Caso ubicado a un costado de la torre II de Humanidades, el viernes 13 de enero de 2006, organizada por la UNAM – CEIICH, de 10:30 – 14:00 p.m.

<sup>254</sup> Ídem.



La ecología de la acción en Morin precisa pensar en un modo complejo, lo que trae como necesidad la presencia de una pedagogía que reflexione sobre sí misma porque no hay bastante reflexividad. Una pedagogía que viva de la esperanza y que la cultive en los sujetos porque tal vez es lo único sólido que se puede conservar frente a todo lo que se está desvaneciendo en el aire, como el por-venir, pues el conocimiento que se está produciendo en lugar de colocarnos con la alteridad, nos pone contra ella (las guerras mundiales, el ataque de Israel contra Palestina, etc.)

Un conocimiento que a la pedagogía como a la educación le llega por el positivismo<sup>255</sup> cuya influencia ha sido relevante, de tal manera que para comprender epistémica y teóricamente a la pedagogía como a la educación en su historicidad no tiene que haber un regreso a él, sino más bien, una problematización de los efectos que éste tuvo y tiene en lo epistémico, teórico y metodológico al constituir a la pedagogía como a la educación. Sobre todo, cuando desde la lectura de Alicia de Alba “*uno de los problemas fundamentales de las ópticas de corte positivista es su imposibilidad para comprender la complejidad de los procesos sociales en términos de la direccionalidad de estos, es decir, la imposibilidad de comprenderlos sólo a través del análisis de las regularidades que en ellos puedan observarse, ya que la direccionalidad de estos procesos se vincula con el problema de la voluntad humana más que con el de las regularidades sociales*”<sup>256</sup> Una incapacidad para comprender los problemas que la pedagogía y la educación heredaron y que en el presente limita la capacidad de comprensión para ver más allá de la punta del iceberg la constitución del sujeto y más allá de la globalización, del neoliberalismo, de la posmodernidad, de los problemas ecológicos, de la corrupción, del narcotráfico, la constitución del mundo de vida.

Razón por la que sustituir pedagogía por ciencias de la educación no ha sido un cambio sólo de nombres o de quitar uno y poner otro quizá más novedoso o más confiable, pues ante todo, fue un cambio en lo epistémico y en la teórico que trastocó marcos conceptuales, categorías, metodologías, y en sí, toda la constitución como el horizonte de la pedagogía o de la educación y por ende, de los sujetos. Lo que convoca a una responsabilidad epistémica con la pedagogía y con la educación porque sin duda, nos está faltando una construcción de ciencia que no nos ahogue tanto y que nos permita comprender en sus articulaciones la complejidad de un campo que constantemente precisa ser problematizado. Pero también se requiere de “*un esfuerzo de vigilancia epistemológica y teórica en la práctica discursiva conceptual*”<sup>257</sup> porque entre el constructivismo, la tecnología educativa o la educación basada en competencias más que cultivar una tradición de pensamiento para la pedagogía hemos adoptado modas pasajeras que diluyen su historicidad, conceptos, comprensión.

---

<sup>255</sup> Constituido el positivismo como un sentido epistemológico influyó en la constitución de la pedagogía y de la educación; en su marco conceptual, autores, y en su horizonte porque realizó un esfuerzo importante para sustituir con la explicación el horizonte comprensivo que desde las ciencias humanas las constituía, ello abrió para la pedagogía un camino en donde las posiciones epistemológicas, teóricas, metodológicas, se diversificaron, de tal manera que cuando se alude a un concepto como el de educación, es claro que su significado dependerá de la posición desde la cual, se hace lectura o se le nombra. Así, Durkheim va a disertar que la pedagogía sea una ciencia colocándola sólo como una práctica reflexiva, en tanto para Mialaret será una de las ciencias de la educación. En el presente se le refiere a un campo de problematización cultural de temas emergentes con los cuales se asume el riesgo de buscar comprender otros horizontes; como la migración, el problema ambiental, la posmodernidad, la globalización, los derechos humanos, la constitución del sujeto en procesos formativos, etc., significados que hacen que la pedagogía se proyecte teórica y conceptualmente de acuerdo a la posición epistémica del sujeto que la analiza, valora y hace producción conceptual en ella (así en ciudad universitaria es distinta la posición que se asume en la pedagogía y en la educación con respecto a la FES-Aragón, -distinta que no mejor porque esa lógica la instituyó el positivismo- distinta pero sin duda, las dos dialogan porque se encuentran con un concepto que las reúne en la problematización de la cultura, el Bildung, plasmado en Aragón en el plan de estudios y en el grupo de pedagogas en las memorias que han elaborado para la pedagogía y para los sujetos pedagógicos y con las que se han colocado en el mundo con una postura histórica, diversa, e interpretativa de lo que se produce en educación y en pedagogía nacional e internacionalmente)

<sup>256</sup> Alba Alicia de. Coordinadora. *Teoría y*. Op. Cit., p. 26

<sup>257</sup> *Ibidem*, p. 49

Un potencial como el que recupera Adriana Puiggrós para dimensionar la categoría de sujeto pedagógico en Latinoamérica, y ubicarla en una dimensión discursiva de enseñanza – aprendizaje pero refiriéndola no sólo al aula, sino a todas las dimensiones sociales en donde un sujeto se encuentra con otro y hacen de la enseñanza-aprendizaje una experiencia formativa (por ejemplo; el aprendizaje que se tiene en el contacto con los niños de condición de calle, con los indígenas, es algo que en el aula se enseña pero como contenido, y en el encuentro se enseña como experiencia de vida, como experiencia comprensiva que difícilmente se olvida y que sin duda, permite reconocer que la alteridad es parte de una pedagogía del presente que se hace emergente interpretar como traducir.)

Es precisamente la pedagogía del presente la que Bertha Orozco (como el equipo de trabajo que se forma formando en ciudad universitaria), intenta nombrar, desmenuzar, para cuestionar los aprendizajes socialmente significativos en los sujetos a partir de intentar interrogar una dificultad que tiene que ver con el currículum y la didáctica en el discurso de las competencias (un discurso que se está institucionalizando socialmente). Parte de lo que intenta tiene que ver con poner en diálogo y tensión al discurso de las competencias en el contexto de la globalización, para discutir el tipo de educación que se va a proponer o intentar hegemonizar en un proyecto que ya se puede nombrar como proyecto socio-cultural, porque en él hay una agenda y unas metas, aunque para llegar a ellas se tiene que reformar la educación y la formación y esa es parte precisamente de su tensión.

Se trata de un proyecto en el que se dice que el conocimiento que tiene valor es el que puede ser vendido en el mercado, un significado con el que se intenta formar a los sujetos en todos los niveles de acuerdo a una educación basada en competencias que intenta resolver los problemas de la práctica y de los discursos en tanto instala el desprestigio de cierto tipo de educación (entre ellas la que ofrece la UNAM), esencialmente la que se dice no puede dar respuesta práctica a las necesidades sociales y por tanto, tiene que emerger con nuevos saberes, pero, ¿qué tipo de saberes están siendo necesarios en las prácticas discursivas?, ¿las habilidades como el único sentido del saber? Al poner en cuestión los saberes educativos que se tienen el discurso de las competencias intenta hegemonizar otro saber para la educación que además se presenta como necesario en la formación de los sujetos, es decir, intenta instalarlo como necesario para dar “solución” a los grandes problemas que se tienen en el marco educativo, eso implica que nos preguntemos hacia que horizonte educativo nos queremos orientar o queremos orientar la educación y por ende, a los sujetos.

Pero también implica que lo movamos con la reflexión, con la crítica, con la interpretación y la traducción aunque *“moverlo como sociedades latinoamericanas nos es insuficiente, es necesario moverlo desde las necesidades prácticas, pero para mirar a Latinoamérica tenemos que tener un cambio de óptica y mirar el contexto de la globalización porque es el mundo en donde estamos reconociendo las aristas, las crisis y los cambios vistos desde América latina; migraciones forzadas, núcleo familiar disuelto para trabajar, condiciones de realidad que no se pueden excluir”*<sup>258</sup> ni negar, sino antes bien comprender desde una complejidad que no puede ser agotada y menos cuando se trata de una práctica discursiva que intenta disciplinar y gobernar nuestros horizontes con el discurso de las competencias. Con un discurso que ahí está, y que no podemos negar porque se está tejiendo en nuestros lenguajes como en las prácticas, pero la pregunta es quizá respecto a ¿cómo nos constituimos como sujetos en esa realidad? en un discurso que aparece como el más ordenado, o el único en este momento en educación.

---

<sup>258</sup> Conferencia Magistral. *Saberes y aprendizajes socialmente significativos* a cargo de Bertha Orozco en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Luego entonces, si la reforma educativa ha puesto el énfasis en las competencias cognitivas o racionales, ¿cuales son los saberes que el currículum, la didáctica, los docentes están promoviendo?, ¿donde están dejando los saberes que provienen de la subjetividad, de los sujetos que se constituyen en esas formas de saber?, ¿donde quedan por tanto, las competencias humanistas que nos permiten la comprensión de la alteridad? Foucault<sup>259</sup> nos plantearía reconocer en el origen o la procedencia el discurso de las competencias que toma fuerza excluyendo otros saberes para comprender la carga de significados que trae como los tejidos categoriales que anuda ubicando al conocimiento por su valor de uso y a los saberes concibiéndolos sólo como proceso (así, el énfasis en el sujeto está en lo que “produce” y no en como se constituye, es un énfasis que puede cerrar a un solo sentido la constitución del sujeto; el profesional, cuando la formación no se puede reducir a un solo sentido).

La estructura de significados respecto al sujeto en la universidad se complejiza porque ésta ha dado lugar al sometimiento, y a infinitud de hilos en donde unos la estabilizan y otros la fracturan, unos la evaporan en el poder-saber, otros la condensan de poder-saber y le dan curvas de visibilidad con las lecturas panópticas y de confesionario (hablar y ver) que cada disciplina como la pedagogía comparte con sus regímenes claroscuros con los cuales pueden hacer aparecer o desaparecer, condensar saberes, poderes y límites, que las asocian con su historia y con ciertas formas de poder-saber (institucional, académico, áulico, etc.), que institucionalizan más límites para el pensamiento. Razón por la que pensar en contra de los límites sería pensar en contra de nosotros mismos, de las maneras de decir, de hablar, y los lenguajes que se encuentran entrelazados entre la historia de vida y la historia institucional en donde se requiere mantener la pregunta latente respecto a ¿qué es la pedagogía y a qué aludimos cuanto a alguien se le interpela como pedagogo? para no encerrar a la pedagogía como a los sujetos en límites que no les permitan pensar y dialogar con otros saberes. En Foucault una fuerza esperanzadora fue la constitución del sujeto, una fuerza que al compartirla nos tendría que llevar a revisar la carga significativa que nuestras representaciones tienen, para construir nuestros propios discursos con el legado pedagógico pero sobre todo, con la experiencia latinoamericana que es diferencial y distinta porque se ha hecho desde nuestras tradiciones, crisis, rupturas, tensiones y espacios de liberación y que en el presente nos permiten cuestionarnos por saber ¿cómo vamos a reivindicar al sujeto?, ¿cómo recuperarlo en el campo de la pedagogía, en el plan de estudios, en el aula?

Interrogantes que sin duda, nos dejan con una esperanza latente; recuperar nuestra propia experiencia latinoamericana y darle un sentido de aprendizaje que desde el lugar de nuestra responsabilidad permita darle al otro la categoría de sujeto<sup>260</sup> esencialmente cuando el pensamiento ignorante de los sujetos desde los cuales se están tomando decisiones en los escenarios formativos nos obliga a practicar cada vez más nuevos procesos metodológicos, teóricos y pedagógicos que le permitan avanzar al pensamiento a otros estadios comprensivos y formativos pues la representación de dar soluciones inmediatas ha dejado cortos sus referentes lo que por ende, nos convoca a la responsabilidad en la perspectiva de la existencia humana como en la construcción cotidiana sobre lo que es ser pedagogos y que indudablemente nos inscribe en la decisión consciente y apasionada de su por-venir.

---

<sup>259</sup> Foucault hizo una construcción arqueológica de cómo los discursos se van depositando en la historia y en nuestros cuerpos, realizó una tarea indispensable al percibir los sucesos desde el momento en que han tenido lugar o desde el punto de su ausencia, no acudió a los acontecimientos y a las memorias, porque ello le permitió hacer una historia del presente, una historia que siempre habrá de venir

<sup>260</sup> Lyotard, Jean François. *Moralidades posmodernas*. Ed. Tecnos, Madrid, España, 1996. En este libro Lyotard alude a una segunda existencia que tiene que ver con que el sujeto se encuentre consigo mismo, una inclinación que requiere realizar sin descuidar con ello los intercambios con la otredad, una deuda por excelencia con nosotros mismos y con el pensamiento porque la ausencia de ello, lo puede dejar desposeído de la reflexión y de la acción. A esto Lyotard lo llama la infancia en el espíritu, que para él representa la dependencia y que para él sujeto como par el pensamiento representa una forma de liberarse de lo que lo ata y no les permite ascender a un estado de comprensión.

Por lo que hablando estrictamente hay pedagogía en el presente (en donde se atiende; planes de estudio, cursos a docentes, diseño curricular, entre otras cosas), pero no pedagogía del presente (lo que implicaría problematizar el tiempo en el que se está viviendo y la constitución de sujetos que éste, está haciendo porque en la pedagogía del presente aparecerían necesariamente los otros; los marginados, excluidos, por mencionar algunos, que se confrontan día a día con los efectos del positivismo, capitalismo, globalización, neoliberalismo, con los que finalmente el nombre no importa tanto como los efectos que han tenido con los sujetos, y que se expresan en el lenguaje, la reflexión, la crítica, como en los salarios, el empleo, la educación, los derechos humanos, etc.) de ahí, la tentación de tomar a la pedagogía como intemporal, porque no pertenece a la imagen de lo eterno o absoluto pero también la oportunidad para interrogarla por la limitación que tiene al colocarse como pedagogía en el presente y no hacer pedagogía del presente.

El fundamento de la pedagogía desde esto “*se encuentra delimitado por lo volumétricamente “lleno” pero racionalmente “ahuecado” por la pedagogía kitsch que sirve a esa idea de “consenso” civilizado y de “limpieza” de todo espacio, para ocultar el carácter políticamente violento de todo “dar lugar”*”<sup>261</sup> Esto nos recuerda la importancia de trabajar académicamente en memorias históricas de la pedagogía, esencialmente porque en ellas se hace pedagogía del presente que en el trabajo académico se requiere socializar con otros docentes y con los estudiantes para poder extender la labor reflexiva de lo que está ocurriendo hoy en la constitución de los sujetos, y con la cultura, y que se encuentra muy a la par de la conciencia y la memoria histórica particularmente cuando el vacío creado por la acción humana succiona el espacio en lugar de abrirlo para los sentidos de humanidad. Una necesidad que a la pedagogía la compromete a evitar el cierre con las heridas históricas, las que tiene consigo misma, con los pedagogos, y con los distintos pasados y con el porvenir, porque en la conciencia y memoria histórica se rescata para los sujetos el mundo de vida que se ha intentado destruir por la racionalización científica, técnica y económica pero sobre todo, se les rescata como sujetos. Razón por la que escribir, se presenta para los sujetos como una opción importante para hacer uso crítico de la realidad, para develarla, y en ello develar las responsabilidades que los sujetos tienen consigo mismos, con otros sujetos, con la pedagogía y con la historia.

Esto nos adentra a una temporalidad en la que se está perdiendo el referente real por lo simulado, por la imagen o iconopedagogía de la pantalla que genera una visualidad cultural y modifica lo axiológico, lo epistémico y lo estético, imágenes que expresan dos dimensiones de existencia; la tecnificación de la subjetividad por una parte, pero también y al mismo tiempo una subjetividad cultural activa – en el proceso del dándose diría Zemelman – capaz de hablar por una pedagogía de lo sensible que se confronta continuamente con un espacio tiempo para el que las relaciones (que no sólo son formativas sino de conciencia), son mediadas por el Chat, el celular, etc., en tanto hacen que la subjetividad pase de la palabra escrita a la letra electrónica y que la interpretación pase a la programación, y en ello, sumerja al sujeto en un autismo en el que no quiere saber de nadie ni de sí mismo.

La aceleración de la información, la transferencia en red, y el constante desarrollo de la ciencia y de la técnica han comenzado a dejar en el camino; la reflexión hermenéutica por lo que subyace en los sujetos con los siguientes consumismos; **intelectual** (grados, títulos, conocimientos, cursos, congresos, idiomas, etc.), **cultural** (con el que se marcan cada vez más diferencias que se traducen en inferioridades con los otros, en el lenguaje, y en la relación con ellos), **el conceptual** (que se ha debilitado en su construcción como en su socialización) y **el pedagógico** (que se ha vuelto más funcional en lo práctico y en lo conceptual con discursos que intentan acelerar su movimiento con la dinámica de las competencias y de la calidad.)

---

<sup>261</sup> Duque Félix. Carrizales Retamosa César., et. al. *Pedagogía y*. Op. Cit., p. 17

Todas estas transformaciones nos están imponiendo cada vez más la necesidad de una fenomenología de la experiencia electrónica o de acuerdo a Geertz, una descripción densa de la trama de significados que están construyendo el mundo de vida para los sujetos, porque las nociones de diferencia, diversidad, sujeto etc., se acentúan cada vez, convocándonos a tener una actitud despierta para observar tanto sus debilidades como sus imposiciones.

La comprensión histórica en la carrera de pedagogía (un trabajo realizado por más de 15 años) ha llevado a que muchos de los sujetos que hacen una trayectoria institucional en la FES-Aragón coloquen a la pedagogía en epistemes (que permiten hacer lecturas del mundo, de los otros y de lo otro) cuya apropiación de sentido son la formación y la educación porque colocan como campo problematizador; la realidad social, cultural, política, con los distintos saberes; pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc., lo que sin duda, no se presenta como una alternativa mejor que pretende superar o sustituir la mirada institucional que ha limitado a la formación y a la educación con la presencia de aprendizajes funcionales que se han apoyado en una sola vertiente; la psicológica. Pues mas bien, la intención es presentar epistemes que coloquen los conceptos como una posibilidad que confronte, y tense los discursos, las representaciones, y las prácticas administrativas, áulicas, con la institución, etc., para desvelar lo que hacen los discursos sociales, económicos, políticos, entre otros, con los sujetos, con su experiencia de vida, y con la institución en los planos conceptual y contextual.

Planos en donde la formación se presenta importante para los sujetos esencialmente por lo siguiente;

- a) Por la dominación de las subjetividades que se está haciendo
- b) Porque en este momento, en la realidad no se rescata al sujeto y esto nos desvía la oportunidad de conocer y conocer-se, -y porque-
- c) Da la posibilidad de romper con la dinámica actual para ir hacia un actuar diferente

La formación es una categoría que los estudiantes consideran importante para la constitución de los sujetos porque ésta no permite que se domine ni en el exterior ni en el interior la subjetividad, en tanto en el movimiento de conciencia que traza le posibilita el conocimiento de sí y de los otros ello como parte de una actitud de vida que rompe con la dinámica actual en el aula, en la familia, en la institución, socialmente, etc. Aunque para los docentes de la carrera de pedagogía<sup>262</sup> se desprenden dos ejes de discusión que en el presente se tienen que colocar como campo de problematización;

### 1) El plan de estudios;

- a) **La fundamentación** (pues en ella existe para los docentes una preocupación central que tiene que ver con los fundamentos teóricos y epistémicos que están alrededor de la pedagogía y que aluden a la relación de la formación con la educación, dos aspectos en donde no queda claro hasta dónde la formación se define como objeto de estudio de la pedagogía o del plan, y cómo se ha constituido en la trayectoria histórica frente a otras tradiciones que han constituido ángulos de lo que implica la propia formación.)

---

<sup>262</sup> Curso Intersemestral “Construcción del Campo Disciplinario de la Pedagogía” que se realizó en Junio del 2006 en la Carrera de Pedagogía de la FES-Aragón, a cargo del Mtro. Víctor Arturo Montiel y el Dr. Alberto Rodríguez. Del trabajo académico que se realizó se pueden recuperar algunas alternativas que para los docentes resultan importantes de ser trabajadas en la carrera de pedagogía;

- Trabajar el concepto de formación desde la tradición Gadameriana a la latinoamericana epistémicamente para que ésta atraviese el mapa curricular pero como condición de vida en la carrera de pedagogía
- Construir consensos que emitan direcciones posibles y den paso a líneas de trabajo
- Poner la mirada en los sujetos
- Incorporar a los profesores ausentes en la discusión, la gente está desmotivada y eso se refleja en el aula
- Reflexionar sobre los marcos conceptuales que portan los docentes y que no se han discutido
- Realizar trabajo de academia
- Sistematizar lo que se debate en los cursos, hacer memoria pedagógica

b) **El mapa curricular** (al que se le encuentra desarticulado con relación a la fundamentación o de la fundamentación, por lo que se tiene mínima coherencia entre los programas con su instrumentación.)

## 2) La formación de los sujetos pedagógicos;

a) **Docentes** (en quienes se encuentran problemáticas importantes que se expresan en la escasa participación que han tenido en la problematización del campo disciplinario, y en la discusión del plan de estudios por estar cerrados en un ángulo desde el cual manifiestan resistencias al trabajo colegiado, al compromiso y a la responsabilidad en la formación de los sujetos y en la propia, y que sin duda, aparece como un problema nodal en el trabajo académico, en la selección de los cursos intersemestrales, en las reuniones de docentes, que además se encuentran limitadas a escasos espacios, falta de convocatoria y de dialogo, y en la formación que hacen en el aula y en la que se desliga, la teoría y la práctica.)

b) **Alumnos;** (a quienes se les ha insertado en una formación caótica porque poco se ha comprendido el concepto de parte de los docentes como de los mismos estudiantes, en quienes además, se ha puesto menos la mirada respecto a como se teje la historia institucional con la historia de vida, a lo que la pedagogía hace con él, como aterriza la formación y cómo se ve como sujeto histórico.

Las reflexiones que hacen tanto los docentes como los estudiantes permiten comprender que colocar al Bildung como un punto de encuentro problematizador de los sujetos pedagógicos, con la pedagogía, la educación y la cultura, puede llevar por un lado, a perfilar un camino como el que se realizó en los estudios culturales de estados unidos cuando trajeron la perspectiva derrideana de la desconstrucción y la adoptaron en el plano institucional con la intención de que cuestionara precisamente lo institucional, el problema fue que se le trajo pero sólo como un discurso con el que se pretendía resolver todo por el sólo hecho de nombrarlo (así, se puede terminar por colocar a la formación como el objeto de estudio de la pedagogía pero sólo para resolver el problema que la pedagogía ha tenido históricamente en su definición, como en su saber y hacer), y con el que se pretendía mirar la realidad sólo desde lo cultural (un problema importante porque la lectura que se hace de la pedagogía puede estar limitada a la psicológico, sociológico, lo filosófico, o la didáctica, y no tener lectura de la totalidad).

Y un tercer aspecto que se diluyo en la perspectiva derrideana fue el cuestionamiento, o la problematización que hace del poder, de los discursos sobre todo, del institucional en donde los sujetos se constituyen (historia de vida – historia institucional) frente a estadios mayores del capitalismo, la modernidad o la llamada posmodernidad en la que pocos creen, (el cuestionamiento incesante permite colocar a la teoría pedagógica, las teorías de aprendizaje, el género, los derechos humanos, la educación ambiental, las nuevas tecnologías entre otras, como parte de un campo problemático en donde se tejen desde la historia institucional con la historia de vida de los sujetos no como temas a repetir que se quedan en un ensayo y que muchas de las veces sólo tiene un sentido; la calificación, para el docente asignarla y para el alumno obtenerla sino como parte de la experiencia de vida que los sujetos están construyendo. Pues tal reducción puede llevar a que el Bildung pierda la capacidad política sin la cual se le puede terminar por institucionalizar ya sea en un plan de estudios, en los discursos o en las prácticas al igual que sucedió con la perspectiva Derridiana con la que sin duda, faltó la comprensión de lo que implicaba.)

