

LA FORMACIÓN DE SUJETOS



Propuesta para una educación sociohistórica
a partir de didácticas formativas

Germán Guarín Jurado



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

LA FORMACIÓN DE SUJETOS

Propuesta para una educación sociohistórica
a partir de didácticas formativas

LA FORMACIÓN DE SUJETOS

Propuesta para una educación sociohistórica
a partir de didácticas formativas

Germán Guarín Jurado



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

**Instituto Pedagógico
Centro de Estudios en Conocimiento
y Cultura en América Latina - CECCAL**

**Grupo de Investigación Conocimiento en
Diversidad y Cultura en América Latina**

Rector
Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector
Jorge Iván Jurado Salgado

Decano
Gonzalo Tamayo Giraldo

**La formación de sujetos
Propuesta para una educación sociohistórica
a partir de didácticas formativas**

© Universidad de Manizales

Febrero de 2018

ISBN: 978-958-5468-00-9 DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-00-9>

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Las opiniones contenidas en los artículos de esta publicación no comprometen a la Universidad de Manizales, son responsabilidad del autor, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.

Guarín Jurado, Germán

La formación de sujetos. Propuesta para una educación sociohistórica a partir de didácticas formativas / Germán Guarín Jurado. -- Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas; Instituto Pedagógico; Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina - CECCAL, 2018

116 páginas.

ISBN: 978-958-5468-00-9 DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-00-9>

1. Investigación pedagógica 2. Filosofía de la educación 3. Proceso de la interacción educativa 4. Técnicas didácticas 5. Método de formación 6. Didáctica formativa I. Título II. Guarín Jurado, Germán.

Dewey 370.71 / G931

Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Tesauro UNESCO

Universidad de Manizales. Biblioteca

Contenido

Presentación.....	9
Introducción	
Necesidad de ampliación del campo didáctico	11
El método fenomenológico-hermenéutico	12
Estructura del libro	14
Lección I. El campo didáctico	14
Lección II. Hacia una didáctica formativa	15
Lección III. Sobre los círculos de reflexión en América Latina	15
Lección IV. El diálogo didáctico.....	15
Lección V. La biografía del hombre. Vida o muerte universal.....	16
Lección I	
Amplitud en el campo didáctico.....	19
1. Lo que se propone: formar sujetos con conciencia histórica	19
2. Teoría del campo.....	21
2.1 Campo didáctico y construcción de auto-referencias: el carácter de la relación pedagógica.....	21
2.2 Campo didáctico ...un espacio de construcción de posibilidades	23
2.3 El campo didáctico como reconocimiento de autoreferencias histórico sociales y culturales.....	26
2.4 El campo didáctico como construcción de una práctica social emancipadora	28
2.5 El campo didáctico como espacio reflexivo de construcción de contenidos valoricos	31

2.6 El campo didáctico como generación de vínculos... aprender a vivir juntos	33
Lección II	
Hacia una didáctica formativa	37
1. Sujetos biográficos, epocales	37
2. Sobre la carta al padre: un sentimiento moral	40
3. Sobre las cartas al padre de jóvenes estudiantes.....	45
4. Sobre “El cuento de mi vida”: suicidio y reflexión inspirado en Andrés Caicedo.....	51
5. Sujetos y testimonios de vida. Búsqueda del sentido de la vida. Comprender un mundo	55
6. ¿Quién es sujeto?.....	57
Lección III	
Sobre los círculos de reflexión en América Latina	67
1. Problemas iniciales. Problemas finales	67
2. Hacia una crítica reflexiva	70
3. De la conversación a la dinámica constitutiva del conflicto	73
4. “Un año y medio de conversaciones”	76
5. Ser contemporáneos	78
6. El círculo de reflexión y el núcleo de buen sentido	79
6.1 Construcción Gnoseológica e histórica de la crítica: necesidad de teoría	79
6.2 El sentido trágico de la vida en el malestar de la cultura	83
6.3 La reflexividad requerida.....	85
Lección IV	
El diálogo didáctico	87
1. Meditación sobre el fracaso	87
2. Mayéutica y dialéctica.....	91
2.1 Diálogo de sordos.....	91
2.2 Diálogo del buen sentido.....	94
2.3 Diálogo dialéctico	96
3. Mayéutica y tecnologías del yo. Hermenéutica del sujeto.....	98
3.1 Inquietud de sí mismo.....	98
3.2 Querrela, litigio, conflicto: ¿por qué no te ocupas de tus cosas?	103
Epílogo.....	106
Lección V	
La biografía del hombre: vida y muerte universal	107
Bibliografía	113

Presentación

Este libro es el resultado de una investigación realizada por el autor en su condición de docente investigador de la maestría en educación-docencia de la Universidad de Manizales, de la maestría educación desde la diversidad, en su condición de investigador del grupo Conocimiento en diversidad y cultura en América latina del Ceccal-Facultad de Ciencias Sociales y humanas de la Universidad de Manizales. Fortalece la línea de investigación en Educación y cultura en América latina: formación de sujetos, del Grupo de investigación Colciencias “Conocimiento en diversidad y cultura en América latina”, hoy clasificado en categoría C, fundada en aras de la formación y potenciación de sujetos en América latina. El objetivo principal de la investigación es indagar en las posibilidades de la formación de los sujetos, de su formación filosófica y socio-histórica, ampliando siempre lo más posible, con distintas miradas el campo didáctico. En este escrito se responde a una pregunta central: ¿De qué maneras se ha restringido el campo didáctico y de que modos es posible ampliarlo consultando la relación sujeto-sujeto, sujetos-otros?

La educación socio-histórica y filosófica propuesta en este trabajo, resultado de la investigación antedicha, está inspirada además en las consideraciones del autor en torno a las didácticas formativas (Germán Guarín Jurado, Revista Plumilla Educativa No 6. Diciembre 2009, págs. 261 268). Las didácticas formativas son una manera de comprender las didácticas-no parametrales de autoría de la Dra Estela Beatriz Quintar del Ipecal-México, donde el autor estudió el Doctorado Conocimiento y cultura en América latina. En el curso del Doctorado, bajo la direc-

Germán Guarín Jurado

ción académica del Dr. Hugo Zemelman Merino y la Dra Estela Beatriz Quintar, se realizó este trabajo de investigación y escritura que hoy se entrega a la luz pública.

El proyecto editorial del Ceccal está bajo el sello América potencial, al que la Universidad de Manizales y sus Centros de investigaciones y publicaciones han dado acogida. Gracias al Rector Guillermo Orlando Sierra, al Vice-Rector Jorge Iván Jurado Salgado, a mis primeros pares lectores el maestro Hugo Zemelman, la maestra Estela Quintar, el Dr Alfonso Tamayo. Gracias al Dr. Luis González López, al Dr. Gonzalo Tamayo, decanos de la Facultad de Ciencias Sociales y humanas, al Dr. Gregorio Calderón Hernández, Director de investigaciones de la Universidad de Manizales, al profesor. Gonzalo Gallego G. y al Comité editorial de la Universidad que han creído en este proyecto, en este trabajo en especial.

Introducción

Necesidad de ampliación del campo didáctico

Es necesaria una actualización del discurso pedagógico en relación a los signos de los tiempos, al espíritu de la época, a las realidades sociales, y al modo como los sujetos se forman mutuamente para ubicarse en el presente histórico, en los contextos sociales y los entornos culturales; hoy, es problemática la reducción del campo didáctico a una racionalidad instrumental y se propone la ampliación de dicho campo en horizonte de una formación filosófica, de una enseñanza educativa, de una educación en ciencias, que forme a los sujetos para estar a la altura de sus circunstancias, de su tiempo, de sus contextos sociales. A la luz de una crítica de la didáctica tradicional se propone una didáctica formativa, se indaga en sus posibilidades en pro de la formación de sujetos.

El campo didáctico es ampliado en razón de las relaciones pedagógicas, del encuentro entre-dos, entre –nos en el aula, en la escuela, en la comunidad. Es ampliado gracias a la construcción del nosotros, de una vida juntos en las formas de movilización, de organización de los sujetos en la vida personal y colectiva. Se amplía en la medida que trascendemos los discursos disciplinares, los contenidos del aula, el caudal de información y la transmisión del conocimiento instituido, para afrontar los grandes problemas de nuestro tiempo desde la experiencia personal-colectiva de los sujetos en la vida moderna.

El campo didáctico ampliado es un lugar de encuentro de los sujetos para compartir las novedades, las emergencias sorpresivas de su tiem-

po y resignificar la tradición; es una experiencia colectiva, historizada del tiempo, en razón de los acontecimientos cruciales de humanidad, de las situaciones límite de los sujetos. El campo didáctico ampliado ocurre en círculos de reflexión y cultura, en distintas narrativas que a modo de relatos e historias de vida, testimonios del presente, disponen a los sujetos como lectores permanentes, reflexivos, de sus realidades sociales y culturales. Siempre puesta la escucha respecto de las varias interpretaciones de mundo, modos mismos de la auto-experiencia de los sujetos en el tiempo presente.

El método fenomenológico-hermenéutico

Nuestro método es fenomenológico porque activa la reflexividad de los sujetos y es hermenéutico porque se dispone a la interpretación de las posibilidades de formación de los sujetos sobre la base de los testimonios, los diálogos, la reflexión e interpretación de las historias de vida docente, las autobiografías, los círculos de reflexión entre colectivos docentes. Es un método que persigue la aclaración del sentido de vida docente en el curso de una vida profesional con voluntad de significar, de connotar más allá de roles administrativos y sociales, de parámetros y paradigmas normales.

El entrampamiento del sujeto en ciudadelas internas individualistas, en narcisismos y egos, como también en roles sociales, en paradigmas científicos, en identidades culturales y pensamientos inertes, hace ver la necesidad de volver la mirada sobre el sujeto relacional. El sujeto ha sido confinado, minimizado, invisibilizado, aún derrotado, en condiciones de historicidad que forman parte de su propia capacidad protagónica, a veces, agónica, tanto en la ciencia, como en la técnica, el mercado, la guerra, el estado, las instituciones, el conjunto de la cultura misma, en el que lucha por su autonomía entre otros. (Germán Guarín Jurado. Acción Política Colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad, 2016).

Se propone, por tanto, un método fenomenológico- hermenéutico a partir de los siguientes dispositivos:

Los testimonios. Una impronta de la didáctica formativa es que no se sustenta sólo en una bibliografía, pletórica de ilustración, erudición, enciclopedia sobre el sentido de la historia humana, sino que además – sin ser anecdótica- proviene y se sustenta en testimonios de los sujetos. Los testimonios ayudan a reconocer lo que en la obra del profesor Habermas se

La formación de sujetos

denomina “el contexto de producción de las teorías”, de los conocimientos nuestros, no sólo en relación del acumulado teórico, del pensar teórico, sino incluso en razón de la visibilización de los sujetos que las producen y a quienes van dirigidas dentro de una realidad histórico-social y socio-cultural concreta, dentro de una realidad acontecimental específica.

Las obras de pensamiento y conocimiento son también obras de vida dentro de un proyecto de vida intelectual, teórica. Ellas son el testimonio de humanidad en los territorios del cuerpo, en la experiencia de la conciencia histórica, reflexiva y crítica de los sujetos concretos. En las nevaduras de la conversación espontánea y de los testimonios, se percata el sujeto de su trayecto de vida reflexiva y teórica.

Los círculos de reflexión. El círculo de reflexión es lo que se puede denominar, según Quintar (2006) “núcleo de buen sentido” dentro del cual el maestro, el pensador, se constituye orgánicamente en razón de una “dinámica constitutiva de conflicto” respecto de las situaciones-problema que forman parte de su historicidad, ésta interpretada no sólo como su devenir menor, no sólo como acontecimiento sino además, y sobre todo, como espacio de construcción social de opciones, de posibilidades, de potencialidades y potenciaciones dentro del marco de relaciones de vínculo y comunicación que él propicia entre sujetos históricos y concretos, descentrados en sentido práctico.

Desde este punto de vista, el círculo de reflexión es una práctica histórica, social y cultural de ciudadanía del pensamiento que invita a los sujetos vivos, concretos e históricos a auto-referenciarse en los modos de colocarse entre otros con sus posturas de pensamiento crítico y de sentido, con sus construcciones teóricas, y de acuerdo a un diálogo epistémico y didáctico, a una conversación en comunidad divergente y abierta. La lógica del círculo de reflexión es la de la configuración del conflicto de interpretaciones de mundo, la lógica de las expectativas del conflicto en las opciones-posibilidades, en los horizontes de sentido de los sujetos actuantes en el círculo en su presente histórico.

En un “equilibrio que permite hablar”, aun que se expliciten reglas, el círculo de reflexión es una “polifonía de voces que desterritorializa, que descentra posturas”, y nos convoca a “reconocernos en nuestras propias potencialidades de sujetos”, en nuestras propias fuerzas interpretativas de mundo, en nuestras propias fuerzas epistémicas de humanidad. De algún modo, el círculo de reflexión es un “lugar histórico de la palabra”, del lenguaje en su complejización, en su dialéctica de conflicto no excluyente,

es un “lugar histórico para pensar el mundo “, es un “lugar permanente de lo constituyente e instituyente” desde el aquí, desde el ahora, también en una “lógica de articulación de significados y sentidos “que crea, igual, una apertura lingüística de mundo”.

La interpretación. Investigar es establecer una proxemia con las realidades humanas, lograr procesos de experiencia subjetiva que se aproximan y crean cercanía, intimidad, inmanencia con los acontecimientos humanos. Igual, es establecer una relación de conocimiento con el mundo humano, con lo humano en el mundo, constituir una acto vital de aprendizaje humano de acuerdo a un vínculo gnoseológico que nos contacta con lo real desde el explorar, el asombrarse, el sorprenderse con lo súbito y extraño de lo humano, el dudar, el cuestionarse, el problematizarse, el conmocionarse con la humana situación, con la condición humana, con su esencia-existencia.

Todo ello se puede describir, explicar, comprender e interpretar en procesos lingüísticos que se desplazan de la nominación a la significación y de la significación al sentido, y desde testimonios de vida auténticos que se cultivan en los círculos de reflexión y en la auto-biografía, en la biografía. El testimonio de vida es la base del interpretar en una razón histórica de suprema conciencia. El testimonio convierte el fenómeno humano en vivencia, en experiencia, en acontecimiento. Es él el pretexto de la descripción-explicación, de la explicación-comprensión, de la comprensión-interpretación, de la interpretación-reconstrucción de los significados y sentidos de vida.

Estructura del libro

El libro ha sido escrito por lecciones; en la crítica de la didáctica tradicional se resalta no obstante sus males el valor de una buena lección. Tras de un sensible e inteligente testimonio de vida subyace la importancia de una buena lección, de un gran maestro. Recordamos nuestros grandes maestros de antaño, los de la primaria, el colegio, la universidad, no olvidamos sus grandes lecciones, y por ello escribimos, emulándolos, cinco lecciones, así:

Lección I. El campo didáctico

Se despliega en esta lección una lectura interpretativa sistémica de la relación yo-tu, yo-otros; se precia el valor de la relación pedagógica en la construcción del entre-dos, del entre-nos, del nosotros, en distintas formas de nucleamientos colectivos necesarios en tiempos de hoy ante el

La formación de sujetos

creciente individualismo de la vida moderna. La ampliación del campo didáctico (a más de las didácticas científicas y disciplinares, de las lógicas de acreditación de programas profesionistas, de las industrias curriculares) implica tornar sobre los sujetos historizados, sobre los sujetos relacionales en la vida personal y colectiva, quienes siempre buscan crear formas de vínculo, de movimiento y organización.

Lección II. Hacia una didáctica formativa

En esta lección se despliega la vocación investigativa del estudio realizado para escribir el libro. Aparecen distintas historias de vida, distintos testimonios de vida de maestros, maestras, estudiantes, alternadas, complementadas por el análisis crítico a importantes obras literarias como Carta al padre de Franz Kafka, El Cuento de mi vida de Andrés Caicedo (2007). Se trata de resaltar el valor de las narrativas, de la literaturización de la vida cotidiana en la educación filosófica y socio-histórica propuestas, y que tornan sobre los sujetos y sus experiencias de vida.

Lección III. Sobre los círculos de reflexión en América Latina

En los círculos de reflexión y cultura en América latina, maestros y maestras conversan sobre sus experiencias de vida personal y colectiva, testigos y protagonistas que son de los sucesos cotidianos, de los acontecimientos de época, capaces de convertir cada palabra en uso en claves de lectura del presente, el pasado, el futuro. Los círculos de reflexión y cultura son comprendidos como lugares de encuentro entre maestros, maestras, estudiantes, comunidad; como núcleos de buen sentido e inteligencia social, sensible y pacífica de los conflictos humanos; son comprendidos como un dispositivo didáctico-metodológico que nuclea colectivamente las moviidades sociales y arroja distintas claves de lectura del presente histórico, nuevas categorías de pensamiento desde las voces renovadas de los sujetos.

Lección IV. El diálogo didáctico

Lo que en esta lección se resalta es el valor de la escucha crítica en la educación filosófica y sociohistórica. Se insta a que nuestros diálogos no sean diálogos de sordos, se insta a que nos reconozcamos en la diferencia, en la pluralidad, en el conflicto de voces e interpretaciones de mundo, en el cuidado de sí, en los pequeños relatos e historias propias, a veces anónimas. Ponerse, colocarse, situarse al oído-del-otro, saber tomar la pa-

labra y darla, valorar el silencio, pensarlo, reflexionarlo. A efecto de ello, y por recomendación de nuestro primer par lector, el profesor Alfonso Tamayo de la Universidad Pedagógica de Tunja, se incorporó al estudio realizado una reflexión filosófico-didáctica sobre la importancia de la ma-yéutica y de la dialéctica, del diálogo socrático. Autores como Francois Chatelet, Jurgèn Habermas, Michel Foucault, Gianni Vattimo, fueron muy importantes en este cometido.

Lección V. La biografía del hombre.

Vida o muerte universal

Lo que se cuenta, lo que se narra en la vida personal-colectiva, las historias y testimonios de vida, no son relatos individuales; somos sujetos biográficos y también sujetos representacionales, voces de una generación o de muchas, de una época o muchas otras superpuestas, condensadas en nuestros “periodos vitales” (Hobsbawn), en esos años que tenemos, que hemos vivido compartiendo con otros, otras. No es la biografía de uno, es la de muchos, quizá la de todos. Es la biografía de hombres y mujeres en sus aconteceres significativos, es la biografía de nuestra humanidad, de nuestra condición humana.

La historia actual es nuestra autobiografía extensa, nuestra auto-experiencia personal colectiva de la vida moderna, del tiempo. Autores como Agnes Heller, Bertrand Russel, Ernesto Sábato, Franz Kafka, Andrés Caicedo, Gianni Vattimo, Erick Hobsbawn, como los propios testimonios de vida de maestros, maestras, han sido de gran valor en esta lección. Han aportado de manera expresa (Sobre todo Bertrand Russell, Agnes Heller, Sábato) o en la resonancia desde las lecciones y apartados anteriores. Esta lección condensa una teoría de la historia desde las pequeñas historias y a la luz de las preguntas ¿Cómo y quiénes producen conocimiento entre nosotros en América latina? ¿Con cuáles referentes de realidad producimos teoría entre nosotros? ¿Qué testimonios del presente tenemos, cómo damos testimonio de nuestro tiempo, de nuestra época, de nuestras situaciones y vivencias, acontecimientos?

En el estilo construido del escrito, el ensayo se intercala con el relato, como la ciencia social con la literatura, con la filosofía. Es una apuesta poco usual para comprendernos como sujetos biográficos, representacionales y de época; para comprendernos como sujetos relacionales en la vida personal y colectiva. No es un texto estrictamente filosófico, no es un texto estrictamente científico-social, no es un texto estrictamente literario. Es un texto pedagógico-didáctico que entrecruza filosofía, literatura,

La formación de sujetos

ciencia social, alcanza un estilo epistémico y metodológico desde la vida de los sujetos y su pasión por el saber y el presente, contra toda versión totalizante, totalitaria de la historia.

Lección I

Amplitud en el campo didáctico

“Este ha sido el objetivo primordial de la investigación. Es incluso el punto de partida, ya que se acusa una restricción del campo a las pedagogías industriales, a las mecánicas curriculares, a los procesos de acreditación, a las didácticas instrumentales, científicas. Hoy, dentro de una lógica formativa que sólo piensa el mercado, las competencias. Hoy, dentro de una lógica formativa que sólo piensa la técnica, la tecnología, la ciencia”

Germán Guarín Jurado

Hacia una didáctica formativa.
Revista Plumilla educativa 6

1. Lo que se propone: formar sujetos con conciencia histórica

Se ha acusado una restricción del campo didáctico, una reducción instrumental del campo, una degradación técnica producto de la pedagogía industrial y la mecánica curricular; se acusa un olvido del sujeto en los procesos de formación, en la lógica burocrática de organización de

los conocimientos humanos, en el listado oficial de los saberes autorizados a ser enseñados, y se *propone una educación filosófica*, se propone educar para pensar, para crear, para inventar nuevos lenguajes, más allá de una enseñanza profesionalizante, más allá de los paradigmas de la ciencia normal, de los límites del entendimiento humano. Se propone resueltamente una imaginación cognitiva, lingüística e histórica capaz de alterar el curso de los acontecimientos de aula, de los acontecimientos humanos.

Se propone, por lo mismo, *historicidad*, ponerse a tono con los signos de nuestro tiempo, cuestionar nuestras teorías y lógicas de razonamiento, nuestra experiencia del mundo humano, nuestra experiencia humana del mundo, revisar nuestros puntos de vista, nuestros ángulos de visión. Se propone una exploración psíquica primaria que remueva sedimentos y altere formas y contenidos del pensar, que nos ponga en acto y cuestión en nuestro carácter de ser sujetos, en nuestras construcciones gnoseológicas mismas.

Se propone una hermenéutica del sujeto, del pensamiento, del lenguaje, de la crítica, del significado y el sentido; de la latencia, potencia y posibilidad de ser sujetos; de lo que hemos querido llamar mundo y realidad en América latina. Se propone un desafío formativo en la necesidad misma de formación, de sujeto, conocimiento, mundo, realidad y lenguaje. Se instala así, propositivamente, la necesidad de ampliar el campo didáctico hacia la ética, la política, el derecho, la estética, la historia, la sociedad y la cultura, comprensión permanente de nuestros tiempos axiales, estos tiempos de cruce que en la obra de Karl Jaspers (Origen de la historia,...) se caracterizan por la convergencia de acontecimientos extraordinarios que ponen en difícil situación lo humano en el mundo, por lo que con él, y con tantos otros pensadores, con Hugo Zemelman, con Estela Quintar, se coincide en la necesidad de formar con conciencia histórica.

Lo que implica *ampliar la mirada que se tiene sobre el campo didáctico* “hacia epistemes del presente, de la vida, de la tierra, de la comunidad, del lenguaje” hacia la interpretación de los signos de nuestro tiempo, del espíritu de nuestra época (Guarín 2006-2007). Lo que implica una educación filosófica ya no como precepto sino como actuación, movilización, como práctica, como realización, como actualización del pensamiento que es posible en filosofía, ciencia, arte y cultura.

2. Teoría del campo

2.1 Campo didáctico y construcción de auto-referencias: el carácter de la relación pedagógica

Desde la biología del conocimiento, sostiene Quintar (2006), apoyada en Maturana, es posible pensar la *capacidad autopoiética del ser humano* en su historia de constitución. Lo que es propio de la *autonomía humana* como *acto de generación* de la especie que en origen y desarrollo se produce, se reproduce, se replica a si misma. Cual sistema cerrado *la especie humana se referencia a si misma auto-produciéndose*, configurando su mundo en modos de relación sorprendivos, sorprendentes.

La *construcción de autoreferencias* es central en la idea de una didáctica no-parametral en tanto modo relacional, social de lograr comprender el aprendizaje de lo que se asume por realidad en América latina. Ya que la auto-referencia se da en *modos de relación* (no como una entidad ontológica) al interior de la misma es posible pensar la *diferenciación sistémica*, esto es, “la reduplicación de la diferencia entre sistema y mundo circundante”

La construcción de auto-referencias no es identitaria sino diferencial, relacional, abierta; no es esencial y ontológica sino social, histórica, existencial y contingente, en versión de otredad, pluralidad, multiplicidad, divergencia. Lo uno se abre a lo otro, y es uno gracias a lo otro. De cierto modo es este el *carácter auto-referencial de la relación pedagógica yo-tu* que se expande en el *nosotros*, como *construcción de comunidad, sociedad y cultura*, dentro de los límites y sin-límites de la diferencia. Es en la diferencia no en la identidad donde se construye la auto-referencia. En la relación pedagógica sólo es idéntico aquel capaz de diferenciarse de si mismo, de ser si mismo y otro en tiempo simultáneo, en devenir presente en el tiempo del otro.

Lo que es un acto de generación de sí, auto-poiético, auto-referencial, en relación de mismidad-otredad pero también un acto de potenciación en la alteridad que connota no sólo un espacio de reflexión en subjetividad individual sino además un espacio de reflexión en intersubjetividad, en nucleamiento de lo colectivo, y un acto de transformación en la movilidad interna de un sujeto de dinámica y movilidad social, de organización social.

Por lo que, lo ratifica Quintar (2006), la autoreferencia, la auto-poesis se vinculan a “*una ética basada en la aceptación del otro como*

legítimo otro” en la más profunda emoción amorosa, diferencial de una relación pedagógica auténtica, no prefabricada. Relación pedagógica auto-referencial que genera la especificidad del mundo humano. Ya que, lo acota Quintar desde Maturana, el mundo no es objeto externo a nosotros sino lo que nosotros en nuestros sistemas de auto-referencia y relación producimos con sentido: “lo que podemos decir es que el mundo en que vivimos lo configuramos en la convivencia...” (Humberto Maturana; Emociones y lenguaje en educación y política. Ed. Dolmen, Santiago de Chile.1995)

El sentido de otredad, de aceptación de la radical diferencia que es el otro, al decir del propio Maturana, citado por Quintar, connota “un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos... (que) se configura con otros...” lo que se dice el mundo humano y lo humano en el mundo está instintivamente vinculado con este acto reflexivo, auto-referencial, relacional, amoroso, que incorpora sujetos en el mundo material, natural, fenoménico, hasta hacerlo acontecimental.

Por todo lo anterior es que Quintar nos pregunta por el modo como se dan nuestras auto-referencias (de lo interno, de lo externo, de las relaciones de lo interno y lo externo); nos pregunta por la manera como hemos constituido mundo en América Latina, por las conversaciones que configuramos, en fin, por el sistema auto-referencial de nuestras relaciones, por el sistema autopoietica de construcción de lo humano.

Son sistemas, sostiene Quintar desde Luhmann, en aras de presentar “una teoría de organización social” dentro del marco del reconocimiento de las diferencias; la auto-organización, la auto-referencia de los sistemas complejos sociales son el producto de la diferenciación de los componentes del sistema, al punto de abrirse de tal modo a la diferencia que se exponen a todo tipo de contingencias que transforman el sistema consentido.

En el caso que estamos ilustrando, el de la relación pedagógica, ésta se configura como un sistema social organizado que se produce a sí mismo (autopoiesis) en la apertura a la diferencia, a la contingencia, que siempre significa la incorporación del otro, de otro al sistema, para generar la interdependencia en el amplio campo de las opciones, de las posibilidades humanas. La relación pedagógica es un sistema social organizado, se produce ella misma reduplicándose, multiplicándose, diferenciándose de sí misma, encarnando siempre el riesgo, la contingencia de incorporar lo otro, el otro. Lo que le da sentido en una realidad social que es siempre un espacio de construcción de posibilidades.

2.2 Campo didáctico ...un espacio de construcción de posibilidades

Dice Estela Quintar que nuestra capacidad de “negación reflexiva” en medio de la diferenciación sistémica, de la apertura a la otredad, a la contingencia, es lo que llena de sentido el sistema auto-referencial, auto-poieticos de la organización social, de las relaciones sociales. El sentido es, en esta óptica, desde Darío Rodríguez (según Quintar), “un concepto central... una estrategia selectiva mediante la cual se elige entre diversas posibilidades, pero sin eliminar definitivamente las posibilidades no seleccionadas” (La enseñanza como puente para la vida, pág.25). El sentido opera como canal selector de posibilidades, como proceso de negación reflexiva que confronta opciones, conduce a elegir unas y suspender otras, ponerlas en una especie de epojé fenomenológica. Lo que explica, desde un programa innovador de investigación, “una forma de mantenimiento y reducción de la complejidad” que se ubica en la frontera difusa de la fenomenología y la teoría de sistemas.

En la *selectividad* propia del dar sentido en la construcción de posibilidades, es la negación reflexiva, es optar o no optar una posibilidad, lo que en la complejidad de las opciones mismas, de las decisiones, da a los sujetos en interacción, en interdependencia, a los sistemas interconexos y diferenciados, la oportunidad de configurar de un modo u otro el campo didáctico dentro de las fronteras de la relación pedagógica; sujetos, sistemas y sentido se conjuntan en el complejo de la relación pedagógica alterna y diferenciada gracias a la selectividad de opciones y posibilidades en el flujo dinámico, interdependiente del entre-dos, del entre-nos.

Lo que indica, de cierto modo, que el campo didáctico como espacio de construcción de posibilidades es en razón de la producción de la comunidad, del nucleamiento de lo colectivo (Zemelman, 2005); lo que indica que ello no se puede dar sin vasos comunicantes que van por entre los componente sociales del sistema que se auto-referencia, auto-produce y auto-organiza, en su variedad misma, en su complejidad misma de conjunto donde son “muchos-distintos”. Uno y otro son en la relación, en la interdependencia, diversos y divergentes; aún así se comunican. Se comunican en torno de significados, sentidos, opciones, decisiones distintas. El sistema de sentido comunicacional opta, decide, el modo de nuclear lo colectivo, de producir la comunidad, siempre en los límites emergentes de la diferencia, confrontando el principio mismo de la identidad, cuando la identidad es un confinamiento de lo uno en si

mismo, del yo en su ciudadela interna, del sistema en su propia diferencia, cerrado incluso.

El lenguaje y la conciencia reflexiva propia del sistema de sentido comunicacional orientan los *mecanismos de diferenciación y selectividad*, esto es, de *identificación de la otredad y de elección de opciones, suspensión de otras*; por tanto, son ejes de sentido en la organización social, en el nucleamiento de lo colectivo, en la producción de la comunidad, en la apertura a lo diverso y divergente, en la expectativa de lo que es siempre expectativa: la novedad de lo radical otro, emergente, contingente, y lo que ello comporta en términos de libertad, amor, cooperación, conflicto, consenso, disenso.

Dice Quintar: “los sistemas sociales son así sistemas de sentido comunicacionales”, donde el otro no es considerado sólo como un objeto, sino como otro yo promotor de sentidos y significados; con lo cual se hacen necesarios nuevos mecanismos de reducción de la complejidad, ante todo el lenguaje y la conciencia reflexiva como mecanismos de generalización y selectividad” (Ibíd., pág. 26). Los sistemas de sentidos comunicacionales en la relación pedagógica se refieren, se direccionan multivectorialmente si se quiere al otro-yo, a lo otro del yo. De ahí la importancia de considerar criterios como co-subjetividad, intersubjetividad, alter-ego, alteridad, otredad, en tanto que desparametralizan las nociones de mismidad, identidad.

La producción de sentidos y significados, la construcción de posibilidades, es vía de la relación del yo con el otro-yo, categoría sustancial, diferencial de movimiento, de descentramiento y movilización. Es lo que, igual, denomina Zemelman “dinámica constitutiva de subjetividad” en el plano histórico de las acciones, interacciones y movilizaciones sociales que nuclean lo colectivo a la vez que abren espacios de reflexión y búsqueda de sentido en “orquestación de lenguajes” (Zemelman 2006, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Seminario postdoctoral)

El otro-yo es siempre una expectativa, una opción, una posibilidad en construcción de sentido relacional, diferencial y espacio-temporal, histórica; es en tal óptica que Zemelman, en el texto *Subjetividad: umbrales del pensamiento* propone la discusión sobre la subjetividad social como la constitución de un campo problemático interdisciplinario, complejo que abarque desafíos teóricos, metodológicos. La subjetividad es un ángulo de visión, un punto de vista desde el que es posible pensar la realidad, pensar el pensamiento que piensa esta realidad (auto-reflexión). Así, las visiones subjetivas se incorporan a grupos, nuclean lo colectivo, constitu-

La formación de sujetos

yen fuerzas epistémicas, en posibilidad de construcciones sociales específicas.

Hay una dialéctica interna en la “constitución de la subjetividad social”; ella es la dinámica constitutiva de la subjetividad en la movilización del yo hacia el otro-yo, movimiento éste que según Quintar, desde Maturana, desde Luhmann, identifica como una movilidad de diferenciación sistémica dentro de sistemas de sentido comunicacionales que convocan, vuelvo sobre Zemelman, proyectos colectivos viables para que la vida en comunidad sea posible.

La “expresión sintética” de este movimiento, dice Zemelman, es la “necesidad”; no sólo necesidad básica, primaria de supervivencia fisiológica. Es ella una necesidad de sujeto, de pensamiento, de realidad, de lenguaje, de vida y sentido de vida, necesidad de tiempo y espacio, necesidad de la historicidad, necesidad de comunidad, de utopía que se enmarca dentro de muchas opciones de construcción social, en un plexo de posibilidades.

Todo lo cual, dice Zemelman, exige praxis, esto es, “capacidad para construir proyectos viables”. Capacidad que denominamos auto-poiesis: pura potencialidad propia del sujeto que contiene múltiples posibilidades de sentido y las concreta en proyectos particulares y colectivos, en prácticas sociales reales. Zemelman conjuga praxis y poiesis en los movimientos de actuación y creación del sujeto particular y colectivo cuando hay que producir comunidad.

Zemelman conjuga praxis y poiesis en las posibilidades actuantes y creativas del sujeto particular y colectivo cuando hay que producir comunidad y ningún punto de vista puede ser impuesto al otro sopena de hacer fracasar la viabilidad del proyecto, la concreción histórica de la utopía como ha ocurrido en América latina con los movimientos populares de izquierda, con los movimientos sindicales, estudiantiles y de campesinos, con los movimientos feministas y ecologistas. Imposición que resta al sistema comunicacional de sentido del que venimos hablando opciones de diferenciación sistémica, opciones de otredad, de comunidad, ya que la construcción de la realidad social se ve impelida a un patrón homogenizador que no tiene que ver con las potencialidades del sujeto individual y colectivo.

Qué importante, desde esta apreciación, revisar históricamente la emergencia en América latina de los movimientos estudiantiles; para comprender en memoria histórica la construcción social de la subjetividad educada, para comprender los vasos comunicantes en las relaciones de

otredad, para comprender el sistema de sentido comunicado, aún comunicable. Para comprender, en fin, la ética y la política y la aisthesis inscrita a estos movimientos, su praxis y autopoiesis en la construcción de símbolos, de significados, de sentido histórico. Zemelman nos ha propuesto restituir la herencia olvidada de la rebeldía, por qué no hacerlo en análisis fenomenológico, hermenéutico y sistémico, tal como Quintar intenta hacerlo.

2.3 El campo didáctico como reconocimiento de autoreferencias histórico sociales y culturales

Quintar Estela nos propone una “dimensión de análisis particular “. Esta dimensión espacial y temporal, esta dimensión histórica propia de una pedagogía crítica, de una pedagogía de las posibilidades humanas, de la potenciación del sujeto particular y social, acontece como autorreflexión, comunicación y crítica del presente histórico, de cómo lo hemos construido, de cómo hemos sido partícipes o no de dicha constitución, como si nuestro espejo de referencia no fuese psíquico, ciego, sino el devenir constructivo y configurador de nuestra propia historicidad social y cultural.

Dice Quintar, “sólo la autorreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos”. (Quintar, 2006, pág. 27). Es la manera como construimos nuestra propia historia el espejo de nuestra referencia, y el modo como actuamos, como nos movilizamos, como nos organizamos en lo personal y colectivo, en lo comunitario y social. Esto se presenta como indicativo de una dialéctica intrínseca a la dinámica constitutiva, proyectiva de la subjetividad social, histórica y cultural.

En dicha autoreferencia, encontramos continuidades, discontinuidades, rupturas, que dicen del curso, del decurso de la historia humana social y cultural. Lo que indica que el asunto no es tan psicológico como la propia Quintar lo presenta sino además y fundamentalmente una cuestión histórica. Quintar remite a Piaget, a Ausubel, a Maturana, a Luhmann, para ilustrar contenidos de autoreferencia psíquica como la percepción de la información, sólo para indicar que es indispensable hacer rupturas en dicha percepción para poder capturar el movimiento y la transformación humana en el devenir de la historia. Es indispensable desestructurar, desequilibrar, desparadigmatizar los contenidos psíquicos de la percepción de la información para poder acceder a la comprensión de la dinámica constitutiva de la historia.

La formación de sujetos

No bastan los contenidos de percepción informacional, no basta el cúmulo de información teórica, disciplinar, no es suficiente enseñar ello, no es suficiente decir lo que hay que hacer, si no miramos críticamente aquello mismo que hacemos en razón de sistemas autopoieticos de sentido, de sistemas de autoreferencia histórica de la construcción de la subjetividad social, de la producción de la comunidad. Habría que reaprender para ello, y es en relación a esto que la didáctica formativa tiene su lugar como didáctica no parametral, como didáctica potencial y de las posibilidades y opciones humanas. Es una didáctica que metodológicamente invita a “reinventar las prácticas de enseñanza contribuyendo a descubrir, develar, indagar en la biografía histórica individual y social para viabilizar aprendizajes que contribuyan a la instrumentalización de los sujetos que aprenden con sentido” (Quintar, 2006, Pág. 28).

Aprender con sentido en sistemas de autoreferencia histórica y social, cultural es el cometido de la didáctica formativa. Lo que implica hacer ruptura con sistemas auto referenciales sedimentados, identitarios y cerrados, poco diferenciales, pues es allí donde se inscribe la hegemonía. Fuertes procesos históricos, sociales y culturales han arraigado una pauta de pensamiento y acción que reproduce en estructuras mentales, en significados lingüísticos, en modos de acción y movilización, de organización, una concepción unilateral de la realidad, concepción lógica y moralizante de institucionalización de una verdad científica, de institucionalización de una economía política de la verdad científica que elabora una lógica de significado restringida, un desperdicio de experiencia e hipertrofia de la subjetividad como ángulo de visión ampliado, panorámico, en perspectiva de transformación histórica, social y cultural.

El pensamiento hegemónico, dice Quintar “instauro un imaginario social que nos enseña a sentir y aceptar la vida y el mundo civilizado de una determinada manera” (pág. 28). Lo que indica que el pensamiento hegemónico no pasa sólo por la razón lógica significada, por los límites del entendimiento y de la razón práctica moral, por la economía política de la verdad científica, sino además por una emocionalidad individualista, egológica, narcisista, que se inscribe en el existencialismo como propuesta de derrota, claudicación, sentimiento de vacío, indiferencia y apoliticidad. El pensamiento hegemónico genera un estado de ánimo que reproduce ideológicamente la dominación, que no la confronta, que la sedimenta en síndromes de la angustia, el miedo y el terror, especie de culpa ontológica, moralizante y controladora. Uso general que la modernidad hace del síntoma, dice Quintar, del síndrome del maltrato.

En la lógica constitutiva del conflicto, los síndromes de la angustia, del miedo y el terror, de la apatía, emergen del maltrato, de la tortura psíquica y física, pero sobre todo, expresa Quintar, de la violencia del sentido. El pensamiento hegemónico instala una radical violencia del sentido. Dicha violencia del sentido se identifica con sistemas autoreferenciales psíquicos, psicológicos y sociales, culturales de negación de sí mismo, de estoicismo, de victimización, de culpabilidad, autoinculpación, subalternidad, sumisión, resignación.

El pensamiento hegemónico, por consiguiente, crea y recrea ontológica, lógica, moral y emocionalmente, históricamente, formas de conciencia desgarrada, desamparada, y formas de vida social y cultural, que facilitan, sin el uso de la fuerza física, el control social. Un “régimen de verdad”, una unilateral lógica de significado, la unidimensionalización de la realidad humana, bastan para ejercer un control. Dicho régimen orienta prácticas específicas, las hace cotidianas, rutinarias, mecánicas. Conduce, insiste Quintar, al desperdicio de la experiencia en la construcción humana del mundo, a la pérdida del sentido, como el ejercicio más brutal de la violencia simbólica real y concreta.

2.4 El campo didáctico como construcción de una práctica social emancipadora

Ya que la educación es una “práctica social intencional”, ésta es fundamental para conducir por el pensamiento hegemónico o para emanciparse de él. El campo didáctico no es un territorio local de restricción hegemónica. Es una región continente de amplitud de miradas, autoreferencias, de cultivo de experiencias significativas, alternativas, de búsqueda y donación de sentido. Es un lugar extenso de completud, de articulación crítica de lenguajes, de orquestación de lenguajes disímiles en su radical diferenciación, de debilitamiento de la violencia simbólica y del sentido. De desparametralización de lógicas autoritarias.

La ampliación del campo didáctico es práctica social intencional necesaria a la didáctica problematizadora, a la didáctica integradora, a la didáctica no parametral, a la didáctica potencial o de las opciones y posibilidades humanas. Es lugar de desplazamiento y emergencia de la didáctica formativa. Pero, para ello, es indispensable contrarrestar el pensamiento hegemónico propio de la modernidad que se ancla, que se paraliza en una imagen de la técnica, en una imagen moral, en una imagen del mercado y la guerra, del progreso y el desarrollo, necesarias al totalitarismo político, militar y eclesiástico, económico, académico e intelectual.

La formación de sujetos

Lo que la modernidad significa como época de sentido se enmarca en los principios del renacimiento científico, primero. Luego, este complexus de arte, ciencia, filosofía y humanismo, es enarbolado, a su modo, por el romanticismo ilustrado, por el idealismo filosófico, por el positivismo científico que se construyó bajo los preceptos prácticos de la ilustración, del empirismo naturalista, del racionalismo analítico, del positivismo propiamente dicho, hasta sus actuales consideraciones pragmatistas, funcionalistas.

La modernidad es una época de sentido que comienza su encubramiento metafísico con el elogio de la razón pura, práctica, que crea los límites de la sensibilidad, del entendimiento, el imperativo moral categórico. Es una época de sentido que piensa los horizontes de la razón en suprema autoconciencia, y se consolida con la declaración del fin de la historia en el idealismo filosófico hegeliano, en el sistema teórico hegeliano, en el catecismo positivista, en su ley histórica e enciclopédica de los tres estados, en la instalación de la matriz metodológica y la política educativa moralizante necesaria a la emergencia del capitalismo económico, como si de la metafísica trascendental, de la ideología alemana se pasará al través de los años a su instrumentalización técnica y moral.

La intensificación de la realidad, del sentido de realidad, la trascendencia histórica del tiempo de la modernidad, son fuerzas epistémicas de humanidad que en el trayecto de pensamiento Zemelman-Quintar, sirven para potenciar el sujeto más allá de sistemas de pensamiento, estructuras racionales, lógicas de razonamiento y sentidos epocales que resultan rígidos y dogmáticos, doctrinales, paradigmáticos, parametrales, y que se instalan como discurso, como régimen teórico de verdad lógica que clausura formalmente toda argumentación abierta y crítica, compleja, toda apertura en la interpretación de la realidad humana. La imagen exacta del mundo, la imagen moral del mundo, la imagen clínica del mundo son el producto histórico de esta época de sentido, de este régimen de verdad.

La reducción del sentido de realidad a la matriz lógica y metodológica de las ciencias positivas, al síntoma y al síndrome, se acompaña de una trama de motivos y emociones moralizantes que persiguen ajustar los sujetos al principio de realidad y constreñir la realización del deseo, del placer, de la felicidad, del ímpetu de emancipación. La regla de oro preferida de esta fórmula realista y trágica, es la relación entre trabajo y violencia, sistemas laborales de guerra y mercado que supeditan los sujetos a su roll social, a su ciudadela interna, a su estado de ánimo decadente, a su pesimismo ilustrado. El sujeto mínimo, el sujeto confinado, el sujeto sin-

tomático, se ve así envuelto en sombras, camuflado en máscaras, perdido en laberintos, empobrecida la subjetividad.

La configuración de sujetos, de subjetividad, es más, por ende, que un discurso lógico, psíquico o psicológico, ontológico. Exige instalar prácticas de actuación, de movilización, organización, más allá del reducto individualista, egocéntrico del sujeto mínimo, confinado, enrolado. Es desde aquí que se recupera el carácter sociohistórico de la educación, de la didáctica, para interpretar, dice Quintar “la voluntad social y traducirla en propósitos y proyectos de promoción subjetiva y social”. Por lo mismo que adquiere valor la intencionalidad de la educación hacia una direccionalidad no apriorizada sino constituida por los sujetos personales, colectivos, sociales, según estilos históricos distintos, no hegemónicos, de actuación, movilización y organización.

Se educa para provocar, orientar transformaciones en la acción, la movilización, la organización de los sujetos, a la vez que se procuran modificaciones de sentido en el pensamiento de la realidad y la forma misma de relacionarse, vincularse cognitiva y socialmente con ella. Se educa para intervenir procesos de enseñanza y aprendizaje, para generar un dominio de formación, un campo didáctico ampliado hacia confines de verdad y sentido imaginativos y libertarios. La didáctica, dice Quintar, entonces se orienta por su intención, su dirección hacia proyectos sociales de emancipación, su intervención de los procesos de aprendizaje para realizar una reflexión teórica y práctica de la responsabilidad científica y social que ellos implican. Se educa para pensar críticamente los dramas humanos, las difíciles situaciones históricas humanas, más allá de la evidencia, del síntoma, del síndrome, y penetrar en la construcción epistémica del problema real, del problema de significado y sentido.

El campo didáctico es, en consecuencia, la región continente de prácticas y teorías para la comprensión de la historia de nuestra construcción valórica, libertaria. En él no sólo se decide la verdad, también la libertad, la igualdad, la justicia, la fraternidad, tanto como el orden, el control o el progreso, la seguridad o el desarrollo, la felicidad. El campo didáctico es el lugar de la construcción del ethos, de la polis, de la civis. No es un territorio de ocupación, no puede ser un campo de concentración, no es una escuela de adoctrinamiento. El campo didáctico es una región continente de la expansión de la experiencia humana del mundo, de la amplitud de la mirada en ópticas, panoramas y perspectivas, de desplazamiento de los límites de la sensibilidad y el entendimiento hacia los horizontes de la razón y la conciencia, de elaboración de la praxis.

2.5 El campo didáctico como espacio reflexivo de construcción de contenidos valóricos

Hemos convenido históricamente en un conjunto de valores que se inscriben en un proyecto de humanidad civilizatorio. Son valores irrenunciables, como quiera que comprenden un espíritu de gran humanidad, de humanidad ideal, que se construye en el esfuerzo de cada tiempo, de cada época, por encima de toda adversidad. Son valores que consagran la aspiración humana a la utopía social, a una vida en comunidad de pueblos y naciones, a una vida ciudadana en la democracia. Son universales semánticos, pletóricos de significado, que dan a entender un hombre superior, digno de sí mismo, autónomo en su propia iniciativa, idéntico a su esencia racional responsable y comprometida con el logro de humanidad propuesto.

La libertad y la igualdad (valores políticos); el orden y la justicia, la seguridad (valores civiles); la paz y la fraternidad, el bien común, la felicidad, la virtud (valores morales); la verdad y el progreso, el desarrollo (valores científicos); la belleza, la armonía(valores estéticos) de la mano de principios románticos como el de dignidad humana, autonomía individual y colectiva, identidad racional humana, han constituido un plexo de valores positivos de aceptación universal en pro de la vida solidaria, no obstante que su realización histórica ofrece las más grandes contradicciones, sólo reconciliables en el ánimo educativo de pueblos y naciones.

El proyecto humano es construcción histórica, social, cultural y educativa, según Paideia (Jaeger, 1957), capaz de ,en medio de contradicciones y adversidades situacionales, guardar, conservar, una pretensión cultural civilizatoria, no obstante las batallas, los campos de concentración, las cárceles, los hospitales y los sanatorios, los reformatorios. Por lo que cabe hablar del valor mismo de educar. Lo que no es sólo un espíritu conservador sino una búsqueda permanente de sentido a la vida humana.

Este propósito ideal de humanidad, optimista, esperanzador, esta pretensión irrenunciable de humanidad, este proyecto histórico humano, inscrito él en una universalidad ética, gana historicidad, tiene vigencia, antes que evidencia, en un testimonio histórico de permanente y renovada actualidad y búsqueda de sentido, ya que toda época lo produce y reproduce a su estilo y manera política y jurídica. Adquiere él formas políticas y jurídicas específicas, institucionalidad específica, cada que es indispensable traducirlo en normas, leyes y reglas propias de un contrato social.

La universalidad de los valores humanos no es en abstracto, corresponde a su permanente historicidad, cuando dentro de un modelo de comunidad, dentro de un fin de sociedad, adquieren ellos modos políticos y civiles determinados, siendo así más que un manual de urbanidad y buen comportamiento ciudadano, más que una deontología profesional, común en nuestras escuelas y sistemas educativos. Hay una exigencia de construcción histórica de lo que formal y ontológicamente parece abstracto e imperativo. En dicha construcción contractual es que la educación adquiere relieve como escenario posible de producción histórica.

Es por ello que se puede proponer una educación ética gracias a la cual nos podamos comprender en nuestra socialidad y socialización, en nuestra propia historia, en nuestra humana situación, en nuestra condición humana, en ese contagio humano normado que crea institucionalidad. Una formación ética en la que los sujetos se auto-coloquen históricamente, en medio de la conmoción que genera la adversidad, en medio de la crisis de estos grandes valores, de su opacamiento histórico, ya que nos cuesta grave y violentamente el contrato social, en medio de la minimización del sujeto y la disolución de la comunidad, presas del individualismo egocéntrico y tiránico. Cabe, igual, debilitar los rasgos violentos de poder y autoridad a nombre de un proyecto civilizatorio que, igual, requiere cada vez de mayor barbarie.

Una educación ética capaz de discutir los límites del poder científico, político, eclesiástico, policial y militar, de discutir el poder de los intelectuales en una sociedad acéfala y sin pensamiento, de mucho, mucho trabajar, emocional y precipitada, siempre al límite de la corrupción, el boleteo, el desplazamiento, el secuestro, la amenaza, la tortura, el espionaje telefónico, el enfrentamiento bélico, la coacción violenta, en relación con los oprimidos, con las víctimas de un ejercicio civilizatorio empobrecido por las prácticas de la guerra, la delincuencia, el mercado, la empresa, la técnica, de sujetos acostumbrados a obedecer sin la más mínima objeción de conciencia, funcionales, temerosos, apáticos, tan realistas como pesimistas y gregarios.

En una riesgosa avidez de hombre nuevo, en una peligrosa reingeniería social, no obstante se buscan valores nuevos. Precisamente porque aquellos de reconocida universalidad y trayectoria histórica han sido vendidos en los campos de batalla, en las empresas, en las escuelas y universidades, en las propias prácticas y actuaciones humanas, en las calles y parques, en los rincones de nuestras ciudades modernas, por mucho que nos comuniquemos y tratemos de consensuar sobre ellos, por mucho que sean nuestro pergamino y blasón de humanidad, nuestra insignia y emblema institucionales.

La formación de sujetos

Es entonces que hablamos de confianza, de recuperar la confianza, de esperanza, de recuperar la esperanza, de memoria histórica, de recuperar la memoria, de recuperar la utopía, de seguir resistiendo, de seguir insistiendo, de persistir en el proyecto humano. Los formadores, los educadores, no pueden claudicar, renunciar a ello. Es entonces que hablamos de solidaridad, cooperación, respeto, pluralidad, tolerancia, diversidad, reconocimiento, reparación. Porque, aunque parezca conservadurismo ideológico en el vértigo de los tiempos modernos, es indispensable un modo ético en el que sean subsistentes las personas, los sujetos, la comunidad, la sociedad, la humanidad, la cultura, y la vida, sustancialmente la vida. Que sea posible la vida, felizmente.

Es muy curioso, pero cuando un ser humano está por nacer, cerca de nosotros mismos, muy próximo a nosotros mismos, pensamos en que nazca bien, en que le vaya bien en la vida, en que le vaya bien con nosotros, pensamos en que sea feliz, que esté cómodo en el mundo, no pensamos en que sea verdadero, bello y virtuoso, pensamos en que sea feliz. A mi particularmente, este valor se me olvida con frecuencia, por vivir pensando la igualdad, la libertad, la verdad, la justicia, el trabajo, el estudio, la educación. Valores muy interesantes, sí, si además somos felices.

Es cierto, en una sociedad de derecho necesitamos saber la verdad, con pocas evidencias así sea, con escasos e interesados testimonios, con falsos testimonios, muchos de ellos con elocuentes y retóricas teorías (la verdad siempre se dice dentro de un discurso y sólo dentro de ese discurso, y no dentro de otro). Necesitamos justicia y paz, reparación a las víctimas, atención a ellas, igualdad y libertad, todo lo que ayude a que la vida sea posible. Necesitamos también felicidad, y no la estamos logrando, tenemos mucho miedo, mucha tristeza, mucho dolor, mucha angustia, mucha melancolía, mucho stress. Qué significa todo esto. Ni más ni menos que hemos construido un mundo que no nos gusta y nos lo hemos creído como única alternativa y hemos reducido al absurdo nuestras posibilidades. Hemos olvidado, hemos dejado de optar, de elegir distinto. Esa sería nuestra felicidad, siempre optar por elegir distinto.

2.6 El campo didáctico como generación de vínculos... aprender a vivir juntos

La Didáctica no-parametral, su campo didáctico en tanto nucleamiento de lo colectivo donde los sujetos implicados históricamente abordan situaciones problema, haciendo de él un campo de conocimiento e indagación de la realidad, de vínculo con ella, esta didáctica no/parametral –nos

dice Estela Quintar-, igual, es un campo de relación, de reconocimiento de la otredad, de la diferencia, de construcción y producción de conocimiento social, de construcción y producción de la comunidad, la sociedad, la cultura y la historia.

Ocurre esto como el propósito de una didáctica formativa en perspectiva antro-po-pedagógica, etho-política, como propósito de educación humana, de educación crítica, de educación filosófica, que pasa por el eros, por el deseo, por el amor, como emoción más auténtica de la relación con la realidad, con la otredad, como modo mismo de la auto-referencia nuestra en la historia, la sociedad y la cultura, en el aprender a vivir juntos.

Todo lo cual propone contra-restar el academicismo, el enciclopedismo, el metodologismo científico, ubicarnos en relación a la situación humana, al drama humano, a la configuración de nuestra humana condición de contagio, de vínculo social, de vínculo cognitivo-social, histórico-social, socio-cultural. Ubicarnos, además, frente a las lógicas de pensamiento de realidad, frente a los imaginarios sociales, frente a las representaciones simbólicas con lo que significamos y damos sentido a la realidad nuestra.

De qué humanidad estamos hablando, entonces. De qué educación hablamos, a que etho-política nos referimos. No se puede desarrollar una retórica humanista, una lírica humanista, si nuestros modos de actuación, movilización y organización social atentan contra la viabilización histórica de reconocimiento de la otredad; contra nuestra identificación con el mundo, el tiempo histórico, el presente situacional, contra nuestra contextualización de sujetos (sujetos-cuerpo, piel, mundo-tiempo, tierra).

La dimensión humana es, muchas veces, colonizada por un discurso erudito; un discurso escolar apenas teorético, ideal, sublimante que desconoce lo más elemental de nuestro vínculo con el mundo, con el tiempo; que desconoce el cuerpo, el yo-piel, carne, músculo, que desconoce el vínculo mismo, el entre-dos, el entre-nos, el inter-es. La negación, el desconocimiento del vínculo es producción de violencia, en tanto que anulación del mundo, de la realidad, de lo que nos une a él, a ella; en tanto restricción del sentido.

La Didáctica no-parametral, su campo didáctico, construyen vínculo, aun que él no exista, aun que él se rompa, aun que el cuerpo a cuerpo no sea posible, sea imposible, aun que la presencia del otro, de lo otro, sea en la ausencia, en la virtualidad de una distancia, de una lejanía. De algún modo la estructura del deseo en la relación yo-tu-nosotros es la presen-

La formación de sujetos

cia-ausencia, cierta virtualidad del vínculo, cierta no-presencia. Se ama, se quiere, se desea lo que no se tiene, lo que parece inalcanzable, y aun así nos ocupa, nos pre-ocupa el vínculo, negamos toda violencia discursiva y de acción que pretenda romper el vínculo, que pretenda restarle sentido a la vida, a la existencia, al vínculo mismo.

En la relación pedagógica propia del campo didáctico hay necesidad permanente de vínculo, de construcción de realidad social, de otredad; de construcción de sentido. No se puede, en ella, reducir el mundo a una porquería, la tierra a un valle de lágrimas, el otro al infierno, configuración existencial, descarnada, descorporeizada, tristemente célebre de la realidad humana.

Jaspers (1960) sostiene que la filosofía, la formación filosófica comienza en el despertar de los hombres; este despertar acontece como un darse cuenta de la situación humana, del drama humano en el dolor de situaciones de umbral. Lo que no ha de significar una derrota, una claudicación, una generación de violencia sutil y simbólica, sino la oportunidad de construir opciones, posibilidades de ser-en-el-mundo, de-ser-en-el-tiempo, de ser-otro y con el otro, “compañeros de vida –dice Quintar- en el camino de construcción de lo que en América Latina –comprendemos por realidad”.

Aún que una ontología existencial, existenciaría, nos identifique con una conciencia descarnada, desgarrada, con prácticas humanas dolorosas, con situaciones de frontera en las que lo humano está en riesgo, hay una necesidad distinta de realidad, de vínculo con ella, para producir sentido: “parir transformaciones de sujeto con sentido” produce alegría, vínculo, amorosidad, cuidado del otro, aun en la tortura, el desplazamiento, el maltrato infantil, el matoneo, el hambre, la falta de eros, deseo, amor, vínculo; aun que la frontera de contacto se diluya.