Para los estudiantes sin embargo, el problema que se presenta en el plan de estudios tiene que ver más con los siguientes aspectos;

- a) La coherencia docente
- b) La falta de congruencia de los docentes respecto a los contenidos y al plan de estudios- y
- c) Un desfase entre los contenidos y los conocimientos y el mínimo respeto por la pedagogía

Tres aspectos en donde se hace evidente que el problema del plan de estudios tiene que ver con la comprensión (un trabajo epistémico) que ocupa un lugar importante porque al igual que la perspectiva Derridiana el Bildung, puede también no ser comprendido y por tanto, ser limitado, (a lo filosófico) reducido (a cuestiones de aprendizaje, habilidades, destrezas), y diluido, en sus dos sentidos; como tradición epistémico-conceptual y como forma de vida (constitución de los sujetos). Aunque limitarlo o reducirlo no es el problema, sino los efectos que ello trae, **para el concepto** (imprecisión, confusión), **para los sujetos** (en la historia de vida y en la profesión), **para un plan de estudios** (desarticulación entre la fundamentación y el mapa curricular) y otros más, que terminen por culpabilizar de todo al Bildung, o al plan de estudios, no permitiendo reconocer en ello las distintas responsabilidades que se tienen de acuerdo con la historia institucional (formativa esencialmente) y la historia de vida (actitud ante lo diferente) de ahí que quizá la primera responsabilidad que además es compartida sea la comprensión del Bildung, siguiéndole su traducción en los sujetos y en el contexto. Una traducción que le presenta a la pedagogía un importante trabajo reflexivo respecto a los siguientes aspectos;

- a) la teoría pedagógica, la significación del ser pedagogo
- b) Los aspectos formativos de los sujetos en todos los aspectos
- c) La relación entre plan de estudios, docentes y practicas escolares

La deuda pendiente con la pedagogía está para los estudiantes en la comprensión de su fundamento teórico, en el significado que se le da al pedagogo, como en la relación conceptual y contextual que tiene el sujeto, la formación y el plan de estudios.

Una traducción del Bildung la da para el presente Carlos Ángel hoyos Medina al concebir a la formación como “*concepción de mundo y vida, y a la educación como el concepto que provee en la acción sistemática la regulación, acumulación y sistemática aplicación de los saberes, lenguajes y códigos a nivel epistémico y de la techné que aportan al sujeto la condición de posibilidad para actuar en el mundo de vida*”<sup>263</sup> Concebirla así, le permite a Carlos Ángel recuperar en la formación la lectura epistémica (su tradición) frente a un contexto que se encuentra más cercano a los contenidos de los medios de comunicación que en la racionalización, instalan la competitividad en la concepción de mundo en tanto fracturan a la formación al colocarla como una instancia administrativa de las industrias culturales, lo cual se refleja en el alto nivel de competencia al que se enfrentan los sujetos en el plano existencial y en el profesional (se compite por tener más idiomas, cursos, grados académicos, o hasta por lo más simple; un celular, un balón de fútbol autografiado, un juego de video, un automóvil, etc.) niveles de competencia que los sujetos van asimilando como necesarios o los únicos por su carácter de utilidad para tener acceso a la “sociedad del conocimiento” en lo laboral, y en lo profesional aunque en ello la pérdida sea la del sujeto humano como referencia y la ausencia o la ruptura de vínculos con la alteridad.

Esto da cuenta de cómo el fracaso del proyecto de la modernidad ha sido un fracaso que han tenido que vivir e incluso asumir como propio docentes y alumnos y sujetos que por decreto no les ha tocado los beneficios de la modernidad; como educación, salud y otros y si en cambio “*los elementos de desecho acompañados por los vicios propios de otras culturas. La distorsión transculturizada, lo decadente, la pérdida de sentido, la relación efímera, son algunas de las consecuencias inmediatas de esta superposición cultural de cassette, al no estar soportada por una secuencia histórica internalizada, irrumpe en la conciencia favoreciendo efectos regresivos*”<sup>264</sup> que los sujetos han tenido que acompañar con la falta de un trabajo, de alimento, de vivienda, derechos humanos por un lado, y por otro, de sobrevivencia frente al aumento de la corrupción, narcotráfico, terrorismo y violencia, que en el diario existir comienzan a ser “algo natural” por ser cotidianos.

---

<sup>263</sup> Hoyos, Medina Carlos Á. *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*. Lucerna Diogenis, México, 2003, p. 10

<sup>264</sup> *Ibidem*, p. 90

Y que frente al fracaso social, y cultural que se vive parece que la única opción reconocible ha sido la educación basada en competencias; una moda de actualidad que ha sido impuesta como criterio de novedad y referencia obligada en los marcos disciplinarios, en el proceso de aprendizaje y en el vínculo con los otros. Una moda frente a la cual el olvido de que lo que nos humaniza (la formación) se intensifica en la medida que la formación se encuentra con una pedagogía que como caja de herramientas la rechaza en tanto hace del sujeto pedagógico un técnico (del docente un planeador y gestor del plan de estudios y del alumno un aplicador de pruebas psicológicas) y limita aquella otra parte en el pedagogo, su pensamiento, sensibilidad y la esperanza que tiene para construir realidades que aún están por-venir, como el “*pensarnos como pedagogos – no que forman- sino que comparten su formación*”<sup>265</sup>

En la FES-Aragón, el plan de estudios desde la perspectiva del Bildung ha permitido a los estudiantes colocar a la realidad como punto de reflexión y en ello;

- a) Desconstruir, resignificar como miro mis realidades
- b) Me ha hecho un ser consciente, crítico y sobre todo me ha permitido dar lectura de la realidad en la que vivo, - así como, otorgar-
- c) Herramientas teóricas, dispositivos, conceptos, categorías, experiencias extraescolares para la práctica y desempeño profesional

Esto se plantea importante en la medida que la “sociedad de la información o del conocimiento” nos confronta con lo siguiente;

- 1) Con la sociedad dual (se seleccionan a los mejores y a los que sobran se les dan soluciones sociales, culturales, educativas, etc.) –y-
- 2) Con un muy agresivo lenguaje de la serpiente (doble discurso) que pone a los sujetos en tres planos de exclusión institucional:
  - a) La selección de los más adaptados Vs la de los rezagados, desertores, etc.
  - b) A los grupos que quedan fuera del aula se les saca de ésta bajo cualquier pretexto las más de las veces no es por lo académico, -y por ultimo-
  - c) A los grupos que se dejan fuera del centro educativo se les priva del derecho constitucional, pero sobre todo, de un derecho cultural

Son dos aspectos que hacen que la constitución de los sujetos como las representaciones que tienen sean más complejas y difíciles de comprender. Primero, porque se hace un sueño (sueño de igualdad no de diversidad ni de diferencia) que el aprendizaje esté al alcance de todos, dado que el sistema educativo es muy racista pues da aprendizajes distintos (a blancos que a negros, a niños de capacidades diferentes respecto a niños “normales”, a sujetos de escuelas públicas de los que están en una privada). Segundo, porque no se tiene como una prioridad el dialogo, ni mucho menos el aprendizaje dialógico, además de que el pedagogismo aumenta con la edad, lo que coloca a los profesionales de la educación en una de las profesiones más homogénea y predecible que con un alumnado diferente pretende trabajar igual. Pero fundamentalmente porque se está convirtiendo a la diversidad en racismo<sup>266</sup>.

---

<sup>265</sup> Conferencia Magistral a cargo de Teresita Durán Ramos, en el 50 aniversario de la pedagogía, Aula Magna de Filosofía. Martes 18 de abril de 2006.

<sup>266</sup> En una entrevista que realiza Rosa María Rodríguez Magda, catedrática de filosofía a Baudrillard, en Noviembre de 1997 en París, se le pregunta respecto al mundo cultural en Francia y para Baudrillard éste se cristaliza en dos extremos la trasmodernidad y la posmodernidad que para él, no son más que dos extremos falsos que se encuentran en constante contradicción pero que sin duda, han congregado a muchos en su estudio cuando hay cosas más preocupantes en Francia como el racismo que se ha convertido en un verdadero problema, así señala “éste no es un país moderno, se da un paso adelante y tres pasos hacia atrás. En todos los planos ocurre esto y estamos pagando el precio porque en todo; Los media, justicia, política, nos quedamos demasiado rezagados. Es la inercia de una cohabitación estancada que no permite plantear problemas”. p. 47, 48, problemas como el de la alteridad que intenta resolverse reconociendo al otro en el “nosotros” cuando el problema subyace en la incomprendibilidad de los otros y en la del propio sujeto, (en la relación del sujeto consigo mismo) que hacen de la comprensión de sí como de los otros un desafío. Para Baudrillard, no se trata de buscar al otro en su diferencia porque en él, el problema en los sujetos no



Esto rompe con la nueva ortodoxia discursiva que intenta integrar a la diversidad en un multiculturalismo en donde no queda claro de que discurso parte éste. Ramón Flecha considera que tendríamos que hablar de igualdad de diferencias porque “*se trata de una igualdad en los derechos humanos que se puede hacer desde la identidad, siempre y cuando la igualdad contemple las identidades y las diferencias*”<sup>267</sup>. Si ésto que señala Ramón Flecha lo colocamos en un plano epistémico, ahí, Zemelman nos estaría convocando a construir categorías (como la de sujeto-otro) que en su problematización nos permitan incorporar otras formas de razonamiento y de análisis; la historia, el movimiento de la realidad y la coyuntura, para dar cuenta de las significaciones en dos planos que se encuentran estrechamente articulados;

- 1) La historia en sus dos expresiones; como temporalidad y como existencia (historia de vida de los sujetos) y,
- 2) En la teoría con las construcciones conceptuales.

Planos que al ser colocados como punto de reflexión posibilitan que la conciencia como conciencia del momento sea un ángulo problematizador de su trayecto y de la constitución metodológica que hace el sujeto de sí mismo en la formación. Esto presupone para Zemelman “*asimilar como tarea del proceso educativo el estímulo a los hombres durante el proceso de formación, de manera que puedan llegar a vislumbrar los parámetros dentro de cuyas fronteras se organiza y orienta el pensamiento dado. En esa dirección es importante rescatar la relación entre potencialidad e historicidad, esto es, el problema de un sujeto consciente de sus limitaciones y posibilidades*”<sup>268</sup> para potenciar la capacidad del sujeto en la historia y en la historia de vida (que se encuentran entrelazadas) y con la teoría en las construcciones conceptuales, ello como parte de una tarea que Zemelman refiere a la educación en el marco del proceso de formación de los sujetos. Esto le permite a Marcela Gómez (una acompañante intelectual de Zemelman) plantearse la pregunta respecto a ¿qué aporta la reflexión epistémica en el contexto institucional?, en el presente. Pregunta con la que Marcela nos convoca a colocar como campo de problematización de la pedagogía los conceptos de formación, educación y otros más que han sido poco trabajados en su significado y en su articulación con problemáticas vinculadas a la formación profesional de los sujetos como; la titulación, el campo laboral, la migración, los derechos humanos, el medio ambiente, los vendedores ambulantes, el incremento de bici-taxistas, y otros más, que tejen su experiencia de vida y profesional, en tanto le otorgan a los conceptos; prácticas, procesos, e intenciones que circulan en distintos escenarios.

Lo que le da pauta a Marcela Gómez para recuperar la categoría de formación (al igual que Carlos Ángel y otros) en el presente desde “*una categoría que permite pensar siguiendo la tradición del pensamiento alemán –como Bildung – lo que algunos han llamado la*

---

es una cuestión de diferencia sino de alteridad “*y de hecho es la alteridad la que hoy se combate. Es la lógica de la diferencia la que mata la alteridad. Habría que intentar ver a la alteridad en todo lo que viene*” habría que intentar ver a la alteridad en lo que está por-venir, por ello es conveniente en cuestión de la alteridad dejar puntos suspensivos que hacen que la comprensión éste abierta y en movimiento y no clausurada.

<sup>267</sup> Conferencia Magistral ***Respuestas educativas a los cambios sociales. Escuelas que funcionan comunidades de aprendizaje.*** A cargo de Ramón Flecha, en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, de 18:00-20:00 p.m. En esta conferencia Ramón Flecha nos acerca al tema de las comunidades de aprendizaje a partir de una reflexión que hizo y una continúa búsqueda por el tema respecto al trabajo que realizan algunas instituciones con las comunidades de aprendizaje. La información como lo comentó, lo acercó a Harbart considerada como una de las mejores universidades que desde los 80s se ha visto en la necesidad de reconocer que con la diversidad cultural se aprende más, razón por la que la gente que trabaja en ella se ha desplazado a distintos lugares en busca de gente diversa en color, religión, clase social, etc. Para integrarla en los diferentes estudios que se realizan en su institución, cómo es el caso de la gente gitana que vive en “la mina” en España y que fueron localizados por gente de Harbart para ingresar o incorporarse en comunidades de aprendizaje e implementar actuaciones que le generen eficiencia y equidad a la institución (es decir, que los estudiantes aprendan por ejemplo, un idioma en tanto mejoran las actitudes de solidaridad, justicia u otras actitudes que permiten trabajar con la alteridad.)

<sup>268</sup> Zemelman, Hugo. “Conciencia de realidad y voluntad de conocer: A manera de prólogo” en; Garza, Enrique De la y Valencia, Guadalupe. (coordinadores) ***Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate.*** Plaza y Valdés Editores, UNAM-CIICH (centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2002, p. 15

*recuperación histórica de la cultura en el plano de la educación y del conocimiento, en la constitución de los sujetos sociales y pedagógicos estrechamente vinculada con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. El sentido de la realidad devenga en un horizonte cultural como campo de posibilidades para situarnos como sujetos de y en la historia. A fin de ubicar los problemas y cuestiones presentes dentro de un proceso en el que se encuentra el pasado como memoria con posibilidades de futuros diversos”* <sup>269</sup> recuperar a la formación en el Bildung con su tradición le permite a Marcela problematizarla en su horizonte cultural, situar a los sujetos en su momento histórico con problemáticas particulares que se agudizan y se hacen emergentes en su discusión, recuperar a la formación en el dándose (en el movimiento de la temporalidad; pasado, presente, futuro y a los sujetos entre lo constituido y lo constituyente.)

En Marcela Gómez como en Zemelman se encuentra también la convocatoria a construir los conceptos, a conceptualizarlos para conocer que se dice de ellos, como se les significa, se les entiende y comparte, pero esencialmente que “uso” se les da, cómo se les utiliza, y para qué se les utiliza. Así, por ejemplo podemos seguir pensando a los derechos humanos desde el significado que se les otorgó históricamente o atender a dicha convocatoria y preguntarnos que son para nosotros en un momento que nos confronta no sólo con una alteridad olvidada, sino sobre todo, con una alteridad que está viviendo en el margen de los límites; la violencia, la agresión, la exclusión y la muerte en sus tres fases; por desnutrición, por la invasión y no menos importante pero si extremadamente preocupante, la muerte cultural. Tres muertes que nos llevan a preguntarnos cuales son las posibilidades pedagógicas<sup>270</sup> presentes y futuras que tienen estos sujetos para darle sentido a la formación en su vida, para darle sentido a su vida, es decir, esperanza, por que ¿cómo mantener la esperanza en un mundo que se desvanece?, o ¿en qué mantener la esperanza cuando su mundo de vida lo diluye la guerra, la lucha por un territorio, la desnutrición, la pobreza extrema?.¿cómo incluso pensar en un horizonte formativo cuando ellos no encuentran ni un horizonte de vida?

Frente a esto que podemos hacer, parece que una posibilidad y no la única es formar la esperanza en los sujetos pedagógicos, porque es la esperanza la que posibilita la construcción de un horizonte de vida en los desencuentros dolorosos que viven los sujetos en donde uno de los desencuentros más fuertes y con el que se confrontan continuamente es el no estar con los otros, no ser parte del “nosotros” Heideggeriano, no ser un sujeto de relación, diálogo y confrontación. Razón por la que el dolor del desencuentro es porque en su soledad o aislamiento, el sujeto ha tenido que vivir en el plano contextual los efectos de su no pertenencia a las categorías, le ha tocado vivir los imperialismos de los que son sujetos (ciudadanos, ricos, empresarios, políticos, etc.), y los efectos han sido;

---

<sup>269</sup>Ibidem, p. 81

<sup>270</sup> Barcena Orbe Fernando. Mélich Joan-Charles. “La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de las víctimas” en Mardones, José. *La ética ante las víctimas*. Ed. Anthropos, Barcelona, España, 2003. Estos autores coinciden en educar a los sujetos de tal manera que ello les permita imaginarse narrativamente a sí mismos viviendo una vida que es la suya, pues el silencio como mutismo hace evidente el rotundo fracaso del lenguaje en el cara a cara porque enmudece al sujeto, por lo que se trata de educar la sensibilidad de los sujetos para conseguir que sean capaces de escuchar el grito silencioso de los otros y de sí mismos. Lo que significa recuperar la constitución de ellos como sujetos que asuman una posición en el mundo, se abran a él y se dejen tocar por él. Sobre todo cuando la lección más importante es la del sufrimiento de una otredad que nos interpela a ver lo humano desde lo inhumano, que reta al pensamiento que sólo sabe moverse entre las categorías de lo “normal” lo “anormal” o lo “sano”. Esto le permite a Mélich como a Fernando Barcena trabajar en los siguientes aspectos; el silencio como forma de comunicación, como resistencia frente al abuso de poder, una imaginación narrativa como un dispositivo esencial para captar las intenciones, los deseos y las creencias de los otros. En tercer lugar el tacto y la capacidad de escucha como apertura al mundo afectivo y sentimental de los demás. En un cuarto momento sitúan las descripciones y uso de términos sensibles. Cuatro aspectos con los que sin duda, se trata de formar hábitos mentales que nos acostumbren a pensar en términos de descripciones sensibles de modo que seamos capaces de captar las expresiones de las cuestiones existencialmente relevantes para el sujeto como parte de su relación con el mundo. Y finalmente estar atentos al abuso de analogías mentales en la representación del otro, es decir, intentar abandonar las analogías mentales como forma de mantener la extranjería del otro como algo natural en nuestra relación asimétrica con él.

- 1) **En su cuerpo** (violaciones, agresiones, torturas, mutilaciones, desnutrición extrema, etc.)
- 2) **En su pensamiento** (se ha diluido en ellos sus derechos más humanos; la conciencia, el lenguaje y la constitución como sujetos, tres derechos que le dan sentido de existencia y coexistencia en el mundo de vida.)
- 3) **En su matriz cultural** (la pertenencia al nosotros, el significado de sí mismo, la solidaridad, y el diálogo con los otros en el espacio de coexistencia.)
- 4) **En la formación de la esperanza** (un derecho humano que se tiene que incorporar en los encuentros con la alteridad, porque tal vez la esperanza es lo único que nos puede mantener sólidos frente a los proyectos de vida y de ser sujeto que se desvanecen en un mundo mundializado por la economía que en sus diversos imperialismos formativos y educativos diluyen la posibilidad de seguir, estar, vivir y convivir con los otros.)

Efectos que se tienen que problematizar en la construcción del significado que se le da a los derechos humanos en el presente porque de no colocar al sujeto, su constitución y relación con los otros como campo problemático, de discusión y reflexión en la formación, éstos no serán más que parte de un concepto desfasado en su significado con el plano concreto de los sujetos.

La importancia del sujeto (del sujeto-otro) en el concepto de formación y en el contexto nos recuerda que éste es importante en nuestra vida, básicamente por lo que señalan los estudiantes;

- a) Somos uno aunque diferentes en el sentido de reconocimiento
- b) Porque le dan sentido a lo que soy pues sin ellos no podría comprenderme
- c) Por el sentido de la formación si no fuera por ellos no me podría reconocer, como hijo, estudiante, trabajador y pedagogo

Significados que implican desde luego la realización de valores y valoraciones, en contextos amplios y específicos, las cuales a medida que se avanza en un proceso de formación se relacionan con los intereses y necesidades de los sujetos, pero nunca al margen del otro o de los otros y en ese sentido, es propiamente el tipo de relaciones y vínculos que la universidad puede seguir procurando porque de cierta manera al hacerlo la significan como un espacio sustancialmente diferente de otros establecimientos educativos y sociales de México, Latinoamérica y Europa.

En el plano personal se reconoce lo que la pedagogía (colocada en el Bildung), ha generado en algunos estudiantes;

- a) Mirarme y mirarme en los otros, cuestionar la coherencia de mi ser
- b) Crear una conciencia abierta, conocerme y entender y/o aceptar a los demás
- c) Un cambio total de actitud frente al mundo y la vida, un nivel más amplio de abstracción de la realidad así como una posición más crítica

Razón por la que el desvanecimiento del concepto de formación en la esfera cultural es algo de lo que nos tendría que preocupar porque bajo distintas lógicas ha caído en desuso o está siendo debilitado al ser reducido a una cuestión técnica, de mala planeación o de diseño curricular que hace de su lectura y práctica un obstáculo epistemológico que no permite se le reconozca como un saber que da sentido a otras prácticas pedagógico-culturales dentro de la universidad. Esto es un problema importante porque al estar las instituciones culturales de algún modo fijas en un contexto discursivo neoliberal, el modelo institucional en el que se ejercita el poder no permite se construyan mediaciones políticas, y al no haberlas no se dota de sentido y significado a éstas.

De ahí, que las instituciones que se organizan ante este clima van incorporando prácticas discursivas y de instrumentación definidas por una lógica muy cercana a los valores de la vida empresarial; rendimiento, productividad y meritocracia que provocan una exacerbada tendencia a la cuantificación como una serie de ideas dominantes que presionan a las universidades públicas desde afuera a extirpar cada vez más al *Bildung* desde dentro, así, como los elementos críticos que heredo del proyecto moderno<sup>271</sup> (de la modernidad que tenía un proyecto más humano.) Extirpado de sus elementos críticos se le ve como un reflejo de productividad, de capacitación profesionalizante, pero también, como un discurso ideológico cargado de déficit de legitimación para ser objeto de estudio de la pedagogía.

El problema de poner un objeto de estudio para la pedagogía puede cerrar por un lado, las posibilidades de sentido y apertura que tiene a otras lecturas e interpretaciones, pero por el otro, cuando se trata de un objeto de estudio que coloca como campo de problematización a la formación y que es precisamente el sentido y la apertura lo que le caracteriza, me parece que es una forma de tomar una posición, de asumir una posición teórica, conceptual y epistémica en la educación, en la pedagogía y en la universidad. Aunque la limitación en la apertura del concepto de formación no es sin duda el colocarlo como objeto de estudio sino esperar de cierta manera que por sí solo el *Bildung* resuelva todas las problemáticas; las de un plan de estudios, un curriculum o la formación de los docentes, de los alumnos, de los horarios (porque entonces ¿dónde quedan las responsabilidades?). Lo que genera otras limitaciones importantes porque el *Bildung* no es un concepto que se pueda colocar como punto de llegada sobre todo cuando de él y con él se parte para construir otros sentidos, otros discursos y otras prácticas, pero además, porque en su proyecto deja posibilidad de apertura para no cerrarlo a lo que está por-venir.

Un proyecto en donde se encuentra la historia de vida y en ella diversas posibilidades que aparecen como relevantes para los estudiantes;

- a) El dar sentido a la pedagogía, indagarla, cuestionarla
- b) Aprender de la pedagogía para después provocar en los demás lo que provoqué en mí, esa desestructuración de mí.
- c) Me apasiona la docencia y nada me agrada más que acompañarla de la investigación

Una formación que para los estudiantes ha sido relevante pero que sin duda, se confronta con; *la masificación*, (cerca de 70 estudiantes por grupo de nuevo ingreso en la carrera de pedagogía) *con el control burocrático*, (la imposición de que se curse en un grupo y en un turno, con ciertos maestros, etc.), el dualismo público/privado en la representación, (la creencia arraigada de que las universidades privadas son mejores), *el poder institucional corporativo de grupos de interés*, (autoridades, administrativos, docentes, etc., que se unen para ocupar un lugar en el consejo técnico, en el comité de carrera, en la jefatura, etc.)