Zemelman sostiene que el concepto de violencia se relaciona con la depotenciación del sujeto allí cuando no se pueden modificar las circunstancias adversas, determinantes; allí donde falta la fuerza epistémica de construir la realidad distinta según formas histórico-sociales de actuación, movilización y organización. Lo que se llama la potencia del sujeto no es un producto sólo psicológico, individualista, voluntarista, subjetivo. Es una producción histórica, social y cultural. Hay una necesidad de praxis, de viabilidad histórica de nuestros conocimientos que vincula una fuerza epistémica de voluntad social de relación y reconocimiento de otredad para producir la comunidad, la sociedad, la historia y la cultura; para construir los vínculos pertinentes a ello.

Lección II

Hacia una didáctica formativa

“La literaturización de la vida cotidiana en la didáctica formativa es lo que desencadena para ella el gran valor de las narrativas; esto es indispensable para un educador, para un formador. La ciencia social, cierta ciencia social, cierta filosofía, pueden desdeñar el valor de las narrativas, de los testimonios, de las historias de vida, privilegiar una ensayística lógica altamente formal, argumental, silogística en sentido puro, abstracta y demostrativa, como ascenso a una verdad. Un educador, un formador no puede tener este desdén, no puede decir no a la narrativa, sería decir no a la literatura latinoamericana, en general a la literatura como forma de conocimiento de la realidad, como construcción simbólica de lo real, y eso es un exabrupto.”

Germán Guarín Jurado

Hacia una didáctica formativa.

Revista Plumilla educativa 6

1. Sujetos biográficos, epocales

El sujeto autónomo, la comunidad nucleada, el pensamiento cultural latinoamericano tienen su base en la *comprensión que el sujeto tenga*

del presente histórico, del análisis social que el sujeto tenga del presente, del modo de auto-colocarse en tiempo y espacio, de asumir postura y generar alternativas de vida, nuevos sentidos de ella, de la manera como en el flujo de la existencia funde la relación con el otro. Considero que el testimonio de esta relación no es sólo alrededor de una situación circunstancial, doméstica, particular, personal, sino que debe dar a comprender una época de sentido en la constitución de la experiencia colectiva de mundo.

Si estos desafíos últimos pasan por el lenguaje, por “complejos semánticos” o “constelaciones de significado” es a través de la difícil tarea – lo señala Zemelman permanentemente- de poner nombre a la realidad, sobre todo si ella es distinta; designar la realidad es un juego más del lenguaje, como predicar, atribuir, señalar, simbolizar, entre tantos juegos. No obstante, designar la realidad, nominarla en sus especificidades y coyunturas históricas (las de un sujeto concreto, histórico, situado) no es un juego de abalorios, de mera figuración conceptual y/o metafórica, creativa, cuanto que instalar a partir de nuevos lenguajes otras tantas prácticas instituyentes de movimiento y acción.

En los límites del pensamiento crítico instituyente (bajo lógicas rectoras de la fenomenología, la hermenéutica, el marxismo) es fundamental la renovación de los lenguajes y su orquestación. No basta designar, nombrar la realidad. Hay que presentarla en complejos semánticos, constelaciones de significado, que comprendan, que articulen múltiples especificidades y coyunturas. Esto es muy difícil de explicar, de escribir.

La realidad se nos puede presentar por fragmentos, en escombros, tratándose de una realidad histórico-social, socio-cultural derruida, por ejemplo, por la guerra. Leer la realidad de manera distinta a como se nos presenta; hacerlo bajo diversos puntos de vista, desde muchas miradas, según especificidades o coyunturas históricas, sociales, culturales; leer la realidad según diferentes recortes de tiempo y espacio, según cortes de tiempo y espacio particulares, obliga a nombrar distinto cada pieza de realidad, a designar cada articulación de realidades (lo que llamaríamos constelación de significado, complejo conceptual). Inventar la palabra, generar el nombre es el gran problema para Zemelman, cuando estamos por entre las fronteras difusas del lenguaje técnico y el lenguaje simbólico, en medio de múltiples partes de realidad que requieren relación en su propio conjunto y movimiento.

Quiero insistir en algo: la propuesta de una didáctica formativa es en los límites, muy difusos, del pensamiento crítico instituyente que se

La formación de sujetos

dinamiza por entre diversas lógicas científicas y extracientíficas. Cuando escribí el prólogo que encabeza la lección I sobre el campo didáctico me percaté que para explicar el pensamiento crítico no-parametral no me podía inscribir en una epistemología dura, me percaté que debía aproximarme en forma y fondo ,estilo y contenido a una epistemología blanda ,a una epísteme. Me ha tocado aclararles a muchas personas que no es teoría crítica en sentido estricto, ni fenomenología, ni hermenéutica ni racionalismo crítico, ni marxismo, aunque dialogue de cierto modo con dichas epistemologías. En el siguiente aparte testimonial de esta lección me refiero desde Mélich (2001) a lo que cabe comprender por filosofía crítica en la didáctica formativa, ante todo a partir de la noción moderna de proponer una filosofía después de Auschwitz.

El pensamiento crítico instituyente opta por la posibilidad de lecturas no convencionales de realidad para fundar nuevos lenguajes, nuevos símbolos, nuevas prácticas; lo que se da en una tensión difícil con la tradición. Nuevos signos, nuevos símbolos, nuevas prácticas contrastan siempre con lo instituido, con lo oficializado, con lo enseñado, no es tanto derruir la tradición sino renovar la clave de la lectura de ella. Lo que no significa conducir al silencio sino a la recuperación de la voz frente a simbolismos anclados, semánticas sedimentadas, supuestos invencibles, lugares comunes de la razón filosófica y científica, aún religiosa y artística ¿cómo inventar, entonces, la memoria? Restituyendo el habla de quienes han sido silenciados, de quienes han perdido la voz en las prácticas políticas y formativas de la barbarie civilizatoria.

La didáctica formativa equipara educación a formación desde una filosofía crítica, desde una ética de la memoria peculiarmente expuesta en esta lección .La didáctica formativa es ética, pero no sólo ética, ya que, por ejemplo, la idea de nombrar distinto la realidad es estética, pues este nombrar pasa por planos sógnicos, semióticos, planos simbólicos, planos poiéticos, planos práxicos; en el plano práxico, el hombre deviene ética y política, ya que dispone modos de acción. La didáctica formativa torna la mirada hacia la educación moral, ética, política. No es una propuesta para analizar la pedagogía ni las ciencias de la educación, ni la filosofía de la educación, ni las corrientes pedagógicas colombianas, ya que ello remite a una investigación teórica no pertinente con el propósito formativo expuesto para la investigación ni con la propuesta investigativa misma.

La didáctica formativa ensaya desde un pensar literario, de cierto modo parasitaria de los testimonios epistolares, relatados, de los sujetos,

no como exégesis de texto o doctrina. La didáctica formativa distingue entre pensamiento teórico y pensamiento epistémico. El primero proviene de los libros que leemos, que son nuestra enciclopedia y ayudan a nuestra erudición. El pensamiento epistémico hace un uso crítico de la teoría según nuestra auto-colocación en el mundo, nuestra interpretación testimonial de la época de sentido.

La didáctica formativa, el pensamiento formativo, tienen el cometido de una educación filosófica-literaria que forma para pensar los sujetos y su relación con el presente histórico, su relación con el otro, entre-nosotros; dentro de los límites, parámetros (teóricos y extra-teóricos) de la tradición, aligera el peso de lo enciclopédico e ilustrado, interpreta sin pretender ser ciencia. Zemelman ha enseñado que ello se hace renovando las claves de la lectura de la realidad y los textos. Quintar invita a darle biografía a la bibliografía. En fin, situarse en las historicidades del existir, del vivir en lo personal y colectivo.

Desde estas historicidades nuestras, desde nuestras circunstancias y cotidianidades, desde nuestras relaciones, la figura del padre es simbólica y emblemática en la vida humana. En el curso de relatos e historias de vida, de autobiografías distintas, el padre emerge como una personalidad social influyente, como protagonista de la historia, como actor central, ya por su presencia, ya por su ausencia de la vida de los demás. En las didácticas no parametrales, en las didácticas formativas y de sentido vital, los sujetos conjuran la mítica figura del padre, como símbolo –fuerza, como emblema-poder, de la vida humana. La figura paternal, patriarcal, se yergue en su ausencia, en su presencia fuerte o difusa, por el entre-nos de nuestras vidas, de nuestras formas de relación y poder, saber. A ella, a la efigie humana del padre, se dedica en estas páginas, una amplia comprensión de sentido dada su importancia en la vida de niños, niñas, jóvenes, adultos, a partir de la literatura y de algunos testimonios de vida recogidos.

2. Sobre la carta al padre: un sentimiento moral

La semblanza familiar, “la comedia familiar” es correlato de la figura del padre en la que conocemos esa triangulación padre-madre-hijo que es constitutiva de la metapsicología pensada por Sigmund Freud. La sociología, la psico-sociología, identifican esta semblanza, esta comedia triangular con el patriarcalismo, el matriarcalismo, el fratricarcalismo, indudable-

La formación de sujetos

mente una cuestión fronteriza, de relación del uno al otro, de constitución de otredad.

En la “carta al padre” de Franz Kafka (1995) esta comedia familiar es permanentemente visible; en relación con “lo que significa ser hombre” Franz K. se identifica, de acuerdo al modelo de su padre, como alguien “débil, vacilante, miedoso e inquieto, y le dice: “Al contrario tu eres un verdadero Kafka en cuanto a fuerza, salud, apetito, potencia vocal, oratoria, autosatisfacción, superioridad mundana, perseverancia, presencia de ánimo, conocimiento de los hombres... claro que también con todos los defectos y debilidades correspondientes a tales excelencias, hacia los que te precipitaría con violencia tu temperamento y a veces tu irritabilidad”. (Pág. 41. Colección fontana)

Contrastan, entre el padre y el hijo, la fuerza y la debilidad, y la comedia familiar narrada, igual, se debate entre estas configuraciones. Dice Franz Kafka: “tu posición general ante el mundo no es del todo la de un Kafka, si cabe compararse con los tíos Philip, Ludwig y Heinrich. Esto, aunque curioso, es un punto que no he podido dilucidar. Todos ellos fueron indudablemente más alegres, más despreocupados, más espontáneos, tomaban la vida con menos solemnidad y eran menos rígidos que tú.” (Pág. 41-42)

Franz K. se ocupa de contrastar permanentemente lo que en la comedia familiar actúa como trabajo, responsabilidad, deber ser y lo que actúa como libertad, querer- ser, siempre en una tensión que se presenta en una relación con la culpa. Franz K. alude permanentemente a su culpa, a la de su padre, y su esfuerzo parece encaminado no sólo a “debilitar la fuerza” de la figura paterna, la fortaleza propia de la comedia familiar sino además a liberar la culpa. De algún modo, el miedo a la autoridad, el miedo al deber de Franz K. es el miedo a su propia liberad, y es un miedo a la culpa, del uno o del otro.

“Si haces un resumen de tus juicios sobre mi, resulta que no me reprochas nada realmente indecente o malo (excepto, tal vez, mi reciente proyecto de matrimonio), sino frialdad, alejamiento e ingratitud. Y me lo reprochas, como si yo tuviera la culpa, como si con solo dar vuelta al timón, por ejemplo hubiera podido cambiar el curso de todo, mientras que tú no tienes ni la menor culpa de ello, salvo la de haber sido bueno conmigo.

Esta frecuente argumentación tuya me parece correcta en la medida en que yo también te creo enteramente exento de culpa en lo que respecta a nuestro distanciamiento. Pero también yo estoy libre de culpa.” (Pág. 38-39)

Lo que se ha denominado al respecto un *pensamiento débil*, según el filósofo italiano Gianni Vattimo (2002), es un *debilitamiento de la fuerza de la verdad, de la autoridad, de la culpa, del miedo a la verdad*, la autoridad y la culpa, inscritos (fuerza y miedo) en la figura simbólica del padre, del régimen de significado y sentido de vida discursado por el padre, a su vez incurso en la dinámica de la comedia familiar. Esta “pertinente debilidad” para Franz k. es la representación en la comedia familiar de sus tíos paternos y su madre, aún sus amigos, podría decirse, la familia materna, los lowy. Franz k. reclama siempre de su padre una especie de “generosidad moral” ,utilizando de mi parte palabras de Joan Carles Melich, expresada en bondad, humildad, despreocupación, gratitud, simpatía, confianza, cordialidad, ternura, felicidad; generosidad moral desde la que sea posible comprender “la espontaneidad de la libertad, sus propios límites, sin imperativos de verdad. Lo que plantea un problema ético profundo. No siempre convergen la exigencia de la verdad, la espontaneidad de la libertad, sus límites, con la generosidad moral, la sensación de levedad y “nulidad”, en palabras de Franz K, necesarias para una relación de entendimiento.

De donde se deduce que el problema de Franz K. no es existencial, solamente; penetra en las honduras mismas de la ética, de la moral del régimen de autoridad y sentido de su época, inicia un malestar de la cultura, desde su infancia hasta su adultez: “yo habría necesitado un poco de estímulo, un poco de cordialidad que mantuviera ligeramente abierto mi camino y tú por el contrario me lo cerrabas, sin duda con la buena intención de que yo eligiera otro. Me alentabas cuando ejecutaba bien la marcha o el saludo militar, pero yo no era un futuro soldado; me estimulabas cuando lograba comer mucho y acompañaba la comida con cerveza... pero nada de todo esto pertenecía a mi futuro” (página 45).

Franz K. cuestiona el modelo ético y moral que representa su padre como efigie de una época épica, militar, gloriosa y canónica. Por lo que igual cuestiona lo que él representa como modelo educativo, como “medida de todas las cosas” (página46). “fuerte, grande, ancho”, como “opinión exacta”. En fin, le dice k. a su padre “te transformaste para mí en lo enigmático de todos los tiranos, cuyo derecho se basa en tu persona y no en el pensamiento”. (página48).

La formación de sujetos

Una serie de expresiones, entrecomilladas por el propio Kafka, señalan el dispositivo de poder, el régimen de mando y obediencia en el que Franz K. estaba sometido, que le anulaban en el tartamudeo y el silencio, resultado propio del discurso impuesto del padre: “ya he visto cosas superiores” “que envidiables preocupaciones”, “que acontecimiento”, “primero come y después habla”, “¡apúrate, apúrate!”, “¡mira, ya hace mucho que terminé!”, “¡eres un cerdo!”, “¡ni una palabra de réplica!”, “siempre llevando la contraria”, “ni una palabra más”. El padre omnipotente hace presencia en la “drasticidad de su discurso”, su palabra “manda callar”, característica de un régimen de poder que no está limitado sólo al poder de la palabra dicha sino a una lógica de razonamiento y construcción de sentido que supone la incapacidad, la falta de autonomía del otro, su carencia de vida y deseo.

Quizá “lo que significa ser un hombre” como “medida de todas las cosas”, de las que son y de las que no son, es lo que cuestiona Franz K. en la figura de su padre; critica ese logos occidental que trabaja y elabora “una imagen exacta del mundo”, una “imagen moral del mundo”, una lógica verdadera y correcta per se, una lógica del comportamiento correcto según patrones, parámetros, paradigmas. Crítica, en fin, de la *lógica ideal del deber ser*.

La lógica ideal del deber ser genera imperativos, cuyo no cumplimiento produce en los sujetos un profundo sentimiento de culpa, una autoincriminación desde el rol del esclavo, de lo cual es vigente liberarse. Franz K. hace de la carta un mundo de liberación, de expiación de un sentimiento de culpa. La carta es una catarsis que emancipa de la culpa de no sentirse hombre en un régimen de autoridad y significado masculinizado radicalmente, que anula, que humilla.

Todo lo cual dice Franz K. tuvo “*momentos de excepción*”: cuando el padre sufría en silencio, cuando dormitaba del cansancio, cuando lloraba en la biblioteca arrinconado por la enfermedad de la madre, cuando por consideración a Franz K. si este enfermaba sólo se asomaba el umbral de la puerta y saludaba; lo que para Franz K. decía del *amor y la bondad de su padre*. Franz K. reclama de su padre, permanentemente, su generosidad moral, su propia “debilidad” al pensar.

Franz K. identifica en la figura del padre no sólo un carácter sino el modo de pensar de su tiempo, así, un *modelo de verdad*, un *patrón de autoridad*, un *ejemplo moral* (de virtud y bondad determinados), un *tipo de comportamiento y acción*, y le refleja todo un espíritu de época, todo un

malestar cultural: la verdad exacta, el patrón de poder, la moral virtuosa, el comportamiento correcto, la acción efectiva, eficiente, concomitantes con una época heroica, del esfuerzo, de la fatiga y el trabajo, que a la vez derrota, deprime, desgasta, enferma física y psíquicamente.

Así, *la figura del padre* es representativa del *humanismo moderno*; se es la medida de todas las cosas en la relación *verdad, virtud y trabajo*, especie de *humanismo industrial*. El humanismo industrial enseña desde el discurso del *sacrificio, la abnegación*, modo de la *expiación de la culpa*; casi la manera de *inmolarse en vida*. Quizá un esfuerzo interpretativo por leer el sentimiento de culpa en la carta y su expiación nos permita comprender esto.

La palabra culpa aparece en el texto varias veces, con muy diferentes sentidos que, en fin, comprenden en Franz K. "*la debilidad moral de la culpa*". veamos algunos de ellos: hay un sentimiento de culpa ligado a la lucha por la vida. Franz K considera vergonzoso ver a su padre debatido, amargado por el esfuerzo con el que ha adelantado su vida. En tanto, el propio Kafka, sus hermanos, han tenido condiciones de vida más dócil, menos penosa. Precisamente, la primera reflexión de Kafka al respecto, al comienzo de la carta, es en tal sentido. Kafka recibe los reproches de su padre, los juicios que su padre hace sobre él como si fueran una inculpación por los sacrificios de su padre, por el denodado, extenuante, ardoroso trabajo de su padre para que el pudiera vivir pródigamente.

Esa inculpación de Kafka se liga a su sentimiento de ingratitud, desdén, frialdad, desinterés con los asuntos de su padre, se liga a su sentimiento de impotencia para que los asuntos de la vida marcharan distintos. Kafka quiere sentirse "exento de culpa" y para lograrlo libera de la culpa a su padre por los malos tratos y los juicios equivocados, por ser lo que él es. En otra parte, la culpa en Kafka está ligada al hecho de no haber cumplido con las expectativas de su padre, cuando en la inocencia, en la frialdad, en la potencia de ser de la niñez, aún se es una esperanza, no un fracaso. Hay un sentimiento de fracaso en Kafka muy ligado a la culpa. Seguramente, toda la amabilidad que Kafka hubiera podido hacer sentir a su padre en antaño, por proyectarse bien en la vida, hoy está derruida por las incomprendiones del propio Kafka.

Hay un sentimiento de culpa en Kafka. Además, por haber sido protegido por su madre, por haber sido bondadosamente tratado por su madre ante las arremetidas de su padre, por haber sido tolerado en secreto por

la madre, y de algún modo haberse escapado del círculo de su padre, algo “estafador”, mentiroso, pendenciero. Por las rutas de la estafa, dice Franz K, logró lo que consideraba merecer e incluso lo inmerecido. Lo que le aumentaba el sentimiento de culpa.

3. Sobre las cartas al padre de jóvenes estudiantes

Las cartas de nuestros jóvenes estudiantes, de nuestros jóvenes investigadores, hacen memoria imaginativa del otro, lo inventan en su breve testimonio de vida, como alguien ausente, como alguien por volver, por venir. Como alguien-otro desconocido al que se quiere conocer, y al que el miedo no le permitió acercarse. El tiempo pasa y ese alguien-otro no llega. Se trata de la ansiosa espera de quien no llega, de la promesa del padre. O de la nostalgia de un buen padre que se fue, de un padre amoroso que no lo fue más. O de la ira y el silencio de una conversación aplazada, de muchos decires callados, contenidos, a los que nunca llegó su momento ante la furia de una autoridad paternal absoluta.

El dolor, el sentimiento de soledad frente a una figura paternal ausente o difusa, que se desdibuja en los aconteceres de la vida cotidiana, en los proyectos mismos de vida, en las realizaciones humanas, resaltan aquí como pasiones tristes que implosionan en la subjetividad personal y social. La ausencia acrecienta la tristeza, también la gratitud. La figura del padre es tan poderosa que, aún en los peores momentos, inspira el más profundo amor, la necesidad de estar con él, de haberle conocido, de haberle tolerado más quizá; inspira un sentimiento total de extrañeza, como frente a una incógnita, frente a un enigma.

¡Padre te extrañamos, si pudiéramos devolver el tiempo, devolvernos con él, acortar distancias, salvar brechas, evitar separaciones, mal entendidos quizá; si pudiéramos, en fin, estar juntos, próximos, cara a cara ¡ Es esta una exhortación vital: una conjuración de la promesa del padre, de la tragedia del padre, una declaración de amor al padre, su reivindicación aún en la ausencia. También, padre hay sólo uno. Nunca el tiempo fue suficiente para trascender rivalidades, lejanías, nunca alcanzó el tiempo para el amor, para pronunciarlo, como si el tiempo fuese la gran deuda de nuestro tiempo, como si el tiempo fuese el déficit de la época, que nos dejó desencantados, pero aún con sueños, con esperanzas, con ganas de amar lo difícil de amar, de comprender a quien (es) es difícil comprender.

Siempre nacemos en alguien, dice Dussel (2016); nacemos en una madre, en un padre. Nacemos así en una “proximidad originaria”, cara a cara, rostro a rostro, junto, muy junto, por mucho que nacer sea una situación oprobiosa, difícil de admitir, de comprender en ese entre-dos, entre –nos del nacer. Ante “situaciones-límite” (Jaspers, 1993, 17), esta proximidad originaria de la que habla Dussel desde Emmanuel Levinas, compromete este desafío ético de comprenderse en-alguien, con-alguien íntimo, la madre, el padre, aún en su ausencia, en esa presencia por invocar incluso en la ausencia. Esto es lo que nos ofrece tantos testimonios recogidos, el llamado a la presencia de alguien, del padre ausente, un reclamo de amor y de dolor, de soledad quizá compartida.

En las cartas al padre los jóvenes son muy elocuentes:

Christian David:

(segundo semestre, psicología, universidad de Manizales).

“Recuerdo que sólo una vez escuche a mi mamá hablar de ti y yo estaba muy pequeño, ella me dijo que venías para conocerme, para estar conmigo, creo que en ese momento por la edad a lo sumo no pude asimilar bien esa información, me decían que venías en la tarde, y con el pasar de las horas, de los minutos la espera se convertía cada vez más en ansias y a su vez en felicidad, dado que en mi poca capacidad de entender la situación, por la edad que tenía, sabía que venías y que muy pronto estarías a mi lado y que por fin nos conoceríamos. Pero... con el pasar de las horas empecé a presentir de que algo malo sucedía... creo que te dio miedo y te arrepentiste de conocerme...sólo espero que el tiempo y la vida nos permita algún día podernos conocer y contarnos muchas cosas. Solo me queda decirte que la puerta está abierta para que entres a mi vida”. (Febrero de 2008).

Jeimmy:

“Cuando termine mis estudios de colegio aun seguías siendo ese padre lindo y amoroso que eras conmigo, aun recuerdo con muchas tristeza que las cosas fueron cambiando, ya no eras el mismo conmigo, no sé porque las cosas fueron dando ese giro... nunca olvides que yo te amo con toda mi alma y que a pesar de todo tu sigues siendo una de las personas más importantes de mi vida (febrero de 2008”).

La formación de sujetos

Anónimo:

“A diferencia de Kafka mi silencio no se debe al temor o a las consecuencias que puedan traer mis palabras en ti, sólo es la ira que produce tener que callar porque tu lo deseas... es el silencio el que penetra mi corazón, me deja sin fuerzas y más aún me deja en el inicio de una conversación que anhelo compartir contigo desde hace mucho” (febrero de 2008).

Manuel Mauricio:

“En estos días soñé contigo, y sabes qué, mi sueño se fue como cuando era niño, lleno de maravillas y cosas mágicas sin sentido... Me encantaría que eso se trasladará a este mundo lleno de dolor y soledad... sabes padre, me duele mucho que en estos momentos este yo pasando por mi adolescencia y tu no estés conmigo.” (Febrero 2008)

Johanna:

“Me enfrentaste con el mundo real desde muy ligero, ¿Qué son tres años de vida?

... me dejaste en el camino de la vida sin figura paterna... sin el amor de mi vida. Por qué Dios “(febrero 2008)

Cindy Lorena:

“No es fácil admitir que extrañamos a las personas, pero cómo no decírtelo si eres la alegría de la familia pitter, estrellita, mi mami y yo. Extrañamos tus locuras y por que no admitirlo tus borracheras. Ja-ja-ja” (febrero 2008)

Stefanny:

“...desearía devolverme en el tiempo y poder otra vez estar a tu lado, y aunque es duro sufrir tu ausencia en ocasiones debo evitarla para no encontrarme en sentido de impotencia y sentirme triste...” (Febrero 2008)

Alejandra:

“Ahora entiendo que la relación padre e hijo tiene que estar basada en la tolerancia y tanto tú como yo, a veces carecemos de eso. Tolerancia porque somos dos realidades distintas, y ninguno de los dos somos propiedad del otro” (febrero 2008)

Viviana:

“Te explicaré, ya no nos hablas, no nos buscas, ya no te esperamos en las noches, ya no viajamos en tus busetas ni tampoco nos interesan los sentimientos de ninguno de los dos, la verdad me duelen que aquellos días terminaran porque eran muy lindos para una familia... gracias por haber sido, ser y seguir, siendo el padre que quiero, que tengo, que escogí que amo” (febrero 2008)

Ángela Patricia:

“Al encontrarme a miles de kilómetros de distancia de ti, me he podido dar cuenta que a pesar del tiempo que nos dedicamos uno al otro no fue suficiente para poderte decir y expresar todo el amor y admiración que siento por ti... Gracias al ejemplo que me das, he hecho lo posible por llevar una vida correcta” (febrero 2008)

Andrés Caicedo:

“Él ha debido sentir mucha alegría cuando yo nací, pero muy pronto, fue creciendo entre él y yo una rivalidad, hasta que hará menos de un año, me propuso que no nos habláramos más, que no nos metiéramos el uno con el otro y yo quedé todo desconcertado, un tanto asustado, sin saber que decir”.

Los anteriores son testimonios que anhelan presencia, denotan ausencia, y convocan lo que Mélich(2001) denomina *generosidad moral*: poderse conocer y contarse muchas cosas, conversar algún día; conversar otra vez, que todo vuelva a ser como antes, amor, alegría, felicidad, confianza; en fin devolver el tiempo, recuperar el tiempo perdido, evitar la impotencia, la tristeza, el sufrimiento. Hacer posible la tolerancia, la vida correcta, el bien. No parece haber en estos testimonios ninguna culpa, expiación, ninguna sublimación, ninguna evasión. Son el testimonio cierto de un sentimiento moral por el bien, por el amor, por la felicidad en la vida juntos, preocupación histórica de las grandes religiones, de la ética y la política, del derecho.

Es desde el sentimiento moral que se le reclama al otro (al padre) lo que no ha sido, lo malo que ha hecho, el error cometido, la presencia, la ausencia; o se le admira, se le considera un gran hombre, incluso un héroe, un superhéroe. Siempre entre el dolor, el miedo y el

La formación de sujetos

amor..."...me gustaría decirte que desde que era pequeña te he considerado mi héroe, sí, mi súper papá y que eres medio corazón mío, el otro medio es mi mamá, mis hermanas y mi amor, sí... (Paula Alejandra, Febrero 2008)

¿Qué significa, entonces, ser un hombre? La respuesta se sitúa en el plano de la relación con el otro, de la memoria imaginativa que se tenga de la relación con el otro; del modo como inventamos al otro en nuestro testimonio de vida, del modo como desde un sentimiento moral, una praxis ética fundamos una concepción de vida juntos. Un testimonio muy auto-reflexivo de los que leí dice así:

"Entonces, he aquí que yo estoy llena de dificultades y de angustias y eso me origina una rabia...un odio hacia mi misma...me siento impotente de no poder resolver todos los problemas, así que eso me mantiene en una situación de desesperación y de sentir que no puedo resolver nada...como atrapada en un callejón sin salida...por todo eso es que yo te he tratado mal, muy mal, a ti, injustamente, tu eres una de las personas que yo más quiero en este mundo y...si realmente tienes capacidad de razonar, veras que atacarte a ti... hacerte daño a ti.... Es en realidad hacerme daño a mi misma, es como un suicidio...El sentido que se tiene del cuidado del otro como un cuidado de sí, de un cuidado de sí como cuidado del otro, aún en medio de dificultades, adversidades, de contingencias y sucesos efímeros, pasajeros, sencillos, resalta en este último testimonio.

En el libro 14 Tesis de Ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico, Enrique Dussel (2016, 11), insiste en el valor del acercarse al otro, del aproximarse al otro, cara a cara, rostro a rostro, como situación ontológica pura, como esencia misma de lo humano en el mundo. Aún la adversidad, siempre es el otro-extraño, a veces hostil, quien inspira nuestra mayor generosidad: "El pensamiento y la ética crítica (y, por ello, el pensamiento crítico en sentido estricto) parten de la proximidad originaria del sujeto ante el sujeto..." (2016, págs. 11-12). Entre padres e hijos esta proximidad originaria se acrecienta y reclama, aún en la ausencia, en la rivalidad, en la distancia, en el desengaño, y se mantiene un cierto aire de frágil esperanza en el tiempo, en lo trunco del tiempo.