---

<sup>271</sup> En Habermas se encuentra un autor que se distancia de sus compañeros de la Escuela de Frankfurt al no pensar a la modernidad desde los dos sentidos en los que se le mira; por un lado bajo el escepticismo y por otro, el pesimismo. La distancia que toma Habermas de estos dos aspectos le permite comprender a la modernidad en un primer momento como desarrollo de la razón tecnológica pero también como razón comunicativa no instrumental, en ésta última Habermas reconoce el aspecto humano y cultural que se mueve en la modernidad, es decir, para Habermas la modernidad le da sentido a la ciencia, a la técnica y por ende, al progreso, pero también a la constitución de los sujetos bajo la racionalidad comunicativa, porque en ella encuentra un trabajo formativo de emancipación. Esto último resulta ser para Habermas lo que la modernidad no concluyó, porque se centró sólo en el primer aspecto que invadió la racionalidad comunicativa en los sujetos, tal invasión fue para Habermas una colonización del mundo de vida. Quizá el problema fundamental no sea para nosotros el de alinearnos con una u otra posición sino más bien el de preguntarnos ¿cómo podemos estar seguros en México de que la racionalidad de la modernidad europea sea algo que valga la pena defender? Cfr. Arriarán Samuel (Universidad Pedagógica Nacional) “El concepto de Modernidad según Habermas” en Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre, *La Vasija*. Año 1, Volumen 1, Número 1, publicación cuatrimestral, Diciembre de 1997 – Marzo de 1998.

*El mercado estudiantil y académico* que se está construyendo (el regateo de las lecturas y de las calificaciones, los trabajos que se bajan de internet, el tráfico de trabajos de unos estudiantes a otros o los trabajos que algunos docentes les hacen a las alumnas a cambio de salir con ellas, etc.), *los recortes del financiamiento* (que además son desiguales, no según la población como es el caso de la FES- Aragón), *reducción a la matrícula*. *Los salarios de los docentes* (docentes de asignatura que son contratados sólo por un grupo y expuestos en cualquier momento a no serlo más, situación que además los pone en tensión frente a las exigencias académicas como administrativas que tienen que atender en la institución.)

En esa lógica el imperialismo de lo instrumental sobre la formación ha permitido que la formación se establezca más en términos de tiempo que de comprensión y de administración que de mundo de vida. En esa lógica la preocupación se ha centrado más en la construcción de un capital cultural, en la definición de un objeto, y en posiciones que se definen por la dominación y la subordinación que han creado zonas de silencio o líneas de fuga en docentes, alumnos y administrativos que en trazar la pedagogía del presente y la pedagogía en el presente, una necesidad que a la pedagogía la compromete a evitar el cierre con las heridas históricas, las que tiene consigo misma, con los pedagogos, y con los distintos pasados y con el porvenir, porque en la conciencia y memoria histórica se rescata para los sujetos el mundo de vida que se ha intentado destruir por la racionalización científica, técnica y económica pero sobre todo, se les rescata como sujetos. Razón por la que escribir, se presenta para los sujetos como una opción importante para hacer uso crítico de la realidad, para develarla, y en ello develar las responsabilidades que los sujetos tienen consigo mismos, con otros sujetos, con la pedagogía y con la historia.

Lo que resulta una convocatoria importante para los que estamos en este momento en la pedagogía porque al atender a la memoria histórica de la pedagogía, (a la problematización de la pedagogía en el presente y de la pedagogía del presente), a su devenir en distintos espacio-tiempos (el aula, la academia, la investigación, la administración, etc.), podemos plantear discursos que enriquezcan la realidad en tanto la problematizan con base a proyectos de sujetos sociales, porque si el sujeto no tiene proyecto tendríamos que colocarlo como campo problemático en base a una exigencia de articulación con los otros y con lo otro (conceptos, discursos, conocimiento, etc.) para que atienda a su constitución histórica, en tanto forma una esperanza de vida que lo mantenga en el proyecto y con el proyecto.

### 3.3. La alteridad como encuentro experiencial para el sujeto pedagógico

La diferencia para no caer en la indiferencia tiene que convertirse en deferencia, la cual expresa lo que es la relación genuinamente ética. El otro que siempre es otro concreto que siempre es una persona con nombre y apellidos, y no sólo un concepto. Ser deferente significa hacerse cargo del otro

**Enrique Gervilla**

Colocar a la formación como campo problemático o problematizador y a la educación como un horizonte de razonamiento permite reflexionar acerca de la articulación que hacemos entre la fundamentación del plan de estudios y el mapa curricular, la unidad o unidades de conocimiento que se dan con estos dos planos, y la relación que hacemos entre la unidad de conocimiento pensemos derechos humanos, teoría pedagógica, etc., con la formación, y la educación en su espacio de producción histórica y en la trama del diario existir de los sujetos pedagógicos en donde se condensan perspectivas de futuro, memoria histórica, historia de vida y esperanza, por lo que la articulación no sería más que un esfuerzo continuo de crítica que permita al sujeto asumir la exigencia de pensar históricamente la realidad.

Esto nos lleva a un desafío en el aprendizaje y en la formación; aprender a pensar históricamente y formar un pensamiento problematizador de la historia de vida y de los conceptos, como el concepto de alteridad<sup>272</sup> que fue usado por los filósofos como una oposición radical, así en Platón la alteridad expresaría la radical antinomia de la categoría de lo mismo, quizá lo pensó de esa manera porque en algunas sociedades se expresó el sentimiento de horror hacia lo diferente, para otros filósofos la alteridad sería lo amenazable al confort cotidiano o la rebeldía frente al mundo y otros más sólo se rehusarían a mirar a la alteridad de frente.

Esto permite señalar a Lévinas como quien descubre la categoría de exterioridad desde el pensamiento, categoría que está involucrada en la relación del sujeto con otro sujeto que tiene una biografía única pero que además, posee una subjetividad que funciona con el dolor, lo que lleva a poner en cuestión el sistema en donde se le ha asignado no sólo funciones sino también roles y se le ha tomado como cosa, olvidando en ello el respeto por el otro como otro. En el respeto a la alteridad<sup>273</sup> Lévinas encuentra una relación ética que va a considerar no sólo como la más importante sino algo que le preocupó y ocupó una parte importante de su vida. El respeto por el otro se presenta frente a la pedagogía de la dominación para Dussel como una esperanza de liberación, esperanza que lo ocupa en estos momentos y que lo ha mantenido por más de 30 años en la redacción de más de tres libros cuyo eje central es precisamente; la política, la ética y la estética de la liberación.

---

<sup>272</sup> Gervilla, Castillo Enrique. *Globalización, Inmigración y Educación*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Granada, España, 18-20 de noviembre de 2002. La otredad en este autor nos interpela a un reconocimiento más allá de cualquier razón argumentativa, al reconocimiento de su rostro, a su singularidad que corresponde con la interrogación ética por como nos relacionamos, hablamos, lo escuchamos y lo interpelamos en la relación, una relación que no remite a una cuestión técnica o funcional sino a una cuestión ontológica, porque la condición para que el sujeto sea sujeto es que los otros también lo sean. Desde esta perspectiva ética la diferencia para no caer en la indiferencia tiene que convertirse desde la perspectiva del autor en deferencia, la cual “*expresa lo que es la relación genuinamente ética. El otro que siempre es otro concreto que siempre es una persona con nombre y apellidos, y no sólo un concepto. Ser deferente significa hacerse cargo del otro*” (p. 129)

<sup>273</sup> Torralba, Rosselló Francesc. *Rostro y Sentido de la acción educativa*. Ed. Edebe, Barcelona, España, 2001. Dejar que el otro sea el mismo es un respeto que también se encuentra en la alteridad y que el autor coloca como un deber que tiene la educación como sus actores, de quienes depende el sentido de la pedagogía o más bien la pedagogía del sentido con la que tenemos la deuda pendiente de asumir una tarea crítica para poner entre paréntesis lo que es habitual en la pedagogía y en los sujetos.

Es necesario nos decía Dussel<sup>274</sup>, hablar desde los excluidos, porque si al otro no se le entiende o no se le comprende es porque no se tiene la experiencia de ese otro, una experiencia del otro que requiere vivirse como un lugar continuo, desde su propia vida para que a partir de ella el libro, los autores, y los conceptos respondan e interroguen la experiencia de base. Lo que nos conduce a realizar una crítica importante al sistema de categorías en las que nos movemos para desarrollar todo un mundo de categorías que surjan de la experiencia, de la comprensión de lo que pasa con los movimientos sociales y con los individuos singulares, categorías que no partan de preguntas hechas por los teóricos, sino de preguntas hechas por esa alteridad que ha sido excluida. Razón por la que aprender a leer la teoría desde la enunciación de la alteridad excluida, marginada, es empezar a construir un modo de conocimiento distinto al que se ha impuesto, es crearle a la alteridad en el conocimiento y en el diario existir un lugar epistémico.

Enrique Dussel: reconoce que cuesta trabajo incorporar otras categorías porque ya se tiene toda una carga de contenidos que saturan nuestro pensamiento y no le permiten pensar en la experiencia humana. Experiencia que no es la del sujeto - objeto porque la primera experiencia y la última siempre será la del sujeto – sujeto, (no la de docente-alumno), dado que el otro inviste de sentido el mundo. Por ello dice Dussel, nuestra vida está confiada en la palabra del otro, de ahí que la mujer tiene que aprender a dialogar con la exclusión, el indígena<sup>275</sup> con la marginación, el niño en condición de calle con la explotación, el sujeto con alguna discapacidad con la intolerancia, el homosexual con las burlas, los pobres con el abandono, y el pedagogo con la educación y la formación, etc. Pero incluso aprender a dialogar con todas las periferias que no los reconocen como alteridad no solo con una (lo cultural, lo sexual, profesional, laboral, familiar, etc.)

Dussel reconoce a la modernidad como una lógica alterativa ya no alternativa de los sujetos, pero alterativa para el mundo de lo humano porque éste será determinado por criterios técnicos, como por una visión unificadora de la realidad. En esa visión, la exterioridad – alteridad se comprendió como lo no real, así, primero sea armó la idea de la separación (el sujeto y los otros, el hombre y la mujer,) y posteriormente el rechazo, construyendo en la negación de la alteridad el camino de la exclusión. En esa lógica la representación tendrá al otro como una amenaza, como una alergia que se entretaje en significados de exclusión a pequeña escala y los mecanismos de autoengaño en la subjetividad no permitiéndole reconocer a esos excluidos y autoexcluidos, en su distinción cultural.

---

<sup>274</sup> Dussel, Enrique, Entrevista con Hugo Zemelman, Video, que se presentó en la Casa de las Humanidades Ubicada en Presidente Carranza 162 Coyoacán, el Jueves, 8 de Septiembre de 2005, de 10:00-12:00 p.m.

<sup>275</sup> En la conferencia magistral ***La lucha por los derechos de los pueblos indígenas; el caso del Ecuador***. Lourdes Tibán (Secretaria ejecutiva del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Rublos del Ecuador, CODENPE) que se realizó en el aula magna de la EU de arquitectura en Granada, España, el marco de las III Jornadas de Derechos Humanos, señaló como los indígenas (en el caso de Ecuador) quieren volver a la luz, porque en algunos lugares viven peor que los animales, de ahí que hasta los 70s en el Ecuador nadie quería ser indígena porque el indígena era catalogado como lo peor, además de que no era reconocido. Para los 90s esto cambiara y ser indígena será un orgullo por lo que iniciaran una lucha por demostrar que tienen capacidades para reflexionar y accionar en los problemas que a ellos como a todos los sujetos les afectan. La herramienta con la que se lucha es la organización, lo que da paso a que en 1990 se de un levantamiento indígena en donde éstos se asumen como sujetos políticos, pues dan un salto epistemológico y se colocan como actores de una realidad que los representaba como salvajes que se resistían a morir en el plano interno como externo. En el 96 participaron en las elecciones y ganaron 72 gobiernos locales, y 8 diputados, participaron en la reforma de la constitución en donde por primera vez se reconocieron los derechos humanos, y se defendía la identidad como colectivo no como vestimenta. Esto ha puesto cada vez más al indígena de Ecuador como sujeto, es decir, como actor para que cambie su situación, en tanto construye espacios de poder desde abajo. Como los que Lourdes Tibán está construyendo desde su cargo, a lo que concluyo “*nos falta autoestima, liderazgo, si hay gente que pisa el suelo, tiene que hacer algo en el cargo en donde este, los indígenas necesitamos hacernos valer como capaces, hay que decir de la historia y no de lo que hay en los textos, y tomar una posición para no dejar que los otros decidan y tomen todas las decisiones*”

Con la distinción piensa Dussel “*se requiere asumir un tipo de racionalidad que no domine la concepción del otro, que no someta a lo otro en nombre de la aceptación que no ha hecho más que negarlo y que rechaza una razón monocultural que no da apertura a una ética de la liberación*”<sup>276</sup> En este sentido pensar a la alteridad no se ve como un privilegio del entendimiento que podrían tener sólo los profesionistas como por ejemplo los pedagogos, porque la comprensión humana e intelectual pertenece a todos y no se limita a un espacio-tiempo.

Este es el desafío de las aperturas, porque el pensamiento hace de la historia un proceso que está por venir, lo que hace que la historia sea un constante desafío para los sujetos dado que la exigencia en el pensamiento es ponerle nombre nuevo a las cosas, sobre todo, cuando en el desajuste de las teorías con la realidad el sujeto es el que quedó desfasado de la historia, al dejar de pensarla y una vez desfasado de ésta se quedó sin capacidad de construcción y de abstracción en el orden de las ideas. Por ende, la exigencia de pensar desde los procesos, la relación, la coyuntura del fenómeno como el momento del movimiento es para que el pensamiento no se quede en una memoria congelada que olvida que el sujeto es un ser relacional con su presente con su pasado y con su futuro, y con un proceso formativo en donde tiene opciones para constituirse, construir la historia y encontrarse con la alteridad.

El problema que Hugo Zemelman plantea respecto al desajuste o desfase que existe entre muchos corpus teóricos y la realidad, permite comprender que se trata de un desfase o desajuste importante que trastoca la categoría de sujeto y alteridad que en la cotidianidad se utilizan pensando que tienen un significado claro, y realmente no lo tienen. Lo cual nos remite necesariamente a una continua redefinición y no sólo de estos conceptos, porque también se tendría que incorporar el concepto de pedagogía, cultura, formación y educación, un trabajo al que el mismo Zemelman convoca a los pedagogos o a los que estamos en el ámbito de la educación.

La pregunta respecto a ello sería, ¿por qué nos resulta tan difícil la construcción de los conceptos en el tiempo de la complejidad llamado presente?, ¿por qué seguimos trabajando con conceptos que están tan alejados de la realidad? Marcela Gómez incluso nos preguntaría si podemos seguir trabajando con conceptos vacíos o con los mismos conceptos de educación y formación cuando en la realidad hemos comenzado a encontrarnos o desencontrarnos con la diversidad de una cultura que no sólo trama relaciones sino lo más importante, diversos significados respecto a lo que somos como sujetos.

Esto plantea una necesidad importante para los sujetos de pedagogía en el plano de la formación como en el plano de la investigación porque la construcción como resignificación de los conceptos se torna un tema central que como horizonte de articulación confronta los conceptos con la realidad con la intención de significarlos, porque al no tomar esta dificultad y asumirla en la formación se corre el riesgo señalaría Zemelman de pensar ficticiamente o terminar por inventar realidades. De ahí, la exigencia que se le presenta a los pedagogos, de construir un pensamiento <sup>277</sup> sobre la realidad en la que están y en donde pueden crear relaciones de sentido respecto a su estar en el mundo, como a ser sujetos en relación formativa con otros sujetos.

---

<sup>276</sup> Conferencia Magistral “*Homenaje a Enrique Dussel*”, a cargo de Dussel, Enrique, en el Aula Magna Fray Alonso de la Veracruz, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 12:00 – 13:00 p.m., Jueves 10 de noviembre de 2005.

<sup>277</sup> Beck, Ulrich. *Libertad o Capitalismo*. Conversaciones con Johannes Willms. Paidós, Barcelona, España, 2002. La dificultad que tiene el pensamiento para hacer lectura de la realidad, la encuentra Ulrich Beck en las categorías que lo rondan y que él les da el nombre de categorías zombis porque hacen que nos volvamos ciegos y procedamos de manera apriorística a la experiencia, el efecto en ello, es que el problema se reduce sólo a diagnosticar, lo que elude las responsabilidades que tenemos para pensar nuestro tiempo y para comprender que no somos parte de una modernidad sino de modernidades en donde se agudiza nuestra capacidad para pensar y construir conceptos. Y es precisamente por ello que Ulrich Beck piensa que es posible una segunda ilustración que nos permita tener claras las grandes narraciones que se tienen de las distintas tradiciones culturales, interrelacionarlas en sus recíprocas



La pregunta a los sujetos pedagógicos desde el plano de la cultura institucional se plantearía respecto a ¿si el trabajo en la pedagogía se ha reducido a gestionar un plan de estudios o a colocarlo como campo de problematización del aula, la institución, lo social, lo cultural y en la constitución del sujeto pedagógico?, o quizá si ¿el fundamento de la pedagogía llamado Bildung se ha enmarcado como concepto ajeno a la realidad a la que se le confronta y por ende, ajeno a los sujetos? un desajuste entre el Bildung y la realidad, entre el Bildung y la representación de los sujetos pedagógicos, entre el Bildung y el mapa curricular, que si no se tiene conciencia de él, se puede llevar a los sujetos a inventar realidades respecto a lo que es la formación, la alteridad, el género, los derechos humanos, los grupos marginados, las nuevas tecnologías etc.

La resignificación del Bildung tendría que ser revisado en su articulación con la educación y con otros conceptos como; cultura, sujeto, por mencionar algunos pero a la luz de la teoría pedagógica latinoamericana y de la experiencia cotidiana en los proyectos de investigación de los talleres de titulación, en las distintas unidades de conocimiento, en los cursos intersemestrales para alumnos y docentes, para hacer uso crítico de él y no terminar por colocarlo como un concepto estelar que por el solo hecho de ser nombrado solucione los problemas para los que fue convocado, pero sobre todo, para que en el análisis de la realidad, los sujetos comprendan lo que están problematizando en relación a la cultura.

Esto nos remite desde la mirada de Zemelman a “*un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir; tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones, se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? Lo que no es una cuestión teórica sino más propia de lo que llamaría una forma epistémica de resolver el problema.*”<sup>278</sup> Una forma epistémica que como actitud se asume para colocarse frente al conocimiento, la educación, la pedagogía, la investigación, un plan de estudios, y los sujetos, entre otros, en tanto se interroga respecto a cómo se puede colocar frente al Bildung, frente a los sujetos y frente a su formación. Esta duda previa y latente a la que se alude en el concepto de Bildung es para no cerrarlo, para no limitar la apertura y el sentido histórico que lo enriquece como tradición conceptual y epistémica, pero sobre todo, como forma de vida en la constitución de los sujetos.

Experiencia que se tensa en tres planos;

- a) **El social;** en donde hay una racionalización de la modernidad que no ha terminado por concluir pues más bien está entrando a otros estadios con efectos más fuertes para los sujetos en diversos planos, formativos, culturales, experienciales, políticos, educativos, etc.
- b) **Con el objeto institución;** particularmente con diversos sujetos y en distintos escenarios cuyo rechazo a la propuesta del Bildung en el plan de estudios es en diversos sentidos; negación, desconocimiento, resistencia, etc., -y también con-
- c) **La cultura experiencial;** en donde la subjetividad vive los efectos de una memoria histórica diluida y de una conciencia histórica débil como intra-categorías (categorías interiorizadas por la subjetividad)

De esta manera, la posición que se asume frente al Bildung tiene que ver con la actitud que se tiene en la formación (como nos colocamos ante él, desde que tradición, que lectura de él estamos haciendo, como lo colocamos ante los alumnos en nuestras distintas unidades de conocimiento, etc.)

---

diferencias y aprender a vivir en la multiplicidad. Una segunda ilustración que piensa “*asuma con mayor fuerza la reflexividad de la sociedad de riesgo y sustituya por otro programa reflexivo la lógica de la investigación y del quehacer investigador, lo que sería uno de los jalones más importantes de la 2ª ilustración*” (p. 203) y para los sujetos que están dejando de pensar, de pensar de nuevo.

<sup>278</sup> Zemelman, Hugo. *Pensar Teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. “Enseñar a Pensar”, México, 2006, p. 2

Porque el concepto de Bildung no es exclusivo de la filosofía dada su tradición puede dialogar con la psicología, la sociología, la pedagogía, para encontrar puntos de encuentro, de discusión, y de confrontación y puede dialogar en tanto, el sujeto tenga apertura a lo otro, en tanto sus límites disciplinares que al interiorizarlos son límites del pensamiento le permitan encontrarse con otros saberes como el Bildung que cuestiona la constitución del sujeto en la cultura como la constitución epistémica de las ciencias, pero sobre todo, que nos cuestiona a los sujetos de la FES-Aragón por la lectura de pedagogía y educación que tenemos en el presente, para latinoamericana, por el sentido de esperanza que se cultiva en los sujetos frente a los grandes problemas sociales, culturales, institucionales, experienciales como por la constitución formativa que hacemos.

La esperanza que guarda se tendría que cultivar en el Bildung, porque ésta le ha permitido resistir a las mutaciones históricas de distintas épocas al mantenerse vigente más allá del periodo histórico en el cual se forjó, lo que le hace susceptible de ser recuperado como elemento constructor de nuevos conocimientos en la temporalidad. Porque con ella se ha mantenido pero no como una categoría lineal, u homogénea sometida a la mecánica de un solo pensamiento, dado, sino como una categoría que se tendría que mirar por un lado, en su dinamismo humano con el juicio, el gusto y el *sensus communis* y por otro, se trata de una categoría que se tiene que mirar en diversos planos de la realidad y en sus diferentes temporalidades (esto es que no se le puede reducir a una unidad de conocimiento, a un contenido explicativo, o a un plan de estudios.) pero sobre todo, porque la formación le permite a los sujetos interpretarse culturalmente, y con ello, elaborar nuevos textos biográficos, narrativos, culturales, como dar sentido a la posición que ocupan en el mundo y en la historia. Por ello, es que la formación es más que razón y exterioridad porque se vive en la actuación, (en el aula y en el diario existir) en la elección y en la comprensión de la dimensión de la existencia, una dimensión que se construye en la experiencia pero también, en la confrontación con la alteridad.