La difusa figura del padre es uno de los símbolos epocales de la disolución de vínculos humanos en otrora muy estrechos; a los maestros, a las maestras, en mucho nos corresponde en tiempos presentes el desafío de reconfigurar los lazos afectivos maltrechos, cuando no sólo han caído

en crisis los grandes dogmas y paradigmas sino los representantes emblemáticos de la autoridad, el amor, la disciplina. “Ese dejar lugar al ser del otro...relación cara a cara...” (Dussel, 2016, 12), es difícil de recuperar en la vida moderna dada la fractura de esa figura paternal tan arraigada en la vida nuestra. Maestros y maestras, al acercarse vivencialmente a sus estudiantes, sienten el compromiso de reconstruir los vínculos originarios que se han roto en el tiempo, con el tiempo.

En las relaciones de proximidad cara a cara “dos tiempos de dos seres humanos se ponen en relación sincrónica: su tiempo es mi tiempo, nuestro tiempo; pero, en el mismo momento, como en un éxtasis, se sale del tiempo: es lo acrónico por excelencia” (Dussel, 2016,12). Y lo sincrónico-acrónico de la relación proxémica cara a cara es convertido, en fin, en la experiencia deseante de la presencia-ausencia. Extrañamos al otro, nos hace falta, se nos vuelve misterio, ya la madre, ya el otro, la otra, el amigo, la amiga, la pareja, el hijo, la hija, el (la) amante. El otro... un alguien ligera o profundamente desconocido. Los lazos afectivos frágiles.

Nacemos, dice Dussel (2016, 12-13) en otro, en otra, en padre y madre, una “proximidad arqueológica”, un vínculo fundacional de la vida social que nos hace buscar siempre la compañía, la familia, la comunidad, la amistad. Buscamos siempre revivir ese instante mayor, el de nacer en otro(a), esa experiencia sujeto a sujeto, cara a cara, aún en su fragilidad y contingencia. Nuestro mayor anhelo, nuestra ansiedad suprema es recuperar siempre ese-otro, esa-otra, pérdidas, extraviados en algún recodo del camino. Nuestras utopías sociales, económicas, políticas se relacionan íntimamente con esto, y las maestras, los maestros, no somos indiferentes a esto. Hoy apostamos por la utopía de reconfigurar la construcción de la vida juntos en medio de la sozobra nerviosa del extrañamiento del otro, otra.

Y se trata, en fin, de salvar una distancia, de transportarse, como dice Ricoeur, de una vida a otra (2003,10-11); de hacer, dice Blumenberg, un transporte de reflexión, de sentido (2003, 46) que permitan comprender al otro, otra, y comprenderse entre otros, otras. Comprenderse como “Nunca solos”, aunque pareciera, en medio del trágico sentimiento de abandono, de orfandad. No estamos solos cuando nuestra nostalgia del otro convoca la memoria de los ausentes, cuando nuestra necesidad de otros, otras, de un padre, una madre, un hermano, una hermana, un hijo, una hija, un amigo, una amiga, nos conduce a compartir la soledad y llamar a venir a quien se ha ido.

4 .Sobre “El cuento de mi vida”: suicidio y reflexión inspirado en Andrés Caicedo

La Didáctica formativa orienta hacia la comprensión del sentido de vida en situaciones dramáticas, en acontecimientos fundacionales dentro de una época de sentido producida por la barbarie civilizatoria de la ciencia, la técnica, la guerra y el mercado, el horror y el terror, el miedo. La didáctica formativa es transdisciplinar, no disciplinar. Su problema no es el de la verdad y el método en la ciencia y su enseñanza sino el del sentido de vida en la otredad, en la constitución de la relación pedagógica, en el acontecimiento fundacional de vivir juntos, aún con el dolor, el sufrimiento, la adversidad. No significa esto que no pueda abordar lo que dice no abordar sino que lo aborda de un modo distinto. Por ende, la didáctica formativa no se orienta hacia la epistemología sino hacia la episteme. Su problema no es el de la pedagogía, no es el de las ciencias de la educación, no es el de la filosofía de la educación. Su problema es epistémico: la construcción del sentido de vida.

De pronto, se acerca esto a la ética, la política, aun la moral. La ética del bien, de la vida correcta; la política del vivir juntos y la tolerancia, de la generosidad moral. Al menos, por ahora, esto nos queda del texto de Mélich (2001) sobre la ética y la pedagogía del don que aprendemos en los relatos del holocausto; esto nos queda de la carta al padre de Kafka, de nuestros propios testimonios, de los testimonios de algunos jóvenes estudiantes e investigadores en formación.

La didáctica formativa se acerca a la literatura sobre la base de acudir a las distintas narrativas: la carta, el testimonio, el relato; los cuales direccionan hacia el sentido de vida de modo más evidente e intencional que los grandes discursos de la ciencia y la epistemología. De algún modo, la didáctica formativa es también estética, a través de esta recreación de la vida que es la literatura, el cine. En lo personal, no he sido literato ni cineasta. Quizá, he sido epistemólogo, muy poco me he acercado al mundo de la literatura y el cine, aunque he leído algunos libros, he visto algunas películas, con relativa vocación, más por descanso, esparcimiento.

Hace poco, en marzo de 2007, editorial Norma publicó una serie de cartas inéditas de Andrés Caicedo bajo el título “El cuento de mi vida”; llama la atención el título de la colección: “historias no contadas”. El subtítulo del libro es “Memorias inéditas”, su cromática: blanco y negro (grisclaro/oscura) y rojo. Al parecer, los colores del ocaso, del crepúsculo; lo

Germán Guarín Jurado

que contrasta respecto a Melich, una cosa es el Holocausto, otra el ocaso. En Andrés Caicedo, de pronto, encontramos textos del ocaso.

El cuento de mi vida es un libro cargado de “anécdotas”, de las que Andrés Caicedo va desprendiendo aprendizajes, enseñanzas, en fin, sentido de vida:

“Cuando estaba en segundo bachillerato pase por una crisis de estar diciendo mentiras y de aparentar que mi familia era más rica de lo que realmente era. Lo que paso fue que me introduje en la llamada gallada del club campestre... gente de las más ricas de todo Cali” (página 24)

“Un día llame como a cincuenta taxis a la casa de Germán Azcarate y observé, divertidísimo, todo el barullo desde mi balcón. El papá de Germán salió protestando que ellos no habían llamado a ningún carro, pero no le creyeron y había algunos que querrían cobrarle la carrera. Yo me reí hasta que los ojos se me aguaron, y ahora siento lo mismo que sentía cuando pequeño: un sol inmenso que se pone, dentro de mí, en el horizonte, y que es presagio de grandes aventuras en contra de mis semejantes y hoy es signo de cagadas por venir, como no hay nada mas que hacer en esta vida pues entonces conformémonos con las travesuras que pueda realizar, las acciones neutras, las acciones que producen sufrimientos en los otros, las malas vidas, la sequedad de los corazones, la luz del sol, el reverberar la apatía de que ahora escribo...” (Pagina 20)

Esta travesura, esta acción neutra que altera la rutina doméstica, la industrialización del día, “la sequedad de los corazones”, hoy serían terrorismo, le aplicarían el estatuto de seguridad democrática. En Andrés, la travesura aparece como forma de violencia, la locura. El dice: “antes, mucho antes de que me prendara de mujer alguna, mi corazón ya había sido ganado por la violencia” (página 19). Es una violencia simbólica: llenar de anzuelos un ponqué, dar de patadas y manotazos a la madre en el vientre, tirarle a los ventanales con un rifle de copas.

En conflicto con su padre, tolerado por la madre, travieso, descomplicado, eufórico, por el fútbol primero, luego por el teatro y por el cine, mentiroso, elegante unas veces, desarreglado otras, Andrés Caicedo se narra, en principio, frente a la muerte, la vergüenza. Siente tristeza por la juventud de sus padres, le parece insoportable que ellos lleguen a ser

La formación de sujetos

testigos de su vejez, que llegue a morir antes que ellos, siente vergüenza de ser mirado por ellos. Terminó asumiendo, como él mismo dice, “una pose silvestre” frente a la vida, aventurera, creativa. Por ello, su cuento está lleno de anécdotas: “y fui dando la imagen del niño que no ha crecido o se niega a crecer...” (pág. 29). “Yo siempre estuve muy influenciado por la música de los Stones y por su postura lumpesca ante la vida, aunque estuvieran disfrutando del puesto número 1 en la industria (que hoy está en decadencia artística) del Rock ‘n Roll (Pág. 32)

Lo anecdótico, lo silvestre, lo atravesado, lo lumpesco, aparecen en el cuento con graciosa imperfección, siempre en el riesgo del ocaso: “Hará unos tres años yo fui un muchacho súper rumbero, tanto que escribí una novela sobre todo eso. Pero me aburrí el esnobismo y la vulgaridad de la rumba, y fue precisamente en mitad de una rumba que yo intenté suicidarme por primera vez, cortándome las venas, después de tomar 25 blues, como le decimos nosotros al Valium de 10 mgs. Me despertó el mismo ruido de mi sangre goteando sobre el piso de madera, y minutos después cicatrizaría.” (Pág. 31)

El “Cuento de mi vida” no puede narrarse sin la sombra, sin la estela del suicidio. Una cosa es el genocidio (el holocausto), otra es el suicidio (El Ocaso). Pero en ambos, el silencio y la muerte, son testigos ausentes. Andrés Caicedo se suicidó el 4 de marzo de 1977. En la carta que escribió para Patricia, su novia dice:

“Yo estaba dispuesto a dejar de hacer todo lo que te produjera sufrimiento, mi amor. Pero tu conducta intransigente, antipática, odiosa, me llevó de nuevo al camino de los tranquilizantes. Si no, ¿Cómo hubiera hecho para poder dormir, para poder pensar, para poder alcanzar hasta hoy, el día en que iba a recibir el libro? Patricia, te lo suplico, por favor, créeme, el acto, los movimientos, los gestos que yo hice con H.A. Tenorio no fueron de homosexualismo, yo no soy homosexual. Fue que se me fue contagiando la locura de él, y lo que hice fue para probarle que yo podía hacer cosas mucho más chifladas, mucho más incoherentes...”

Te adoro, te idolatro, si no puedo vivir sin ti llevaré, supongo, una especie de antivida, de vida en reversa, de negativo de la felicidad, una vida con luz negra. Pero brilla el sol, tú puedes estar cerca. Ahora salgo a buscarte. Amor Mío.”

Cuando Andrés Caicedo se suicida tenía 25 años, sin dejar de ser niño, vulnerable, débil, chiflado, nostálgico, pero sobre todo, hecho vorágine, selva existencial, trópico silvestre. Y no dejo de recordar que cuando fui profesor de español y Literatura en el Instituto Universitario de Caldas en los años 1990-1991, luego de haber leído y analizado con mis estudiantes el libro “¡Que viva la música!”, uno de mis estudiantes murió fatalmente, viviendo a toda. Me pareció un suicidio inspirado en la obra, me sentí culpable durante mucho tiempo. Nunca más leí con estudiantes tal novela, la obra que es precisamente a la que alude Andrés Caicedo en la carta a su novia Patricia, que le fue entregada por su editor el mismo día de su muerte.

El texto que más subrayé en “El Cuento de mi Vida” es el titulado “De película por Los Ángeles”. Andrés Caicedo viaja a Los Ángeles a vender un guión para cine, y estando allí escribe, diría yo, con auténtico sufrimiento, con el más originario sufrimiento, con el más cruel espanto de niño. Diría un Psicoanalista trivial, con la más agónica culpa edípica. Despertar le produce nostalgia, conciencia del fracaso, sufrimiento por la madre ausente:

“La despertada es la peor hora para la nostalgia...Las últimas dos noches me duermo con un poco de miedo de lo que voy a sentir al otro día. Cuando me despierte, y vea que no estoy en casa, y que a lo que he venido aquí... a vender un guión, tal vez no sea posible realizarlo... Me desperté en medio de un infierno. ¿Por qué este sufrimiento? ¿Por qué esta falta que me hace mi madre si sé que cuando regrese a Cali y la vea, igual voy a seguir con la misma ausencia? Entonces es sencillamente una organización de datos para elaborar el sufrimiento, porque, lo que pretendo entonces, no es una madre que vive en Cali... sino una madre que no tendré nunca” (Pág. 54)

La ausencia de la madre despierta en Andrés Caicedo ese miedo a ser niño, a su debilidad, “Esa nostalgia de un estado imposible” (Pág. 54), esas ganas de no crecer nunca y aún oponerse al cuidado esmerado de su madre, porque si le hubiera cuidado como él lo requería, no pensaría de un modo tan infantil y tan nefasto a él, a ella, a los dos, a los demás. Entonces, Andrés se narra creciendo débil y con la conciencia del fracaso, prolífico escritor, mudo en casa, encerrado en su cuarto, en contacto sólo con la sirvienta, odiándola por servirle, envejecido, muriendo, queriendo ser cuidado para no perderse, ya perdido; y sin escribir buena literatura, oponiéndose a su padre por “trabajarle todavía a unos ricos”, por “haber

La formación de sujetos

vendido su fuerza de trabajo hasta el agotamiento y ser tan conformista” (Pág. 57), a los mismos ricos que polucionaban Pance, desembocando las cañerías de sus casas en el río.

Andrés se narra en la vieja, cansada y débil clase media; con ese profundo e histórico gusto a la pereza. No sabe si vale la pena regresar de Los Ángeles a Cali – Colombia, a Pance. Su referente es él mismo, es también su padre, sin otra oportunidad que la explotación del trabajo , que “mi poquito más de destrucción, mi capacidad de terror minada por el terror mismo” (Pág. 57). Andrés pensó, así, en una fantasía: regresar cargado de libros y con una mujer que sólo le hablara de literatura, mientras su visa y su vida expiran (Ver Pág. 57).

Andrés se murió en el pánico del despertar, en el pánico del otro día, de un “río de arena hirviendo que poco a poco se agota en un hoyo profundo y negro” que lleva dentro, en la grandeza de los hombres que sufren, en la indecisión de mostrar un guión u otro, en inglés o en español. Se narra viendo la película “El Coloso de Rodas” con Rovy Calhoom, rico en la tristeza, queriendo otro orden para las cosas, haber crecido en dirección distinta.

5. Sujetos y testimonios de vida. Búsqueda del sentido de la vida. Comprender un mundo

“Cada vez que alguien nos ofrece un mundo en el que podamos vivir, un lenguaje que podamos hablar esotéricamente, un marco de especulación en el que podamos jugar con muchos elementos dominantes y subdominantes debemos saber que ese mundo (o juego de lenguaje) no fue pensado por el perfecto hermeneuta, y que nosotros tampoco lo seremos mientras encontremos satisfacción jugando con los elementos dominantes o subdominantes de este mundo”

Agnes Heller

Lo que se dice en una enunciación, es un acto de habla o juego lingüístico, sobre nuestros referentes, sobre nuestras referencias o puntos de referencia, es una retórica, un discurso, y sólo eso, una versión lingüística

de aquello sobre lo que hablamos, una interpretación, no se si verdadera, con pretensión de verdad, en mucho vero-símil respecto de lo que hablamos, esto es, parcialmente, en apariencia verdadera, sea que hablemos de la realidad, sea que hablemos del sujeto, de la filosofía, la ciencia, el arte, la religión.

La necesidad de decir sujeto, realidad, ciencia, filosofía, arte, religión, cultura, esto es, la necesidad misma de decir, de signar y nombrar la realidad es, entre muchas, la necesidad de un acto lingüístico, de un juego lingüístico, de una retórica, bien como significación, como narración, como proposición, como explicación, como comprensión y entendimiento, sobre todo como interpretación.

Toda interpretación es una “propuesta de mundo”, una cosmo-visión, una mirada amplia de realidad; es un ofrecimiento de mundo, una donación de significado y sentido por parte de un sujeto personal y colectivo, político que desde su ángulo de visión, dice Zemelman, desde su punto de vista y de fuga, desde su modo de colocarse en la realidad temporal presenta “corte de presente” o modo de auto posicionarse en la realidad de sus circunstancias y proyectos. No hay interpretación sin sujeto concreto, situado, sin sujeto histórico y político.

En este mismo sentido, Agnes Heller (2000) nos dice que el sujeto de interpretación es un punto arquimédico, geométrico, que con su sello, impronta interpretativo, con su marca, puede generar un dogma, un absoluto, con sus libros y estudios, con su historia de vida, con su biblioteca y su biografía, el sujeto de interpretación, de configuración de mundo fuga una posición, una postura. El sujeto “es un individuo portador de significado que interpreta (auto interpreta) y se ofrece así mismo a interpretaciones prácticamente infinitas, pero no a todo tipo de interpretaciones... el sujeto en el texto y el sujeto del texto juntos pueden denominarse dogmatismo o el punto fijo o el centro o sello personal, marca de nacimiento, nombre, etc, como ustedes prefieran”. (pág. 189, Historia y Futuro). Este sujeto, así comprendido, puede ser actor, puede ser autor, pero sobre todo, es un sujeto de humanidad, de hombres y mujeres, un sujeto fundante, fundacional, un sujeto fundamental.

¿Quién es, entonces, este sujeto? Es un sujeto de texto, de verdad; la realidad es objetiva en relación a un sujeto, dicen los románticos. El sujeto es por ello, una entidad individual, personal, fundacional de mundo. El sujeto es un mundo. Agrega Heller: “Hay un mundo según cada persona que vive aquí, en la modernidad. Es a esto a lo que voy a llamar sujeto”.

La formación de sujetos

Ese mundo es un sujeto, un texto (un discurso, una conferencia, un ensayo, una novela, una película, un guión de teatro, un artículo, un análisis de discurso, un libro, en fin)

En la autobiografía se escriben “las aventuras inusuales y únicas que les ocurrieron en el mundo al hombre”, llámese Juan, Pedro, sea la mujer Omaira. ¿Por qué una autobiografía como las confesiones de Rousseau, el método de Descartes, devienen un mundo? ¿Por qué las confesiones, el discurso del método se consideran el mundo según Rousseau, según Descartes? Lo que hay de una autobiografía a un “mundo según x o y” es el “ascenso a la verdad” por parte de un sujeto que se hace representativo de una época, de un mundo que, igual, quiere ser representativo. De la vivencia personal, de la experiencia colectiva, hay un salto a la representación de época y de mundo, a la constitución de imagen de mundo.

El sujeto nace en la autobiografía no en el cogito cartesiano; los libros son dice Heller, historias sobre sucesos, fracasos, contingencias; son testimonios, historias de vida de sujetos que en textos personales ascienden a la verdad y son convertidos en representativos de un mundo y una época que quieren ser representativos: “yo fecharía el nacimiento del sujeto en esta afirmación en vez de hacerlo en el cogito cartesiano” (2000, pág. 191).

6. ¿Quién es sujeto?

“El sujeto es la idiosincrasia de la interpretación de la experiencia humana en el mundo y la auto experiencia bajo la condición de la modernidad”

Agnes Heller

El sujeto es texto autobiográfico que asciende a una verdad (interpretada) de la que se dice es representativa de un mundo y una época que quieren ser representativos; el texto-mundo es un punto de vista, una postura que se fija desde el sujeto sobre el mundo, sobre la época. El sujeto es autor del texto y actor, autor de su propia vida, de sus acontecimientos, de su época: “la doble autoría garantiza el contenido de verdad”.

Quiero, al respecto, referir algunos testimonios autobiográficos, no presentes en la galería de la fama, en el museo de cera de connotados autores. Quiero presentar testimonios de vida muy nuestros, de personas comunes y corrientes, sin otro mérito que el de intentar escribir un texto

sensible, verdadero, real, auténtico, sin miedo y sin riesgo de plagio, el texto de sus propias vidas, en la modernidad. Más allá del alma profesoral, del dogma profesoral, aparecen un conjunto de testimonios de vida que exploran sentidos de vida, horizontes de vida en los que los sujetos de experiencia intentan trascender circunstancias que niegan su condición misma.

Si es que vivimos, como dicen algunos de los testimoniantes, “una época binaria” o de tensión entre “lo que se quiere ser y lo que se puede ser”, tiempos de tecnolatría donde vivimos en la apariencia de que “todo está hecho”, y consecuentemente, no hay nada que hacer ni con quien hacerlo, entonces necesariamente hay que preguntarse por los horizontes vitales que tenemos hoy. En las opciones y posibilidades del sujeto en la familia, la escuela, las instituciones humanas en general, y redundar en las preguntas que, igual aparecen frecuentemente, “¿Para qué estamos aquí, para qué vivimos, para qué nos conservamos?” que alternan con preguntas cruciales de siempre “¿ Quién soy, quién somos en la vida personal y colectiva? “Preguntas de gran valor epistémico.

En los testimonios que aquí se presentan la cuestión del sentido de vida en tiempo presente está evidente; la búsqueda del sentido es permanente, acuciosa, urgente, la pregunta por nuestro ser en el mundo. Abrir los ojos es la consigna como si se volviera a nacer, despertar al mundo, a la conciencia del mundo, de algo, tan importante como despertar al otro (a) , a la conciencia del otro (a). Somos en algo, el mundo, el tiempo, somos en alguien, otros, otras, lo hemos dicho ya.

Diana Alejandra:

Se vive en el mundo sin ver el mundo. Pensando, creyendo, y hasta dando por hecho que ya todo está hecho, que el mundo es como debe ser y que lo que yo haga ya no puede revertir el rumbo ni sus circunstancias... abrí los ojos para ver realmente el mundo, el verdadero mundo. Un mundo ante el cual no sabía cómo proceder, cómo pensar, cómo actuar. Un mundo que derrumbó todo lo que construí en mi ceguera.

Isaura Esther:

Una de mis grandes preguntas frente a mi existencia y al papel que tiene mi vida en el cosmos del cual soy una mínima parte es... ¿Para qué estoy aquí, para qué se me dio la vida, por qué se me conserva? Siempre pienso que

La formación de sujetos

la existencia no es producto del azar, vivir tiene un sentido y yo lo asumo como sentido histórico y social; pienso en los grandes personajes de la historia y en el papel que su existencia ha tenido en el mundo, pero no tienen que ser grandes para pensarlos, pues otros cuyos nombres y obras no aparecen en los anales de la historia ni en el recuerdo de grandes multitudes, también ellos tienen o han tenido una razón de ser para existir.

Marisol:

Se me ocurre pensar en un fin de semana familiar, cuando cada uno de nosotros goza de esta revolución tecnológica, comunicativa y cultural que nos rodea. Nosotros extasiados, maravillados, por la grandeza de nuestro entorno, pero sin reconocernos en este espacio y tiempo en que nos tocó vivir. Pues la grandeza de las máquinas inventadas por el hombre insignifica y diminutiza al ser humano.

Jose Fernando:

Pienso y siento que aun los profesores son los amos fólidos que literal... latentemente castran el libre albedrío de sus súbditos los estudiantes... la existencia es nada, cuando uno cree serlo todo.

Martha Lucía:

... A esta época de sentido le llamo del código binario, ya que así como en los computadores la codificación es en ceros y unos, paso/no paso, activo/inactivo, si/no, de la misma manera los aconteceres y decisiones diarias requieren una respuesta binaria... al llegar a la realidad solo hay dos alternativas para elegir... lo que se quiere y lo que se puede (código binario)... trabajar o estudiar.

El sujeto del texto autobiográfico trasciende la narración de la dimensión situacional hacia la dimensión categorial y epistémica de búsqueda de sentido de vida y verdad histórica desde problemas acontecimentales y epocales. La búsqueda del sentido de vida y del significado en la verdad histórica moviliza la autonomía del sujeto, la potenciación del sujeto, en tanto revisión crítica y creadora de la condición humana, desde las propias circunstancias vitales del sujeto, de los sujetos, desde sus marcas de significado.

Ante estos testimonios de vida cabe redundar en preguntas como ¿Qué significa comprender un mundo, una época, desde dónde comprenderlo, con quiénes? Sujetos-uno, sujetos-otros, anónimos, cualesquiera, nadies quizá, sin mayor prestigio que el de sus casas o lugares de trabajo, la esquina de un barrio, connotan la vida presente, el mundo de modo sencillo y profundo. Comprender un mundo, una época, es “ver el mundo sin verlo”, pasar de agache quizá, pero visibilizarlo en fin, sin mayor trascendencia, como ocurre, en su cotidianidad, en sus circunstancias. A los “ojos” de quien mira, sin mayor lente que el de nuestra propia experiencia, que nuestra propia existencia, sin grandes pantallas, sin grandes ídolos tecno-mediáticos, sólo buscando el sentido de ser, de estar, de vivir: ¿para qué estoy aquí, para qué la vida?

En una “época binaria”, en la que se vive la tensión “entre lo que se quiere y lo que se puede”, la inquietud por la libertad es fundante, la inquietud por la felicidad. Difícil ser libre y feliz si no se puede hacer lo que se quiere, si solo se hace lo que se puede. Ya que nuestro sentido de vida es “histórico-social” cabe preguntarse por la libertad de sí y la felicidad de sí en tiempos-otros, no tiempos del yo, sino del nos-otros, del sí mismo en otros, cruzados como estamos, además por grandes artilugios comunicacionales, grandes pantallas, dice Sábato.

“La existencia es nada cuando uno cree serlo todo”, dice alguien en uno de nuestros testimonios; significa que somos con otros, en otros, para que la vida tenga sentido; significa, además, que ningún yo ni discurso ni práctica prevalece por sí mismo sino en dimensión relacional. Comprender un mundo, una época, indica comprender una existencia mutua, una existencia juntos, no solitaria sino solidaria y compartida. Comprender el difícil aprendizaje del vivir juntos, del nosotros. Guarín Jurado nos dice (2015, 37): “La sombra no es el yo propiamente, es el nosotros que no encuentra luz. La angustia, el sufrimiento, la conmoción es por el otro, por la imposibilidad social del nosotros en la tenue figura del entre-nos. Porque en tiempos de hoy están frágiles y difusas nuestras formas de vínculo, de relación...” Nos urgen una libertad relacional, una felicidad vinculante, libertades y felicidades próxemicas, que acortan brechas, distancias entre-nos, aún momentos cruciales, situaciones de umbral, adversas.

En el Ángel de la Historia, Hugo Zemelman (2007) alterna el paradigma crítico-creativo con el paradigma de la condición humana, sobre la praxis de los movimientos sociales de autonomización del sujeto, en el límite difuso de la determinación y la indeterminación, Zemelman concibe que “tenemos que responder a la crítica de la realidad como necesidad de

La formación de sujetos

vida ¿cuál es la necesidad de vida de una época y cuál la necesidad de vida del discurso? La respuesta se encuentra en cómo se incorpora al contorno en el que se da el despliegue del sujeto, según como transforma la externalidad en mundo, mediante sus actos y también por medio del lenguaje con el que puede nombrar lo existente y lo historizable (pág. 89).

Lo que en el Ángel de la Historia se suscribe es que trascender la dimensión situacional de la vida tiene que ver con el lenguaje, con la capacidad del sujeto al colocarse, al incorporarse en el contorno, de significar, nombrar la realidad de la época, de sus circunstancias, de su acontecimiento. Lo que es análogo en Heller a pensar la cotidianidad, el día a día de la historicidad de construcción humana, en términos de mundo de significación de lo vivencial, situacional, experiencial.

La voluntad de realidad, la voluntad de conocer es una voluntad de significar en la construcción lingüística y social de la realidad desde la humana situación, desde la situación humana, lo que indica una edificación desde lo situacional, lo vivencial, lo experiencial, lo representacional y reflexivo, lo imaginario y simbólico, lo categorial y teórico, desde paradigmas diversos articulados. Si se habla de experiencia vital es en la articulación de paradigmas distintos entre ellos el paradigma del significar, el paradigma lingüístico, crítico, que sirve de eje a otros tantos paradigmas.

El paradigma crítico – creativo, el paradigma de la condición humana y el paradigma lingüístico (del significado y el sentido), abren las puertas de una investigación hermenéutica sobre la realidad existencial humana, de una interpretación y argumentación epistémica en diversas narrativas de descripción, comprensión, entendimiento según problemas epocales, dentro de una época de sentido.

Qué es lo que le concierne al sujeto en relación con estos paradigmas y tantos otros; contrarrestar todo autoritarismo, todo dogmatismo, ponerle límites al paradigma mismo, esto es, dimensionar alcances y horizontes, determinantes e incertidumbres, bien en su calidad de propuesta teórica, bien en su calidad de propuesta teórico – práctica. El paradigma es realmente un campo de visión sobre realidades conjuntas compartidas desde diferentes puntos de vista y no puede ser identificado por quien ofrece o se dispone a un mundo lingüísticamente ofrecido por el paradigma como el ejercicio interpretativo de un hermeneuta perfecto.

El sujeto crítico relativiza los paradigmas desde su situación histórica; desde su constitución de conciencia y configuración de realidad, en términos de lo que él compone – lo dice Zemelman en Horizontes de la Ra-

zón- como totalidad concreta, articulación concreta, no absoluta. Ningún paradigma es absoluto, es válido por su pensar teórico. Un paradigma es concreto desde la totalización (configuración – articulación – complejización) histórica logrado por los sujetos.