De ahí que no sea suficiente traer al Bildung a los discursos, y colocarlo en un plan de estudios, pues traerlo al presente implica necesariamente una resignificación de los conceptos que se tienen, de nuestras tradiciones formativas, de las representaciones que tenemos, etc., pero tal resignificación no se dará por sí misma, ello convoca necesariamente a un trabajo formativo de todos los sujetos como del objeto institución (la FES-Aragón)

Sobre todo, cuando el nuevo estadio del capitalismo que estamos viviendo hace que los problemas se complejicen en mayores planos para los sujetos, pues se trata de un estadio en donde cada vez son más los sujetos que no le interesan y que por ende, excluye, así, si en el siglo XIX, los sujetos con alguna discapacidad, las mujeres, los adultos mayores no eran tan necesarios, ahora se han incorporado sujetos con alguna profesión como pedagogía, con postgrados, de todas las edades, género, etnia, religión. Quizá, esto sea el nuevo darwinismo o el darwinismo del momento porque en su condición de excluidos son sujetos que (*“no desarrollan capacidades básicas vinculadas a la empleabilidad y la educabilidad. Esto no significa que las personas no sean empleables o educables en sí mismas, sino que el sistema social provoca condiciones mediante las cuales una parte más o menos importante de la población queda excluida del acceso a los procesos de desarrollo de esas capacidades”*)<sup>279</sup>

---

<sup>279</sup> Tedesco, Juan Carlos. “Investigación Educativa: de la ciencia social a la filosofía social” en *Conferencias Magistrales*. Op. Cit., p. 15

Quedan excluidos de la educabilidad en diversos sentidos, por el examen único que se presenta para el ingreso en las instituciones de nivel medio superior o superior, por el número de materias que van adeudando, por ser alumnos “desertores” entre otras, y de la empleabilidad porque se ven rebasados por sujetos que tienen dos o tres idiomas, que tienen manejo de paquetería e internet, y que tienen experiencia laboral incluso en otros países, sintetizando; la experiencia, la profesión, la edad, el color, la etnia, la raza, la religión entre otros aspectos resultan ser elementos culturales<sup>280</sup> importantes de exclusión de ciertos sujetos en la empleabilidad y en la educabilidad.

Lo que preocupa de esto es que la exclusión de empleabilidad y educabilidad entre otras ha trascendido a niveles de subjetividad, porque lo que antes eran las desigualdades tradicionales, las que se presentaban entre un sujeto con respecto a otro (el pobre y el rico) y que se les nombro “inter-categoriales” (porque son externas a los sujetos) se confrontan con otras no más importantes sino más bien más problemáticas porque atañen a lo más propio de los sujetos, la subjetividad, dado que “*las nuevas desigualdades son “intra-categoriales” que mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio-económico y estructural*”<sup>281</sup> Un proceso doloroso que difícilmente el sujeto comparte con alguien más porque encuentra que es por el mismo que no tiene trabajo, educación, o que es pobre, es decir, la responsabilidad total recae sólo en el sujeto que la padece interiorizándola en la parte más interna de su subjetividad evadiendo con ello las responsabilidades de la alteridad.

La exclusión<sup>282</sup> que la subjetividad está interiorizando y que trastoca las representaciones que el sujeto tiene de sí mismo y de los otros, trasciende como un desencuentro doloroso en el provenir para diluir la perspectiva de esperanza de quien lo vive, como en los más cercanos, diluye también la capacidad de formular un proyecto y la capacidad para elaborar una narrativa de la situación que se vive, dos aspectos que constituyen al sujeto y que necesariamente requieren de los otros, dado que la subjetividad está interiorizando exclusiones que tienen mayor impacto en la memoria.

---

<sup>280</sup> Berger, Peter. Huntington, Samuel. *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España, 2002. Refieren como la globalización de la inteligencia occidental se ha reservado al personal docente de las universidades transmitiéndose a través de redes académicas, fundaciones, organizaciones no gubernamentales en donde se persigue la creación de ideas y conductas inventadas por intelectuales occidentales (mayoritariamente estadounidenses), como por ejemplo; las ideologías de los derechos humanos, el feminismo, el multiculturalismo, así como, la política y los estilos de vida que esas ideologías representan. Estos autores sostienen así mismo que el protestantismo evangélico en su versión pentecostal es el movimiento que ha servido como vehículo de la globalización cultural, porque ha facilitado la movilidad social en las economías de mercado, en donde el tema común es “la individuación, todos los sectores de la cultura global emergente potencian la independencia del individuo por encima de la tradición y de la colectividad” (p. 21) pero a estos movimiento religiosos se vincula otra influencia cultural que procede de Asia y que llega por la cultura llamada “new age”, cultura que ha afectado en el plano de las creencias como en el de la conducta (la meditación, el yoga, el tai-chi y en general el uso de las tradiciones médicas alternativas de procedencia india y china) aunque por su carácter no organizado resulta difícil de aprehender.

<sup>281</sup> *Ibidem*, p. 19

<sup>282</sup> Habermas, Jürgen. *La inclusión del otro*. Estudios de teoría política. Paidós, Barcelona, España 1999. Para Habermas una persona sólo puede ser protegida en el contexto de los procesos de formación porque éstos le dan a los sujetos un acceso asegurado a las relaciones interpersonales, a las redes sociales y a las formas de vida culturales cuando son parte de una inclusión abierta y no de una incorporación a la marginalidad de un discurso dominante. La inclusión abierta es para Habermas suficientemente sensible a las diferencias específicas individuales y de grupo que se vislumbran en el porvenir, lo que ocurrirá cuando se formen actores colectivos que “impulsen una política interior mundial y puedan tener la fuerza de ponerse de acuerdo acerca de las condiciones macro” (p. 131). En tanto esto no este presente los vacíos de legitimación tienen procesos sumamente peligrosos para los sujetos, como esta sucediendo con la política de derechos humanos con la que se está llevando a guerras y a vigilancias extremas que abren paso a la inhumanidad en distintos países.

Porque son estigmas durables difíciles de modificar (como la que perdura en algunas representaciones de los sujetos de pedagogía, respecto a que el que estudia pedagogía o no encuentra trabajo o va a ganar muy poco, que sin duda es real pero no por la profesión en sí, sino por una responsabilidad compartida con ella, en donde toma presencia el empleo, la economía, la política, la cultura, y la misma pedagogía.)

La liberación de la subjetividad precisa en el sujeto de un esfuerzo constante por reflexionar respecto a la historia de vida que se tiene y que ha vivido, un quehacer no fácil por supuesto y que no se produce espontáneamente con el tiempo, pues requiere desde la perspectiva de Eduardo Remedi de que el sujeto pase por “*des-componer al yo (moi) que posibilita construir al sujeto*”<sup>283</sup> Esto le presenta a la pedagogía dos caminos; cultivar la esperanza o seguir dando paso a una incertidumbre que lleva a la impotencia en los sujetos, dos caminos que sin duda, la convocan a una responsabilidad que tiene que asumir en el momento en el que se interroge o pregunte por lo que está haciendo la educación en el proceso de formación<sup>284</sup> de los sujetos y lo que los sujetos históricamente hemos hecho con la educación y con la formación, porque tanto la educación y la pedagogía como los sujetos son entramados de relaciones de significación y de sentido.

Se puede pensar entonces, en la presencia de una subjetividad constituida y una subjetividad constituyente que se ponen en tensión y conflicto constante en las articulaciones que hace el sujeto en el plano individual con los otros y con la institución en lo micro y en lo macro en donde se despliegan diversos sentidos y opciones de construcción para el sujeto que se cruzan entre lo cotidiano, la cultura, lo social, la institución y su experiencia individual. Razón por la que Zemelman defiende el concepto del sujeto en la lógica del yo y del tú, en donde el concepto de rostro que introduce Lévinas es fundamental, como el de exterioridad externa, porque frente a esa exterioridad tendríamos que empezar a recuperar la exterioridad interna dado que ésta tiene que ver con la autoexclusión, los bloqueos mentales que los sujetos se ponen, la represión, el miedo, el empobrecimiento prematuro de las formas de pensar, con actitudes de minimización que el sujeto hace de sí mismo, en tanto empobrece lo ajeno a él, o lo diferente, y que mucho tiene que ver con las imágenes<sup>285</sup> que se venden o se desean para los sujetos y que determinan a su vez formas de relación entre los sujetos, el significado y la dirección de las subjetividades.

---

<sup>283</sup> Remedi, Eduardo “Trayectorias docentes: intersticios entre sujetos, grupos e instituciones”. Op Cit., p. 41

<sup>284</sup> Touraine, Alain. *¿Cómo salir del liberalismo?* Paidós, Barcelona, España, 1999. Alain Touraine coloca a Estados Unidos como el país que más está destruyendo el concepto de ciudadanía y por tanto, la capacidad de acción política, al confrontar el discurso de la mundialización económica con el de identidad cultural, siendo éste último el más afectado respecto a la posición esencialmente económica que se ha asumido, y que en mucho ha llevado a que los movimientos sociales cuando rechazan y denuncian los efectos que viven lo hagan no mirando tanto al provenir sino la defensa de una existencia humana. En esa existencia Touraine plantea un trabajo para la formación, “*situar a los sujetos como actores sociales en la comprensión de si mismos y por tanto, en la reducción de la distancia que separa siempre a la acción de la representación que de ella se hace el actor*” (p. 112) porque la representación conduce menos a un proyecto en tanto intenta convencer al sujeto de su impotencia para tenerlo y mantenerlo.

<sup>285</sup> Jean Baudrillard realiza un análisis tomando como pretexto crítico-reflexivo; la imagen, aquella que desde su perspectiva ha debilitado la estética que a los sujetos les brindaba cierta forma de sublimación, y de dominio del mundo. La crítica que traza hacia la imagen es porque a ésta la considera banal pues su ausencia más importante es la interpretación por parte de los sujetos, como el exterminio de lo real, a esto Baudrillard lo considera el estadio de la maquinación y de la auto-maquinación porque no se produce crisis ni espacio crítico, (al espacio crítico lo entiende como la presencia de un sujeto que puede transformar su mundo gobernado desde su pensamiento), al no producirse los sujetos se muevan en un espacio paradójico donde la posición del sujeto como la actitud crítica desaparecen y la realidad se ciñe a la pantalla del calculo, o la pantalla de la televisión, la crítica en Baudrillard se entiende como “*la que nos estimula, nos azuza siempre para que le confirmamos sentido a lo que no tiene, pero el intento conducirá aquí a privar a esas imágenes de su radicalidad superficial y de su inocencia material*” (Revista Claves. Razón Práctica, N° 18, Diciembre 1991, distribución Ítaca, Madrid, ASEI (Asociación de Revistas Culturales Españolas, Edisa. “El esnobismo maquinal” Jean Baudrillard, p. 6,7) la crítica como la posición que asume el sujeto en el mundo son necesarios en la relación con la alteridad que está entrando a un estadio de perfección, en donde la perfección consiste en que nadie se oponga a nadie porque es la insignificancia lo que vincula a los sujetos entre sí, lo que vincula a los sujetos en la relación con la alteridad.

Con estas imágenes el sujeto llega al grado de no presentar rupturas que transformen el sentido y el significado del mundo, aún las más agresivas frente a lo humano, se tornan normales, naturales, cotidianas, por ejemplo; la imagen de la guerra, del hambre, de la violencia, la corrupción de los gobernantes, la muerte de la naturaleza en función de una imagen de progreso técnico entre otras. La problemática en este sentido, se instala en cuanto a que lo humano está pasando a ser contenido de los valores que desde la lógica del afuera (la globalización, el neoliberalismo, la posmodernidad), no solamente le atribuyen un significado, sino que además, desde esos discursos se establecen sus posibilidades de movimiento en el mundo, un mundo en el que se han venido conformando una forma de relación que implica cierres con respecto a la posibilidad de dar cuenta de la alteridad de lo humano.

Frente a esto, el sujeto encuentra cada vez menos significantes que le otorguen un sentido en el lugar de los intercambios con la alteridad que lo hagan pertenecer a una comunidad, pero no a la comunidad artificial en la que el neoliberalismo pretende encapsular a los sujetos sino en el lugar de los intercambios y encuentros porque sólo hablando con el otro, el sujeto se encuentra en la relación” y sólo se encuentra y desencuentra cuando se pregunta ¿de qué historia hablamos cuando hablamos del sujeto y de la alteridad?, ¿de qué sujeto se habla cuando se habla del sujeto?, un encuentro de alteridades en donde subjetivar para Eli Morales “*es tener una validación como sujeto frente al otro*”<sup>286</sup> una validación que lo sostiene como sujeto en tanto le permite mirar más allá del principio de realidad para encontrar al otro y encontrarse con el otro. Una otredad que se expresa en los albañiles, limpiaparabrisas, vendedores, tragafuegos, servidoras domesticas entre otros sujetos que realizan actividades temporales y poco remuneradas con las que no gozan de seguro médico, de prestaciones, e incluso ni de un salario que les dé un poco de tranquilidad, por el contrario, se encuentran expuestos sin ninguna protección más que la que ellos mismos puedan generar frente a los peligros que en su mismo trabajo están latentes.

Esto nos habla sin duda de una alteridad que se encuentra en los márgenes de la extranjería, como un extranjero de segunda categoría, porque su recibimiento no es nada grato, y porque cada día se vuelve más extraño en su propio país, pues en éste ni lo básico para vivir encuentra, -es como si no perteneciera a él.- Un extranjero de segunda porque ni a la categoría de ciudadano pertenece en tanto no tenga acta de nacimiento, la credencial de elector, la credencial militar, que como otros documentos no le han sido necesarios para su vida cotidiana pero si en cambio una limitante muy fuerte para tener pertenencia en su país. Como innecesario le ha resultado asistir a la escuela cuando su prioridad ha sido sobrevivir ya sea vendiendo tarjetas para teléfono celular, dulces, CDS, videos, etc., en el metro por ejemplo, o en cualquier lugar donde le sea posible, generando con ello un incremento importante de vendedores ambulantes o incluso de personas que “venden” lo más barato posible sus servicios de; plomería, carpintería, albañilería, y otros más oficios que por la herencia familiar conocen y que resulta ser quizá su única arma para trabajar, para dar de comer a sus familias, aunque ello les implique estar días, semanas o meses con un letrero de lo que saben hacer al precio más barato en el zócalo de la ciudad de México.

El incremento de vendedores ambulantes, de migrantes y de otros más por todos los rincones de la ciudad da cuenta de que cada vez son más los sujetos menos reconocidos, los sujetos que se encuentran en los márgenes de la alteridad, sujetos que con la experiencia cotidiana confrontan los datos cuantitativos, las estadísticas maravillosas que incrementan el empleo, la capacitación, la vivienda, la educación y otras cosas más que por supuesto no viven en su vida diaria y cuya ausencia es compartida con otros sujetos; campesinos, jornaleros, mineros, y otros.

---

<sup>286</sup> Conferencia magistral “el sujeto y el psicoanálisis” a cargo de Morales Eli, que se realizó en las 2as jornadas Lacanianas, organizado por; La Escuela Freudiana de Buenos Aires e Institución Psicoanalítica, y el Tecnológico de Monterrey, México, 2005.

Es entonces cuando integrarlos a los proyectos empresariales ha sido la mejor opción o quizá la única que se les ha dado aún cuando se conoce lo denigrantes que suelen ser para la dignidad de ellos, para su constitución como sujetos, trabajos en donde hacen más de lo que ganan y en donde el salario mínimo que reciben resulta una ofensa al trabajo que realizan como a su persona, pero además, son trabajos en donde la vida se les va y se les va la vida. Luego entonces, las preguntas ante ello cuestionan precisamente la idea de multiculturalismo, interculturalidad, diversidad cultural, integracionismo, género y otros más, porque ¿cómo se logra el respeto a la diferencia en un sistema de control que no reconoce como sujetos a muchos, que pone límites entre unos y otros, que sigue dividiendo a los de primera (ricos) con los de segunda (pobreza extrema), “primer mundo” y “tercer mundo”, que coloca en los márgenes a la alteridad que no entra en su lógica de normalidad?, ¿será acaso que éstos no son más que discursos con los que se intenta anular a la alteridad en el concepto y en el contexto? O quizá sólo son una forma de seguir marcando inferioridades y superioridades en unos u otros, lo que sin duda, nos recuerda que se tiene pendiente una deuda con el mundo de vida que pertenece a todos y no es exclusivo del “primer mundo”, una deuda que convoca a los sujetos a avanzar a otros estadios de pensamiento que en la reflexión y en la acción llenen de sujetos las categorías de justicia e igualdad, y que en la comprensión asuman la miseria, la pobreza, la exclusión, como un quehacer que convoca a trabajar la reflexión y la acción en dos planos;

- 1) El institucional (administrativos, docentes y estudiantes, por ejemplo.)
- 2) En la constitución de un espacio para la sensibilización (en relación a los sujetos, y a su mundo de vida)

Sobre todo, cuando hablar de derechos humanos en países en donde no los viven en su mayoría los sujetos, (pues éstos siguen luchando por conquistar derechos animales que incluso no se han terminado por conquistar; alimentación, vestido, etc.), porque sólo una tercera parte tiene asegurado sus derechos en tanto miles y millones de personas sobreviven por debajo de la línea de pobreza, miseria, hambre crónica e intelectual, resulta un lujo o un absurdo pensarlos porque su ineficacia se hace presente en las múltiples contradicciones de unos derechos humanos que han resultado ser como una especie de lotería biológica que sólo algunos tienen y tendrán (los millonarios, multimillonarios, los empresarios, los presidentes y todas sus descendencias) en cambio una inmensa mayoría no ha resultado ser afortunada antes bien, la tiene cada vez más difícil porque se confronta en su diario existir con una muerte que poco ha movilizó a los sujetos – la muerte crónica-, ¿por qué la muerte crónica de los sujetos ha movilizó poco?, o ¿por qué no se han movilizó los derechos humanos en esto?, ¿será acaso que los derechos humanos también han entrado en la lógica de la compra-venta – los tienen quienes pueden pagar por ellos-? Respecto a la muerte crónica ésta no hace distinción de clase, porque los miserables o los más pobres son los únicos que mueren de hambre<sup>287</sup>, en tanto otros, mueren no por hambre sino por estética (bulimia, o anorexia), lo que hace un factor de denuncia de nuestra humanidad, por lo que con ella se está haciendo.

---

<sup>287</sup> Freí Betto. Escritor, Teólogo de la liberación, Ex Asesor del presidente de Brasil Luís Ignacio Lula Da Silva en la Conferencia “El Derecho de acceso a la tierra y a la alimentación” que se presentó el día 22 de Noviembre de 2006 en el marco de las III Jornadas de cooperación, Granada, España. Señaló como en Brasil más de 60 millones de personas viven en la inseguridad alimentaria, problemática que llevó a la implementación de un programa llamado “hambre cero” en donde se trataba de garantizar una agenda mensual para las personas más necesitadas a las que se les hizo llegar directamente el dinero sin ningún intermediario que lo pudiera desviar. Con este programa se disminuyó el 38% de la pobreza, y se implementó así mismo, un sistema de captación del agua de lluvia en donde las familias fueron participantes y beneficiarios, al ser sujetos de conquista (un aprendizaje que en Brasil se tiene de Paulo Freire) porque se liberó a las mujeres y niños de realizar traslados largos, en tanto permitió que las familias desarrollaran su agricultura familiar que es la base de su sustento. Un programa sin duda, que perdió horizonte frente a un 70 % de alcaldías en donde impero la corrupción como una agenda mínima del presidente Lula, porque ésta se encontró cada vez más orientada por el Banco Mundial. Así, concluyo Freí Betto, “si queremos un mundo de derechos humanos tenemos que luchar por una globalización de solidaridad, ser creativos, ser sujetos de ese proceso” Un aprendizaje de Freire con el que Freí Betto trabaja en la realidad crítica de Brasil, lo que para él implica un salto epistemológico.

Esta denuncia se entrelaza con dos tipos de hambre necesarios para la pedagogía; la de humanidad que tienen algunos sujetos; una de ellas tiene que ver con tornar a la gente consciente del sentido de la vida, y la segunda es el hambre por la solidaridad. Dos hambres que convocan al sujeto a dar un salto epistemológico y pasar de percibir la realidad como fenómeno a percibir la vida como biografía, en donde la complejidad es porque cada vez encuentra menos sentido para la vida y más para la depresión, el consumo de medicinas, recursos exteriores, etc., un principio epistemológico que nos invita a guardar el pesimismo para días mejores y a cambiar a una posición con la que se pueda mantener una cabeza crítica y los pies en realidades críticas, porque los tiempos que estamos viviendo nos confrontan con los siguientes aspectos;

1) La impudicia en la tortura avanza y aumenta bajo el riesgo de dejar de ser clandestina para convertirse en una mala ley que ante la presencia de dictaduras anule las democracias y por ende, anule, desaparezca o se mate a más sujetos.

2) Los países europeos se encuentran en una situación bipolar, pues por un lado, denuncian y por el otro, incrementan ellos mismos las violaciones a los derechos humanos (lo que ocurrió en el caso de Pinochet, del ataque que se sigue haciendo a Palestina, e Irak.) Casos como el de China y Rusia son un ejemplo porque su política exterior se ha vuelto muy ofensiva para los derechos humanos, también la del reino unido en donde se ha intentado que los tribunales admitan la tortura como legal. Y ello, más el incremento desde el 11 de septiembre de la brutalidad, los ataques, y los rehenes en Irak que ya no tienen ni libertad ni seguridad con una guerra contra el “terrorismo” que además de violencia ha significado que los recursos se destinen como prioridad hacia el armamento. El 11 de Septiembre representa así mismo, un momento histórico a partir del cual la unión europea ha sido un aliado silencioso de Estados Unidos, razón por la que la lucha contra la pobreza, el hambre crónica y otras, ha sido secundaria y un tanto molesta, frente a la prioridad que se tiene contra el “terrorismo”<sup>288</sup>.

Esto ha modificado los significados que se tienen por ejemplo, la migración se trata con las mismas consecuencias que el terrorismo, y se argumenta bajo la lógica de cerrar las fronteras a la alteridad ello como parte de un discurso con el que no se pretende proteger a la comunidad sino las fronteras. Así, se intenta establecer una política de visados, en donde la visa se unifique a todos los países y ello permita un control más estricto en entradas y salidas, como una detección temprana que facilite el trabajo de la guardia civil y restrinja los flujos migratorios con la presencia de patrullas conjuntas con militares. Y en un segundo momento, se pretende una externalización de la migración, en donde se intenta incrementar la responsabilidad de los países para que controlen la salida y entrada en su territorio, lo que desplaza el problema de la migración de un país a otro, no lo soluciona.

Con la migración el imaginario colectivo esta fatal pues se nutre de los discursos públicos que están creando un pensamiento corto de ésta, un discurso que en lo peligroso que son estos sujetos resalta la suspicacia con la que se está viviendo esto en tanto lleva a que la sociedad viva con demasiada desconfianza el fenómeno de la inmigración como las relaciones con sujetos que salen de su país para llegar a otro que no les da la bienvenida ni en el pensamiento ni en el contexto.

---

<sup>288</sup> Lars Ivar Ovesen-Lein Borge/Enkidu. *Reflexiones luego de los ataques de terror en Londres*, 12 de agosto de 2005, en Terrorismo y otredad, ([Terrorism and Otherness](#)) señalan como será después de una cadena de explosiones en Londres en donde más de 1000 personas fueron heridas, que George W. Bush, Tony Blair y otros, tomaron el incidente para atacar como lo han hecho con Irak, y unirse como parte de un “mundo civilizado” en una causa común, “la lucha contra el terrorismo”, a la que se han unido los medios de comunicación que no han difundido imágenes de lo que ha ocurrido en Irak y en otras ciudades, quizá porque las imágenes pueden provocar la solidaridad con los que han visto morir el por-venir, y no con los gobiernos que se representan como las víctimas del terrorismo mundial que en el atacar justifican el sufrimiento o la muerte de tantos sujetos. Se trata de un grupo que se encuentra dispuesto a defender los valores como el humanismo y el estilo de vida, ¿pero a qué valores se refieren? será acaso a los que permiten eliminar al otro, al diferente, al que altera la “normalidad”. Otra vez, hay una idea de salvación, de iluminación que permite la prosperidad mundial en tanto coloca a la otredad en una incapacidad mayor respecto a lo que puede ser o no, un fracaso en el porvenir que se viene arrastrando históricamente.

Frente a esto hay que retomar el concepto de integración porque antes éramos sujetos ciudadanos y ahora somos sujetos “con papeles” o “sin papeles” lo que se conjuga con; el acceso al mundo del trabajo (sino trabajan entran en un círculo de marginación más intenso), el acceso a la sanidad, al plano educativo, que en conjunto hacen pensar que más que de integración se tendría que pensar en el proceso de destrucción de la biografía que los migrantes están viviendo y que para ellos no hace más que incrementar el sufrimiento humano que comparten con otros (familia, amigos, y con otros como; homosexuales, niños en condición de calle, indígenas, etc.) lo que le recuerda a nuestra memoria histórica como a los sujetos pedagógicos, que *“la deuda pendiente con ellos sigue en tanto no haya comprensión de su humanidad y de un futuro que sin duda tiene que ser más generoso con quien viene porque no se trata de darles educación, vivienda, lo que nos queda o lo que nos sobra, sino de permitirles se constituyan como sujetos de voz, y de dialogo”*<sup>289</sup>

A maruecos por ejemplo, se le asigna de parte de la unión europea una ayuda condicionada (40 millones de euros) para que implemente más control de la emigración en su frontera, lo que da cuenta de que la guerra es contra los migrantes llamados los nuevos terroristas, una guerra que se esta planteando a través de la presencia de un lenguaje que transita con la bandera de la “democracia”. Un lenguaje muy bien cuidado y constituido en donde no existen leyes ni derechos humanos para los sujetos que son “enemigos” “ilegales” “combatientes” o “terroristas”. La violencia conceptual que transita éste lenguaje incrementa la pobreza en el centro del debate en tanto se confirma que la deuda pendiente con lo derechos humanos sigue y seguirá siendo el ejercicio de solidaridad con la alteridad.

Es un lenguaje en donde se vinculan tres sentidos que la lesionan más y respecto a los cuales la pedagogía precisa una lectura hermenéutica;

- 1) Con este lenguaje se conjuga la perversión, porque en nombre de la democracia, se asesina, se tortura o se arremete contra la alteridad
- 2) Ha sido un lenguaje cínico e instrumental porque no se reconoce a la persona como sujeto, sino sólo como una cifra, o números estadísticos. – además que-
- 3) Se ha creado un discurso para cerrar fronteras y que se justifica con el significado que se está socializando respecto a que el migrante como otros son una “amenaza” y “un problema de seguridad”

Es un lenguaje que lesiona a los sujetos en el concepto y en el contexto, así, cada palestino por ejemplo, puede contar el calvario de sufrimiento y humillaciones que son inmensas y cotidianas, y que vive en una especie de terrorismo de estado cuya práctica se ha vuelto un tanto “natural” tan natural que más de 263 palestinos mueren diariamente y miles la viven mal y difícil con ese golpeo cotidiano bajo la luz del mundo entero, algo que sin duda constituye una humillación extrema porque son muertes que para Europa y el mundo no constituyen ningún valor, sobre todo, porque las masacres que viven se justifican con representaciones en donde se les significa a los palestinos como grandes terroristas y por ende, como amenazas latentes. Por lo que en razón de ello, viven prácticas inhumanas que se hacen a la luz del día y frente a las cuales los organismos internacionales no hacen nada. Esta vulneración de los derechos humanos constituye para los palestinos una herida abierta que recuerda que falta empatía del mundo con los sujetos palestinos y apertura en el pensamiento para coexistir con los sujetos-otros.

---

<sup>289</sup> Simposio: *Immigración, Multiculturalidad y Educación*, José Chamizo defensor del pueblo andaluz, 11:30-13:30 p.m., 1 de Diciembre de 2006, Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España.



Esto que ocurre en Palestina con los sujetos-otros y que se ha dado en llamar el problema de los problemas, nos coloca como punto de reflexión en un espacio en donde se ha incrementado una deriva criminal por parte del gobierno Israelí, y que los medios de comunicación describen y narran como parte de un acontecimiento tan ajeno a la historia y con amplia falta de comprensión global del conflicto árabe-Islam que viven los sujetos. Frente a lo cual se puede señalar que no es una narrativa lo que hacen sino una lectura en donde se oculta la discriminación, la persecución, y humillación cotidiana que viven los palestinos y que da cuenta de un elemento de racismo y de colonialidad que comporta elementos de invisibilidad con los cuales se pretende sacar fuera del campo de visión a estos sujetos – los palestinos-, pues con la invisibilidad los palestinos como sujeto-otro no existen y al no existir no importa la deshumanización que como proceso están viviendo.

La práctica de Israel con la alteridad que es criminal se está escribiendo en tres etapas

1) Con el apoyo y respaldo de los ingleses y de los Estados Unidos en el Consejo de seguridad, ningún país es capaz de hacer que Israel asuma los derechos humanos y si en cambio, lo han equiparado militarmente.

2) Se incrementa el no reconocimiento del pueblo palestino, de su historia, porque se está escribiendo una página de sangre con ellos desde 1950 y se ha intensificado en el 2006 al estar sufriendo la ocupación con un discurso que los presenta como violentos y terroristas con resistencias ilegítimas

3) Se ha creado una dimensión racional y colonial con las que se pretende ocupar el territorio palestino y construir un muro de la vergüenza, con el que se pretende encerrar a ciudades enteras, separar a los campesinos de sus tierras, tomar el control de los pozos acuíferos y del petróleo. Es un muro que separa a Palestina de Palestina y que inquieta por saber ¿en donde están las naciones unidas, los organismos internacionales, la unión europea y la comprensión de la alteridad? respecto a un muro de 700 kilómetros y 8 metros de altura que no permite a los palestinos salir o entrar. Pero, ¿por qué medio oriente sigue siendo crucial en la atención de los estados unidos y otros países?, probablemente porque es la zona en donde se encuentran importantes reservas de petróleo, y de agua, algo que resulta ser imprescindible para el futuro energético de Europa y de Estados Unidos, y que sin duda, suscita las codicias y conflictos entre Estados en tanto muestra un rechazo al diálogo y una incapacidad del pensamiento para comprender lo que ocurre con la alteridad frente a esa violencia <sup>290</sup> como sujeto, pero además, como sujeto de coexistencia en el mundo. Palestina representa así *“el problema de los problemas porque interpela a la conciencia y al encuentro con la otredad en donde la deuda pendiente es porque este no ha podido venir, y si en cambio un siglo en donde los palestinos han resistido lo insostenible y una situación de sobrevivencia, de resistencia y de voluntad de vivir encerrados en una cárcel al aire libre”* <sup>291</sup>

---

<sup>290</sup> Bello Reguera Gabriel. *La construcción ética del otro*. Ediciones Nóbel, España, 1997. Gabriel Bello precisa como la ciudadanía desde 1991, en Europa ha sido sustituida por la de extranjería, así, se ha pasado conceptualmente de una extranjería cultural a una étnico-lingüístico-religiosa, y por ultimo, a una extranjería política, un desplazamiento que también ha sido compartido por otros conceptos como el de “clase” que ha sido sustituido por el de “etnia” y el de “emancipación” por el de “sobrevivencia”, un desplazamiento que el sujeto ha significado en la representación de la otredad como una deserción o un abandono de los otros, un abandono que torna en una inhumanidad como una especie de destrucción para el pensamiento, esta inhumanidad se expresa para el autor en tres modalidades; *“como destrucción de la personalidad jurídica mediante la exclusión de ciertos derechos – pongamos por caso el de ciudadanía- como aniquilamiento de la personalidad moral mediante la ruptura de las redes de solidaridad y comunalidad con los otros ante quienes pudiera ser posible el testimonio del sufrimiento, por ultimo, un desguace de la personalidad psicológica a condición de un individualismo singular mediante los procedimientos de masificación”* (p. 169.) Este problema se incrementa para la lectura del mundo que hacemos pues recuperamos la memoria de los muertos pero olvidamos la memoria de los vivos que están viviendo genocidios abiertos y encubiertos con el lenguaje, como el de la esperanza.

<sup>291</sup> Conferencia Magistral; *“Los palestinos bajo ocupación: el doble rasero en la cuestión de los derechos humanos.* a cargo de Bichara Khader (Profesor de la Facultad de Ciencias políticas de la Universidad Católica de Lovaina y

El pensamiento también ha sido encerrado por un estadio del capitalismo que valora las competencias, las habilidades en la educación como en el trabajo aunque en su tránsito está incrementando la precariedad laboral, como la sociedad del riesgo (de acuerdo a Ulrich Beck) porque cuanto más aumenta el conocimiento más aumenta el desconocimiento.

Esto se plantea en tres aspectos; el social, el político y el cultural en donde se considera que los cambios que se están produciendo se encuentran vinculados aunque de manera distinta producen efectos en los sujetos.

1) Cambios sociales; la estructura se está disolviendo lo que significa más efemeridad, los efectos en las personas es que quedan flotantes, el primero es la desfamiliarización, una dificultad para heredar porque las redes de relaciones de los padres ya no sirven, las personas tienen que hacerse a sí mismas como puedan sin la red social que antes existía, de ahí que las conexiones son débiles, que no permiten compromisos sino relaciones de utilidad.

2) Cambios políticos; el declive de lo público ha generado una desconfianza generalizada en lo político que ha reforzado la desacreditación de lo público, así como, un clima de inseguridad y de confianza generalizada con el que se huye a la privacidad como un refugio que permita defender de lo que ocurre en el exterior, con ello la única función que se le encuentra a la escuela es la preservación (preservar a los sujetos de las malas compañías) esto diluye la relación con la alteridad y eleva los conflictos interculturales.

3) Cambios culturales; el libro se está deshilvanando, parece ser el fin de la lectura, el relato como trayectoria está siendo sustituido por medios que tienen forma de conversaciones cortas (el Chat y el celular), no de relatos y con la presencia de una cultura mediática de la alarma y del espectáculo de todo tipo, con esa cultura se busca una expectativa que genera una sospecha reveladora aparentemente en lo que más interesa (los matrimonios, los divorcios, los pleitos de los artistas, etc.)

Con esto se ha terminado por transferir desde la educación a los medios de comunicación la capacidad de definir la realidad, porque ya no es el pensamiento el que la define, la evalúa y la juzga ahora son los medios los que transfieren la realidad al pensamiento, así, los sujetos se forman más con los reality shows y no con los docentes, y se forman en un clima de sospecha, intimidación y miedo (que se está creando intensamente en la televisión por políticos, comentaristas y otros más). En ese clima los estudios se prolongan más en tanto se incrementa la paradoja del ascensor (se intenta incorporar a la mayoría, pero es una mayoría que no asciende socialmente), pues la educación ha dejado de ser una vía para ascender al perder su monopolio en lo social como en la definición de la realidad, porque ahora la realidad entra como un huracán en la escuela con el escándalo, y la sospecha generalizada del raiting, limitando cada vez más en los sujetos la capacidad de colocarse en su realidad y pensarla críticamente.

Fernando Savater en una de las entrevistas<sup>292</sup> que se le realiza en Junio del 2004, coloca la palabra intelectual para los que son capaces de responder con sentido común a los problemas que represente la realidad, es decir, los que tienen una inteligencia práctica. La inteligencia práctica en Savater es claro que no pertenece a un grupo particular, pensemos; pedagogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, científicos, etc., que no pertenece a una clase en particular, a un grupo étnico, religioso, político, económico, sino que es más una idea de intelectual que se encuentra como posibilidad latente en todos los sujetos que son capaces de interrogar su realidad, problematizarla, y darle sentido desde su espacio cotidiano.

---

Director del Centro de Estudios e investigaciones sobre el mundo Árabe Contemporáneo), de 17:00-19:00 p.m., Aula Magna de la EU de Arquitectura, en el marco de las III Jornadas de Derechos Humanos, Granada, España.

<sup>292</sup> Revista Acción pedagógica. Entrevista Los intelectuales, la democracia y la educación, con el Filósofo Fernando Savater (catedrático de Ética en la Complutense de Madrid), Vol. 13, Nº 1 / 2004, Sección Especial: 4, Madrid, España

Así, como docente, ama de casa, campesino, estudiante, herrero, carpintero, obrero, siguiendo a Savater se tiene la posibilidad de responder a los problemas que la realidad nos representa en lo educativo, lo cultural, lo político, lo social, aunque sin duda, cada vez menos por los siguientes aspectos;

1. Por la constitución de sujetos que se está haciendo frente a los medios de comunicación, el deporte, el consumo y otros, que cada vez debilitan más la capacidad de pensar como que se de sentido a la realidad.
2. Porque el tiempo se encuentra tan saturado de actividades que hacer posible esa inteligencia práctica se torna un desafío que sólo unos cuantos pueden hacerlo (por supuesto que no los que se hacen llamar intelectuales) sino los que la cuestionan, por la vivencia cotidiana y por el por-venir, y
3. Porque el lugar de ésta intelectualidad está siendo ocupada por los periodistas que no tienen acceso directo a la fuente sino a una larga cadena de textos que se apoyan unos en otros, esto les permite colocarse como protagonistas y llegar incluso a dramatizar un suceso que Savater piensa no es más que una “espectacularización” en donde los argumentos no son necesarios y además de que no los tienen.

Frente a estos aspectos Savater piensa se tiene que:

- a) Educar a todos porque la democracia es la educación permanente de todos por los otros y en particular, la educación familiar y escolar debe ser una preocupación pública.
- b) Pensar en el diferencialismo más que en el multiculturalismo porque éste ha despertado el interés de diferentes grupos que en él han encontrado la justificación de posturas ya adoptadas contra la diferencia
- c) Crear espacios de reflexión con los sujetos sobre la libertad (como una enseñanza ética) en donde los jóvenes puedan pensar sobre la igualdad, el medio ambiente, los problemas de Latinoamérica, y otros más que sean pretexto de reflexión pero sobre todo un espacio en donde se les acostumbre a argumentar sus puntos de vista.
- d) Defender la lectura porque ésta nos ayuda a prepararnos para las decisiones que vamos a tener que tomar en nuestra vida cotidiana.

La lectura en Savater también está relacionada con el acto de escuchar a otras personas, y con la confrontación de las ideas, algo muy importante que no permite que éstas se encierren en posibles equivocaciones. Esto permite señalar como en vez de insistir en la obligación de respetar la opinión del otro, deberíamos insistir en que hay que escuchar al otro y estar preparado a argumentar con él, y él con nosotros. Esto implica abrirse a la realidad y educar para sobrevivir al cambio social adquiriendo la capacidad de servirse de los cambios, preparar a los sujetos<sup>293</sup> para que no sean víctimas y para que se muevan con los cambios, lo que necesariamente implicaría desencantarles de los espejismos virtuales, un quehacer reflexivo necesario porque hay vida más allá del play station, y del escándalo que presentan diariamente los medios de comunicación, esto es, prepararlos para la vida real no para la vida virtual. Porque en la vida real las sociedades, las pertenencias sociales, las subjetividades y las lógicas de mercado se están separando, pero en tal separación cada una de ellas se tensa consigo misma y con los significados que están construyendo las otras.

---

<sup>293</sup> Foucault, Michel. *Estrategias de poder*. Obras esenciales, Paidós Barcelona, España, 1999. Foucault considera que es el estudiante quien puede dismantelar el sistema universitario que lo excluye en dos sentidos; por un lado, lo sitúa al margen de la sociedad porque se le da un saber que guarda poca relación con los problemas que se viven y por otro lado, se le intenta integrar a la sociedad con un modelo de comportamiento profesional que haya asimilado en su formación. Lo que para Foucault representa una tarea urgente para un pensamiento que ya muestra síntomas de una grave enfermedad; la enfermedad mental que no permite “mostrar todas las relaciones del poder político, y todo aquello que actualmente controla el cuerpo social, lo oprime o lo reprime” (p. 83) y cuya solidez se encuentra quizá allí donde todavía no se ha pensado.

El problema de ello radica en la práctica del sujeto en donde la acción de que el sujeto reconstruya su experiencia se torna acción automática, porque ésta se concreta a realizar el programa cultural que ha interiorizado (sea el de los artistas, deportistas, cantantes, o modelos). De ahí que para Dubet<sup>294</sup> sea necesario pensar en un sujeto estratégico que se construye entre su identidad heredada y otra identidad que se ponen en escena según su espacio – tiempo.

Sobre todo cuando hay tres peligros que amenazan la constitución del sujeto;

- 1) El mundo de las tribus (que el sujeto se centre sólo en él y se olvide de la relación con la alteridad, o construya con ella sólo relaciones superficiales por ejemplo; las que hace en el Chat, el celular, etc.)
- 2) La ubicación del sujeto en el puro mercado (en donde sólo tiene experiencias de utilidad, de ganancia, etc.), y,
- 3) La ubicación del sujeto sólo en el narcisismo individual (en un narcisismo que lo lleve a estallar consigo mismo y con los demás)

Tres peligros que están cruzando la significación de los sujetos como de la educación porque se intenta hacerlos que vivan en una “sociedad perfecta” en donde tienen que hacer más de manera eficiente y con calidad y no en una sociedad vivible, que los confronta con su experiencia y con una educación para la cual ya no tienen ni la motivación necesaria para permanecer en las instituciones. Un problema que se hace mayor con la oferta cultural que la escuela les da; y con la cual intenta construirles una conducta racional pero totalmente vacía, y obligarlos a permanecer en la escuela o al menos a simular que lo hacen (esto no se presenta en todos los sujetos, pero sí en una mayoría importante en donde las razones tienen que ver con diversas situaciones; la familia, el trabajo, la misma institución en la parte administrativa, académica, etc., que pueden llevar a la desesperanza en una profesión que están iniciando.)

Así nos dice Zemelman “*estamos desafiados a construir nuevas categorías de conocimiento, igualmente a incorporar algunas como el sufrimiento para dar cuenta de la actitud de grupos en situaciones extremas, o la de la población sobrante. O la del envejecimiento prematuro como resultado de los contextos tecnológicos que rigen el proceso de trabajo. O la del capitalismo sin capitalistas. O las que nos permitan entender la cultura sin referencia a identidades con territorio alguno*”<sup>295</sup> Incorporar esas situaciones extremas en donde no se acepta que la otredad sea igual o quede igual que quien la excluye es algo que no se puede aceptar en las representaciones porque la subjetividad ya ha interiorizado tanto una representación que es la que además ha sido socializada y compartida que aceptar otra, tan distinta le implicaría cuestionar la historia de vida y la historicidad que no le permiten pensar epistémicamente al otro; es decir, de una manera más comprensiva, pues lo limitan en un pensamiento único, cerrado a otras perspectivas y a otras formas de ser (por ello cuesta tanto trabajo aceptar al otro, porque no basta con representarlo hay que tener experiencia comprensiva de él que altere y mueva las representaciones, pero además no basta con representar al otro hay que pensar la diferencia para no quedar encerrados en otra representación que termine por ahogar a la alteridad y pensarla implica interrogarla, cuestionarla, porque de ella todavía algo está por-venir.

---

<sup>294</sup> Conferencia Magistral. *Sociología de la Experiencia*. Impartida por el Dr. François Dubet, 27 de Octubre en la Facultad de Filosofía y Letras – UNAM. El Dr. François Dubet vino a la UNAM a despertar una inquietud reflexiva en la mirada que tenemos del sujeto construido desde la sociología, su planteamiento refirió a la educación y al trabajo, en donde recuperó la noción de sociedad como la acción social. Respecto a las instituciones –señaló– fabrican a los actores adecuados de acuerdo a su posición pese a que éstas se han debilitado mucho, dado que en el momento actual las conductas están siendo determinadas más que por la educación, por los mercados (simbólicos, lingüísticos, formativos, etc.) y por la lógica que éstos se han atribuido respecto a la explicación de la totalidad de la realidad, debilitando con ello la idea de sociedad, de cultura y de mundo escolar

<sup>295</sup> Zemelman Hugo. *Voluntad de conocer*. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Ed. Anthropos, México, 2005, p. 13

Reflexionar los encuentros de la alteridad con el sujeto en este apartado permite comprender como punto de análisis la experiencia que para los estudiantes de pedagogía se mueve entre aspectos de inclusión-exclusión que se dan por la empleabilidad y la educabilidad, los encuentros dolorosos en la formación que debilitan la perspectiva de esperanza y la capacidad para elaborar una narrativa de lo que son los sujetos y de lo que son los otros.

La inclusión-exclusión está lesionando también a la subjetividad en la que se están marcando estigmas durables difíciles de modificar en la memoria y en la conciencia histórica y que tienen que ver con la autoexclusión, los bloqueos mentales que los sujetos se ponen, la represión, el miedo, el empobrecimiento prematuro de las formas de pensar, con actitudes de minimización que el sujeto hace de sí mismo, en tanto empobrece lo ajeno a él, o lo diferente. Aunque se piensa sin embargo, en una subjetividad con dos sentidos; la instituida (que sigue las reglas, el orden) y la instituyente (que está en la apertura, en el movimiento) que siempre están en tensión, conflicto y ruptura en todos los planos en los que el sujeto teje su historia de vida

En la comprensión de la alteridad se tiene que defender el concepto del sujeto en la lógica del yo y del tú, en donde el concepto de rostro y el de exterioridad nos permiten comprender la presencia de una alteridad que se encuentra en los márgenes de la extranjería como un extranjero de segunda categoría, porque el recibimiento que ha tenido no ha sido del todo grato, una alteridad que contextualmente nos confronta con los conceptos desde los cuales hemos intentado explicarla; multiculturalismo, diversidad cultural, género, y otros más, lo que sin duda, nos recuerda que la deuda que sigue pendiente es la del pensamiento que tiene que avanzar a otros estadios de reflexión porque es un hecho que los conceptos están vacíos de los sujetos, necesitan nutrirse de éstos para que en la comprensión asuman la miseria, la pobreza, la exclusión, como un quehacer intelectual que convoca a los sujetos pedagógicos a trabajar la reflexión y la intervención.

En un plano conceptual en donde se transita un lenguaje que incrementa la pobreza en el centro del debate en tanto se confirma que la deuda pendiente con los derechos humanos sigue y seguirá siendo el ejercicio de solidaridad con la alteridad. Un lenguaje que conjuga la perversión, porque en nombre de la democracia, se asesina, se tortura o se arremete contra la alteridad. Es un lenguaje cínico e instrumental con el que no se reconoce a la persona como sujeto, sino sólo como una cifra, o números estadísticos. – además que- se ha creado un discurso con el que se están cerrando las fronteras y que se justifica con el significado que se está socializando respecto a que el migrante como otros son una “amenaza” y “un problema de seguridad” con esos significados se está formando un clima de sospecha, intimidación y miedo respecto a ciertos sujetos.

Aparecen así, en la experiencia de los sujetos la categoría de sufrimiento, y la exclusión intra-subjetiva desde las cuales los sujetos están tejiendo en la formación, su historia de vida.

## CONCLUSIONES

El desencantamiento de la representación social que se nutrió a partir de significados como el de progreso proyectado éste como el horizonte de vida, continua en sus prácticas esclavizando, mutilando o matando a ciertos sujetos en el nombre de un pensamiento racionalizador con el que se legitimó un discurso de la alteridad como un reconocimiento consentido o permitido y quizá hasta un tanto forzado de ésta, algo que sin duda se ha hecho acompañar de una extensión de la violencia como de una gran confusión entre lo que es en la actualidad y lo que ha sido y está siendo en la historia, una confusión que se hace mayor cuando en el escenario todo comienza a presentarse como mero acontecimiento o un espectáculo que no tiene porque ser comprendido pues de lo que se trata es de que los sujetos sólo se informen o se indignen frente a lo que sucede con cierta alteridad que presentan sobre todo, los medios de comunicación.

Y que en mucho nos hacen ajenos a una historia que hoy interpela a nuestra comprensión, porque comprender significa hacernos cargo de un tiempo vivido, de un tiempo cuya narrativa está atravesada por significados que se nutren con la imagen de la guerra contra el terrorismo, la migración, la construcción de los muros, el de Estados Unidos y el de Israel, la guerra contra Irak, el calentamiento global, y otros aspectos más que colocan a nuestro pensamiento no en un campo de problemas sino en un campo problemático en tanto lo ponen a prueba en sus argumentos, conceptualizaciones y en la autocomprensión reflexiva que tiene de la experiencia de sí y de los otros. Esto sin duda implica elegir una voz (atreverse a leer, problematizar e interpretar, como una actitud de vida) en donde también se hace presente la elección por vivir con el otro, una elección que requiere que el pensamiento realice un quehacer reflexivo para evitar caer en las diferentes excusas que hacen huir de esa dirección, y no permiten que en el curso discontinuo se viva la relación con la alteridad habitando al pensamiento de su diferencia.