El sujeto da historicidad al paradigma, esto es, concreción, límite situacional, coyuntura, especificidad, alcance y horizonte, direccionalidad, lo hace proyecto de vida. Esta conversión del paradigma teórico en proyecto de vida historizado es lo que Ernesto Sábató, en el libro Resistencia, al referirse a nuestras imágenes de mundo en la vida cotidiana, identifica con la construcción biográfica de las concepciones de mundo. El dice, basado en Nirceo Eliade: “Cada concepción del mundo necesita ser vivida desde dentro para comprenderla, y el hecho de compartirla afianza la pertenencia y el vínculo entre los hombres” (la Resistencia, 2000, pág. 52)

Estas son consideraciones mayores, casi abstracciones categoriales: paradigmas historizados, proyecto de vida, sujetos políticos, críticos. Frente a esto es sujeto quien da testimonio de su concepción de mundo, de su época de sentido, del espíritu de su época desde una dimensión situacional hasta una dimensión categorial y traza con ello el horizonte epistémico – metodológico de su interpretación de significado de mundo y sentido de vida.

La cimiente testimonial – situacional, auto-biográfica en sentido pleno requiere siempre de un anécdota, de algo al parecer en si mismo insignificante. Por qué no darle valor a la in-significancia de la vida cotidiana a su poco prestigio científico, disciplinar y profesional. No se avanza hacia paradigmas de significado de mundo y sentido de vida, sin preciar nuestro modo personal de ubicarnos en el mundo y en la vida, en principio de modo vivencial y sensible, descriptivo – emocional si se quiere-, luego de forma más abstracta y elaborada. Lo importante es significar la vida de cada uno y de todos. Retomemos algunas vivencias de sujetos concretos:

Hamilton:

“... Cuando llego al Colegio e inicio la jornada laboral, empiezo confiado y seguro que lo que llevo para la clase es adecuado y en el transcurso de las clases me doy cuenta que no es así. Porque la realidad eso que... los niños (as) tienen ritmos, niveles de aprendizaje diferentes... nuestra práctica educativa hay que transformarla empezando desde nosotros mismos, desde nuestros propios espacios de pensamiento y

La formación de sujetos

reflexión y llegar a la acción rompiendo nuestras prácticas parametrales, mirarnos como sujetos desde el mundo de vida...”

Jorge Norvey:

“No sé si es preciso volver a épocas antiguas, en las que Sur América, Centro América, eran testigos de una lucha por la igualdad y por evocar una ruptura de fronteras... por asumirse como países libres en un contexto histórico donde predomina el imperialismo. Pero la propuesta no es la manifestada en ese entonces... es buscar una participación por medio de procesos académicos e ilustraciones teóricas basadas en una postura crítica...”

Gloria Yolanda:

“Unas vacaciones familiares me obligaron a desplazarme al campo, como refugio al dolor, a la desesperación, a la impotencia... para recuperar a mi esposo de un infarto... asombrada de la manera como la realidad material cambiaba el rumbo de nuestras vidas... azotada por la tristeza... otra circunstancia de la vida hace que el ELN salte en el camino y me secuestren, me arrebaten de mi libertad... durante mi secuestro tuve la oportunidad de reevaluar muchos conceptos de vida, comprendí que yo también existía...”

Esto nos permita pensar en lógicas de acontecimiento, de análisis existencial y social del presente histórico desde las circunstancias que conforman la vida del sujeto personal y colectivo; usualmente pensamos desde lógicas de objeto disciplinar-profesional, no desde el yo y sus circunstancias, desde lo historizable y vital de los sujetos. Trascender en parámetros, en paradigmas, en fronteras cerradas incluso, abrirse a la diversidad (ya en términos de las diferencias individuales, las diferencias nacionales y continentales, de las diferencias ideológicas, étnicas, sexuales, religiosas, de generación y de género) , nos permita quizá existir distinto, sin violencias, sin exclusiones; nos permita, de pronto, persistir, insistir, resistir en la re-existencia, ese siempre inventarnos personal y colectivamente en las propias circunstancias, en las propias situaciones, en nuestra condición humana.

Esto nos permita pensar en testimonios de vida, de época, épocas del juego artesanal, o de la radio, la tv, el computador, los juegos electrónicos.

Angela Maria:

“Mi infancia se desarrolló en la década de los años 60 y parte de los 70. en esa época los niños y las niñas éramos muy diferentes a los de ahora, nuestros juegos eran la golosa, la lleva, el saltar en la cuerda, el hacer comitivas en fogones de leña en el patio de la casa y con la vajilla de juguetes, jugar a las muñecas incluyendo la confección de vestidos con retazos de tela, hilo y agujas. Recuerdo, éste era uno de mis juegos favoritos... también nos gustaba sentarnos en las tardes a contar historias. En ese entonces, no existía el computador en casa, ni el nintendo, ni el televisor, la familia que tenía un televisor en mi cuadra, que tan solo era una, era vista como una familia muy rica. El medio de comunicación de moda era la radio...”.

Valentina:

“Vivir con una sonrisa en el rostro, con la mirada radiante, viviendo cada día con alegría, viéndola llegar y transcurrir con naturalidad... soñar con ser, con surgir y llegar sin darte cuenta a un lugar en donde sigues viviendo y siendo igual. Disfrutando cada momento de tu máscara...”.

No hay propiamente, en los relatos auto-biográficos, en los testimonios de vida, vivencias que ocurren solo como anécdotas. Dichas vivencias son parte constitutiva de “la experiencia vital moderna y compartida en la que se basa nuestra intersubjetiva constitución de mundo” (Heller, pág. 59. ¿Puede estar en peligro la vida cotidiana?). por ello es que desde la interpretación de los testimonios de vida se puede leer nuestra época. Lo que me pasa a mi le pasa a otros.

Si nos detenemos a interpretar categorialmente la situación vivencial que es descrita en cada uno de los testimonios consignados en este escrito se devela el carácter de una época de sentido, de un sentido de época desde sujetos singulares que van configurando un sujeto colectivo. Es indudable que vivimos en un mundo construido bajo el paradigma tecnológico, que frente a ese paradigma preguntamos por nuestra propia existencia, por nuestro significado de mundo y sentido de vida, asombrados en mucho de nuestra ceguera:

“Se vive en el mundo sin ver el mundo... abrí los ojos”, “la grandeza de las máquinas inventadas por el hombre insignifica y diminutiza al ser

La formación de sujetos

humano, “la existencia es nada cuando uno cree serlo todo” “para qué estoy aquí, por qué se me dio la vida, por qué se me conserva”.

No siempre perseguimos la verdad científica, queremos darle sentido a la existencia.

German:

Quiero reflexionar sobre el sentido de mi mismo, pienso que debo darle a mi vida una estabilidad basada en principios rectores... el bien saber, el bien ser, el bien tener, llenarme de una inmensa felicidad...

Ligia Patricia:

Continúo mi vida en una búsqueda constante y sin fronteras, que me lleve a encontrar el horizonte, realidad con la cual viviré, comeré y soñaré, como si el viaje por la vida concluyera. Me despierto y tomo entonces la maleta, en ella empaco a la ciencia, a la técnica y al método, luego dejo la historia real y normativa para envolverla en la cultura social de los sujetos.

¿Por qué las ciencias sociales se vuelcan a la vida cotidiana? Las ciencias sociales han caído en desprestigio. Este se relaciona con lo que Heller dice de ellas, son un hijo bastardo de la filosofía, la ciencia y la ideología, al que se le han clausurado sus sueños, sus utopías, incumplido sus promesas; son un malentendido científico, filosófico y social, allí el Derecho, la Psicología, la Economía, la Administración. Sus paradigmas absolutos han colapsado: el progreso, la comunicación, el lenguaje, el trabajo, la conciencia. Todo su idealismo objetivo ha fracasado.

La búsqueda del sentido de vida, del significado del mundo, son una constante en la vida cotidiana de hombres y mujeres; por ello, las preguntas de la vida, tantas preguntas, y tantos pareceres, frágiles, siempre frágiles, en apertura. Es la vida en horizonte, el mundo en muchas visiones, la reflexión, la interpretación activas, dinámicas. Hay que insistir en esto, no siempre se piensa la verdad científica, pero si se reitera en la vida cotidiana de hombres y mujeres la búsqueda de comprensiones, de interpretaciones de sentido a lo que nos acaece individual, relacional, colectivamente. Nuestra existencia, nuestra vida son siempre enigma, misterio, incertidumbre, asombro, sorpresa, pregunta.

Lección III

Sobre los círculos de reflexión en América Latina

1. Problemas iniciales. Problemas finales

Ninguna lección más incierta que ésta; se escribe con muchas dudas propias de la construcción misma de una práctica social formativa en círculos de reflexión, de una reflexión sobre los propios círculos realizados con mi coordinación. En muchas ocasiones se realizó el círculo y a la vez se pensó el círculo, metareflexivamente, como reflexión de la reflexión, lo que a muchos pareció un círculo filosófico, muy difícil, que penetraba hondo en las ideas que circundan por el círculo, en las lógicas de razonamiento que ayudaban a construir esas ideas, en los supuestos ideológicos que los alimentaban. No hay que negarlo, ello puede ser fruto de una idealización del círculo reflexivo, muy desprestigiada.

Dentro de muchas lógicas formativas esta educación filosófica no gusta; muchas lógicas formativas se distancian de la necesidad de filosofía como constitución más auténtica del acto de pensar, de la voluntad de pensar, y sus didácticas merodean mejor por el psicologismo dinámico. Lo que a los formados, a los sujetos en formación les parece más fácil, ya

que les convoca mucho leer el estado anímico, la emocionalidad propia de su pensar, la trama motivacional y los intereses cognitivos que rodean el pensar, haciendo más complicado ahondar en lógicas de razonamiento, en supuestos ideológicos, en aprioris sociales.

En general, sea en la versión filosófica, en la versión psicodinámica, se tuvo muchas dificultades, se consideró una persecución al sujeto, una intromisión en la vida íntima, introspectiva del sujeto, en su vida política incluso. El círculo de reflexión como acto educativo filosófico que forma en el pensar, en la pregunta misma por la índole del pensar, en la necesidad de realidad, lenguaje, ciencia, arte, mito, aún es incipiente; el activismo, el psicologismo, convierten el círculo en un grupo de discusión, en un equipo de reflexión sistémica.

¿De dónde proviene esto? De la cooptación que a los Círculos Latinoamericanos de Reflexión, a los Círculos Latinoamericanos de Cultura, hizo el colectivismo, el corporativismo, la I.A.P. A esta conclusión llegué en el encuentro al que asistí en Medellín (Colombia) en la Universidad de Antioquia, los días últimos de agosto de 2008, al que fui como ponente invitado. El encuentro se llamó EL LUGAR DEL SUJETO EN LA EPISTEMOLOGÍA EN LAS CIENCIAS SOCIALES. Allí estaban Hugo Zemelman, Patricia Scarponetti, Alfredo Ghisso, Juan Carlos Celis, Germán Guarín, Alfonso Torres, entre otros profesores y estudiantes universitarios.

La dificultad de posicionar los Círculos de Reflexión en América Latina, los Círculos de Cultura en América Latina, se debe a la presión de los científicos sociales que dentro del desarrollismo, están afiliados a la I.A.P, poniéndola al servicio del contrato social y no de la recuperación de la voz en América Latina, como lo propone Zemelman; esto hay que decirlo claramente, sin ambages lingüísticos, sin retóricas del correcto pensar. Los círculos latinoamericanos de reflexión y cultura no pueden ser leídos dentro de la IAP.

Lo anterior es crucial. Si los círculos de reflexión se orientan por el activismo grupal y el psicologismo dinámico terminan siendo cooptados por los modelos desarrollistas de la I.A.P; se reducen a grupos de discusión, a equipos de reflexión sistémica, terapéutica. La pregunta por el sujeto queda atrapada en el síntoma que impide la acción, la movilización, la organización. La pregunta por el sujeto queda circunscrita a lo que Habermas en Teoría y Praxis denomina Contextos Terapéuticos de formación reflexiva de la voluntad. Esto es necesario, quizá, pero no suficiente. Una condición necesaria no es una condición suficiente.

La formación de sujetos

Por ello mismo, lo que el círculo latinoamericano de reflexión y cultura pueda hacer para el nucleamiento de lo colectivo se detiene; el círculo de reflexión es objeto de lo que él mismo critica, a saber, la colonización del pensamiento.

Entonces, se mueve entre el principio de esperanza y la potenciación del sujeto (biográfico, sintomático), no logra avanzar en el nucleamiento de lo colectivo; estos tres problemas finales no son coyunturales, son estructurales. Problema 1: no se constituye un acto de pensamiento puramente reflexivo; problema 2: la cooptación desarrollista en el modelo IAP; problema 3: la reducción psicologista al síntoma biográfico humano que no avanza hacia el nucleamiento de lo colectivo. Esto no es fácil de abordar, requiere penetrar profundo, como si la investigación sobre Círculos de Reflexión y Didáctica Formativa apenas comenzara.

No fueron estos los problemas que se suscitaron inicialmente; estos son los tres problemas finales. En comienzo hubo otros problemas, al parecer menores, pero correlato de los tres anteriores. No nos fue fácil comprender, no ha sido fácil comprender el círculo de reflexión como mayéutica amorosa, como núcleo de buen sentido. A lo primero que apuntamos en Colombia fue a comprenderlo dentro de una conversación espontánea fluida, no prefabricada, no formateada dentro de un paradigma, una doctrina, una ideología. La difícil exploración psíquica del sujeto sintomático, la resistencia psicosocial a la construcción misma del círculo, expresa de muchas formas, en muchos sujetos, disimulada en el teoreticismo postfreudiano, en el activismo, nos hizo pensar el círculo como el lugar de configuración de una dinámica constitutiva del conflicto. Eso fue en Manizales, en Cali. En Bogotá, el círculo pasó por la necesidad de instalarle una práctica social transformadora, como si se hablara de la IAP. No volví por Cali, no volví por Bogotá, no se que desarrollo tuvo esto. En Manizales, en Medellín, tiene la forma de los tres problemas finales que nombré.

Los escritos que siguen a continuación están presentados en secuencia cronológica; son lo que se ha venido escribiendo sobre Círculos de Reflexión desde la primera vez que supe de ellos a través de la propuesta de Estela Quintar y Hugo Zemelman en 2005 cuando visitaron la Sede de Pensamiento sin Fronteras, una alianza educativo – cultural de Jornadas Juveniles Latinoamericanas y el Centro de Estudios Humanísticos Umbrales, hoy inexistente. Mi experiencia vital al respecto se remonta hasta hoy con motivo de mis viajes a México y mi orientación en Colombia de distintos círculos latinoamericanos de reflexión. El Eco que traigo de mi última visita a México es la comprensión de los círculos de reflexión en la cons-

trucción de la argumentación epistémica, lo que Hugo Zemelman llama la argumentación de Angulo.

De otro lado, nuestro par académico en Colombia, profesor Alfonso Tamayo de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja, nos ha inquietado sobre la necesidad de leer la didáctica formativa en razón de: a) Mayéutica (lo que se trabajó al comenzar la lección 3, habría que ahondar en razón del problema propuesto por Alfonso Tamayo); b) Dialéctica (lo que está cercano al problema de los círculos de reflexión desde las ciencias sociales); C) Tecnologías del yo (problema cercano a la teoría crítica social en Michel Foucault). Este es un problema mayor, no fácil de discernir, también se abordará en apartado siguiente. En apartado siguiente, igual, se abordarán los círculos de reflexión desde la pedagogía de la Esperanza de Freire, según indicación de la profesora Quintar en mi último viaje a México. Seguramente es todo un desafío crítico poder discernir el carácter del círculo entre Mayéutica, Dialéctica, Tecnologías del Yo. Al ocuparnos de la Potenciación del Sujeto, de los nucleamientos de lo colectivo, del principio de Esperanza (de Bloch a Freire), emerge otra ruta de gran interés epistémico. Quiero insistir, ninguna lección más difícil y retadora que ésta, la investigación apenas comienza.

2. Hacia una crítica reflexiva

Humanismo Crítico

Podemos perseguir la idea de una Propuesta Educativa Cultural Ciudadana de Pensamiento Latinoamericano sobre la base de procesos formativos de carácter pedagógico, filosófico y político según lo que nos sugiere el humanismo crítico, ante el bloqueo ideológico de sistemas disciplinarios y de control, de sistemas de poder, sistemas del terror y la amenaza, sistemas excluyentes; ante el bloqueo mental creado a través de prácticas del miedo, la ignorancia, la apatía, la incredulidad que conducen al atrincheramiento en la ciudadelas internas, en las soberanías sometidas de la falsa consciencia que impiden el pensamiento y la consciencia histórica; ante el bloqueo mental a través de teorías logocéntrica y monológicas, monodiscursivas; ante el bloqueo económico cimentado en un capitalismo mundial integrado correlato de la Globalización Cultural, de la mundialización del mercado, de la transnacionalización del capital, todo lo cual, al servicio de la construcción cosmopolita de una sociedad

La formación de sujetos

planetaria del consumo, que nos pone en contacto con una necesidad de pensamiento, con una necesidad de mundo, gracias a las cuales podamos potenciar otras opciones, otros puntos de vista.

Mayéutica Amorosa

Los círculos de reflexión, pensados y practicados en nuestra peculiar manera de ser y actuar, son el modo educativo – cultural que en tanto Actos Colectivos de Creación, Actos Conversacionales – Escriturales de Comunicación Existencial, posibilitan esa voluntad – necesidad de conocer – pensar mundo; de pronto, lo que en ellos emerge como mayéutica amorosa, como autobiografía intelectual, como terapia gnoseológica, como laboratorio etnográfico, como trama-drama vital, como escena creadora, aún como debate ideológico, como crítica argumental, como juegos lingüísticos, como travesía seminal, en la semántica misma de la circularidad reflexiva connota un “darse cuenta”, un “percatarse” de cierta mismidad problemática en el espejo también problemático del otro, de la otredad que nos mira, que miramos, dentro de una temporalidad, que nos exige consciencia histórico-social, socio-cultural. Allí la pregunta no es central. Procura la dinámica permanente del pensar al pensarse, ocurre siempre móvil, quizá sin esperar respuesta solo como pregunta radical, que no afana a priori, prejuicios, supuestos.

Opción de la crítica

Subyacen a los círculos de reflexión las connotaciones de pensar en varias opciones de la crítica: el racionalismo crítico, la teoría crítica, la fenomenología crítica, la hermenéutica crítica, la crítica sistémica y compleja; en las alternancias de la democratización, todo ello para alcanzar una crítica educativo – cultural que visibilice diferentes razones de la racionalidad, diferentes lenguajes que enriquezcan la subjetividad como actividad que siempre se descentra en búsqueda de caminos, heterogeneidades, siempre en el intento, claro está, de pensar nuestra realidad humana latinoamericana, de recuperar la memoria, esa herencia de la vida, de la rebeldía, de la crítica, también de las decisiones y responsabilidades tomadas y ejercidas, de desplegar en consciencia histórica nuestros futuros próximos, mejor, nuestros presentes potenciales.

Sujeto

Hacernos sujetos – actores desde nuestra condición nacional-latinoamericana heterogénea, desde nuestro pensar, desde nuestra ciudadanía y culturalidad, expandirnos en las fronteras de lo continental americano, en

tanto que sujetos emergentes, latentes y potentes, erguidos, confrontando todo confinamiento, toda minimización, toda privación, es en los círculos de reflexión la necesidad de impulsar una fuerza, un movimiento social destinal ciudadano, más allá de estados de ánimos existenciales y protestas morales precarias. En los círculos de reflexión corre el magma constituyente de una subjetividad instituyente y creadora, autopoietica; la fuerza destinal cultural y ciudadana, el movimiento tiempo espacial en consciencia histórica, alientan el pensar como postura, como auto-colocación, nosotros seres-en-el-mundo, seres –en-el-tiempo, seres –en – el hoy.

Atmósfera vital de pensamiento

Los Círculos de Reflexión son la oportunidad para crear el clima, la atmósfera vital, en la que sujetos de pensamiento local, nacional y latinoamericano cultivan sus inquietudes, preguntas, dilemas, imaginarios.

Crítica de los corpora-teóricos

Como estrategia, como Ars Inveniendi de un pensamiento y una didáctica no parametral, los círculos de reflexión debilitan la dureza de ciertos muros que podemos denominar axiológicos, enciclopédicos, lingüísticos, en tanto que se edifican sobre la fortaleza de apriorismos humanistas antropocéntricos, contenidos librescos, reglamentos rígidos, lenguajes preformativos de carácter referencial, prescriptivo, profesional ideológico. Los círculos de reflexión debilitan la violencia paradigmática discursiva que subyace a sistemas teóricos puros que en demostración lógica sosa promueven concluir una verdad absoluta, única e irrefutable, promueven una relación unívoca de medios y fines donde el fin justifica toda acción, todo proceder, toda instrumentación, toda industrialización y enajenación.

Nuevos lenguajes. Horizonte de sentido

Al abrirse al horizonte, a la posibilidad de otros distintos lenguajes, aubscultan una normativa potencial en sujetos de actuación conversacional escritural; los para qué, los qué, los cómo preconcebidos, prefabricados en éticas diamantinas, en ilustración erudita, en prácticas individuales, incluso de la escritura como máquina seriada de sígnicas proporcionales o de metáforas huecas, son puestos en razón de diferencias y divergencias opcionales. Tenemos el desafío de fundar nuestra impronta, consolidarla, crearla. Esto de los círculos de reflexión nos resulta una sugerencia entusiasta que al discutirla en sensible inteligencia de conflicto nos deja hoy la serenidad y sobriedad de lo que como tales un gesto constitutivo – institu-

yente, siempre abierto, siempre inconcluso, un texto ligado de novedosa oralidad y escritura.

3. De la conversación a la dinámica constitutiva del conflicto

Nos convocamos a un encuentro como el del círculo de reflexión al modo de una conversación inconclusa, cifrada en las preguntas radicales, de pronto incontestables que nos inquietan, en las categorías que nos producen y producimos como sujetos de pensamiento; cifrada en las proximidades y distancias de las amistades –enemistades conceptuales, entrañables, que hacen del círculo un esfuerzo nuestro por vivir auténticamente la dinámica constitutiva del conflicto. Como espacio de reflexión y nucleamiento de lo colectivo ese es el círculo, un encuentro, una conversación en lo posible fluida y espontánea, no prefabricada, que asume en las afectaciones del entre-dos, del entre nos, el conflicto de las acciones, las movibilidades, las organizaciones humanas personales y colectivas, el conflicto de las diferencias, de las visiones y cosmovisiones de mundo.

En el encuentro, en la conversación, intentamos, además, pensar nuestras lógicas de razonamiento, nuestras formas de pensar, que es inicialmente, una exploración psíquica, meta reflexiva, fenomenológica si se quiere, psicoanalítica de pronto, pero que se abre al plexo de las señales interpretativas que nuestro dis-cursar va generando, a veces, la mayor de las veces diletantemente, rompiendo los límites del círculo, ampliando su experiencia, evitando no desperdiciarla, ensanchando, expandiendo su centro hacia la X, arriesgando sus bordes, sus márgenes, sus fronteras, sus periferias y contornos, a veces, valga decirlo, descuidando su forma y aun su estilo, en un intento no medido, no calculado por inventarlo. Por lo que ya sentimos, por lo que ya sabemos..., la conversación no cabe en ningún formato, cuando la comunicación existencial, política, simbólica incluso, quiere de algún modo indagar el sentido de nuestras vidas, sin afanar las verdades, aunque a veces, también, en el torrente del discurso, queriéndolo o no, consciente o inconscientemente, seamos buscadores incesantes del punto final, de un estado inerte de lenguaje que coacciona toda posibilidad de la palabra. Otras veces en esa excedencia jugada del lenguaje que nos envuelve e invisibiliza. Nos volvemos muy eruditos, riesgo propio de un círculo ideal filosófico.

En el curso y de-curso, en el dis-curso de nuestra palabra, no obstante nos encontramos las preguntas que necesitamos, las nociones y conceptos, las categorías que nos son indispensables, nos percatamos de ellas, de su lógica de sentido, de su sentido lógico. Asunto difícil este último, porque no siempre queremos pensar lo que decimos, lo que pensamos, lo que hacemos. Solo queremos pensarlo, decirlo, hacerlo, dejarnos ir en el flujo de vivencias de conciencia y lenguaje, acción, deteniéndonos poco, casi nada, esperando con todo, de nosotros mismos, un lenguaje inédito, una actuación inédita, lo impensado mismo.

El círculo de reflexión, entonces, en el intento por “configurar una conversación” se hace, se realiza en el mismo, como círculo y como reflexión, pero también se piensa. El círculo es reflexivo porque en él se hace círculo y se piensan preguntas, nociones, conceptos, categorías, teorías propias de nuestra lógica racional o no –racional, de nuestra lógica teórica. También, el círculo es auto-reflexivo en la medida que se piensa él mismo, en su estilo, en sus lenguajes, formas y saberes constituidos, supuestos. El círculo se detiene y se piensa así mismo.

Es así que, entonces, además de una conversación espontánea, el círculo pretende ser un núcleo de buen sentido en el que los sujetos se percatan de lo que dicen, piensan, hacen; en el que los sujetos piensan lo que dicen y hacen, lo que piensan, desde una necesidad de teoría, de práctica, de comunicación y lenguajes de formación. Habría que inteligir esto más a fondo: ¿En qué consiste un círculo de reflexión como núcleo de buen sentido?, como si se dijese que no basta realizar el círculo sino también pensarlo, meterse en él y salirse de él, intentando en el círculo un círculo del círculo, muchos círculos, que no tanto tematizan, predicen sino que problematizan.

Cabe penetrar más y más en el círculo, en su estilo e impronta, en esa hondura expansiva de él mismo, lo que no es fácil: agota el sentido, satura el esfuerzo, acosa al sujeto de pensamiento, lo saca de sus goznes; el sujeto evade la pregunta, cuestiona la pregunta, quiere responderla ligeramente, propone otras entradas al círculo, no sabe cuáles, acusa al círculo de filosófico, auto-reflexivo, auto-referido. En la medida que el círculo gana en fuerza, en su propio juego corre el riesgo de colapsar.

El límite entre la conversación espontánea, el diálogo reflexivo, la auto-reflexión misma es difuso. El círculo envuelve al sujeto de tal modo, lo inquiere de tal modo, que le deja sin palabras. Cómo potenciárselas entonces, sin dura confrontación. El círculo se ve obligado a crear la pa-

La formación de sujetos

labra, el estilo. Los sujetos se ven abocados a ello. Pero la invención de la palabra, piensan algunos, le cabe a la poesía, a la literatura, no a la ciencia, ni siquiera a la filosofía. Pero si el círculo es poesía deja de ser círculo que convoca a conversar, dialogar, comunicarse.

La poesía pasa por el círculo queriéndolo callar, y así el concepto y práctica de la cultura restringida al plano del arte, del arte culto, versado; quiere callar las ciencias, la filosofía, quiere callar, más grave, el pensamiento mismo, la palabra. No obstante genera el abismo entre ejercer la palabra, callar la palabra, crearla. Tener que darse el tiempo de pensarla y decirla. Se guarda silencio, entonces, como opción, aunque otros lo harían por despotismo. Se es poeta por opción no por despotismo. Igual, por opción se es científico o filósofo, no por despotismo. O se es otra cosa. Igual, por opción se es maestro. No por despotismo.

En el círculo la poesía es opción, lo es también la ciencia, la filosofía, el lenguaje doméstico, cotidiano, del sentido común, de la opinión; como la doxa, también la noción, el concepto, la categoría, aparecen en el círculo, el verso, la canción, la poesía, y se van orquestando en el conjunto de la cultura, armónico y diverso. Es esta quizá, la clave de acceso a la cultura: la diversidad, la pluralidad y riqueza de lenguaje que somos, y por lo cual se debilita todo dogma, toda autoridad, toda teoría absoluta, fundamentada, incluso el lenguaje mismo.

La clave de acceso a la cultura no es ninguna teoría, tampoco ninguna práctica; no se accede a la cultura por ingenuidad racional – creencia en una teoría-, por ingenuidad empírica – creencia en la acción por la acción, por ingenuidad esteticista – creencia en la idea del arte por el arte; se accede por el lenguaje, por la orquestación de lenguajes, situado allí el sujeto, puesto allí, en obra, potenciado y potenciando el sujeto. Quizá esto signifique lo que aprecia Quintar: “No conducimos a la cultura, situamos al sujeto en la cultura”, evitando, incluso, la ingenuidad histórica de defender la tradición por la tradición, situándose ante lo presente, ante lo nuevo, ante la necesidad de un nombre, un significado, un símbolo, una acción transformadora.

Sí en el círculo se pregunta por la necesidad de teoría en medio de la biblioteca universal, por la necesidad de práctica en medio de la actividad cotidiana que nos hace prácticos al tomar el bus, al decidir ir a cine y no a la universidad, al tomar un refresco, ir a caminar o trotar; si se pregunta por la necesidad de sujeto, de lenguaje, de realidad, por la necesidad misma de círculo, de ensayo, de didactobiografía, es porque en el círculo no

se quiere instalar un defecto, una carencia, un exceso, sino una potencia transformadora de sujeto. El círculo instala lo que como sujetos podemos más allá de las determinantes propias de las carencias, defectos, adversidades y excesos. El círculo instala una fuerza epistémica de humanidad, aún una débil promesa mesiánica, con todos sus riesgos, un principio de esperanza.

No es tarea fácil, son muchos los prejuicios, los supuestos, las ingenuidades que caen sobre el círculo. Por ejemplo: es un derroche de emociones, es un caudal de vivencias, es una identificación de pre-saberes, es pre-reflexivo no reflexivo, es crítico, es un confesionario, es teoría crítica en acción. Y es que el círculo se debate entre los contenidos, las prácticas, el carácter y el estilo de quiénes en él se integran, la biografía personal e intelectual de unos y otros, el pensar teórico, el pensar epistémico, la biografía del hombre.

4. “Un año y medio de conversaciones”

El subtítulo me viene como “anillo al dedo”, para “ir al grano”, para “andar sin rodeos”, para “coger el toro por los cuernos”, para “no dejarse meter gato por liebre”, y asumir, no se si en un ensayo argumentativo o en un ensayo narrativo, lo que he venido construyendo desde mis puntos de vista y auto colocación en el mundo como postura intelectual de vida, un poco auto biográficamente. Me he encontrado con un texto maravilloso de Agnes Heller: “Historia y Futuro”. ¿Sobrevivirá la modernidad” de Ediciones Península, año 2000. Al final del prologo, Heller dice: “Si hubiera tenido que elegir un subtítulo para este libro, se hubiese llamado así: “Un año y medio de conversaciones”.

El subtítulo es significativo para mí por muchos motivos. He pensado en los últimos años, en lo que coincido con muchos amigos, en que estamos llenos de diálogos y nos faltan conversaciones auténticas. Esto como alusión a tanta “Teoría de la Acción Comunicativa”, a tanta dialógica social y formal prefabricada, inconclusa, monumental, ingenua; a tantos diálogos de paz turbios, opacos, difusos, enclavados en la barbarie civilizatoria nuestra, en nuestra metafísica de la promesa, en nuestra violencia prometeica. Colombia es el más rotundo fracaso histórico de la pretensión de una comunidad ideal de comunicación transparente e ilimitada. He coincidido con Vattimo (2001) en que la nuestra, más que ninguna otra, no es una sociedad transparente (ver prólogo al libro ritual de la inteligencia compartida, 2001).

La formación de sujetos

Otro motivo es que cuando fundamos el Centro de Estudios Humanísticos Umbrales y la Organización Educativa y Cultural Pensamiento sin Fronteras con amigos de Jornadas Juveniles Latinoamericanas, sin haber leído a Heller, habiendo leído a Buber, a Savater, a Vattimo, instalamos como propuesta de encuentro la Conversación y llamamos a nuestros encuentros “Conversatorios”; en Manizales, todos empezaron a hablar de conversatorios, incluso los intoxicados teóricos de la acción comunicativa, en la academia, en la política y cultura local.

Un día de 2005, creo que un 9 de septiembre, viajando a México al encuentro de Septiembreros Mexicanos invitado por Ipecal (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina), comencé a leer el libro de Richard Rorty, *Filosofía y Futuro* y encontré en él disquisiciones de gran importancia sobre la conversación. Poco a poco me afirmé en el conversar. Al punto que hoy pienso la frontera difusa que en la propuesta de Ipecal sobre los Círculos de reflexión hay entre Mayéutica, diálogo argumental y conversación. Ipecal promueve una colección que denomina *Conversaciones Didácticas*.

Relato lo anterior como testimonio de vida, un rasgo, un trazo histórico, menor, de mi autobiografía intelectual, un poco diseminada en micro textos, en micro historias, relato indispensable para comprender lo que escribo en este ensayo. Heller, además, desde su prólogo me ha puesto a pensar sobre “el deseo de muerte” que en mi vida filosófica fue importante cuando me matriculé en la corriente de Pensamiento en torno de la Muerte del Sujeto, del humanismo, del arte, y me obliga a volver sobre la pregunta ¿Quién es sujeto?, sobre todo, además, a partir de la pregunta que a un grupo de diplomantes en investigación crítica en cultura nos hiciese el profesor de la facultad de filosofía y letras de la Universidad de Caldas Pablo Rolando Arango: ¿En qué consiste una crítica Genuina? Que no un referente metateórico sin problematización, sin conversación auténtica sobre los pequeños y grandes problemas humanos. Hoy me he hecho la pregunta, la he expuesto en varios auditorios en Cali, Bogotá, Manizales ¿Quién es sujeto dentro de la potenciación de una crítica genuina?, no puedo obviar que quien primero me condujo por la pregunta fue Hugo Zemelman Merino en el Seminario Posdoctoral de la Universidad Pedagógica Nacional (2004-2005) llamado *Desafíos Formativos Contemporáneos para América Latina y el Caribe* que recogí en un ensayo inédito del mismo nombre.

También me preguntó, a partir de Heller, ahora con mi experiencia doctoral, ¿En qué consisten los estilos orales y escriturales de la crítica? El Círculo de Reflexión, la Didactobiografía, propuestas por Estela Quintar, el

testimonio, el ensayo propuestos por Hugo Zemelman en Ipeca; nuestros conversatorios, nuestras conversaciones, en fin, nos llevan por muchos caminos. Son cuestiones fronterizas, como las nombra Josetxo Beriain. Hay límites difusos, ya lo expresé, en el Círculo de Reflexión entre el juego pregunta-pregunta, argumento-contra argumento, didactobiografía a didactobiografía, conversación a conversación; hay límites difusos entre Testimonio, autobiografía, biografía, ensayo (argumentativo, testimonial, narrativo), carta, (hace poco hablamos con Zemelman y Quintar de reinstalar el género epistolar. Recordamos, por ejemplo, Carta al padre de Kafka) Quintar sostiene que la experiencia humana es “fuente inagotable de estilos orales y escriturales” (Manizales, diciembre de 2007, Seminario en Pedagogía y Didáctica, Universidad de Manizales), que dichos estilos no hay que clasificarlos. Zemelman nos insiste en la Orquestación lenguajes, en la sinfonía de los lenguajes.

Todo lo anterior, que parece anecdótico, tiene gran valor, se sigue de un “año y medio de conversaciones”, no fáciles, pero que se hacen más fructíferas, si nos despojamos de ideologías de la verdad, del método, del consenso. Son problemas en mucho relacionados con la Retórica de las Ciencias, con la búsqueda de un nuevo estilo oral y escritural para la teoría científica. Sobre ello quiero ahondar más adelante. El problema es muy inconcluso en mis búsquedas e inquietudes.

5. Ser contemporáneos

Hace un tiempo quise abandonar la polémica sobre si somos modernos o postmodernos; he querido pensar distinto (no mejor) hasta qué o en qué sentidos somos contemporáneos, cómo nos vinculamos, cómo nos relacionamos con los signos de nuestro tiempo, con nuestro presente histórico, cómo nos colocamos a la altura de los signos de nuestro tiempo. Si bien Agnes Heller se ubica en la polémica modernidad-posmodernidad su “enfoque” es atractivo, sugestivo y seductor, en términos de conciencia histórica, del sujeto histórico, moderno. Nuestra época, como toda época, en franca hermenéutica, es una época de sentido, época que en la obra de Heller se identifica con el deseo de muerte. De ahí quizá el subtítulo definido para su obra (decisión editorial seguramente): sobrevivirá la modernidad?, que encamina por una teoría de la historia.

Sigmund Freud, dice Heller, fue quien primero acuñó la expresión “deseo de muerte”, aunque no está relacionado dicho deseo con la ancianidad

La formación de sujetos

sí aparece ligado a tendencias suicidas que en naciones y culturas dan a entender “agotamiento espiritual”, cansancio histórico, “pérdida de fuerzas vitales”. El nihilismo, el existencialismo, el escepticismo, el agnosticismo y el relativismo, el libertarianismo, son “signos inconfundibles de enfermedad mortal”, van en aumento dice Heller. A esto se denomina Senilidad (metáfora biológica para identificar la edad vieja de un grupo cultural).

El argumento central de Heller a este respecto es que el decaimiento de la cultura romana, su senilidad, contrasta con la juventud de Europa. No es senil Europa, su modernidad, su tiempo presente (en estos trescientos años – cuatrocientos años de modernidad) es naciente, un proyecto naciente, cuya narrativa de muerte, de decaimiento es “la gran narrativa a la inversa”. La base empírica de la narrativa de la muerte es el esplendor, incluso la emergencia misma de una modernidad cultivada en la premodernidad. Emergencia y esplendor son la base histórica de la narrativa de la muerte; el pesimismo descansa sobre el optimismo, pero no como un acumulado, un resultado sino como una opción narrativa, una posibilidad que siendo ella pudo o puede ser otra.

Heller apunta, a su modo, a una teoría de la historia como narrativa posible, no como descripción de un acumulado, de un resultado histórico concreto, sí como opción epistémica, si se quiere, de auto-comprensión del presente. ¿Cómo proceder en dicha auto-comprensión. Dando profundo valor a la cotidianidad de los sujetos, a sus vivencias, situaciones, actos constitutivos de realidad, a los marcos de significado específico y general, institucionalizados, a sus visiones de mundo y concepciones de realidad, a los múltiples paradigmas críticos, del lenguaje y la condición humana. El sujeto ha de comprenderse, fundadamente, en su propia vida, en su edad misma y la de otros (en mi caso comprenderse en mis 49-50 años de edad, en los 73 de mi padre y mi madre, en los 32 de mi esposa, en el año de mi hijo, y de otros. Es un siglo).

6. El círculo de reflexión y el núcleo de buen sentido

6.1 Construcción Gnoseológica e histórica de la crítica: necesidad de teoría

Convencionalmente se nos convoca a construir la autonomía del sujeto dentro de los roles sociales, dentro de juegos de roles, dentro de dra-

mas sociales (la psicología, la sociología, el trabajo social, aún la filosofía social y política, la filosofía práctica aceptan hoy el socio drama sin mayor reparo). Es cierto, la disciplina de la libertad, de la razón, impone ciertos límites epistemológicos, metodológicos, socio-culturales a la conciencia y práctica histórica de la emancipación, de la creación. Es este nuestro problema central, de algún modo, la construcción de la libertad, de la emancipación por entre los roles, los dramas, los límites sociales y del entendimiento.

Nuestra conciencia y práctica de la colonialidad, de la subalternidad, en el trabajo, en el lenguaje, en la acción social, en el pensamiento mismo es, casi siempre, la mayor de las veces, la auto-justificación de los límites, la auto-legitimación de la dominación, la auto presentificación de una modernidad que solo se comprende en las fronteras inertes de sus propias paradojas y contradicciones que inmovilizan toda dinámica constitutiva de realidad, muy propias ellas de un dualismo metafísico trans-histórico, trans-secular. Entre nosotros, el mismo se presenta en la insolvencia, en la impotencia para comprender la praxis, la relación teoría práctica.

Hay entre – nos una marcada necesidad de teoría; entre otros, una marcada necesidad de práctica, en fin, un legado de la vieja disputa entre racionalismo y empirismo; en la formación del espíritu científico, Gastón Bachelard nos ha dicho: “una lección que se enseña es un racionalismo, una lección que se aprende es un empirismo”. Y hemos reclamado con insistencia una teoría que aprender. Somos, querámoslo o no, herederos de ese idealismo objetivo que pone en una teoría, en una lección por enseñar, por aprender, el lugar de la verdad, tanto en ciencia como en filosofía.

No debemos desdeñar esta herencia euro céntrica; más bien hemos de seguirnos preguntando ¿en qué consiste nuestra necesidad de teoría, en qué consiste nuestra necesidad de práctica? ¿En qué consiste nuestra necesidad de razón y entendimiento, nuestra necesidad de empirie? En dicho vaivén epistémico, quizá, reside para el círculo de reflexión el núcleo de buen sentido. No por el afán de las respuestas, de las prácticas y/o de las teorías, sino por el valor de las preguntas.

Hemos de comprendernos, entonces, auto-comprendernos, en el valor de la necesidad misma y las preguntas, más allá de querer saciar nuestro instinto de conservación y verdad en una teoría fundamentada; comprendernos, si se quiere, en nuestro instinto de formación (Bachelard), en las teorías modificadas, aún fundadas, por nuestras construcciones gno-

La formación de sujetos

seológicas, y así combatir la colonialidad del pensamiento, del cuerpo y la acción, del lenguaje, del trabajo.

Contrastan así, teoría fundamentada, teoría positiva, teoría modificada, teoría fundada, construcción gnoseológica; contraste a la luz del cual resulta elocuente preguntarse por el eurocentrismo, la herencia de Europa, la teoría y la práctica, la razón y la empirie, la praxis, el método, el sujeto, desde su necesidad, desde nuestra necesidad de autonomía y liberación, desde nuestra necesidad de pensamiento, realidad y lenguaje. Lo que pregunta, igual, por la estructuración de nuestro discurso crítico. No preguntamos por ninguna teoría en particular. Preguntamos por nosotros mismos y la construcción gnoseológica de la crítica, la construcción histórica de la crítica, a partir de problemas propios del colocarnos en la historicidad de nuestras experiencias vitales.

La construcción gnoseológica de la crítica tiene su base en la historicidad; esto es, en el vínculo de los sujetos de pensamiento con la realidad espacio temporal específica, coyuntural, circunstancial que le es de suyo, y dentro de la interpretación de una época de sentido. La teoría surge del modo del sujeto colocarse en vivencia y experiencia, personal y colectiva, en la realidad histórico-social y socio cultural, y hacer de dicha realidad un magnífico significante como construcción social y lingüística, extra lingüística, como construcción sígnica y simbólica. Es esto lo que conduce y sitúa en la cultura.

He aquí la prevalencia de cierta empirie – crítica, de un modo de colocarse distinto en el mundo, de auto-posicionarse, por fuera del juego de roles, del drama de la situación humana, de los límites del entendimiento, en el horizonte de la razón, en las fronteras del pensamiento. Josetxo Beriain nos recuerda en la introducción al texto de Zemelman Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento el título de Georg Simmel, a propósito de los umbrales, “Puente y Puerta” de 1909, y dice: “el hombre es el ser fronterizo que no tiene ninguna frontera. Y nos dice Beriain: “El individuo es ese ser que crea límites, pero, para sobrepasarlos”.

No todos nos situamos en los umbrales de la acción, en los horizontes de la razón, en las fronteras difusas del pensamiento; no todos nos auto-colocamos distinto, siempre en las cárceles del rol, del drama, de los límites del entendimiento, de los límites de la disciplina y la profesión. Por ello, se convoca la construcción gnoseológica de la crítica desde la prevalencia de una empirie crítica, de un modo práxico, teórico – práctico, de

ubicarse distinto. Es un problema de construcción histórica, en la dinámica constitutiva de la realidad.

Desde esta historicidad requerida, modo de ubicarse en el espacio – tiempo coyuntural y específico de una época de sentido (época de la ciencia, la técnica, el trabajo, el mercado, la guerra, el stress, el insomnio, la melancolía, la ansiedad, la apatía, la incertidumbre, la neurosis, la psicosis, en fin) avasallante, vertiginosa, emerge la necesidad empírica de realidad, la necesidad crítica de teoría, de pensamiento y lenguaje en construcción histórica gnoseológica. Si esto pasa por las teorías preexistentes fundamentadas y fundamentadoras, positivas, es para modificarlas.

Volvemos, por ello, a preguntar: ¿cuál es el lugar de las teorías, de los teóricos en la crítica? , ¿Desde cuáles preguntas preguntamos por las teorías? ¿Cómo traducimos y decodificamos las teorías? ¿Cuál es el lugar de la crítica en la teoría?, ¿Cuál es el lugar de los sujetos en la crítica, de la crítica en los sujetos? ¿Cuál es el valor de la teoría?, ¿Cómo se construye la teoría?.

Pregunta tras pregunta el círculo de reflexión deviene núcleo de buen sentido, inaugurando problemas, sin dar respuestas definitivas, ampliando la mirada, diversificando los puntos de vista, sin miedo a la verdad, al error, al método, afanándose lento, con cálida bravura, por su construcción histórica, gnoseológica. Entonces, tanto como el sujeto es punto de vista, mirada, ángulo de visión, la teoría es óptica y postura, acción, interacción, movilización, en cierta viabilidad histórica de sentido, coyuntura, especificidad, y según un proyecto de emancipación.

La naturaleza de la crítica no le pertenece a una teoría crítica, o a un racionalismo crítico; le pertenece a los sujetos de visión y postura, actuación y movilización en términos de un proyecto humano, fuerza epistémica débil, algo mesiánica, de aquello poco que queda de nosotros mismos, en esa historia educativa, formativa que aún en medio de la barbarie no solo se esfuerza por enseñar y dejar aprender sino por algo más osado: civilizar, politizar. Por donde rondan todos los fracasos, todos los intentos fallidos, todo lo que podemos indicar sobre lo que Quintar llama el desperdicio de experiencia, la pérdida del sentido, su violencia, su propia búsqueda. Tenemos necesidad de sentido.

La necesidad de sentido sobre la realidad humana (natural, material, empírica, histórica, social, cultural) nos conduce a reconstruir la clave de lectura del mundo, la clave de lectura de las teorías; la crisis del sentido proviene de la dificultad de situarse en la historia, de la dificultad de

La formación de sujetos

comprender lo nuevo y distinto en la historia, de la dificultad misma de producir una historia nueva. De ahí nuestra búsqueda, nuestra proclividad al pensamiento no parametral, crítico, categorial.

Lo que conduce y sitúa al sujeto en la cultura es esta necesidad de sentido, ya que las verdades, los valores y fines históricos están en ruinas; entonces, hay necesidad de realidad, de pensamiento, y lenguaje, necesidad de teoría, en tanto búsqueda y reconstrucción incesante del sentido, reconstrucción incesante del sentido, de la realidad humana.

6.2. El sentido trágico de la vida en el malestar de la cultura

Ha sido institucionalizada la llenura, la saturación de contenidos y significados; la metáfora de la ballena es muy elocuente. La institución universitaria latinoamericana, dice la Maestra Liliana Mejía, semeja una gran ballena encallada, inamovible. Los sujetos nos hemos matriculado en la rigidez formal, en la monumentalidad enciclopédica y erudita de sistemas teóricos demostrativos de verdad formal y material que, dice Zemelman, invisibilizan la realidad, cuando no la desdibujan, cuando no la momifican o congelan, apenas modelando, abstrayéndola en mapas mentales, en marcos conceptuales, en arquitecturas racionales duras, inertes.

Desde dicha institucionalización de la llenura, desde dicha razón arquitectónica como la llama Bachelard, se ha domesticado el pensamiento, se han mecanizado las prácticas y sedimentado las ideas, se han rutinizado los cambios y las transformaciones en la fórmula del progreso. En esto consiste hoy el malestar de la cultura, la ontologización de la nada, esa angustia metafísica que le da lugar prevalente a la derrota y a la renuncia existencialista, tanto como en la ontología del ser se da rienda suelta al optimismo del idealismo objetivo, de la utopía de un proyecto humano deshistorizado.

Desde esta sensación de llenura, como en la obra del literato colombiano Andrés Caicedo titulada: ¡Qué Viva la Música! se vomitan los valores patrios, por ejemplo, o, como en la obra filosófica de Estanislao Zuleta, se comprende la ignorancia, no como el no saber nada sino como el pretender saberlo todo, reducirlo todo a una sola teoría; no es tanto que nos preocupe la institucionalización de la llenura como la domesticación del pensamiento y su propia indigestión, hoy agravada por grandes caudales de información, ya no solo contenido de la biblioteca universal sino tam-

bién del circuito virtual, del mercado global en la que el conocimiento ha pasado del valor de uso al valor de cambio.

Por lo que se propone una educación filosófica, un retorno al viaje por la filosofía, como opción, como visión, como postura, en el ánimo constante de preguntar, de indagar, de buscar significado y dar sentido, abrirse a lo inédito, indeterminado, desconocido, misterioso, enigmático, incierto. Esto lo destaca Zemelman en Horizontes de la razón desde la obra del filósofo Mexicano Alfonso Reyes. Este viaje hacia la filosofía, hacia lo desconocido, hacia la teoría como visión, postura, tiene que ver con el sentido trágico de la vida.

Por sentido trágico de la vida no se entiende estar aburrido, triste, melancólico, estresado, apático, derrotado, hastiado. En "Arte y Filosofía", Zuleta (2001) dice que en Grecia se dan al mismo tiempo la tragedia, la ciencia y la filosofía sobre la base de un sistema de deducciones, de una doctrina de la demostración; sobre la base de la angustia como costo de la libertad. Un hecho trágico, un acontecimiento trágico, desde Hegel, es el encuentro de dos potencias igualmente válidos pero irreconciliables. Trágico no significa triste o espantoso. Trágico significa contrariedad, contradicción, imposibilidad de síntesis. Lo que esta presente en la demostración filosófica misma, en la demostración científica, en la tragedia propiamente.

Este sentido trágico de la vida subyace a la relación de la lógica y la crítica, tanto en el pensar teórico, tanto en el pensar epistémico; los griegos no tuvieron un gran libro de la verdad, una gran Biblia, no tuvieron un solo dios, una sola verdad, sus dioses reían, gozaban, no reprimían, dice Estanislao, y permitían la convivencia al tiempo de doctrinas opuestas (del ser y la nada, del devenir), del agua, la tierra, el aire, el fuego. Entonces, entre ellos siempre había exigencia de demostración y angustia de conflicto de ideas, imposibilidad de síntesis. Lo que da a entender, sostiene Estanislao, la libertad del pensamiento, los horizontes de la razón, pero, sobre todo los derechos de la conciencia, la apreciación de lo justo, no solo de lo correcto o de lo incorrecto, en la emancipación del pensamiento.

La situación humana es trágica en muchos sentidos, un sentido es el de la tragedia de la enfermedad, del crimen, de la pobreza, de la injusticia, de la muerte. Otro sentido es el de la contrariedad, la contradicción, el conflicto, la rivalidad, no solo como hecho formal, teórico, sino además como acontecimiento histórico y social: potencias que se enfrentan. Al re-

La formación de sujetos

ferirnos al sentido trágico de la vida en el malestar de la cultura se afronta, por tanto:

- a. La institucionalización de la llenura, la saturación de contenidos y significados.
- b. La domesticación del pensamiento y su indigestión
- c. La tragedia de la situación humana – las cárceles del drama
- d. La relación lógica y crítica en la tensión de potencias que se enfrentan y la imposibilidad de la síntesis.
- e. El desperdicio de experiencia
- f. La finitud de los límites
- g. Los parámetros de la razón: mapas mentales, marcos conceptuales, paradigmas científicos, arquitecturas
- h. Las teorías fundamentadoras
- i. La historicidad de las ideas y las teorías

En medio de la pregunta, la duda, la conmoción, el sentido trágico de la vida, es que se presenta la posibilidad de la radical novedad, de lo indeterminado, no sin incertidumbre, sin un salto al abismo, al vacío, sin una pérdida de objeto y verdad, sin naufragio, sin devastación óptica y ontológica, sin línea de tormento que exige la construcción gnoseológica de la realidad, la construcción categorial de las teorías, la lógica de razonamiento del pensamiento.

6.3 La reflexividad requerida

Parece en principio un asunto formal; en el círculo de reflexión pareciera romperse el círculo en el juego de la pregunta: preguntar constantemente, preguntarle a las preguntas, pasar de un nivel de discusión a otro, como creando círculos concéntricos, inaugurando, decíamos, problemas. En el acto de filosofar, nos lo dice José Ortega y Gasset (1988) esto se entiende así: "Los grandes problemas filosóficos requieren una táctica similar a la que los hebreos emplearon para tomar a Jericó y sus rosas íntimas: sin ataque directo, circulando en torno lentamente, apretando la curva cada vez mas y manteniendo vivo en el aire son de trompetas dramáticas. En el asedio ideológico, la melodía dramática consiste en mantener despierta siempre la conciencia de los problemas" (¿Qué es filosofía, pág. 13).

La reflexividad requiere mantener despierta la conciencia de los problemas, pensar lo que se piensa, lo que se dice, lo que se teoriza, pensar lo que se hace, en la historicidad de nuestra propia circunstancialidad,

Germán Guarín Jurado

de nuestras acciones y moviidades. Por lo que, cabe decir, es en nuestra propia historicidad problemática que nos reflejamos (Jaspers). No es solo preguntar y preguntar, cambiar el diálogo; es igual, “darse cuenta de sí en otro lugar”, en otro tiempo y circunstancia, en historicidad.

Lección IV

El diálogo didáctico

Desde la práctica social del reconocimiento de la otredad... desde la práctica social de nucleamientos de lo colectivo según Zemelman, el campo didáctico como lugar sistémico, como espacio de reflexión, no sólo potencia al sujeto, sino que configura lo colectivo, produce la comunidad, dando voz al otro callado, silente, olvidado, incluso asesinado por las autodestrucciones humanas”

Germán Guarín Jurado

Hacia una didáctica formativa.

Revista Plumilla educativa 6

1. Meditación sobre el fracaso

Cuando la civilización occidental está exangüe, nos dice François Chatelet (1976), cuando su lógica perfecta de la verdad, la economía y la política, el Estado, ha fracasado, cobra importancia recordar sobre la historia misma de la civilización, como opción reflexiva de reconstrucción de la temporalidad histórica humana; allí, el mayéuta no sólo pregunta, produce un diálogo, no sólo alienta la respuesta que permite develar una verdad sino que genera recuerdo, posibilidad de que lo recordado sea,

haya sido distinto, evoca y convoca mundo, pasado, presente y futuro. Las circunstancias humanas podrían haber sido distintas, en futuro tendrían que ser distintas.

La memoria no es sólo memoria, es tiempo; del mismo modo, la mayéutica no es sólo pregunta, respuesta, verdad. Es el logro de un sentido del tiempo, del tiempo en cierta historia del hombre. La pregunta del mayéuta activa la memoria, y a partir de ello empieza a desnudar la vulnerabilidad de la naturaleza humana, de la condición humana en las situaciones dramáticas del existir, no sólo en el santuario psíquico del yo pienso, cuando en lo público hay que decidir lo justo, la justicia, el buen sentido, el sentido de lo correcto. En su conjunto, dice Chatelet, al respecto la obra platónica es una “meditación sobre el fracaso”: Atenas derrotada, guerras continuas, ciudades desmoralizadas, gobernantes incapaces del bien, la verdad, la justicia.

La “meditación sobre el fracaso”, pone al sujeto en cercanía con la vida cotidiana, dice Chatelet, y allí está la fuerza de los diálogos platónicos, de la mayéutica cuando pregunta a la memoria de los sujetos por su destino y verdad. No tanto porque Platón sea un filósofo sino un educador, un formador, que facilita un camino: “lleva de la mano al hombre inmerso en sus deseos y le conduce pacientemente, por medio de una crítica irónica, hasta la reflexión e independencia” (Francois Chatelet. 1976. Historia de la filosofía. Tomo I. Pág.72)

El sujeto se conoce a si mismo en la activa memoria de su tiempo, de su historia y su destino, casi biográficamente, en la reflexión autónoma de los recuerdos y posibilidades que le ponen en acto, eso es lo que está puesto en la carta VII, el Caso Sócrates. El mayéuta no sólo elabora la posibilidad de un juego pregunta – respuesta, no sólo elabora una técnica, también propicia un testimonio de vida, auto-crítico de sí, del lugar en el mundo, crítico de su época. La técnica se inscribe en una conversación, en un diálogo, en un testimonio, donde prima pensar el destino, el sentido de la vida.

Platón en La Carta VII declara la necesidad de apartarse de las miserias de la época; la reflexión, la imaginación del pensador se ponen al servicio de ese retiro, de su indignación por los sucesos tiránicos del gobierno, del Estado de la Época, que conducen inevitablemente a la muerte de Sócrates, bajo un régimen de corrupción legislativa y moral. Aún así, dice Platón, citado por Chatelet: “Con todo, no cesé de atisbar los signos posibles de que tales acontecimientos mejorasen y especialmente el régimen político, aunque para actuar esperaba siempre el momento propicio”

La formación de sujetos

(Historia de la Filosofía. Tomo I. Págs. 75-76). Entonces de la mano de la filosofía, Platón dedica su tiempo a pensar la justicia, la verdad, el bien y el mal, en medio de circunstancias desfavorables, propulsando una educación distinta.

Dicha educación tiene por objeto preparar para el habla, fundar una “civilización de la lengua”, no tanto en términos de un monólogo retórico sino en términos de una discusión, de un diálogo auténtico, que permita a las conversadores establecer razones auténticas de verdad, de justicia, para lo que la técnica propicia no es el monólogo, es el saber preguntar, e insertar la inquietud real en el diálogo.

Diálogo y pregunta: ironización de la lógica del terror y de la guerra. En los diálogos Socráticos no hay propiamente una controversia que arroja un ganador y un perdedor; dice Chatelet.

“La Condición de estos diálogos es, en general, negativa. En apariencia, las dos partes enfrentadas salen perdiendo. El hombre seguro de si mismo, que solicitado por Sócrates venía a la conversación con sus respuestas (o con preguntas cuyas respuestas estaba persuadido de que conocía) y fingía prestarse a la plática, sale de ella deshecho, irritado y decidido ya a reflexionar o a detestar al ironista que ha destruido sus creencias con tanta precisión. En cuanto a Sócrates tampoco ha ganado nada... De hecho, ha cumplido la única tarea que le interesa y a la que – según él mismo confiesa – ha sido llamado... demostrar la inanidad de toda actitud mental, de toda conducta fundada en la opinión. Puso en evidencia el vacío de la opinión. La redujo a lo que no sabe que es: la expresión del interés, de la pasión, del capricho...”