Aunque la diferencia de la alteridad como la propia duele porque nos confronta con lo que somos y quizá con los silencios que tenemos, con las dualidades que habitan nuestra representación y desde las cuales nombramos a los sujetos, y por supuesto que nos confronta con la comprensión que hacemos de ellos y que expresamos en distintos significados; negación, evasión, exclusión, olvido, etc., a partir de los cuales es posible pensar que la relación formativa con los otros es imposible, una relación incluso que no se puede nombrar porque la relación con la alteridad tiene un carácter de creación e invención, un carácter no definido como el trayecto hacia donde puede llevar o llegar.

Razón por la que el porvenir con la alteridad se tiene que hacer con ella, intimando de otro modo con su diferencia desde lo cotidiano, esto implica un constante proceso por superar los significados que nutren la representación con significados como el del miedo que se ha instalado en la subjetividad al convertir a los otros en un problema a resolver, al que hay que darle solución inmediata, uno de tantos significados que nos confronta con la incompetencia comprensiva que tenemos para habitar en el pensamiento y en el contexto, la distinción de los sujetos próximos con los que coexistimos y frente a los cuales hemos instalado muros en el pensamiento y en el contexto que los excluyen de la relación con niveles de inferioridad por su lenguaje, vestimenta, cultura, educación, y otros más.

Razón por la que no se trata sólo de hablar de “derechos humanos”, de “reconocimiento de la alteridad”, de “integración”, “multiculturalismo”, “diversidad cultural”, “género”, y otros conceptos más a los que cotidianamente aludimos, sino de asumir una mejor conciencia respecto a los significados que se tienen como a la experiencia que de ellos se tiene en la vida cotidiana. Esto implica desde luego profundizar y reflexionar en los lenguajes desde los que cotidianamente nombramos a la alteridad; al “indígena”, “niño de la calle”, “sidoso”, “homosexual”, “discapacitado”, “pobre”, para identificar con ello todo lo que se deriva como efecto hacia los sujetos con los que nos encontramos en la vida cotidiana y trazamos proyectos profesionales, laborales y ante todo proyectos de vida.

Identificar en el significado como los nombramos ya sea con viejos conceptos o con conceptos más “novedosos” y los efectos que tiene ello en la relación con la alteridad, es un trabajo hermenéutico que le permite al pensamiento no quedarse en la superficie, en la punta del iceberg de un campo problemático que precisa de un silencio reflexivo para abrir un espacio dentro de nosotros que acoja y hospede palabras nuevas, en tanto las cuida y las reconstruye para liberar la representación social que guarda residuos que la formación encubrió y que no le permiten dejarse vibrar por la alteridad, por lo que al no dejarse alterar termina por enmarcarla en discursos que la siguen nombrando de acuerdo a lo bueno y lo malo, lo normal y lo normal, lo femenino y lo masculino, etc.

Ponerle nombre a las personas le permitió a la institucionalidad moderna tener mayor control de ellos, más vigilancia para no permitirles alterar la funcionalidad del sistema, pero ante la incapacidad que se ha tenido para nombrar a los sujetos que están emergiendo se les comienza a etiquetar o re-etiquetar en discursos en donde se considera encajan. Tal nombramiento o clasificación no permite comprender que todos ellos son una otredad de lenguaje, de voz, que saca a la luz los sistemas en los que se les está clasificando, como el olvido que se tiene de ellos y de los obstáculos que ponemos para que se acumule su experiencia en nuestra memoria, y nos permita pensar su tiempo como tiempo compartido desde la representación social.

La representación social entendida como una práctica de significación a través de la cual el sujeto se puede posicionar como sujeto, parece sugerir el hecho de interrogar-nos por los significados aunque se reconoce a la representación social más que como un acto de significar al otro como un proceso de traducción y de interpretación que permite comprender como miramos y nombramos a la alteridad y finalmente como esto puede terminar por sentenciar desde las imágenes que tenemos quien puede ser reconocido como sujeto y quien no, una sentencia que puede concluir con la burocratización del otro, su anulación, o evitación porque se refugia en la hospitalidad hostil en la que el sujeto se queda sin alteridad y la alteridad sin sujeto.

Así, distintos discursos pueden tornarse una amenaza en el sentido de que reivindiquen la cultura u otros significados por encima de los sujetos no permitiendo se comprenda la alteridad en su distinción como todo aquello a lo que tiene derecho (derechos que parece que en el tiempo se ganan con lo cuantitativo; el dinero, los estudios, la posición que se ocupa o quizá las mejores posiciones, por ejemplo empresario, político, presidente, etc., sujetos que no sólo tienen acceso a ellos, sino que también les pueden dar el uso que quieran). Se trata sin duda, de un racismo cultural que se encuentra en un estadio más agresivo para los sujetos porque es acompañado de un racismo virtual que transitan los medios de comunicación y que se cuela en los datos estadísticos para justificar desde una supuesta defensa de las propias formas de vida y de cultura, el miedo a que los otros develen lo diluida que se encuentra la identidad cultural propia y lo anclado que está nuestro pensamiento con posturas cerradas, racistas y homogéneas.

En ese racismo se pone a prueba la verdad de occidente en lo que respecta a los “derechos humanos”, al “estado”, la “ciudadanía”, la “diversidad cultural”, el “multiculturalismo”, la “integración”, el género, la alteridad, etc., porque se ponen a prueba los conceptos en el contexto con los sujetos cuya llegada es siempre vista como un riesgo de desintegración del que hay que defenderse pues se trata de unos otros cuyo “déficit” se encuentra culturalmente, en el idioma, la educación, las habilidades computacionales, y otras cosas más, por lo que solo se les acepta si cambian, ceden y aceptan los dictámenes que se les hacen en el trabajo, en la educación, en su idioma, etc. La integración de estos sujetos por tanto, resulta ser una “bien intencionada” expresión de “la comunidad de destino occidental” que pretende hacer que las culturas dialoguen pero colocando a la alteridad como algo malo, peligroso, con algún déficit que tienen que superar para ocupar un lugar en el espacio, ello como parte de un discurso que sigue afianzando las actitudes raciales hacia ellos.

Integrarlos esconde también resabios de poder porque querer integrarlos quiere decir en parte que siempre han estado fuera, que no han sido parte de, pero también que se les recibe en un lugar, pero, ¿cómo se les recibe? y ¿para qué se les da un lugar?, ¿será acaso para clamar la conciencia de superioridad que se tiene y con la cual se ha colocado al margen de los límites a ciertos sujetos?, ¿o será acaso que el lugar se les da para que se esfuercen en ser lo más “normal” posible?, ¿pero los que han sido excluidos piden se les de un lugar o ellos quieren hacerlo abriendo espacios en el mundo de vida?

Ulrich Beck encuentra en esto una lógica de modernización que en sus efectos asociados erosiona y consume lo que el llama la primera modernidad la que considera fue la primera ilustración del pensamiento, dando paso a una segunda modernidad de mayor agresividad, que está construyendo otros muros rígidos que limitan la capacidad de pensamiento al debilitarlo en las definiciones y argumentos, y en la posición que asume el sujeto en ella. Pero además, son muros en el pensamiento de los sujetos en cuya lectura de la realidad parece poco llamar la atención lo siguiente;

- El globalismo se instala en la subjetividad como la nueva dictadura neoliberal del mercado mundial (en ella todos los organismos internacionales y los países participan en un consenso que se reduce o limita a los procedimientos y no a los riesgos que se generan en lo ambiental, con el uso de las nuevas tecnologías, etc.
- La economía como la información han comenzado a ser dependientes del internet. (el internet es quien comienza a mover la economía y a los sujetos, ya no es el Estado ni la educación)
- Se institucionaliza un estadio más agudo del individualismo en que se incrementa la alergia y la hostilidad por la alteridad ( se agudizan los niveles de agresión y violencia hacia los sujetos)
- El cuerpo se ha integrado en el proceso de industrialización y esto trae consecuencias asociadas para los sujetos en tres planos; la alimentación (aparece la bulimia, la anorexia, la obesidad), en la estética, en donde la apariencia física tiene mayor relevancia y en el cuidado del cuerpo (el cuerpo se cuida en lo externo pero por lo beneficios materiales que se pueden obtener con él)
- El control de los sujetos se esta generando a través de las cámaras instaladas en todas partes y de las tarjetas electrónicas
- Se diluye la capacidad de tener comprensión de la biografía y de ejercerla en la colectividad (trazar la historia de vida se torna un proceso cada vez más doloroso que comienza a vivirse en la soledad y en el sufrimiento en tanto se diluyen las responsabilidades compartidas)

Se trata sin duda, de la presencia de un pensamiento intelectual que en su segundo estadio de modernización o como lo ve Ulrich Beck, como una segunda modernidad plantea un muro rígido con diversos lenguajes con los que intenta distanciarse como de ciertos sujetos que lo hablan, aunque es un distanciamiento que se hizo rígido en una lógica con la que se descuidó la lectura de la realidad e incrementó un desfase que además se torna inquietante porque de acuerdo a Michel Maffesoli “*instala a la inteligencia en una pereza que puede costarnos muy caro; la de que las evidencias impidan ver lo evidente*”<sup>296</sup> y que los conceptos justifiquen sin por ello argumentar interpretaciones apresuradas con las que se intenta dar forma o fijar los contornos del pensar-nos y del estar juntos.

---

<sup>296</sup> Maffesoli Michel. “La sociedad de consumación: las noches de Noviembre en Francia” Revista. CLAVES De Razón Práctica nº 162, Mayo, Madrid, España, 2006, p. 14



Maffesoli alude incluso a la presencia de las tribus posmodernas que se reúnen comunitariamente pero de manera un tanto efímera y sucesiva y cuya diversión compartida oscila entre las fiestas, la ayuda mutua o la violencia, una forma de estar que propone una lengua común y diversas formas culturales del estar juntos, formas culturales con las que anuncian antes que los autores y los textos escolares el tipo de valores que se está gestando o adquiere significado para el tiempo que vivimos. Pensemos en los jóvenes de la FES – Aragón que construyen experiencias a partir de las proximidades, y de un espacio en el que intentan expresar-se y hacer de su expresión una lección de diversas formas de ser y que comparten con otros grupos que en su expresión hacen evidente la pluralidad y una diversidad con quienes los reúne no tanto la razón universal como el afecto y la solidaridad que comparten entre ellos mismos y otros con la mediación del alcohol, de las drogas, de las fiestas y de otras cosas más.

Sujetos en quienes la necesidad de expresarse se limita por los miedos, la exclusión, intimidación, etc., que guarda la subjetividad, en la parte interna, y en la parte externa por mediaciones como el celular, el internet por ejemplo, o los contactos esporádicos que se tienen con otros sujetos.

Esto nos coloca en la reflexión de los efectos que ha traído la modernidad en sus diversos sentidos y en relación a los cuales la representación guarda importantes significados que para Zigmunt Bauman están pasando a niveles líquidos porque su ausencia tiene que ver con el largo plazo (la idea de futuro, de esperanza, de proyecto, etc.) porque se va de un lado a otro siguiendo la lógica del consumo, de la técnica y las promesas que se plantean atractivas con tintes de engaño porque no se pretenden cumplir (como es el caso de la política), y con relaciones temporales que se conectan y desconectan (como las de internet). Frente a esos imaginarios el pensamiento se desconecta de la capacidad de traducir e interpretar que le permiten a los sujetos colocar como campo de problematización lo que ocurre en lo privado y en lo público, dos aspectos que tenían un lugar importante en la representación porque esto les permitía a los sujetos conectar sus sentimientos con asuntos públicos y acciones colectivas (el movimiento del 68, y el terremoto del 85 en México son ejemplos de ello), en el presente eso ha quedado en manos de los reality shows y los programas de televisión que más atraen a los sujetos encerrando sus sentimientos a la privacidad y encerrando al sujeto en la privacidad en donde se diluye cada vez más la capacidad de traducir la realidad, de intervenir en ella y de vivir en comunidad.

Así, algunos sujetos en el plano social, institucional y experiencial otorgan la libertad de elección a quien les garantice la seguridad. Sin embargo, es un hecho que delegar en otros la constitución de la biografía personal, como la del mundo de vida nos está llevando a ser testigos del surgimiento de un imperio que se apoya con las decisiones de todos los países y en un “consenso” en los procedimientos de un multiculturalismo que termina allí donde aparecen los intereses de unos cuantos. Es un multiculturalismo siguiendo a Beck *“funcional que se asienta, por así decirlo con una expresión breve, sobre una historia de tabula rasa o sobre una historia Light”*<sup>297</sup> que para los estudiantes de pedagogía, aunque aparece como un discurso novedoso precisa de todo un trabajo de reflexión que lo cuestione en sus significados como en los diversos efectos que trae para los sujetos, antes de que se le adopte como una moda más y se le trascienda al plano educativo.

El reconocimiento que los estudiantes de pedagogía hacen de diversos discursos como el del multiculturalismo, el género u otros, ha sido trazado en diversas relaciones formativas que han tejido con profesores, contenidos y con un plan de estudios que los acerca a la lectura de estos discursos como a su problematización.

---

<sup>297</sup> Beck Ulrich. “La Europa Cosmopolita”, *Claves de razón práctica*, Septiembre 2005, N° 155 “, Madrid, España, p. 21

El acercamiento también lo tienen con los discursos de una modernidad que en su transitar cotidiano anunció la ruptura con la llamada “sociedad industrial clásica” como la apertura de ésta a un estadio económico mayor de lo que Ulrich Beck denomina “la sociedad industrial del riesgo” un estadio en el que mantener el equilibrio resultara difícil sobre todo por las contradicciones que tiene para dar o no continuidad a lo que le precede. Esta fractura hace que la modernidad se debilite y sea consumida por su opuesto; la modernización, un opuesto que en su transitar reflejara los contrastes que tiene y los riesgos que hereda para los sujetos y para su mundo de vida.

En ese nuevo imaginario que comienza a representarse socialmente, los privilegios ya no los tienen ni el Estado, la familia, la educación, la profesión, los roles (masculino, femenino), ni los conceptos con los que la modernidad nos acostumbró a pensar, el valor lo tiene la economía que se mueve entre la modernización de la tradición (en donde se diluye la reflexividad, los conceptos, la memoria histórica, la conciencia) y la modernización de la sociedad industrial (con la que se incrementan los riesgos; en el mundo de vida, aparece el cuidado de sí y el cuidado ambiental). Son riesgos que no distinguen clase social pues afectan a todos como; el problema ambiental, el agua, las sustancias tóxicas en los alimentos, pero también aparecen los opuestos de algunos conocidos, pues por un lado, se encuentra la desnutrición crónica y por otro, aparece la obesidad, en lugar del hambre aparece la bulimia o la anorexia como parte de una nueva estética. Frente a estos riesgos aparecen otros que no son visibles porque sus efectos son sistemáticos y a menudo irreversibles como el de la radiactividad cuyas sustancias tóxicas se encuentran en el aire, el agua y en los alimentos.

Estos riesgos afectan a todos tanto a quienes los producen como a los que se benefician de ellos, pues afectan en la salud, pero también en la ganancia. Aunque los riesgos lesionan más a unos sujetos que a otros, el caso de los países de Europa es un ejemplo, porque trasladan sus industrias a los países pobres o del llamado tercer mundo para no perder ganancias aunque con ello incrementan los daños al ambiente como a los sujetos que ya la tienen difícil en la salud, la alimentación, la vivienda, la educación y otras cosas más y aún pese a ello tienen que lidiar con la contaminación, la destrucción de los campos que trabajan (y que son su único sustento) y con enfermedades que viven por estar expuestos a los desechos tóxicos de las industrias. Los efectos sin embargo, no son sólo en la salud, pues ello también afecta la convivencia de los sujetos (los sujetos se alejan de los otros porque les preocupa sólo lo que pase con ellos) y el pensamiento, éste último poco llama la atención aún cuando se nutre de imágenes como la muerte, la guerra, la violencia, etc.

Razón por la que sentirse afectados por las decisiones que toman ciertos sujetos ha generado por un lado, en los estudiantes de pedagogía impotencia y frustración y por otro, ausencia de porvenir que se expresa de diversas maneras; así, para algunos jóvenes la diversión la encuentran sólo en el sexo, las drogas, el alcohol, el Fútbol, en la música, el Chat, etc., (el botellón en el caso de España, las fiestas callejeras en México, los bares a la salida de las Facultades que por cierto se han incrementado tornándose para muchos estudiantes como la única diversión en la que se refugian o en la que evaden su soledad.) Los estudiantes de pedagogía que escribieron parte de su historia pedagógica, reconocen la presencia y cercanía que tienen los bares que se encuentran a la salida de la FES-Aragón, los reconocen como espacios de convivencia y porque no de solidaridad, de encuentros y de desencuentros, que en ocasiones son como zonas de refugio en las que los estudiantes construyen diversas experiencias en las que aparece; el miedo, la frustración, la soledad, la alegría, el amor, la amistad, etc., pero sobre todo, en donde aparece una alteridad con la que comparten valores, significados y proyectos, o con la que simplemente se pueden acompañar. En ese acompañamiento puede aparecer el diálogo, la confrontación, las rupturas, la comprensión, o la evasión, la lejanía, los silencios compartidos, o solamente la diversión agotadora en donde el alcohol puede tener mayor presencia que los sujetos.

Es una diversión agotadora que como parte de su experiencia que están haciendo cotidiana se teje con significados sociales en donde los riesgos se justifican con la idea de eliminar la miseria, incrementar la economía del país, los salarios, el empleo, la educación, la salud, que cada día tienen menor presencia para los sujetos lo que les trae mayor inseguridad que en el fondo al no poderse evitar, sólo conduce a evitar lo peor y a que los sujetos se enfrenten a ellos biográficamente (los sujetos enfrentan solos el problema de la pedagogía, del agua, de las enfermedades por desechos tóxicos, alimentos, empleo, salario, etc.).

Esto hace de los problemas que viven el centro de sus propios planes de vida en tanto debilita las bases de comunidad con las que se construye el mundo de vida y las relaciones con la alteridad, relaciones que para Zigmunt Bauman se presentan como relaciones hasta nuevo aviso porque las personas las pueden terminar en el momento que se cansen de ellas por lo que son relaciones que Bauman encuentra “*llenas de dolor y sufrimiento para sus víctimas*”<sup>298</sup> Y son llenas de dolor y de sufrimiento porque se pueden terminar en cualquier momento no importando con ello lo involucrado que esté alguno de los dos sujetos, aparecen así, en el imaginario las relaciones estilo mercancías, porque se compran, se usan y se tiran cuando ya no gustan, por lo que cualquier esfuerzo por mantenerlas resultara agotador e innecesario. (El caso de las agencias en donde se busca pareja y del internet son ejemplo de ello aunque en el internet resulta más fácil dejar al otro porque no se establecen relaciones cara a cara, además de que el internet permite deshacerse del otro simplemente apretando la tecla de borrar, con lo cual no existe ni siquiera la posibilidad de negociar la salida). Con este tipo de relaciones se está reduciendo el tiempo de paciencia mutua, de diálogo entre los sujetos pues lo que se requiere es acabar rápida y definitivamente con las relaciones insatisfactorias, por ello Bauman las llama relaciones “hasta nuevo aviso”

Continuar con la relación en otro momento o hasta nuevo aviso implica para los sujetos pedagógicos un dolor formativo y un continuo sufrimiento que evaden, silencian, u ocultan porque no saben como vivirlo o que decir respecto a él, cuando éste viene de personas con las que hay cierta empatía intelectual, admiración, amistad, y acompañamiento.

En tales relaciones la constitución de sujeto también tiene diversas capas de significación que se construyen en relaciones de poder así, se ha construido un significado de sujeto que separa a los sujetos y a los otros (esta es otra dualidad; el sujeto y los otros), nombrando a uno y a otro y marcando límites en la representación de uno hacia otro, se ha construido la idea de un sujeto racional, libre (con la modernidad), del sujeto como actor, consciente, y también el concepto de alteridad, pero como conceptos separados no como un concepto bisagra que hace del sujeto un sujeto-otro, y de la alteridad otro-sujeto y que con su distinción interpela la superioridad en el discurso de dualidades en donde uno se asume como mejor, el que mas sabe, etc., respecto a otro, pues es un sujeto que altera las imágenes de sujeto (sujeto racional) y de alteridad (excluida) que la representación tiene ancladas, cuando desvela las contradicciones que incluso ya no se pueden sostener a sí mismas ni en los conceptos ni en los contextos sociales.

Razón por la que las relaciones de poder, de exclusión, marginación, liberación, comprensión, e interpretación se traman de tal manera en los sujetos que ello hace difícil la separación de cuando aparece el sujeto y cuando aparece la alteridad su otro necesario. El problema en parte se encuentra en la representación que ya ha interiorizado esa dualidad y que hace que unos se asuman y se sientan sujetos y otros no, y que a unos se les margine no reconociéndolos como sujetos, ello como parte de un pretexto necesario que permite entrar a la lógica de nombramiento que se ha creado y que se ha hecho tan habitual en el lenguaje que poco llama la atención para el cuestionamiento.

---

<sup>298</sup> Zigmunt Bauman “Claroscuros de la modernidad”, Revista CLAVES. De razón práctica. Mayo 2005 N° 152, Madrid, España. p. 50

Significar los conceptos implica confrontar las dualidades, los cierres que hacen, los límites que instalan, los muros que colocan en el pensamiento y que están empobreciendo nuestra capacidad de pensar con mayor profundidad la realidad, en tanto enmarcan nuestro pensamiento a conceptos regidos por ciertos parámetros de el discurso de la clasificación, por edad (niños, adolescentes, adultos), sexo (mujer-hombre), color de piel, (blanco- negro), religión, (católico-testigo de Jehová), pedagogía (formación-educación o Facultad de Filosofía- FES-Aragón).

El problema es que el otro en la relación se diluye, se desvanece frente a la sola presencia de ese otro que lo ve inferior en las representaciones, y por quien será nombrado pues domina los significados y los sentidos así como la forma en que el otro excluido participa en la relación, en los discursos y en las prácticas.

Pero siempre hay una tercera categoría que no encaja en esas dicotomías (por ejemplo; la de formación que se ha intentado nombrar de diversas maneras, pero dado su sentido de proyecto y apertura no se ha podido definir ni enmarcar en un solo concepto) categorías que no pertenecen a ninguna de las dos dualidades, pero además que ponen en cuestión el sentido de pertenencia que se tiene con ella, sería como esa categoría con la que se cuestiona la ambivalencia aunque ello genere incertidumbre en el porvenir, como sufrimiento. Es una categoría que en el contexto se expresa a partir de un actuar en donde por un lado se encuentra la denuncia desesperanzadora que hacen los sujetos frente a las diversas contradicciones de un sistema capitalista que no los ha incluido como sujetos (los docentes, los campesinos, los vendedores ambulantes, los bicitaxistas, etc.), ni en sus beneficios (educación, empleo, vivienda, etc.), y por el otro, aparece un sujeto con la voluntad de ayudar a las víctimas a transformarse en actores sociales.

La categoría de formación es la que nos permitió colocarla para su comprensión en distintas temporalidades; así, de un tiempo en donde se le pensó como un saber cultural que conducía a la formulación de la verdad, porque era un trabajo de liberación que posibilitaba en los sujetos diferentes formas de relación con el mundo, con la alteridad y consigo mismo, pasó a otro en donde sería reducida a un instrumento con el que se dió paso a prácticas en donde la subjetividad como las representaciones que construye de sí, de la alteridad y de su mundo, quedan abiertas al exterior, lo que implica que el sujeto deja entrar a su mente todas las imágenes que ese mundo externo puede ofrecerle y que acepta sin examinar lo que representan.