En los diálogos socráticos, la pregunta es un dispositivo formativo para alentar la auto-crítica, el debilitamiento de las opiniones propias, de aquellos criterios que presentados por cada uno como verdad, como concepto, quedan en el ejercicio mayéutica en el plano de la pre-reflexión, para obligarnos a mayores niveles de reflexión y conciencia.

El Mayéuta se dedica a tantear la pregunta indicada, como en el Laques, uno de tantos diálogos platónicos, donde la discusión sobre si se debe formar o no al discípulo en el Arte de la guerra, conduce al final a una discusión sobre el valor. Como provocador de conciencia, el mayéuta, llega a hacerse repudiar, y quien recibe sus provocaciones, si no puede acceder a la reflexión, o no le interesa como proceso auto-cognitivo, a lo

sumo no logra apenas que enemistarse con el mayéuta antes que configurar otro modo de pensar, otro modo de saber; un modo de distanciarse de sus hábitos mentales.

El ejercicio mayéuta es un acto filosófico; no es la exposición de una doctrina filosófica, de una lección filosófica. Es una formación en el pensamiento donde la filosofía cuenta como género cultural, no como ciencia universal, como metarrelato-relato, que pone en cuestión verdades y certezas establecidas, por lo que el mayéuta, el maestro, hace de dicha práctica un acto de negación reflexiva que no gusta a los profesionales del discurso: políticos, oradores, científicos, filósofos, profesores.

Hay que interrogar con precisión, con rigor exhaustivo, con el fin de generar un problema radical, zanjar las bases del pensar instituido, contrarrestar su lógica de razonamiento, su supuesto ideológico, buscar la respuesta insólita, insospechada, distinta a los canones enseñados, aprendidos, sabidos y contenidos en la enciclopedia. El mayéuta insiste siempre en saber “¿De qué es de lo que se habla?” para dirigir la pregunta pertinente. Sócrates, por ejemplo, en el Laques, prefiere la pregunta ¿Qué se puede esperar de enseñar el arte de las armas? ¿Hay que recibir lecciones de esgrima?, ya que ayuda a discernir aquello sobre lo que realmente se habla, o se pretende hablar: ¿Qué es el valor?

Pero lo que resulta del diálogo es la disyuntiva entre recibir una formación para la guerra a una formación moral para la vida, y la transposición semántica posible de la palabra valor ¿Cuándo se habla de valor de qué se habla? El Mayéuta, por tanto, opta por cambiar el sentido del debate, del preguntar inmerso, del diálogo mismo, conducirlo hacia otra parte. En el caso del Laques, Sócrates desplaza a los interlocutores del interés por la guerra, por la formación militar, lo desplaza del terreno empírico al terreno ético. ¿Qué es el valor?

El Laques dice Chatelet en su Historia de la filosofía, es un “modelo de diálogo”, es “el grado cero del diálogo Socrático”, es la exposición misma del carácter del diálogo, del preguntar, de la negociación reflexiva en la praxis mayéutica: “Revela el método Socrático y como tal define negativamente el punto de partida de la reflexión platónica” (Pág.85). La violencia no puede salir triunfante, hay que denunciar la violencia, desestabilizando la lógica de su ideología. Por ello mismo, la mayéutica no es un combate que deja un ganador, un perdedor, un mejor, un peor argumento, sino una praxis reflexiva que deja al descubierto que no sabemos lo que creemos saber.

La formación de sujetos

La violencia proviene de los supuestos, las verdades, las certezas, defendidas jerárquicamente, belicosamente, con oídos sordos a lo que el otro dice. Según Chatelet: “Los diálogos socráticos constituyen el análisis crítico de la ideología correspondiente a esta situación, y en cierto modo la explicación ¿Cuál es, pues, la actitud intelectual de aquellos con quienes discute Sócrates? Cada uno está en la certeza; lo que cree lo establece inmediatamente como verdadero. La certeza del otro la rechaza con la misma prontitud. Si reflexiona, no es para mantenerse lejos de su creencia, sino para hallar los ejemplos y argumentos que la confirman. Si tercia en la conversación, es para afirmar y decir, en un soliloquio que permanece sordo a las afirmaciones antagónicas. El hombre de la certeza se encierra en su propia seguridad” (pág. 85)

La seguridad democrática del violento, la democracia protegida del violento, es su propia certeza; la sociedad jerarquizada reproduce en sus diálogos, en sus falsas preguntas, el régimen de significado y valor, reproduce la violencia y la guerra. Sólo se argumentan las certezas, el monólogo de cada uno. La pregunta del mayéuta interrumpe este monólogo, desestructura su lógica e ideología interior. En ello consiste su ironía. No habría que formar en las armas, ni en la retórica ni en la política, ni en la dialéctica. Habría que formar en la pregunta, para aprender a conversar, a dialogar, desde cuestiones profundas.

“Esta ideología en la que las creencias se enfrentan en un combate ciego y la violencia se convierte en el único criterio, convengamos en denominarla, con Platón, opinión (doxa). La primera tarea de los diálogos socráticos, que constituyen a la par la introducción y la primera parte del platonismo, es hacer que aflore su estructura contradictoria” (Pág. 86). La vida social no puede construirse sobre una praxis dialógica que se alindera con las prédicas de la guerra, con las prácticas de la guerra: argumento contra argumento, doxa contra doxa, monólogo contra monólogo, certeza contra certeza, uno contra otro, cuerpo a cuerpo. Esto deshonorra el mejor instrumento de la justicia, que es la palabra.

2. Mayéutica y dialéctica

2.1 Diálogo de sordos

La fuente filosófica del diálogo didáctico es la mayéutica contenida en la obra de Platón; en ella, el gran maestro Sócrates expone la habilidad de su logos, de su verbo y pensamiento, a través del modo como sitúa

la pregunta entre los argumentos, las opiniones de sus discípulos, de sus contertulios. Sócrates está preocupado por el método crítico reflexivo que permite al interlocutor darse cuenta por sí mismo de los límites propios de su manera de pensar, de su logos, circunscrito a los deseos, a los caprichos e intereses de la opinión, a los pormenores accidentales de la época.

La pregunta obtura los argumentos, suspende (pone entre paréntesis) lo argumentado, para permitir examinar el límite entre opinión y concepto en todo lo dicho; ¿Cuál es la razón de ser de esta consideración? En la Historia de la filosofía, Tomo I, Capítulo III, François Chatelet, se dedica al análisis crítico del pensamiento de Platón y en él sostiene que en la base de la obra, del idealismo platónico, está una “meditación sobre el fracaso” del pensamiento y la acción ante la barbarie de la época que alienta fundar el diálogo como modo de la vida social e instalar dentro de él la pregunta.

Tal vez, sostiene Chatelet, lo que hace perenne el pensamiento de Platón en que es producto de una época en conflicto, en decadencia que, en su obra, en sus personajes, en Sócrates, torna sobre sí, se auto-crítica; los textos de Platón responden a una inquietud humana fundamental sobre la violencia, la barbarie civilizatoria, el fracaso de la condición humana frente a la guerra, que le lleva a pensar el ser, la verdad, el bien, y el mal, el conocimiento. De la decepción que tuvo Platón con su tiempo nace en él un proyecto histórico que lega a la humanidad. La Muerte de Sócrates infunde en el filósofo un espíritu de infinitud, de eternidad, como necesidad de trascender lo aciago del destino humano. Ello hace que, siempre, Platón nos resulte contemporáneo desde su propia especificidad histórica.

La guerra ha devastado a Atenas; lo que Grecia es como paradigma de pensamiento, como luz, emerge de su propia tragedia, de pensar la tragedia humana. Allí, Platón fulgura en el horizonte humano. No hay un milagro griego, no hay un idealismo abstracto griego, sino una “meditación sobre el fracaso”, una construcción histórica para superar la barbarie civilizatoria humana. De ello surgen los diferentes géneros culturales (mitos, religiones, lenguajes, artes, ciencias y oficios, diferentes filosofías), las diversas posibilidades de la democracia. La paz, la justicia: “Al final del siglo (siglo V antes de Cristo), la derrota de Atenas, la condena y muerte de Sócrates, las guerras que se reanudan al punto, la desmoralización que se extiende por las ciudades, manifiestan este fracaso (el de una civilización que, no obstante engendrar obras maestras, se vuelve contra los hombres). La obra platónica es ante todo una meditación sobre el fracaso” (François Chatelet, Historia de la Filosofía. Tomo I. Pág. 70)”

La formación de sujetos

La violencia no puede ser una solución duradera para los problemas humanos; es indispensable una conversión de la experiencia humana del mundo desde el mundo mismo, distinta a las del misticismo, el espiritua-lismo de las religiones que llevan a huir de él. Sobre la experiencia vital de la vida cotidiana, dura, agreste, cabe pensar la posibilidad de otra ex-periencia bella, grata. Es la experiencia filosófica en el diálogo, la conver-sación, que enseñan, que forman en un valor distinto de la vida, distinto a su lucha, a su tragedia, a sus contradicciones internas, estructurales. Lo que señala un proyecto no sólo histórico. También político. El vacío de la experiencia sensible es el de su propia auto-destrucción sanguinaria, asesina y genocida. Determina el “hilo rojo” del pensamiento occidental.

El diálogo platónico no presenta sólo una filosofía, un modo de ha-cer filosofía, un género cultural y otro; presenta una postura política, un proyecto histórico-cultural y político, de la mano de un gran maestro, un formador: Sócrates; en cuyo indagar, el método crítico reflexivo devasta los fundamentos mismos del diálogo, de los argumentos de su lógica civi-lizatoria; devasta los supuestos ideológicos mismos del diálogo, la contra-dicción misma de la civilización que no se pregunta nada a si misma sino que se dedica a argumentar al infinito, a contra-argumentar, a enfrentar contendientes retóricos que sólo les interesa el soliloquio dóxico y eru-dito de sus caprichos y pasiones, particulares intereses en un diálogo de sordos. ¿Cómo preguntar, entonces, qué preguntar, a quién preguntar en medio de un diálogo de sordos? ¿Para qué preguntar en medio de un diálogo de sordos?

Este cambio de mirada sobre la mayéutica que nos ofrece François Chatelet es importante para comprender el arte de diálogo, el valor de la pregunta, el valor de la argumentación, en la denominada dialéctica for-mativa. El diálogo mayéutica pone en tela de juicio a guerreros, políticos, poetas, historiadores, intelectuales, solazados en lógicas verbales de la barbarie civilizatoria, del argumento contra el argumento, lo que altera igual nuestra visión de la acción comunicativa. Muchos pensadores han coincidido en esto: Vattimo, Agnes Heller. Nuestro comunicarnos en el pa-radigma lingüístico argumental semeja una metafísica de la violencia (Vat-timo, XIII Congreso Interamericano de Filosofía, Universidad de los Andes, 4-9 de Julio de 1994. Bogotá. Hermenéutica, democracia, emancipación). Para Agnes Heller en Historia y futuro, funda una sociabilidad asocial,

No sólo están en tela de juicio los sofistas del lenguaje (poetas y relatores, políticos); también los académicos, los científicos y filósofos, los teólogos, elucubradores del concepto en los desmanes falaciosos de

la argumentación; la pregunta desestabiliza los argumentos tanto como los argumentos mismos en una “civilización de la lengua” y del logos desestabilizan a mitómanos, poetas, narradores épicos y relatores de la historia.

La pregunta sirve para recuperar la función de la palabra; no sólo una función formativa, cognitiva, también una función política dentro de un proyecto histórico-cultural de realización de la paz y la justicia humana que se desprende de las ideologías argumentales y contra-argumentales de la lucha de significados, de la guerra de sentidos. El diálogo didáctico no puede ser un campo de batalla simbólico, la expresión de un guerrero.

2.2 Diálogo del buen sentido

El evento Sócrates es, por antonomasia, en la relación política y palabra, la muestra de un esfuerzo por sacudirse del régimen dóxico de los argumentos, del régimen bestial de los argumentos; Sócrates es juzgado por familiares y amigos de Platón que como lo hace constar el autor en la Carta VIII, alguna vez representaron sus sueños e ilusiones de gobierno, justicia. Al presenciar el juicio a Sócrates sobreviene al pensador la angustia, le sobreviene el deseo de apartarse de la indignidad de los suyos, proteger su propia dignidad, dedicarse a la “recta filosofía”, al buen sentido filosófico. Dice Chatelet: “Este fue, pues, el evento que apartó al joven Platón de la vida política y le decidió a consagrarse a la “recta filosofía”. En realidad, no es... el único hecho que manifiesta la decadencia de Atenas. Sócrates murió víctima de la injusticia. Otros tres hombres, ejemplares por diversos títulos, perecieron también por haber sido inducidos ineluctablemente a ser injustos. Su trágico destino es como el reverso del destino de Sócrates, unos y otros son significativos de una decadencia tan profunda, que exige una orientación de espíritu radicalmente nueva” (pág. 76).

La orientación lo ha señalado el propio Sócrates; él prefiere ser víctima de la injusticia antes de cometerla, denuncia “la necedad de la violencia con su muerte serena”, objeta la injusticia con preguntas, no con argumentos, decide la pausada y tranquila actitud filosófica que comunica, que conmociona sin agredir. Los soliloquios argumentales, el diálogo de sordos es muestra del “mayor desastre intelectual y social” de una Atenas víctima de la guerra, que no sabe hablar, que no sabe ser justa, que no tiene logos.

El preguntar en el diálogo didáctico se torna negativo, deniega, es “ruptura crítica, repulsa de la opinión”, del sistema argumental propio de hábitos intelectuales mecánicos, rutinarios, tecnificados, en pro de resti-

La formación de sujetos

tuir el valor del habla, aun que es necesario “coger al hombre en la trampa de la palabra, de su sin sentido” (pág.89).

El método crítico reflexivo que inauguran las “interrogaciones irónicas de Sócrates” deja sin piso las verdades aprendidas, las certezas adquiridas, el presunto saber que se tiene. El buen sentido se basa en no pretender que se sabe, en reconocer la ignorancia propia, en percatarse del carácter dóxico y superlativo de los argumentos, del carácter violento, agresivo de los monólogos intelectuales, tan doctrinarios como caprichosos.

El buen sentido consiste en orientarse por lo justo, por la justicia de la palabra que a veces calla y pregunta sosegadamente antes que por la injusticia impulsiva del gran debate intelectual, carente de logos, lleno de intereses, pasiones, caprichos. El logos comienza con la pregunta justa y sobre lo justo”; o bien el hombre acepta el juego indefinido de la violencia y el reino de la injusticia cometida o padecida, o bien busca en el ejercicio de lo que se especifica entre los demás animales, el logos (término que en griego clásico, quiere decir palabra que tiene un sentido, discurso y razón), el medio de pacificar sus existencia.

Platón llegó a no compartir la postura del maestro Sócrates; le pareció pasiva, irresoluta, conforme, de pronto denegadora pero piadosa. No obstante, lo que el maestro busca no es comprometerse con ideologías discursivas de la violencia, con ideologías de violencia discursiva, “en la que las creencias se enfrentan en un combate ciego” (pág. 88). Los diálogos del buen sentido conducen a callar la violencia del discurso de la opinión y a develar la estructura contradictoria del diálogo mismo (diálogo de sordos). La pregunta obtura el diálogo, obliga a reinventarlo, ya que la vida social no puede sostenerse sobre la pasión interesada y desdeñosa, imperial y tiránica de los argumentos. Entre argumento y argumento es necesaria la pregunta que reconduzca hacia el buen sentido. En cuanto se les interroga, los argumentos son vacíos de sentido. Pero, no se les interroga sobre su verdad, solamente también sobre su violencia e imperiosidad: “En el curso de todas estas discusiones... se trata de mostrar que las nociones entorno a las cuales ellos creen poder organizar su conducta política, su práctica social y existencia cotidiana están vacías; vacías de sentido concreto, de modo que en cuanto se les interroga, se revelan confusas y contradictorias” (pág. 88). De la contracción, de la confusión, surgen “infortunios que sufre la ciudad” (Ídem).

La recta filosófica, el buen sentido filosófico no se jacta, no discute, no se impone, en una pelea interminable de argumentos contra argu-

mentos. Más bien se detiene ante la pregunta, se piensa, se comunica, construye vida social, pacífica, justa, así se eleva al logos, más allá de la opinión. Cuando Sócrates denuncia a los nuevos maestros del argumento sofista, denuncia su “gramática parda”, su dialéctica descendente, injusta, demoledora, desmoralizadora, retórica. Dice Chatelet, desde Sócrates, “se les cree innovadores; pero contribuyen todavía un poco más a desmoralizar a los ciudadanos, y a la violencia material añaden otra: una violencia elevada a la enésima potencia, la que encubre la palabra fácilmente engañosa. Su delito es tanto mayor cuanto que deshonoran el mismo instrumento de la justicia: la palabra, y la apartan de su función”. (pág. 87)

La palabra de buen sentido no es para demoler; en el diálogo se construye, se edifica la justicia, la paz, en una democracia incipiente devastada por la corrupción, la injusticia, la guerra, la ausencia de comunicación.

2.3 Diálogo dialéctico

El diálogo didáctico cuestiona el modelo de argumentación vociferante y altanero, apoyado supuestamente en evidencias y verdades primeras, claras y distintas, casi siempre ideológicas; cuestiona la violencia del discurso y la palabra, la “gramática parda” del erudito, del sofista. Entre argumento y argumento se sitúa la pregunta que detiene irónicamente la construcción excitante del discurso, la construcción impetuosa de la verdad y la certeza. El diálogo didáctico, desde la pregunta, hace revisar el estatuto de nuestros contenidos de pensamiento, quitándoles su ropaje, dejándolos en la intemperie de la pre reflexión y la doxa.

El diálogo didáctico exige en torno de sus preguntas un ascenso al logos, a la razón, al buen sentido; ¿en qué consiste la autenticidad de esta alternativa?, ¿Cómo protegerla, nos preguntamos con Chatelet, de una falsificación, de un simulacro de la reflexión propuesta? Hay que contar con la filosofía y con otros géneros culturales: el mito, la religión, la ciencia. El buen sentido asciende con y contra estos mismos géneros culturales. Es crítica del mito, la religión, la ciencia, la filosofía, el arte, en lo que hay contenidos en ellos de tradición y aun de pretensión novedosa y utópica.

¿En qué consiste entonces, en conjunto, nuestra necesidad de cultura? Casi siempre nos circunscribimos a un reducto, o vamos de un lugar epistémico a otro de la cultura sin ningún rigor; apelamos también al folclore, a las costumbres, a las intuiciones, a la imaginación, a la sensibilidad, abstraídos del logos. Sobre ello, edificamos las ambigüedades del

La formación de sujetos

sentido común. ¿Qué es lo que podemos esperar, por lo tanto, del hombre de habla y discurso? Qué hable, que se comunique en el conjunto de los géneros culturales, con y contra ellos, con argumentos, con preguntas, con diálogos.

La dialéctica es el movimiento del pensamiento, la dialéctica descendente se acerca a la opinión, la dialéctica ascendente se aproxima al logos. Entre doxa y logos, la pregunta se coloca en razón de controvertir la difusa frontera entre lo uno y lo otro, abierta la interpretación en torno de realidades difusas sobre las que pensamos valorativamente, ideológicamente, teológicamente, no sólo en significado lato, natural, material, cósmico.

Nuestras realidades no son sólo empíricas, son abstraídas conceptualmente por nosotros en términos de valor, verdad, telos, que pretenden indicar lo bueno, lo malo, lo correcto, lo incorrecto, lo justo, lo injusto, lo verdadero, lo falso. Estimación fundamental de lo real no fácil de producir, estimación histórico-social, socio-cultural de lo real no fácil de producir, puede resultar falaz. En una civilización política de la lengua, de la palabra, las interpretaciones abundan, y discernir entre ellas lo que no es un simulacro de la historia es difícil. El ascenso al logos es esta posibilidad de discernimiento en medio de erudición, enciclopedia, retórica, en un movimiento del pensamiento historizado que revisa una a una las acciones humanas, los lenguajes humanos, las obras humanas, se pregunta fundamentalmente por ellas.

Lo que indica trascender en lo inmanente, en la historicidad misma de las situaciones humanas, de la condición humana, por sobre la empirie insuficiente, y potenciar la utopía, potenciar aquello real de lo posible, aun que condiciones objetivas y subjetivas lo impidan. Esto que parece un delirio, un desvarió, es en realidad un desafío político de crear entre nosotros nuevos modos de la palabra y la realidad, auscultar la radical novedad de lo que pensamos, auscultar lo inédito mismo de las situaciones, transformarlas por mucho que las determinantes históricas y adversidades parezcan impedirlo.

No se trata, entonces de una nueva lógica, es una transformación existencial: “La dialéctica ascendente – así es como se suele denominar el movimiento por el que el espíritu se desprende paulatinamente de la opinión para acceder a la ciencia – no es únicamente de orden lógico, ciertamente, de aquí resulta una lógica nueva. Más su constitución exige una mutación de la existencia entera” (Chatelet, pág. 91). Han de transformarse el cuer-

po, la afectividad, la pasión humana e “interrogar la experiencia de otra forma” (idem), conversando en principio, sin pretender adoctrinamiento, sin presuponer respuestas desde teorías enseñadas y autorizadas. Entonces acceder a experiencias profundas de la vida; el amor, la belleza, la pasión misma, la muerte, hasta alcanzar el sentido de lo bello y justo de la vida: “El tema del gran diálogo didáctico es, pues triple: debe determinar el estado del alma justa, el ordenamiento político que lo expresa y posibilita y la realidad que lo fundamenta a uno y otro” (pág. 93).

El diálogo (en argumentación y pregunta, conversación y pregunta, doxa y logos) permite pensar lo social, lo civil, no sólo la verdad y la ciencia; pensar sobre la existencia, la vida, como derechos fundamentales e inalienables, donde el ejercicio de la fuerza para protegerlas es insuficiente, incluso, más radicalmente, irracional, sin sentido, ya que la civilización no se puede construir sobre la barbarie, la guerra, la violencia como medio: el fin no justifica los medios, ni para el Estado ni para fuerzas militares paralelas.

Respecto de todo lo anterior, la dialéctica es el movimiento del pensamiento que llega a ser diálogo: “Es ante todo una disciplina del razonamiento, de esa forma de raciocinio por el que el saber pasa a ser diálogo... consiste en aprender a formular, a propósito de cada problema concreto examinado, las cuestiones merced a las cuales se planteará el problema en términos tan correctos, que no pueda dejar de darse la recta respuesta progresivamente...En el sentido corriente, la dialéctica es entendida como el procedimiento que usa el hombre de buen sentido para solucionar sus dificultades, discutiendo con sus conciudadanos...”(pág.104).

3. Mayéutica y tecnologías del yo. Hermenéutica del sujeto

3.1 Inquietud de sí mismo

He consultado sobre los diálogos platónicos como la fuente del diálogo didáctico, del diálogo crítico indicado para la educación de los sujetos en la didáctica formativa; por las sugerencias del Dr. Alfonso Tamayo he penetrado en la relación Mayéutica y dialéctica, a efecto de la cual la lectura de François Chatelet resultó interesante, ya que del Laques a la República pasando por el Fedón permitió realizar una profunda reflexión actualizada sobre el problema radical de la barbarie civilizatoria.

La formación de sujetos

Al remontarme a las categorías indispensables de la didáctica formativa encuentro inicialmente: campo didáctico, relación pedagógica, nucleamiento de lo colectivo, barbarie civilizatoria, sujeto, ya que centran el problema de indagación en la constitución del sentido de otredad en el aula ciudadana, esta quizá una categoría fundante. Preocupan los modos como los sujetos construyen la vida social, como se fue connaturalizando, ontologizando autojustificando metadiscursivamente el actual régimen de guerra y terror, miedo y amenaza. Bajo la idea de meditación sobre el fracaso, bajo la idea de crueldad metafísica, los diálogos didácticos emergen como la más prístina postura contra la auto-destrucción humana, postura que en los desarrollos de la didáctica formativa fue ganando fuerza, también a propósito de nuestras cuestiones en torno al holocausto, inauguradas con la lectura del libro “Ausencia de Testimonio” de Joan Carles Mélich(2001), inspirador de una de las lecciones de este libro..

Es una de mis visitas a México, conversando con la profesora Estela Quintar del Instituto de Pensamiento y cultura en América Latina (IPECAL) coincidimos en el interés por una Obra de Michel Foucault titulada Hermenéutica del Sujeto (2005), fue en un círculo de reflexión orientado por ella en el doctorado de didáctica y conciencia histórica, con el grupo en Ciudad de México. Evocamos el libro a propósito de un aprendizaje puntual que la reflexión de Foucault sobre el Alcibiades de Platón (otro de sus diálogos didácticos) provoca: ante las grandes dificultades humanas en las que necesitamos dirigir, orientar, decidir, no es tanto nuestra alcurnia, nuestro abolengo, nuestras riquezas lo que cuenta, sino la formación que poseemos para “el cuidado de sí, el cuidado del otro”.

El profesor Alfonso Tamayo me ha remitido al libro Las Tecnologías del yo, también de Foucault, en su inquietud por una formación de sujetos en la relación mayéutica, dialéctica, tecnologías del yo; Quintar, Tamayo, conmigo coinciden en ese interés por Foucault, cada uno, claro está, desde diferentes ángulos argumentales, con diferentes realidades. Lo que es importante señalar es la profundidad misma de lo que nos inquieta: ¿Para qué educar, para qué formar?

Al ir encontrando las reales preguntas, las categorías de pensamiento de la didáctica formativa, los autores que ayudan a construir la teoría (entre interrogantes, relatos, diálogos, ensayos: una narrativa extensa y diversa), la indagación misma, es bueno toparse con Foucault, quizá en la relación saber y poder (no tanto), sobre todo en lo que nos aporta para un pensamiento educativo, formativo, por fuera de la lectura de instrumentación – moralización del sujeto, cambiando la mirada. Es esto, precisa-

mente, lo que va de Las Tecnologías del yo a la Hermenéutica del Sujeto. Hay una nueva óptica, una visión distinta del diálogo didáctico.

Entonces, es perentorio profundizar. Para comenzar es requerido decir que el libro *Hermenéutica del sujeto* (2005) en principio es una interpretación del Alcibiades, una consideración extensa sobre el principio délfico “conócete a ti mismo”, tan famoso en la obra educativa de occidente, en mucho interpretado como el llamado a una autoconciencia trascendental dentro de la filosofía de la reflexión, a un auto-control tecno-moral del yo puro, que se libera de instintos, pasiones y motivos, castiga al cuerpo, lo somete en pro del imperio del pensar y la razón. De pronto es ésta la tesis del libro *Las Tecnologías del yo*. La reflexión en el diálogo es conducida hacia la expiación de la culpa, la auto-flagelación, el auto-control, el correcto conducirse del espíritu sublime del hombre hasta la conciencia pura de sí.

En *Hermenéutica del sujeto* es otra la versión; lo que genera la preocupación de Foucault es “el hecho de preocuparse por si mismo”, es “la inquietud de sí”, como pretexto para pensar la relación sujeto y verdad; distinto al *gnothi seauton*, conócete a ti mismo, la inquietud de sí no tiene la función originariamente asignada. Fue inscrita en un lugar que, al decir de Epicteto, era “el centro de la comunidad humana”, por lo que no pretendía promover el autoconocimiento ni la recta relación con los dioses a través del autodescubrimiento de una verdad trascendental e innata.

Apoyado en Roscher (Philologos, 1901), Foucault recuerda los tres preceptos délficos:

1. De nada en exceso: que indicaría no un universal ético sino una exigencia de hacer preguntas útiles, precisas, no excesivas.
2. Las cauciones: no te comprometas con lo que no puedas honrar, con obligaciones imposibles
3. Conócete a ti mismo: significaría que al preguntar hay que examinar lo que se va a hacer, lo que se quiere hacer, lo que se quiere saber.

Apoyando en Defradas (1954). Les thèmes de la propaganda delphique), los preceptos délficos no serían principios de autoconocimiento sino “imperativos generales de procedencia”. No hay que pedir demasiado, no hay que esperar demasiado, no hay que exagerar en las esperanzas, en la generosidad, no hay que presumir demasiado frente al poder y fuerza de los dioses. En fin son muchas las interpretaciones y Foucault se sirve de ellas quizá para relacionar el principio más con la comunidad que con la

La formación de sujetos

figura de Sócrates, más que con el autoconocimiento solipsista con la preocupación de sí en la relación con los otros. El *gnothi seauton* habría que comprenderlo en el marco general del *epimeleia heautou*, que indicaría cuidar de sí mismo.

El cuidado de sí no es atemorizarse ante la ley, ante los tribunales que amenazan y condenan por llevar una vida de pensamiento, no es dejarse amedrantar por el poder jurídico que decide desde las riquezas y abolengos. Cuidar de sí es preocuparse por el alma y la verdad, lo que concede a Sócrates el lugar divino, el *roll* divino de interpelar a los demás para cuidar de la justicia, de la verdad en la ciudad. En fin, hay que preocuparse más por la persona que por las posesiones “para llegar a ser lo más excelente y razonable posible y pensar menos en las cosas de la ciudad que en la ciudad mismo” (Tomado por Foucault de La Apología a Sócrates).