Por ende, la ruptura que se construye con la época de la edad media y de la modernidad, es una ruptura con respecto al sujeto, esencialmente a la mirada y lectura hermenéutica que con el tiempo se verán diluidas frente a una formación que se generaliza como un imperativo para todo el mundo, (lo que presento una limitación importante porque para que el sujeto se ocupara de sí era preciso que tuviera capacidad, tiempo, cultura etc., lo que hizo de la inquietud de sí, un comportamiento de elite). Un segundo principio de limitación es que el ocuparse de sí, tendrá como efecto hacer del individuo alguien distinto con respecto a la masa, a esa mayoría que son las personas absorbidas por la vida de todos los días, (por lo que entonces sólo serán unos cuantos los que se ocupen de sí, y que tengan los recursos para ello, pero además, quien se ocupe de sí será superior respecto a los otros, lo que para la modernidad representara una exclusión importante porque en el caso de la mayoría de los sujetos lo primero será cubrir las necesidades exteriores antes que las interiores, el mundo exterior antes que el in-mundo.)

Frente a esa cierta ceguera que se está dimensionando resulta difícil comprender la presencia de una enfermedad social que atraviesa todos los ámbitos del tejido colectivo, y que de manera importante se vincula estructuralmente con la presencia de una “cultura universal” que ha multiplicado y legitimado los motivos de la diferenciación al establecer relaciones de poder en las que un determinado rasgo de identidad es utilizado como coartada simbólica para justificar el menosprecio, el sometimiento y la marginación o la restricción de oportunidades para un universo poblacional de dimensiones inmensas.

En esa justificación ha sido posible la orientación de significados que se enmarcan en distintas connotaciones valorativas desde las cuales se nombra a los sujetos en términos de apariencia referentes a su particularidad, y respecto a los cuales ha sido posible realizar un continuo ejercicio de clasificación permeado por valores, juicios y cargas emocionales que con frecuencia provocan como efecto inmediato la discriminación, la marginación, etc., porque implican siempre una diferenciación arbitraria e ilegítima, sustentada en estereotipos culturales creados y transmitidos socialmente que inducen las desigualdades como resultado de la “naturaleza” como un problema de índole individual y no como parte de una construcción cultural.

Con esa exclusión la representación ha socializado a la alteridad como lo negativo, el enemigo a vencer, la no verdad, o lo falso, razón por la que afirmar al otro y escucharlo plantea un sentido ético y no meramente teórico porque se requiere tanto reconocimiento como comprensión, aspectos que no están garantizados ni en el pensamiento ni en el momento histórico, lo que plantea su presencia más difícil y compleja, pero además, se requiere un pensamiento de apertura, es decir, un pensamiento epistémico que acoja y brinde hospitalidad a *la distinción* de la alteridad porque con la distinción se requiere asumir un tipo de racionalidad en donde ésta no se someta a representaciones en las cuales las preguntas por la alteridad abandonen la escena cotidiana frente a las imágenes que traman el mercado capitalista, la cultura masificada, la administración de lo social, la mercancía y una abarcante industria consumista que en conjunto hacen que la relación humana sea abstracta y ajena y no se deje vibrar o alterar por la experiencia comprensiva de y con otros sujetos.

Se rescata así, algunos aspectos importantes que son necesarios de precisar porque nos colocan en la reflexión de la relación que tiene el sujeto con la modernidad (la relación del inmundado –de la subjetividad– con el mundo), considerada ésta como una condición social de vida en la que la constitución del sujeto pasa por formas intermedias de transformación, que liberan al sujeto de las imágenes que le preceden en tanto, lo colocan frente a otras que permiten reconocerlo como un sujeto actor. Ello como parte de un proyecto que perdió sentido cuando la modernidad se centró en los procesos de modernización desde los cuales mostró no sólo mayor ambición sino un mayor control, aunque particularmente fue en un modo particular de modernización que se puso al servicio de la racionalización económica, el capitalismo, con el que la modernidad perfiló la imagen de los sujetos a partir del industrialismo, la industrialización de la guerra y la vigilancia de todos los aspectos de la vida social, tres escenarios en donde la experiencia de vida se confrontó con tres problemáticas que se pueden sintetizar en; la limitación del saber, frente a la cual los sujetos tendrán dificultades importantes para asumir la postura intelectual y volitiva que los coloca como su objeto de conocimiento y a la alteridad como su objeto de comprensión. El segundo aspecto tiene que ver con la ausencia de fundamento, una ausencia a partir de la cual se simplificó la comprensión de la alteridad como la de la pedagogía, y por último se encuentra un tercer aspecto que refiere a la inconciliabilidad de la situación existencial y social, que refiere a la dificultad que se tiene para comprender a los sujetos como totalidad ello como parte de una comprensión intelectual, pero también como parte de una comprensión humana.

En ese escenario es el mercado el que está transitando las imágenes de sujeto, y de formación que requiere de acuerdo a la lógica de la oferta y la demanda, es una lógica en donde el sujeto está más preocupado por cubrir con la demanda del mercado (estudios, grados académicos, trabajo, etc.), por las exigencias que éste le marca, que por lo que en el plano personal le permite al sujeto transitar a un momento de reposo reflexivo, de comprensión de sí, y de cuidado cultural.

Se está pensando por tanto, en la presencia de historias de vida que se hacen o se fraccionan en el escenario del consumo, que el mercado está instalando como parte de un mundo de vida regido por la técnica, y por la compra-venta, un sentido con el que tal parece que lo que se pretende es que los sujetos dejen de ser sujetos para ser vistos como objetos respecto a los cuales se obtienen ciertos beneficios económicos, laborales, profesionales o personales.

En esa lógica el conocimiento en su producción comienza a requerir cierto tipo de formaciones y por ende, de sujetos que primero nutran las representaciones de los significados que se están transitando con el mercado; pensemos; el de eficacia, eficiencia, calidad, competencias, realidad virtual, etc., para que en un segundo momento den continuidad a esa lógica discursiva en la escuela, el trabajo, con la familia, con los amigos, en el noviazgo, el matrimonio, y en sí en todas las relaciones humanas que se tienen con la alteridad.

El error y no sólo para la pedagogía ha sido hacer absolutos ciertos puntos de vista y limitar lo que Freire llamó curiosidad epistemológica en los sujetos, aquella curiosidad de la que resulta indiscutible la necesidad de conocer en los sujetos. Como aquella que tienen autores como; Dussel, Freire y Zemelman que permiten comprender en un segundo capítulo como desde América Latina se está pensando y construyendo conocimiento con el que incluso se toma una distancia crítica con respecto al pensamiento de occidente, al ser un pensamiento que intenta hacer una lectura crítica de la realidad latinoamericana con todos los efectos que en ella se han generado por el capitalismo, la globalización, etc., en el marco conceptual de la formación, y del sujeto, como en el marco contextual en donde cotidianamente el sujeto construye un sentido de esperanza que lo mantiene como sujeto en el mundo y como sujeto en relación formativa con los otros. Este sentido de esperanza es el que mantiene a los estudiantes de pedagogía en el provenir.

Esencialmente en México, pues se les confronta con la otra cara de la modernidad que coloca en los márgenes a una alteridad excluida del proceso de comunicación al no ser considerada como interlocutor en el diálogo. Así aparecen ciertos sujetos en la vida cotidiana para quienes el silencio forma parte de su vida; un silencio que se expresa en tres sentidos; el silencio no reflexivo, la conversación funcional en la que se ve obligado a hablar a través de lo que se le ordena, y la penetración razonadora, en la que se domina al sujeto por su pensamiento y lenguaje.

Son tres formas particulares que debilitan el diálogo en el sujeto en sus tres sentidos; el **compartir**, (tanto experiencias, como significados y horizontes de vida), el **comunicar intercambiando** (saberes, o historias de vida) y el **participar en la expresión**, (construir la relación dialógica y comprender al otro) que en su articulación no permiten que el sujeto sea poseído ni conceptual (desde el significado tal como lo hizo la racionalización al generar un significado del sujeto), ni contextualmente (en el espacio en donde se sitúa; laboral, profesional, etc.), porque la palabra es la que despierta a la reflexión en el sentido de que retrocede al sujeto al cara a cara, al diálogo con los otros. Dado que irrumpe el silencio que puede ser un callar intimidado por el poder (el poder del maestro en el aula, de los empresarios en la economía, política, educación, etc.), y cuyos efectos de ese callar que se produce con los imperativos de la vida y con las rutinas del lenguaje son; la mudez de la confusión, la incapacidad de la palabra, y el ocultamiento de la conciencia y del lenguaje.

La presencia del poder funciona intimidando y haciendo callar, pero también la presencia del poder no sólo se muestra en el silencio sometido que produce porque también se genera en la incitación que exige hablar bajo ciertos criterios de legitimidad, (los del profesor, el empresario, los medios de comunicación, etc.), lo que puede anular el silencio de escucha sin el cual difícilmente se reconoce lo que está en el sujeto, en su subjetividad y por ende, aquello que cancela en él la experiencia humana que se encuentra mediada por la formación y la cultura.

Este silencio formativo en el sujeto se ha debilitado frente a la prioridad que se tuvo por lo económico, ello pensémoslo como un descuido importante que atraviesa la comprensión de la cultura como la imagen de los sujetos que se ha dejado abierta a diversos significados como el de la muerte, la guerra, la violencia, y otros que circulan cotidianamente y que acompañan el tránsito de la epistemología tradicional a Latinoamérica.

Un pensamiento que se confronta con otros que están emergiendo a partir de problematizar la realidad, de apelar frente a la aceleración del tiempo que se vive, a ese momento de escucha y recogimiento en el silencio reflexivo, para comprender que el sujeto y la alteridad forman parte de un comproyecto, de un proyecto compartido que se realiza en el nosotros, un nosotros que se confronta con un tiempo en donde se viven y padecen los efectos del capitalismo, la globalización, y del pensamiento único en el se centró la epistemología tradicional y con el que se formó la idea de sujeto como la comprensión de la alteridad.

Un aspecto relevante que nos permite transitar a un tercer capítulo en donde la conciencia, la comprensión y la lectura de la realidad aparecen como tres categorías que en el presente se tornan emergentes para interpretar lo que ocurre con los sujetos como en los sujetos cuando éstas se diluyen frente a discursos como el de la globalización que expande el capitalismo a otros estadios que reordenan desde el plano simbólico como en la práctica; la formación y por ende, los sujetos que particularmente en Latinoamérica se encuentran socialmente confrontados con experiencias de inclusión-exclusión que se acompañan con el incremento del crimen organizado y el terrorismo, el poder económico transnacional y la criminalidad en niveles intensamente agresivos. Niveles que tornan la relación del sujeto con la alteridad irritable e innecesaria en tanto colocan la posesión del conocimiento por encima de la comprensión humana e intelectual (algo que los estudiantes encuentran muy marcado en algunos docentes de la carrera de pedagogía)

En esa dinámica se confronta en un sentido de resistencia crítica; la libertad académica, la libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, como el derecho a construir un pensamiento de la verdad que caracteriza a la universidad sobre todo en un tiempo en donde la llamada sociedad del conocimiento está generando cambios en la producción, distribución como en la velocidad que tiene el conocimiento, cambios que sin duda, le otorgan a la pedagogía como a los sujetos pedagógicos un continuo quehacer reflexivo en la experiencia social e institucional en donde se teje la historia de vida de los sujetos.

Particularmente frente a la lógica que ha colocado a lo instrumental por encima de la formación estableciéndola más en términos de tiempo que de comprensión y de administración que de mundo de vida. En esa lógica la preocupación se ha centrado más en la construcción de un capital cultural, en la definición de un objeto, y en posiciones que se definen por la dominación y la subordinación que han creado zonas de silencio o líneas de fuga en docentes, alumnos y administrativos que en trazar la pedagogía del presente y la pedagogía en el presente, una necesidad que a la pedagogía la compromete a evitar el cierre con las heridas históricas, las que tiene consigo misma, con los pedagogos, y con los distintos pasados y con el porvenir, porque en la conciencia y memoria histórica se rescata para los sujetos el mundo de vida que se ha intentado destruir por la racionalización científica, técnica y económica pero sobre todo, se les rescata como sujetos. Razón por la que escribir, se presenta para los sujetos como una opción importante para hacer uso crítico de la realidad, para develarla, y en ello develar las responsabilidades que los sujetos tienen consigo mismos, con otros sujetos, con la pedagogía y con la historia.

Lo que resulta una convocatoria importante para los que estamos en este momento en la pedagogía porque al atender a la memoria histórica de la pedagogía, (a la problematización de la pedagogía en el presente y de la pedagogía del presente), a su devenir en distintos espacio-tiempos (el aula, la academia, la investigación, la administración, etc.), podemos plantear discursos que enriquezcan la realidad en tanto la problematizan con base a proyectos de sujetos sociales, porque si el sujeto no tiene proyecto tendríamos que colocarlo como campo problemático en base a una exigencia de articulación con los otros y con lo otro (conceptos, discursos, conocimiento, etc.) para que atienda a su constitución histórica, en tanto forma una esperanza de vida que lo mantenga en el proyecto y con el proyecto.

Esto nos habla sin duda de una alteridad que se encuentra en los márgenes de la extranjería, como un extranjero de segunda categoría, porque su recibimiento no es nada grato, y porque cada día se vuelve más extraño en su propio país, pues en éste ni lo básico para vivir encuentra, -es como si no perteneciera a él.-

Esto para los estudiantes de pedagogía implica una lectura hermenéutica de lo que se está dando en tres planos;

a) En lo social en donde la estructura se está disolviendo lo que lleva a que las personas se tengan que hacer a sí mismas sin las redes sociales.

b) En los cambios políticos con los que se ha reforzado la desacreditación de lo público, así como, un clima de inseguridad y de desconfianza generalizada.

c) En los cambios culturales frente a los que el relato como trayectoria está siendo sustituido por conversaciones cortas y hasta un tanto funcionales.

Espacios en donde para los estudiantes de pedagogía se tienen que resignificar los conceptos para no caer en la justificación de posturas cerradas, que incluso no permitan colocar a la pedagogía en un campo problemático en donde aparezcan; los derechos humanos, el medio ambiente, así como el mundo de las tribus (que el sujeto se centre sólo en él y se olvide de la relación con la alteridad, o construya con ella sólo relaciones superficiales por ejemplo; las que hace en el Chat, el celular, etc.), la ubicación del sujeto en el puro mercado (en donde sólo tiene experiencias de utilidad, de ganancia, etc.), y, la ubicación del sujeto sólo en el narcisismo individual (en un narcisismo que lo lleve a estallar consigo mismo y con los demás)

El problema es que para los estudiantes la pedagogía ésta se encuentra más vinculada con la “organización educativa” que con el “significado educativo” que no es lo mismo por lo que habría que diferenciarlos, la organización educativa se limita al contexto institucional en las titulaciones, los planes de estudio y contenidos que se enseñan, mientras que por significado educativo hay que entender el sentido que dan los individuos a su formación, por lo que se puede decir que organización y significado de la formación se han separado e independizado entre sí, pero además, que la formación ha perdido las líneas de sentido que la orientaban más allá de la actividad profesional. Un sentido que se intenta recuperar pero la mayoría de las ocasiones no es en la institución, sino en sus márgenes o fuera de ésta. En la licenciatura en pedagogía se intenta recuperar pero se confronta con una formación organizada formalmente que no permite se redescubra la experiencia valiosa que tiene en sí en el plano epistémico-conceptual y en la historia de vida de los sujetos, pero además se confronta con una formación burocratizada en la representación social, que incorpora un poco de la tecnología educativa, del constructivismo y otro poco de las competencias en tanto constituye un lugar burocrático en la cultura social, institucional y experiencial para los sujetos pedagógicos.

Se confronta así mismo con una formación en donde se defiende la súper especialización frente a las especialidades, o bien con una formación configurada en cuanto al contenido de acuerdo a un “sistema flexible” de empleo que impera socialmente. Lo que hace evidente que mientras en los contenidos de la profesión se está produciendo un retroceso, en las representaciones comienza un abandono histórico por la formación en un sentido de otro proyecto, un proyecto que tenga presente la experiencia y los riesgos de la modernización en los sujetos y en el mundo de vida y que redescubra así mismo, el hambre por la cultura frente a la saturación de contenidos. Esencialmente cuando a partir de la modernización, la educación ha sido sin duda un imperativo que se mide por los criterios de eficacia más que por el proyecto de una formación que enseñe a vivir y construir horizontes de esperanza frente a lo que se desvanece en el aire, una formación que de a conocer a los sujetos lo que hemos heredado de las tradiciones.



Esto apela para los estudiantes a un núcleo comunitario que no se tiene en la carrera de pedagogía, porque no tenemos una comunidad de discusión donde se interpele a todos los sujetos, una comunidad preocupada por discutir, enseñar, desentrañar desde un debate intelectual la pedagogía del presente, como la pedagogía en el presente y si no se tiene es porque imperan las creencias y las actitudes con las que se pretenden instalar criterios de legitimación sobre la lectura de la pedagogía, de los textos, de las teorías, de los autores, etc. Lo que ahoga la posibilidad del debate y de los acuerdos compartidos que se diluyen frente a la atención que se deposita en cuestiones no de fondo (horarios, selección de profesores, salones, etc.)

En razón de ello se considera lo siguiente;

- En la carrera de pedagogía se tiene que generar un proceso de aprendizaje formativo en donde desde el trabajo intelectual se construyan campos de coexistencia entre los distintos actores y no campos de batalla (un quehacer cotidiano que nos confronta con las responsabilidades que tenemos con la pedagogía, con los pedagogos y con la experiencia formativa y que nos convoca a aprehender a trabajar en comunidad académica)
- El valor intelectual de la pedagogía se tiene que reiterar en la memoria histórica para no permitir que el sentido de conciencia se adormezca respecto a ella como en el sujeto pedagógico, lo que nos coloca primero en comprender la dificultad que en verdad encierra lo que no se puede comprender y después continuar y aún pese a todo continuar intentándolo.

Sobre todo cuando la especialización del saber hace que el conocimiento sea cada vez más útil para las cosas concretas pero más inútil para hacer frente a los problemas que se tienen, entre ellos el de un sujeto que valora sólo el saber que conduce al éxito inmediato, así, en tanto la información sustituye al saber, el progreso económico sustituye el progreso humano que hace que los sujetos sean capaces de pensar en los otros y en el porvenir, un porvenir que se encuentra atravesado por un pesimismo que comparte la educación como el ámbito laboral, dos ámbitos que se encuentran entrecruzados por los siguientes aspectos;

- La precarización del trabajo (frente a ello se plantea la llamada “flexibilización laboral que se está generando, y con la cual se reducen los empleos, los salarios, las prestaciones, el seguro médico y otras cosas más)
- La nueva división de clases que se presenta en la sociedad del conocimiento y que se ancla a otras que le preceden como la de pobres y ricos (ya no solo se encuentran los “analfabetos” y los “alfabetos” aumenta la división de clases, por los estudios, el lenguaje, la experiencia profesional, los idiomas, las habilidades, etc.)
- El pensamiento y la representación se están desprendiendo de los anclajes históricos (la conciencia por la historicidad y por la historia de vida)
- Los medios de comunicación audiovisuales, los medios impresos y el ciberespacio son parte de los espacios que los intelectuales se esfuerzan por ocupar.
- La administración de algunos países se rige por un concepto de seguridad nacional que encubre la guerra preventiva como la eliminación de ciertos sujetos.
- La escritura se está haciendo con una rapidez reduccionista y con una apariencia pragmática que solo define o describe las situaciones, por lo que en ella no emergen ni las posiciones ni las posibilidades de intervención
- La rapidez con la que se producen los cambios simplifica y distorsiona la historia y la representación que los sujetos hacen de sí mismos.
- Estamos comenzando a vérnosla con un cuasi-sujeto del que ya nadie puede decir que es y que es lo que quiere.

- La comunidad del miedo que se está creando no viene a sustituir los problemas anteriores, sino más bien suele plantearlos más complejos

Frente a ello, el asesoramiento médico, psicológico y pedagógico, el mercado laboral, y el consumo, remiten cada vez más a una estructura de control que para los estudiantes de pedagogía hace que los sujetos aseguren en lo privado y en lo público no el mundo de vida sino el mundo del mercado, que marca la existencia entre el mundo del trabajo productivo y la profesión aunque éstas ya no sean garantías para todos. Esencialmente cuando una cantidad importante de sujetos está siendo sustituido por una “soberanía especialista” en el contexto social que está profesionalizada, cualificada, tiene el dominio de idiomas y otras cosas más importantes en la economía del conocimiento, que trascienden a los espacios educativos en la medida que los jóvenes para entrar en la lógica de competitividad en la que los coloca el campo laboral, estudian idiomas, computación, especializaciones, maestrías, doctorados y todo aquello que les permita abrirse espacio en un ámbito cada vez más cerrado. Aunque lo contradictorio de ello, es que todo esto los mantiene durante mucho tiempo lejos del ejercicio profesional, en donde el tiempo resulta pieza clave, porque las contrataciones se remiten a cierta edad y a una marcada experiencia que no han tenido, el riesgo en ello está en que tal vez con el tiempo queden marginados de una profesión en donde no han acumulado experiencia.

La experiencia expone a la pedagogía, en sus conceptos, la lectura de la realidad que hace, la expone en su vulnerabilidad y la confronta con aquella necesidad que le han construido de llegar demasiado pronto a los conceptos, para evitar el desasosiego que vive históricamente por no saber decir claramente lo que es o lo que significa de una vez por todas. Esto también nos lleva a pensar si cuando se sigue hablando o haciendo referencia a los conceptos como el de educación, pedagogía, sujeto pedagógico, por mencionar algunos se sigue haciendo en singular y no en plural, estableciendo con ello conceptos unitarios con los que nos formamos y que en el contexto de cierta manera seguimos legitimando.

Sobre todo cuando en el momento actual la experiencia de la alteridad esta siendo sustituida por la rapidez de la información que en la superficialidad de la opinión la coloca como un enemigo que en el mejor de los casos requiere ser tolerado, en tanto intenta que la experiencia y la alteridad se vivan simplemente como aquello que ocurre cotidianamente y no como un acontecimiento en el sujeto que lo altera y lo dota de otra experiencia para hacer de los otros una pre-ocupación y no una obsesión que no deja que el sujeto-otro sea el mismo, ello como parte de un respeto que también se encuentra en la alteridad.

Esto permite comprender como en el presente la pedagogía nos esta convocando a los sujetos a trabajarla en un proceso de dialogo, confrontación, porque la pedagogía viene entre (entre los sujetos), e inter-viene (con los sujetos). Históricamente la intervención de la pedagogía se ha dado en dos sentidos; así por un lado, la pedagogía ha partido de principios directivos con los que se ha intentado validar la formación cultural, la enseñanza, la estructura escolar, etc., interviniendo como juez, o en un segundo momento su intervención se ha dado a partir de intentar dominar por medio de distintos modelos, llámese tecnología educativa o educación basada en competencias la estructura histórica de la educación limitándose a emitir buenos consejos respecto a la utilización de métodos y técnicas y evadiendo la experiencia que se está construyendo en los sujetos, como la pregunta latente por su porvenir.

Pregunta que permite desenmarañarla de la vida cotidiana, de sus funciones normativas y de las formas de autocomprensión que transitan entorno a ella en la institución y que dejan con la sensación de esperar otros modelos que indiquen el camino en tanto diluyen la posibilidad de que se analice la intervención histórica que ha tenido la pedagogía, como las posiciones que se tienen con ella en la institución como en el contexto social.

La pedagogía tiene así, una deuda pendiente con las experiencias de los sujetos y con la memoria histórica que la convoca a que debata y a que se debata a sí misma, pero también tiene una deuda histórica con la educación que le hace un llamado para no abandonar su relación con ésta en tanto se abrasa y se subordina a una proyección que la hace ajena a su propia existencia. Y que no le da posibilidades de reconocer su vulnerabilidad en tanto se proyecta como una pedagogía-otra que sea discontinua en tanto altera al pensamiento que ha representado a la alteridad desde un pensamiento insuficiente, pues enmudece su diferencia y mismidad.

Una pedagogía-otra que pueda confrontar, interpelar y alterar el discurso de una pedagogía que afirma a la alteridad en tanto le niega su tiempo y la niega en su constitución, al constituirse ésta como una pedagogía de la diversidad que no es más que una pluralización de lo mismo, porque aunque hospeda la diferencia (en el discurso) no le importa quien es su huésped, pues sólo se interesa por la propia estética del hospedar (que se plasma en un plan de estudios, en un programa, en una carta descriptiva, etc., pero que las más de las veces no trasciende al encuentro con los sujetos), una pedagogía que reúne en el mismo tiempo y espacio, la hospitalidad y la hostilidad al otro porque piensa en la idea de integrarlo reuniéndolo en un mismo lugar, juntándolo en lo que está suelto, aproximándolo a las partes que están separadas o incluirlo (que en latín significa enclaustrar, cerrar por dentro, razón por la que el concepto de integración tiene que ver con el “sentirse integrados” y el “saberse integrados”, un sentimiento que resulta fácilmente manipulable pues por un lado, esto puede desencadenar relaciones paternalistas y por otro, puede generar un sentido de pertenencia, esto es, que el sujeto sienta es parte de un proyecto y lo siga como el de la globalización, la modernización, etc.) La pedagogía debe por tanto colocarse entre paréntesis como el sujeto pedagógico porque hay que desplazar la aparente neutralidad que se tiene respecto a la alteridad a quien se le destituye del lugar de sujeto para ocupar el lugar de la diversidad (los niños en condición de calle, las prostitutas, los indígenas son expulsados del territorio del sujeto y confinados en el territorio de la diversidad.)

Se requiere por tanto, de una pedagogía que se instale en el presente para interrogar la memoria y el porvenir, que no pretenda develar el misterio del otro, sino más bien que se deje vibrar y alterar por la alteridad. Una pedagogía que ante todo requiere de parte de los sujetos pedagógicos compromisos emergentes de conciencia de la temporalidad y de la existencia, de la esperanza como horizonte de sentido que le vislumbra un porvenir nada fácil pero posible y sin la cual, ni los sujetos ni la pedagogía podrían sobrevivir. Una *“esperanza que se construye sobre la idea de posibilidad y que exige esfuerzo, pero este es más soportable cuando se comparte con otra persona”*<sup>299</sup> cuando se comparte con la alteridad, cuando se comparte como experiencia pequeña con nuestro entorno circunstancial en la institución (docentes, alumnos, administrativos), en lo social (la familia, los amigos, los vecinos, etc.), con el porvenir porque éste es una tarea de toda la vida y con los sujetos que están por-venir. Una pedagogía-otra que haga comprensibles las palabras que utilizamos, que les de vida e historia, que de un salto epistemológico para abrir espacios en donde los sujetos se constituyan en tanto trazan un horizonte de vida.

Al no tener una presencia problematizadora, la pedagogía no participa de la realidad construyendo diversos significados que le permitan comprender la constitución de los sujetos en su mundo de vida, en donde un elemento que permite su comprensión es la experiencia vivida por los sujetos, porque en la experiencia se significa el tiempo/espacio que comparte con los otros, como lo que lo mueve a seguir tejiendo su historia de vida y su historia institucional historias que se sostienen por la esperanza.

Lo que implica abrirse a la realidad y educar para vivir no en una sociedad virtual sino en una sociedad vivible en la que la pedagogía tiene que insistir e insistir hasta donde sea posible en la obligación de respetar la opinión del otro, de escucharlo y preparar al sujeto para que argumente con él, el mundo de vida en base a la comprensión humana e intelectual.

---

<sup>299</sup> Torralba Rosselló Francesc. *Rostro y Sentido de la acción educativa*. Ed. Edebe, Barcelona, España, 2001, p. 182.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abbagnano N. Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1964
- Aguilar Rivero Mariflor. *Diálogo y Alteridad*. Trazos de la Hermenéutica de Gadamer. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2005
- Aguilar Rivero Mariflor (coordinadora) *Reflexiones obsesivas*. Autonomía y cultura, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1998
- Aguilar Rivero Mariflor. (Coordinadora) *Límites de la Subjetividad*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1999
- Alba Alicia de. Coordinadora. *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. UNAM, México, 1996
- Álvarez Uría, Fernando. Et al. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI, Editores, México, 1998
- Beck Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del Globalismo*, Paidós, Barcelona, 1997
- Beck Ulrich. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona, España, 1998
- Berman Marshall, Habermas Jürgen. et. al. *El debate modernidad – posmodernidad*. Punto Sur editores, Buenos Aires, Argentina, 1989
- Bloch Ernest. *El principio esperanza*, vol. 1, Aguilar, Madrid, 1973
- Baudrillard Jean, Guillaume Marc. *Figuras de la Alteridad*. Ed. Taurus, México, 2000
- Carmagnani Marcello. *El otro occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*. Fondo de Cultura Económica - El Colegio de México, México, 2001
- Chihu Aquiles (Coordinador) *Sociología de la cultura*. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología, UAM- Iztapalapa, México, 2004
- Cohen, Esther. *El Ensayo como Clínica de la Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina, 2001
- Cohen Esther. Martínez de la Escalera Ana María (coordinadoras) *Lecciones de Extranjería. Una mirada a la diferencia*. Siglo XXI editores, México, 2002
- Corres Ayala, Patricia. *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. Ed. Fontámara, México, 2001
- Cristoffanini, Pablo R. Compilador. *Identidad y otredad*. En el mundo de habla hispánica. UNAM, México, 1999
- Deleuze, G. En Balbier, E. y otros. *¿Qué es un dispositivo?* Gedisa, Barcelona, 1999
- Delleuze, Gilles. Et, al. *Michel Foucault, Filósofo*. Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1980
- Derrida, Jacques. *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Palabra de acogida. Editorial Trotta, Madrid, 1998
- Derrida, Jacques. *Universidad sin condición*. Editorial Trotta, España, 2002
- Duque Félix. Carrizales Retamosa César, et. al. *Pedagogía y estética del presente*. La rata inmigrante, México, 2003
- Dussel, Enrique. *América Latina: Dependencia y liberación*. Antología de ensayos antropológicos y teológicos desde la proposición de un pensar latinoamericano. Fernando García Cambeiro, Argentina, 1973
- Dussel, Enrique. – Dieterich, Heinz. Et. al. *Fin del capitalismo global*. El nuevo proyecto histórico, Ed. Ciencias Sociales, México, 1999
- Escamilla Salazar Jesús. Tesis de Doctorado en pedagogía “las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura en pedagogía de la ENEP Aragón,” ENEP – Aragón, UNAM, México, 2004
- Follari Roberto. *Epistemología y sociedad*. Acerca del debate contemporáneo, Homo Sapiens ediciones, Argentina, 2000
- Follari Roberto *¿Ocaso de la escuela?* Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina, 1996
- Follari Roberto A. *Teorías débiles. (Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2002
- Foucault Michel. *La Hermenéutica del Sujeto*. Curso en el Collège de Francia (1981 -1982), Fondo de Cultura Económica, México, 2002
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Una Arqueología de las Ciencias Humanas, Ed. Siglo XXI, México, 1968
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Ediciones la Piqueta, Madrid, España, 1979
- Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*, Ed. Siglo XXI, México, 1997
- Freire Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo XXI, México, 1997
- Freire Paulo *Política y Educación*. Siglo XXI editores, México, 1996
- Friedman George. *La filosofía práctica de la Escuela de Frankfurt*. México, Siglo XXI, 1987
- Gabilondo, Ángel. *La vuelta del otro. Diferencia, Identidad, Alteridad*. Ed. Trotta, Universidad Autónoma de Madrid, España, 2001
- Gabilondo Ángel. *Mortal de necesidad*. La filosofía, la salud y la muerte. Adaba Editores, Madrid, 2003
- Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método I*. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica, Ediciones, Sígueme – Salamanca, España, 1996
- Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme Salamanca, España, 1994
- Gallegos Carlos. Gómez Luís. Et. al. (coordinadores) *Pierre Bourdieu. Campos de Conocimiento: Teoría social, Educación y Cultura*. UNAM - FCPyS - CEBTS, México, 2005

- ✚ García Canclini, Néstor. **Culturas Híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ed. Grijalbo, México, 1989
- ✚ García Canclini, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Ed. Paidós, Barcelona, 2004
- ✚ García Canclini, Néstor. **La globalización imaginada**. Paidós, Barcelona, 1999
- ✚ Gibbons Michael. Scout Peter. **La nueva producción del conocimiento. la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas**. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1997
- ✚ Giddens, Anthony. **Modernidad e identidad del yo**. El yo y la sociedad en la época contemporánea, Ediciones Península, Barcelona, España, 1997
- ✚ Giroux Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Ed. Siglo XXI, UNAM, México, 1995
- ✚ Gómez Sollano Marcela. **Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos**. Plaza y Valdés, México, 2002
- ✚ González Valerio María Antonia. Rivero Weber Paulina, Et. al. **Entre Hermenéuticas**. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2004
- ✚ Habermas Jürgen. **El Discurso Filosófico de la Modernidad**. Ed. Taurus, México, 1989
- ✚ Hegel, G. W. **Escritos pedagógicos**. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991
- ✚ Hegel, G. W. F. **Propedéutica Filosófica**: Teoría del Derecho, de la moral y de la Religión, (1810), UNAM, México, 1984
- ✚ Hoyos, Medina Carlos Ángel. **Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?**, CESU-UNAM, México, 1997
- ✚ Hoyos Medina Carlos Ángel. **Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento**. Lucerna Diogenis, México, 2003
- ✚ Hoyos Medina, Carlos A. Et. al., en **Marco teórico, conceptual y metodológico, para la Investigación en Ciencias Sociales, y de la Educación**, en Memoria del foro: Análisis del curriculum de pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985
- ✚ Huntington Samuel P. **El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**. Paidós Barcelona, 1997
- ✚ Jiménez G. (comp.) **la teoría y el análisis de la cultura** (programa para la formación de profesores universitarios en ciencias sociales, México, SEP – Universidad de Guadalajara, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C., 2004
- ✚ Johannes Marck. **¿Existe una epistemología Latinoamérica?**, Plaza y Valdés editores, México, 1999
- ✚ Kent Serna, Rollin. **Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM**, Nueva Imagen, México, 1990
- ✚ Kymlicka Will. **Ciudadanía multicultural**. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Paidós Barcelona, España, 1996
- ✚ Lain Entralgo, Pedro. **Teoría y realidad del otro. Otredad y proximidad**. Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1968
- ✚ Lander, Edgardo. et al. (comp.). **La colonialidad del saber; eurocentrismo y ciencias sociales** (perspectivas latinoamericanas), Buenos Aires, Argentina, 2000
- ✚ Larrosa, Jorge. **Pedagogía profana. Estudios sobre lenguajes, subjetividad, formación**, edu/causa, Novedades Educativas, Argentina, 2003
- ✚ Lévinas Emmanuel. **Fuera del sujeto**. Caparrós Editores, Madrid, 1997
- ✚ Lipovetsky, G. **El Imperio de lo efímero**. Anagrama, Barcelona, España, 1991
- ✚ Mardones y Ursúa. **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales**. Ed. Fontámara, México, 1988
- ✚ Martínez de la Escalera Ana María. **El presente cautivo**. Siete variaciones sobre la experiencia moderna. Ed. Edere, México, 2004
- ✚ Mélich Joan-Carles. **Filosofía de la finitud**. Ed. Herder, Barcelona, España, 2002
- ✚ Meneses Díaz Gerardo. **Formación y Teoría pedagógica**. Lucerna Diogenis, México, 2002
- ✚ Morín, Edgar. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1999
- ✚ Morín, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Ediciones UNESCO, México, 2001
- ✚ Morín Edgar. **Introducción a una Política del Hombre**. Editorial Gedisa, Barcelona, España, 2002
- ✚ Moscovici Serge. **El psicoanálisis su imagen y su público**. Huemul, Buenos Aires, Argentina, 1979
- ✚ Moscovici, Serge. **Psicología de las minorías**. Ed. Morata, México, 1996
- ✚ Moscovici Serge. **Psicología social II**. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, España, 2000
- ✚ Olive, León. **Multiculturalismo y Pluralismo**. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 2003
- ✚ Ortiz Osés, Andrés. **La nueva filosofía hermenéutica**. Ed. Anthropos, España, 1986
- ✚ Piña Osorio Juan Manuel. **La interpretación de la Vida cotidiana escolar**. Tradiciones y prácticas académicas. Plaza y Valdés, CESU – UNAM, México, 1998
- ✚ Piña Osorio, Juan Manuel, (coordinador) **La subjetividad de los actores de la educación**. CESU – UNAM, México, 2004
- ✚ Piña Osorio Juan Manuel, (coordinador) **Representaciones, imaginarios e identidad**. Actores de la educación superior, Plaza y Valdés, CESU – UNAM, México, 2003
- ✚ Puiggrós Adriana, Et al. **Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana**. Ed. Ariel, Buenos Aires, Argentina, 1994
- ✚ Puiggrós Adriana. **Imaginación y crisis y en la educación latinoamericana**. Ed. Ariel, Buenos Aires, Argentina, 1994

- ✚ Puiggrós, Adriana. **Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina**. Paidós. Barcelona, 2003
- ✚ Puiggrós Adriana. **De Simon Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana**. Convenio Andrés Bello. Premio Andrés Bello de memoria y pensamiento. Colección Confluencias, Colombia, 2005
- ✚ Rowe, William. – Shelling, Vivian. **Memoria y Modernidad**. Cultura Popular en América Latina. Ed. Grijalbo, México, 1993
- ✚ Sacristán Gimeno J. Tedesco Juan Carlos. **Por nuestra escuela**. Lucerna Diogenes, México, 2004
- ✚ Salmerón Miguel. **La novela de formación y peripecia**. A. Machado libros, literatura y debate crítico, Madrid, 2002
- ✚ Sartori, Giovanni. **Homo Videns**. Ed. Aguilar, México, 2002
- ✚ Saiz Sáez Ángel. **Freire. Comunicación y filosofía**, UNAM, México, 2003
- ✚ Tedesco Juan Carlos y et. al. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. **Conferencias Magistrales**. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, México, 2005.
- ✚ Torres Carros Alberto. **Democracia, Educación y Multiculturalismo** Dilemas de la ciudadanía en un mundo global. Ed. Siglo XXI, México, 2001
- ✚ Touraine Alain / Khosrokhavar. **A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto**. Paidós, Barcelona, 2002
- ✚ Touraine Alain. **La era de los afectos en Internet**. Ed. Paideia, Barcelona, España, 2001
- ✚ Touraine Alain. **Crítica de la modernidad**. Fondo de Cultura Económica, México, 1994
- ✚ Touraine, Alain. **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Fondo de Cultura Económica, México, 1997
- ✚ Valverde Carlos. **Génesis, estructura y crisis de la modernidad**, Biblioteca de autores cristianos, Madrid, 1996
- ✚ Zemelman, Hugo. Et. al. **Epistémica**. La querrela por el saber, Lucerna Diógenes, Angelito editores, México, 1999
- ✚ Zemelman Hugo. De la Garza Enrique y Valencia Guadalupe (coordinadores) **Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate**. Plaza y Valdés, Editores, UNAM-CHICH (centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2002
- ✚ Zemelman, Merino Hugo. **Uso crítico de la teoría**. En torno a las funciones analíticas de la totalidad, El Colegio de México, México, 2000
- ✚ Zemelman, Hugo. - León, Emma. (Coordinadores). **Subjetividad; umbrales del pensamiento social**. Ed. Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México, 1977
- ✚ Zemelman Hugo. **Voluntad de conocer**. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Ed. Anthropos, México, 2005

#### CONFERENCIAS, JORNADAS, SEMINARIOS, CONGRESOS:

- ✚ Conferencia mundial sobre la educación superior ; “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI; Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. 9 de octubre de 1998, Barcelona, España [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#marco](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco)
- ✚ 2as jornadas Lacanianas, Escuela Freudiana de Buenos Aires e Institución Psicoanalítica, Tecnológico de Monterrey, México, 2005
- ✚ Enrique Dussel en una entrevista con Hugo Zemelman, que se presentó en la Casa de las Humanidades Ubicada en Presidente Carranza 162 Coyoacán, el Jueves, 8/Septiembre de 2005, México
- ✚ Conferencia magistral **La investigación sobre el desarrollo del currículum en México** a cargo de la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo el día 19 de Octubre, de 17:00 – 20:00 hrs., en el II Encuentro Multidisciplinario de Investigación Educativa” que se celebró del 17 al 20 de octubre de 2005 de 10:00 – 13:00 y de 17:00 – 20:00, en el Auditorio A-9 de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, México
- ✚ Conferencia **Nuevos problemas: nuevas formas de producción de conocimiento. El caso de las relaciones interculturales**. En donde se presentaron; *Andoni Ibarra y León Olivé, José del Val, Hernán Salas, Mario T. Ramírez, y Luis Villoro* el miércoles 19 de Octubre de 2005, en la Segunda Feria del Libro Filosófico que se realizó en la casa de las humanidades ubicada en Presidente Carranza No.162, Coyoacán, del 17 al 21 de octubre de 2005 de 10: 00 – 14:30 y de 17:00 – 19:00 p.m.
- ✚ Conferencia Magistral, **El objeto institucional** que impartió la Dra. Lidia Fernández, el martes 22 de Octubre de 2005, en la sala de actos de postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de 11:00 – 13:00 p.m.
- ✚ Congreso Internacional **Derrida: pasiones institucionales**, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras - el Instituto de Investigaciones Filológicas – UNAM, del 24 – 27 de octubre de 2005, de 10:00 – 14:00 y de 17:00 – 20:00 p.m.
- ✚ Conferencia **Sociología de la Experiencia**. Impartida por el Dr. François Dubet, el 27 de Octubre de 2005, en la Facultad de Filosofía y Letras – UNAM, de 11:00 – 13:00 hrs.
- ✚ Conferencia Magistral **Homenaje a Enrique Dussel**, que se realizó en el Aula Magna Fray Alonso de la Veracruz, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, el Jueves 10 de noviembre de 2005, de 12:00 – 13:00 p.m.



- ✚ Conferencia Magistral, **Sociedad Civil: Cultura Ciudadana y Cultura Política** que impartieron el Dr. José Fernández Santillán (Dr., en Ciencia Política, Investigador del Campus de Monterrey) y el Dr. Enrique González Casanova (Dr., en Ciencia Política e Investigador del Colegio de México) el día 29 de Noviembre de 2005 en el salón Plata ubicado en el Hotel Real del Sur, Av. División del Norte N° 3640, Tlalpan.
- ✚ Conferencia titulada **La complejidad hoy día** que impartió Edgar Morin en el Auditorio Alfonso Caso ubicado a un costado de la torre II de Humanidades, el viernes 13 de enero de 2006, organizada por la UNAM – CEIICH, de 10:30 – 14:00 p.m.
- ✚ Conferencia Magistral “Aprender a trabajar con los otros, aprender de los otros. Problemáticas actuales que nos están convocando como sujetos” a cargo de Teresita Durán Ramos, en el 50 aniversario de la pedagogía, celebrada en el Aula Magna de Filosofía, el Martes 18 de abril de 2006.
- ✚ Conferencia Magistral **una vía negativa hacia la justicia** que impartió Luis Villoro en el aula magna Fray Alonso de la Veracruz, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el martes 9 de mayo de 2006, de 12:00 – 13:00 p.m.
- ✚ Conferencia titulada “**Los desafíos del conocimiento frente a la integración: figuras de la alteridad**” a cargo de la Dra. Ana María Martínez de la Escalera, (Dra. en Filosofía por la UNAM), en el aula magna Fray Alonso de la Veracruz de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el 25 de Abril de 2006, de 10:00- 12:00 p.m.
- ✚ Conferencia Magistral **Saberes y aprendizajes socialmente significativos** a cargo de Bertha Orozco en el Aula Magna Fray Alonso de la Veracruz de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el 29 de Agosto de 2006, de 12:00- 14:00 p.m.
- ✚ Jornadas Educativas: Respuestas educativas a los cambios sociales. **Escuelas que funcionan comunidades de aprendizaje.** Ramón Flecha, Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España, 18:00-20:00 p.m.
- ✚ Conferencia Magistral **La escuela finlandesa.** Anne Niemi, Profesora de la Escuela Finlandesa de Fuengirola (Málaga), Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de 18:00-20:00 p.m. el Jueves 26 de octubre de 2006 Granada, España.
- ✚ Conferencia magistral. **La innovación educativa: tendencias, prácticas y redes,** a cargo de Jaime Carbonell, Director de la Revista Cuadernos de Pedagogía, en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación, 7 de noviembre de 2006, Granada, España, de 18:00 a 20:00 p.m.
- ✚ Conferencia magistral. **Otra escuela es posible (y necesaria),** a cargo de Rafael Feito, Profesor de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación, miércoles 8 de noviembre de 2006, Granada, España, de 18:00 a 20:00 p.m.
- ✚ III Jornadas de cooperación, universidad y voluntariado. **El respeto a los Derechos humanos como premisa para el desarrollo.** Lugar de celebración Aula Magna de la EU de Arquitectura Técnica (Campus de Fuentenueva), 22, 23 y 24 de Noviembre de 2006, Granada, España.
- ✚ Curso Intersemestral; “Identidad del campo disciplinario” impartido en el marco del programa de actualización y superación docente (PASD) del 3 de Julio AL 4 de agosto de 2006, organizado por La DGAPA, UNAM, México
- ✚ Memoria del Simposio Internacional sobre **Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización.** UPN – SEP, México, D.F. Septiembre, 1995
- ✚ **Seminario de metodología** que impartió el **Dr. Hugo Zemelman** en la Facultad de Ciencias Políticas, de la UNAM, el Lunes 7 de noviembre de 2005, en el salón del edificio de postgrado, 17:00 – 20:00 p.m.
- ✚ Presentación del libro; **PIERRE BOURDIEU Campos de conocimiento: Teoría Social, Educación y Cultura.** Coordinado por; Carlos Gallegos, Luis E. Gómez, Cecilia Imaz, Yolanda Paredes, y Editado por la Facultad de Humanidades – UNACH, la FCPyS – CEIICH – UNAM, en el Auditorio A-1 de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, el martes 18 de octubre de 2005, de 17:00 – 19:00 p.m.
- ✚ Programa de televisión “Ventana Semanal”, Canal 22, Conductor Jorge Rabitt. Tema “**el invierno de nuestro descontento**”, sábado 3 de diciembre de 2005, 8:00 p.m.

#### REVISTAS

- ✚ Revista Perspectivas de la Educación; **El siglo XXI desde México y América Latina,** Año 12, N° 2, Enero-Abril 2006, México
- ✚ Revista de Educación; Campo abierto, “El Espacio Europeo de Educación Superior y las Nuevas Titulaciones en la Universidad de Extremadura” Luengo González Ricardo, Edición Semestral, N° 25/26, Universidad de Extremadura, España, 2004
- ✚ Revista; Claves de Razón Práctica; “La función del intelectual”, Edward Said, N° 163 Junio 2006
- ✚ “La sociedad de consumación: las noches de Noviembre en Francia Michel Maffesoli. n° 162, Mayo 2006
- ✚ “Claroscuros de la modernidad” Zigmunt Bauman, N° 152, Mayo 2005
- ✚ “La Europa cosmopolita” Ulrich Beck, N° 155, 2005
- ✚ Meyenberg Leycegui Yolanda. “Ciudadanía: cuatro recortes analíticos para aproximarse al concepto”.
- ✚ Revista **Perfiles Latinoamericanos** N° 15, Diciembre, México, 1999