Foucault resalta cuatro cosas de la actitud de Sócrates: Sócrates dice jugar un *roll* divino, legado por los dioses; Sócrates se ocupa de los otros, se ha abandonado de sí mismo, de su fortuna, de los privilegios que podría merecer, de una carrera exitosa, se sacrifica; Sócrates desempeña el papel de quien despierta a los demás. Dice Foucault: “La inquietud de sí, por lo tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar” (2005, 21). Es un salir a la luz. En cuarto lugar, Sócrates se presenta como un tábano, un insecto que pica, que agujonea a los demás y los hace correr. La Inquietud de sí es un principio de movimiento, desasosiego permanente, dice Foucault.

Foucault se remonta a Epicuro, y a todo el conjunto de la cultura griega para mostrar que la *epimeleía heautou* es la actitud filosófica griega por excelencia, no exclusivamente platónica, socrática. Epicuro asimiló la *epimeleía heautou* a la *therapeuiein* (2005, 22) para indicar cuidados médicos, cuidado del alma, servicio al amo, al culto divino. Seneca nos recuerda desde el cinismo que es mejor ocuparse de lo personal que de los casos materiales, de las reglas que nos ayudan a mejor conducirnos y controlar lo que hacemos. En los Estoicos, Séneca y Epicteto hablan del *cura sui*, Agrega Foucault: “No hay que preocuparse por sí mismo simplemente como condición de acceso a la vida filosófica...el principio de que hay que ocuparse de sí mismo llegó a ser, de manera general, el principio de toda conducta racional, en cualquier forma de vida activa que, en sustancia, quisiera obedecer el principio de la racionalidad moral...la incitación a ocuparse de sí mismo alcanzó una extensión tan grande que se convirtió, me parece, en un verdadero fenómeno cultural del conjunto” (2005,23).

La inquietud de sí es un fenómeno cultural de conjunto y también, dice Foucault, un acontecimiento del pensamiento que influye en todo el modo de ser sujeto moderno. Pasa por Sócrates, viene de Séneca, Epicte-to, Plotino, se desplaza al cristianismo y el Medioevo, al ascetismo propio de la virtud virginal. En general conserva la idea de una “actitud general” para relacionarse con el mundo, con los otros de modo cauto (Se cau-to), consigo mismo; es una manera de mirar desde el exterior hacia sí, meditar; son acciones donde uno se hace cargo de sí mismo: técnicas de meditación, memoria del pasado, examen de conciencia, técnicas de veri-ficación de representaciones mentales (Tecnologías del yo propiamente); es un corpus reflexivo sobre las prácticas de la subjetividad.

La epimeleía heautou es, no obstante, muy olvidada en la historia del pensamiento, porque es difícil, y esto es paradójico, desligarla de la preten-sión del recogimiento individual, del dandismo moral, del culto a la perso-nalidad moral, cuando el sujeto moderno, precisamente se encamina por tal pretensión: la del encierro, la del sustraerse de la vida social, la de puri-ficarse del contacto exterior, y complacerse onanistamente. Nada de esto pareciera tener valores positivos hoy, aunque los practiquemos. Foucault va a encaminar la interpretación de la inquietud de sí hacia la preocupación por la vida juntos, hacia la intensificación de las relaciones sociales.

Quien no sabe en condiciones sociopolíticas confusas decidir su ac-ción, al estilo de filósofo puro, helenístico, romano, se retrotrae a la vida íntima, a la ciudadela interna, al santuario del yo; lo que indica una “bo-rradura de la ciudad” que no es propiamente lo que ocurre con el gnothi seauton al modo de la epimeleía heautou. No es un “recurso individualis-ta” sino “un modo de vivir juntos”, lo que interpreta Foucault en la Her-menéutica del sujeto, para lo cual se sirve de una lectura del Alcibíades.

Aunque a partir del “ocuparse de sí mismo” se fundaron morales es-strictas, de esclavo, influidas quizá por el epicureísmo, el cinismo, el estoi-cismo, el cristianismo mismo, hasta la moral pietista moderna cartesiana, también es cierto que, nos ilustra Foucault, con base en dicha preceptiva se fundaron “éticas generales del no-egoísmo”; en otros contextos, la aus-teridad, el ascetismo, la moral sacrificial, de la culpa y la expiación, aún del castigo, se vieron convertidas a la felicidad de construir la vida social.

Si se considera que filosofía es, nos dice Foucault, la forma de pensa-miento que permite al sujeto inquirir por la verdad, entonces se llama espi-ritualidad a la búsqueda de caminos, de condiciones que permitan al sujeto acceder a esa verdad. Al respecto el pensador francés identifica tres caminos:

La formación de sujetos

1. El amor (Eros): El acceso a la verdad no es un mero acto de conocimiento moral, de autognosis; es un acto vital en el que el sujeto se transforma existencialmente, se diferencia de sí mismo, se descentra, sale de sí. No puede haber verdad “sin una conversión o transformación del sujeto” (pág.31)
2. El trabajo: (Askesis) La elaboración, la construcción de si mismo, la denodada tarea de ser un logro de si mismo.
3. El contra efecto: La iluminación de la verdad, su luz, su esperanza, la bienaventuranza, la tranquilidad del alma.

Este movimiento erótico del sujeto como sujeto, no como individuo, esta transfiguración, realza la espiritualidad como búsqueda, como tarea, como destino, como gnosis: “La gnosis es, en suma, lo que tiende siempre a transferir, a transponer al acto mismo de conocimiento, las condiciones, las formas y los efectos de la experiencia espiritual” (2005,32)

El movimiento gnóstico espiritual aun se percibe en el sujeto moderno porque conocimiento y espiritualidad, conciencia, se ligan a la búsqueda imposible de la verdad desde lo que el hombre es como enigma, pregunta, misterio, finitud; dice Foucault: “la epimeleía heautou (inquietud de si) designa precisamente el conjunto de las condiciones de espiritualidad, el conjunto de las transformaciones de sí mismo que son la condición necesaria para tener acceso a la verdad” (ídem). Este movimiento se prolongó hasta la meditación cartesiana, hasta la autoconciencia hegeliana, hasta Husserl.

El momento Cartesiano señala, paradójicamente, una restricción metodológica a la espiritualidad como búsqueda de las condiciones para acceder a la verdad, ya que enseña el valor per se del conocimiento sometido a reglas, a condiciones formales y objetivas, a la estructura del objeto a conocer; y concede crédito al sujeto para acceder a la verdad y solucionar su duda existencial. Entonces, en el momento cartesiano la duda es metódica, mientras se ajustan las condiciones extrínsecas e intrínsecas del correcto pensar y el efectivo conocer.

3.2 Querella, litigio, conflicto:

¿por qué no te ocupas de tus cosas?

El acceso a la verdad exige una transformación del sujeto en su existencia, una construcción feliz y laboriosa de sí, una iluminación; esta es una cuestión auténticamente espiritual. Foucault nos recuerda las preguntas de Spinoza en La Reforma del entendimiento: “¿En qué y cómo

debo transformar mi ser mismo de sujeto? ¿Qué condiciones debo imponerle para tener acceso a la verdad, y en qué medida ese acceso me dará lo que busco, esto es, el bien soberano, el soberano bien?”. Filosofía y conocimiento, así se ligan profundamente a la espiritualidad. E insiste Foucault, esta pretensión es propia de toda la filosofía moderna, una gran fenomenología del espíritu, una “inquietud de la inquietud de sí” (2005, 40). Igual ocurre con el marxismo, con el psicoanálisis, cuya espiritualidad se empaqueta en ciertas formas sociales. El marxismo y el psicoanálisis también proponen una “modificación profunda del ser del sujeto”.

Ahora bien, estas perentorias exigencias de transformación del sujeto en la relación de conocimiento y espiritualidad, conocimiento y conciencia dirían otros, remiten al problema de la formación del sujeto para tener acceso a la verdad, hoy renovada a la luz de las organizaciones e instituciones humanas, ellas mismas despreocupadas por la cuestión de la verdad. Ante las instituciones y organizaciones humanas el sujeto paga un precio por decir públicamente la verdad (caso Sócrates). Esta sería según Foucault, desde Lacan, la más elevada forma general de la espiritualidad, aquella en que el sujeto arriesga el precio de exponer públicamente la verdad sobre sí mismo en el conjunto de la vida social (caso Sócrates), verdad relacionada con lo prohibida, como consta en las tecnologías del yo.

El diálogo didáctico, como en el Alcibíades, remonta al sujeto a este encuentro público y riesgoso con la verdad de sí, sometida a un debate institucional y jurídico, político, más que ético; la interpelación de la pregunta socrática para que los sujetos se ocupen de sí no es un consejo.

Toma la forma de la querrela; incluso cuando un espartano (Alexandrides) responde ante cierta pregunta, que no se ocupa de las tierras por ocuparse de sí mismo, que de ellas se ocupan los ilotas, lo que hace es destacar un privilegio social, político, económico que enfrenta la aristocracia espartana con los ilotas.

En los lacedemonios, en los espartanos, en los atenienses, la pregunta forma parte de un litigio, de un conflicto: ¿Por qué no te ocupas de tus tierras, de tu fortuna?, pero también, ¿Por qué no te ocupas de ti mismo? El caso Sócrates forma parte de una tradición, no es un caso aislado, es un caso ejemplar.

Cuando Sócrates retoma la epimeleía heautou, la inquietud de sí, la preocupación de sí, lo hace dentro del marco de la tradición griega; está preocupado porque Alcibíades, aristócrata y bello, quiere ahora volcarse a la ciudad, quiere dirigir a los demás, gobernarlos, abandonarse de sus pri-

La formación de sujetos

vilegios políticos, sociales, económicos. Es en el Umbral de la política que surge la inquietud de sí, cuando no hay que ocuparse de las riquezas sino de sí para preguntarse que condiciones se tiene para mandar a los demás.

Hay que preguntarse por la educación que se tiene, por la comprensión de las situaciones humanas y del contexto; Sócrates enfrenta a Alcibíades a comparar no sólo entre sus riquezas, las de los espartanos y persas sino también entre la gran educación de los espartanos, del rey de Persia, sus rivales, y la educación que él tiene. ¿Qué formación es la que se tiene cuando uno se propone dirigir a los demás e incluso dirimir conflictos y qué potencialidad se tiene para hablar de sí mismo, incluso desde lo prohibido?

Esta pregunta ronda el análisis de Foucault entre *La Hermenéutica del sujeto y las Tecnologías del yo* (1996); indudablemente *La Hermenéutica del sujeto* es un libro más elaborado; desde la educación espartana habría que preguntarse: ¿Se tienen buenas maneras, grandeza de espíritu, valor, resistencia, fortaleza, cordura, como para querer dirigir a los otros? Desde la educación Persa cabría indagar: ¿Se tiene sabiduría, sentido de la justicia, templanza y valor, para aspirar a ponerse al frente de los otros? Todos estos valores, supuestamente, están incorporados en la Paideia greco-romana, y ¿tendría Alcibíades las dotes intelectuales y humanas para querer y poder gobernar?

Lo que se está decidiendo en el “Ocuparse de sí mismo” es la gobernalidad, la facultad, la actitud que se posee para dirigir a los otros; lo que, respecto a Alcibíades, Sócrates pone en tela de juicio, pues fue educado por Pericles, quien no supo formar a sus hijos. Si alguien no puede formar a sus hijos cómo podría formar a quien va a gobernar o pretende hacerlo. Sócrates dice a Alcibíades: “quieres entrar en la vida política, quieres tomar en tus manos el destino de la ciudad, no posees la misma riqueza de tus rivales y, sobre todo, no tienes la misma educación. Es preciso que reflexiones un poco sobre ti mismo, que te conozcas a ti mismo”.

En principio, dice Foucault, lo que Sócrates da a Alcibíades es un consejo de prudencia, débil forma de presentar la inquietud de sí; luego, le pregunta permanentemente, irónicamente ¿Qué significa gobernar la ciudad? ¿En qué consiste un buen gobierno? ¿Qué es la concordia? Le enseña, no obstante, el litigio, el carácter del conflicto, le inquiere para que se ocupe de sí mismo, y llegue a conducir a los demás hacia el bien, hacia la verdad, la belleza del sí. “La necesidad de la inquietud de sí recalca Foucault – se inscribe no sólo dentro del proyecto político sino dentro

del déficit pedagógico” (pág. 49), que además de preguntar por la gobernabilidad pregunta siempre ¿Qué es un hombre? ¿Qué es ese sujeto que vuelve la actividad reflexiva sobre sí? ¿Cuál es ese sí mismo del que debo ocuparme para poder ocuparme como es debido de los otros, a quienes tengo que gobernar? (2005,51)

Téngase en cuenta, entonces, lo siguiente: la no-gobernabilidad, el déficit pedagógico, la ignorancia, constituyen el paisaje en el que emerge la necesidad de ocuparse de sí, ésta, una necesidad de gobernar a los otros por fuera de los regímenes aristocráticos y de privilegios, de los regímenes de poder; por fuera de aquella educación centrada en el aprendizaje, en la enseñanza, nunca en la formación, por fuera de aquella educación que ignora al sujeto, su espiritualidad. Esto es totalmente distinto a las Tecnología del yo de la Grecia arcaica; es distinto a ritos de purificación, de concentración, de meditación, de retiro anacoreta, de prueba, de confesión, de expiación, de ascetismo, propias en su conjunto del culto gnóstico, estoico, agnóstico, cínico.

Epílogo

*“Uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro. Pero lo que define la posición de éste es que se preocupa por la inquietud que aquel quien guía pueda sentir con respecto a sí mismo. A diferencia del médico o del padre de familia, el objeto de sus desvelos no es el cuerpo ni los bienes. A diferencia del profesor, no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía, no procura enseñarle a hablar, no trata de enseñarle a imponerse a los demás,... El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene respeto 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... en cuanto sujeto” (Michel Foucault. *Hermenéutica del Sujeto*, 1982, Pág.70).*

Lección V

La biografía del hombre: vida y muerte universal

Aún nos mantenemos en el teoreticismo, en el “internacionalismo abstracto de la razón pura” (Sábato ,2001), no abandonamos la importación de teorías producidas en contextos distintos a los nuestros... depreciamos los autores nuestros, nuestra cultura en América latina. Una pregunta que nos hacemos desde mucho tiempo atrás ronda nuestras cabezas ¿Cómo y quiénes producen conocimiento en América latina? Pregunta a la que se integran otras, a saber, ¿Desde cuáles referentes construimos nuestra realidad? ¿En qué consiste nuestra identidad cultural? ¿Cómo se constituyen nuestra memoria y conciencia histórica?

Germán Guarín Jurado

Hacia una didáctica formativa.

Revista Plumilla educativa 6

No estamos preocupados por pequeñas historias solamente; es la historia misma del hombre la que está en juego. Esta es la conclusión que se extrae del trabajo de Bertrand Russell en sus Ensayos filosóficos titulado

Sobre la historia. La Historia como estudio del pasado para saber cómo el mundo humano ha llegado a ser el que es, cómo nuestra memoria es la que es, cómo nuestra conciencia histórica es la que es, cómo nuestro presente es el que es. En la historia se encuentran las condiciones de emergencia de lo que somos y las reconstruimos.

Los estudios históricos dan “ciudadanía en la comunidad intelectual”; constituyen un saber sobre pequeños y grandes acontecimientos humanos, pequeños y grandes hombres, hombres ilustres, famosos unos, otros anónimos y olvidados. Constituyen el saber de aquello que ha ocurrido hasta el momento, con lo que comienza nuestro recuerdo individual; “Todo ello-dice Russell-, indispensable para tener conciencia de nuestra situación, y para emanciparnos de las circunstancias accidentales de nuestra educación” (Ensayos filosóficos, Sobre la historia, 1993, pág. 82). Los estudios históricos constituyen un saber verdadero porque si algo hay verdadero es la historia, la historia nuestra es verdadera.

Pero, la historia es verdad, los estudios históricos son verdad, no porque el historiador sea borrado del documento, del archivo, del registro, del testimonio histórico; como los historiados, el historiador pertenece a la historia, está incorporado en ella. Historiador e historiados impregnan vitalmente el registro, el documento, el archivo, con su personalidad vital, histórica, con su experiencia vital. La objetividad se hace presente en la objetivación del historiador en los historiados. Y son las historias, no los documentos fríos, los que tienen valor.

En los estudios históricos es muy difícil remitirse, desde una selección de hechos, a leyes generales y producir teorías absolutas; ante los pequeños detalles de la historia humana, ante las circunstancias menores, es difícil concebir una teoría uniforme, por mucho que una ley del supuesto progreso de la historia permita a algunos proponer teorías generales. En realidad, la historia humana no avanza hacia ninguna parte salvo en idealizaciones utópicas de orden político, tecnológico, filosófico, religioso.

En historia no hay un esplendor del logos, de la ley, como para iluminar de plano gran cantidad de detalles históricos. Por ejemplo, resulta frívolo – sostiene Russell – pensar la democracia desde los ideales griegos si ésta fue una sociedad esclavista; a una revolución no podría aplicársele la retórica grecolatina. Del mismo modo, sostiene nuestro autor, la historia no enseña doctrinas, ni sobre el poder, ni sobre el progreso, ni sobre la verdad, salvo que se falsifiquen los valores de la historia. No se puede decir que el poder es el derecho o que el derecho es el poder, salvo en ex-

La formación de sujetos

perencias muy particulares de un sujeto en determinado tiempo y lugar. En el Caso Sócrates, por ejemplo.

La historia del hombre, de los hombres, ocurre junta; no va por un lado la historia universal y por otro la historia singular, particular de hombres y mujeres de vida diaria. La grandeza, la precariedad nos ocurre por igual, como el hambre, la pobreza, la guerra, la ilusión. Es cuestión de humanidad, aunque a veces reduzcamos esta a la clase, a la etnia, al género, a un batallón, a un héroe. No, la vida nos ocurre a todos y somos responsables de ella, como del tiempo y la distancia entre nosotros, extraños y extranjeros que somos de nosotros mismos, entre la vida y la muerte.

Nada que dé más sentido a nuestra historia que situarnos entre la vida y la muerte, como si entre una y otra ocurriera una pesadilla, a la vez una ilusión, una utopía. Vivimos muchas zozobras, la de la libertad, la de la autonomía, la de la independencia, la de la justicia, aún la de la igualdad, la de la fraternidad y el orden en el caos, la de vivir y morir, por lo que examinamos a cada rato nuestra existencia, nuestra vida, repasamos lo acontecido. Así ocurre nuestra biografía, del hombre, de los hombres. Aun que vivimos a toda, plenamente o no, siempre a riesgo, estamos en la frontera difusa e innata de la muerte.

El sentido de la vida y de la muerte tienen muchas formas; las dificultades mismas de la vida nos dejan siempre algo moribundos, cansados, agotados a diario. El sentido de la vida y de la muerte es parte de la lucha diaria, cómo renuncia, como derrota, como éxito, como triunfo, como fracaso, como despedida, como “inventario de lo perdido”, “como historia de lo vivido”, nos dice Sábato en su ensayo *La Resistencia*. Como sentimiento de riesgo, como miedo y peligro. Como si vivir fuera morir a diario y responder por ello, aprender a morir en sus muchos anuncios.

“En tal sentido – dice Russell – cualquier teoría general que afirme que todo es lo mejor posible se ve obligada por los hechos a defender lo indefendible” (pág.89). Entonces, ni el progreso, ni el estado ideal, ni la ley ni la verdad, son recurrentes en la historia, en los estudios históricos. A excepción que se tenga un fin predeterminado podría concebirse un precepto útil a la acción con tal de conseguir dicho fin, pero sólo en escala menor, valórica o técnica las más de las veces se alcanzarían. Predeterminar fines para una sociedad más justa, igualitaria, libre y fraterna es posible en máximas éticas, axiológicas, en consignas políticas, pero no expresan el curso inexorable de una ley, una verdad histórica, económica y/o política.

¿Qué tenemos, entonces, en la historia, en nuestros estudios históricos? El tiempo del hombre, la vida del hombre, su biografía, con algo de imaginación, de emoción, y sentimiento, de sueño y esperanza, de utopía, con algo de tragedia y derrota, de heroísmo; nuestra relación con el pasado, con el presente, con el futuro. Nuestro tiempo, nuestra vida, aparecen así significados, esplendidos, con sentido, elocuentes, en pequeña o magnífica grandeza, ejemplarizante o no. La historia es siempre una enseñanza, no sólo un recuerdo del pasado, del presente o del futuro. La historia nos forma, nos da horizonte humano.

En la historia aparece el vigor humano, las ganas de vivir, cifradas en la esperanza de la época, de un siglo; renacer, siempre renacer. Toda la energía humana se despliega en ella, toda la fuerza epistémica de humanidad: en un hombre, en un pueblo, en una nación, en una civilización, en un acontecimiento, en una situación menor, en un sujeto, en muchos. Esto es edificante no obstante tantas muertes narradas, tantos desastres narrados. Hay un optimismo de la historia, aunque también un pesimismo de ella. Pero la fuerza se despliega por entre el cauce de las batallas como el ejercicio de un hombre guerrero. El hombre ha conservado la idea que el futuro es suyo, le pertenece, lucha por él, confiadamente, aún todas las derrotas. Es un riesgo que debemos confrontar.

Este temple mental – como lo llamo Russell – desconoce a veces la situación de presente, se detiene en monumentalidades y proezas humanas de antaño, descuida las circunstancias, los acontecimientos comunes del día a día, los sujetos anónimos que contribuyeron a la grandeza. Detenerse en las grandes hazañas derrota el tiempo de los sujetos que no narran, que no han sido narrados. En el afán de leer en la historia “la acción, el éxito, el cambio”, parece fácil vivir, no cuenta el esfuerzo denodado de quienes no figuran protagonizando magnos sucesos, de quienes fueron parte de la construcción de un presente de difícil acceso, o que yace innato en la historia. Habría que narrar el presente – insiste Russell – como si fuese ya un pasado y valorar en él lo que pueda legar a la biografía humana total, universal: “La historia es... algo más que la relación de los hombres individuales, por grandes que sean: su ámbito es la biografía no sólo de los hombres, sino del Hombre” (Pág. 93). Biografía de los hombres y del hombre, esa es la historia, biografía de sujetos anónimos y grandes protagonistas de la historia. Unidos construyen, construimos la humanidad que somos, a veces, casi siempre, como un asunto de vida y muerte.

La experiencia de la vida, y de la muerte es crucial en el hombre, en los hombres, alienta la historia misma, su ocurrencia, en una sucesión y

La formación de sujetos

cruce de generaciones viejas, jóvenes, infantes; opciones civilizatorias que se presentan en pasado, presente, futuro. La biografía del hombre, de los hombres, se configura así, intergeneracionalmente, gracias a que los sujetos en totalidades concretas de espacio y tiempo, se disponen a articular tiempos.

La historia no es sólo la relación entre los hombres y el hombre, es la relación del hombre, de los hombres con el tiempo en sucesión generacional, en cruce generacional, que va rehaciendo un proyecto civilizatorio y de humanidad en los mitos, las artes, las religiones, las prácticas, las ciencias y la filosofía, las instituciones y organizaciones humanas, la cultura en general. En esa sucesión, en ese cruce generacional, deviene provisional, transitorio, finito, en el curso de una vida continua, intrincada. Nuestro drama vital se extiende en sucesiones y cruces de tiempo, de caminos, como en el enigma de la esfinge. Todo nace y muere (religiones, imperios, filosofías, ciencias, artes), todo inmigra (clases, etnias, razas), la historia se mueve entre la vida y la muerte. No obstante las épocas desfilan, triunfales, con sus grandes problemas: premodernidad, modernidad.

Es en esto que la historia guarda su poder, su misterio, “más allá de los documentos escritos”, dice Russell; grandes épocas, grandes hombres, y sujetos anónimos desfilan por el curso intrincado del tiempo, en las contiendas menores, los conflictos y la guerra. No por ello cantamos la violencia intentando enterrar el pasado. Todos somos actores, sin embargo, de un drama del que sólo conocemos su grandeza” (pág.94), su magra grandeza. La guerra no nos puede alegrar ni en el poema a las tumbas heroicas, a los héroes tristes de la historia. Es como si hiciésemos un “epitafio de la vida del hombre”, un poema no sólo al fracaso de la muerte, también de la vida.

Es una magra grandeza la humana: “año tras año mueren los camaradas, muestran ser varias las esperanzas, se desvanecen los ideales, la tierra encantada de la juventud queda más lejos, el camino de la vida se hace más tedioso, aumenta el peso del mundo hasta que el trabajo y las penas se hacen demasiado pesadas de soportar; la alegría se desvanece en las fatigadas naciones de la tierra, y la tiranía del futuro mina la fuerza vital de los hombres; todo lo que amamos se decolora, en un mundo agonizante... Por las orillas del río del tiempo, la triste procesión de las generaciones humanas camina lentamente hacia la tumba; en el apacible país del pasado, la marcha finaliza: ahí se quedan con los cansados vagabundos, y todos sus llantos enmudecen” (Bertrand Russell, Ensayos filosóficos sobre la historia, pág.96).

Bibliografía

- Blumenberg, Hans (2003). Paradigmas para una metaforología. Madrid. Editorial Trotta.
- Caicedo, Andrés (2008). Mi cuerpo es una celda. Bogotá. Colección la otra Orilla. Editorial Norma.
- Caicedo, Andrés (2007). El Cuento de mi vida. Bogotá. Editorial Norma
- Chatelet, François (1976). Historia de la filosofía. Tomo I. Madrid. Espasa-Calpe.
- Dussel, Enrique (2016). 14 Tesis de Ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Madrid. Editorial Trotta.
- Foucault, Michel (2005). Hermenéutica del sujeto. Madrid. Ediciones akal.
- Foucault, Michel (1996). Tecnologías del yo. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Guarín Jurado, Germán. (2005-2006) ¿Cómo y quiénes producen conocimiento en América Latina? México: IPECAL, CREFAL, UNAM.
- Guarín Jurado, Germán (2009). Hacia una didáctica formativa. Manizales. Revista Plumilla educativa 6. Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2006). Desafíos formativos para América Latina y el Caribe. México: IPECAL.
- Guarín Jurado, Germán (2015). Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad. Manizales. Universidad de Manizales-Ceecal-Ipecal
- Habermas, Jürgen (1974). Teoría y praxis. Barcelona. Ediciones Altaya.
- Heller Agnes (2000). Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad? Barcelona. Editorial península.
- Hobsbawm, Erick (1995). La Historia del Siglo XX. Barcelona. Crítica.

Germán Guarín Jurado

- Isaza Giraldo, Fabio y otros (2002). Pánico en la globalización. Cali: Colección el pez en la red.
- Jaeger, Werner (1957). Paideia: los ideales de la cultura griega. México. Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, Karl. (1993). La Filosofía. Madrid. FCE.
- Jaspers, Karl (1994). Origen y meta de la historia. Barcelona. Ediciones Altaya.
- Kafka, Frank (1995). Carta al padre. Barcelona. Colección Fontana. Edicomunicación S.A
- Maturana, Humberto (1995). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile. Ediciones Dolmen.
- Mélich, Jean Carles (2001). Ausencia de testimonio. Ética y pedagogía desde los relatos del holocausto.
- Ortega y Gasset, José (1988). ¿Qué es filosofía? Barcelona. Revista de Occidente. Alianza editorial.
- Sábato, Ernesto. (2000). La Resistencia. Buenos Aires. Seix Barral.
- Ricoeur, Paul (2003). El Conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre Hermenéutica. México. FCE.
- Rorty, Richard (2002). Filosofía y futuro. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Russell, Bertrand (1993). Ensayos Filosóficos. Barcelona. Altaya.
- Quintar, Estela Beatriz. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: IPECAL, Instituto politécnico Nacional
- Vattimo, Gianni. (1996). La Sociedad transparente. Barcelona. Colección pensamiento contemporáneo. Paidós.
- Vattimo, Gianni (2002). El pensamiento débil. Ritual de la inteligencia compartida. Universidad de Caldas
- Zemelman Merino, Hugo. (2005). Pensar teórico, pensar epistémico. Ciudad de México: Ipecal, www.ipecal.net.com
- Zemelman Merino, Hugo (2007). El Ángel de la historia. Barcelona. Anthropos.
- Zemelman Merino, Hugo. (1992). Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. México: Antrhopos,
- Zemelman Merino, Hugo. (1992). Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía. México: Antrhopos,
- Zemelman Merino Hugo, Emma León (coord.). (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. México: Antrhopos.
- Zemelman Merino Hugo. Pensamiento crítico y neoliberalismo en América Latina. Conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Julio 28 de 2000. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Zemelman, Hugo. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Antrhopos.

La formación de sujetos

- Zemelman Merino, Hugo. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: México: IPECAL, Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman Merino, Hugo. (2003). Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Zuleta, Estanislao. (1995). Educación y Democracia: un campo de combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación tercer Milenio.
- Zuleta, Estanislao (2001). Arte y filosofía. Medellín. Hombre nuevo editores-Fundación Estanislao Zuleta.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Carrera 9 No. 19-03
Conmutador 887 9680
www.umanizales.edu.co
Manizales, Colombia

La formación de sujetos. Propuesta para una educación
sociohistórica a partir de didácticas formativas
© Universidad de Manizales

Fondo Editorial, Universidad de Manizales
Febrero de 2018

