



Artículo Original

Una acercamiento epistemológico y metodológico a la lectura antropológica, histórica y pedagógica del concepto de Sujeto, en la obra de Hugo Zemelman¹

Jorge Hernán Betancourt Cadavid²

● Resumen

Este trabajo se deriva de la sustentación epistemológica y metodológica de la indagación desarrollada, y tiene por objetivo posibilitar fundamentos a los procesos de subjetivación, de acuerdo con las propuestas de las pedagogías críticas. El trabajo cursa metodológicamente por la hermenéutica en tanto que quiere interpretar desde la lectura de la obra del autor, para consolidar desde allí una vertiente dentro de las pedagogías críticas latinoamericanas, gracias a que la lectura sistemática y filosófica de pensadores del contexto lo posibilitan, no solo para una reflexión contemplativa, también como fundamento praxeológico. Lo anterior como contingencia, y para hacer posible que las prácticas pedagógicas en sentido amplio, cuenten con la ampliación del campo de reflexión y acción de la pedagogía situada en un contexto específico, el latinoamericano.

Palabras clave: Epistemología, sujeto, hermenéutica, antropología, pedagogía.

¹ Este artículo es derivado del proyecto de tesis en el Doctorado en Filosofía (civil) de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. La investigación ha sido titulada: Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico- pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación, en la obra de hugo zemelman: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en latinoamérica.

² Licenciado en Educación Preescolar de la Corporación Universitaria Lasallista, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de San Buenaventura y estudiante de Doctorado en Filosofía (civil) de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Docente investigador y miembro del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad – GIES, de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista. Investigador del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura – seccional Medellín. Docente del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Contactos: jobetancourt@lasallistadocentes.edu.co jhbc35@gmail.com



Uma aproximação epistemológica e metodológica à leitura antropológica, histórica e pedagógica do conceito de Sujeito, na obra de Hugo Zemelman

An epistemological and methodological approach to the anthropological, historical and pedagogical reading of the concept of Subject in Hugo Zemelman's body of work

● Resumo

Este trabalho se deriva da sustentação epistemológica e metodológica da indagação desenvolvida, e tem por objetivo possibilitar fundamentos aos processos de subjetivação, de acordo com as propostas das pedagogias críticas. O trabalho cursa metodologicamente pela hermenêutica tanto que quer interpretar desde a leitura da obra do autor, para consolidar desde aí uma vertente dentro das pedagogias críticas latino-americanas, graças a que a leitura sistemática e filosófica de pensadores do contexto o possibilitam, não só para uma reflexão contemplativa, também como fundamento praxeológico. O anterior como contingência, e para fazer possível que as práticas pedagógicas em sentido amplo, contem com a ampliação do campo de reflexão e ação da pedagogia situada num contexto específico, o latino-americano.

Palavras Chave: Epistemologia, sujeito, hermenêutica, antropologia, pedagogia.

● Abstract

This paper is derived from the epistemological and methodological support of the research made, and its objective is to facilitate bases for subjectivity processes, according to the proposals of critic pedagogies. The methodology in this work is hermeneutical, as it aims to interpret from reading the author's body of work in order to consolidate a stream within the Latin American critic pedagogies from it, thanks to the systematic and philosophical reading of thinkers from the contexts that make it possible not only for a passive reflection, but also as a praxeological base. This is taken as a contingency and is used to enable the fact that pedagogical practices, in a wide sense, can have a widening of the reflection and reflection fields about pedagogy in a specific context: The Latin American one.

Key words: Epistemology, subject, hermeneutics, anthropology, pedagogy.

● Para la fundamentación Epistemológica

Hay diferencias claras entre la Antropología filosófica y la Filosofía de la Historia, por razones del marco mismo en el que ambas han sido delineadas. Primero está la idea antropológica en el marco de las totalidades distributivas, es decir, las que se relacionan también con las categorías de la Antropología médica y de la cultura. La idea histórica, en el marco de las totalidades atributivas, se encuentra en el marco que cubre las categorías de la Antropología filosófica. Por lo tanto, hay una dialéctica entre la Antropología filosófica y la Filosofía de la historia, que en las categorías enfrenta a la Antropología cultural -de las Facultades Superiores-, con la Antropología física, la de las Facultades Inferiores (Cassirer 1999).

El punto de partida entonces, sería tratar de dar respuesta a qué tipo de conocimiento proporciona la antropología filosófica. Es necesario saber³ en qué consiste ese saber, ¿qué cuenta el saber a cerca de ese saber? Por ello es que el objeto de este capítulo es fundamentar teórica y metodológicamente el diálogo disciplinar entre la antropología filosófica de la educación, y la antropología pedagógica, como lugar de enunciación del sujeto y sus procesos de formación: "Una delimitación silenciosa se ha impuesto a todos los análisis precedentes, sin que se haya formulado su principio, sin que el designio haya sido siquiera precisado." (Foucault, 2006, p. 292).

3 Saber es "... conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en un práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (Foucault, 2006). El saber "... es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso." "... el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman..." (Foucault, 2006).

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

Pero, ¿hay en esa relación verdades y errores? La verdad de ese encuentro estriva en el hecho de que lo que se establece es un encuentro entre creencia y fenómeno, entonces la verdad es tan posible como modalidades y relaciones de conocimiento, porque la verdad resultante de la construcción de lo que se sabe pasa de ser una correspondencia entre creencia y fenómeno, a una coherencia mental que le permite al sujeto comprender el fenómeno y apropiarse de él.

Se puede afirmar entonces que se trata de una verdad que cobra sentido en la existencia humana, diferente de la verdad formal -que ofrece el campo de las matemáticas, o empírica de las ciencias naturales-. Es la verdad del sentido y por lo tanto dota de significados la existencia humana. Esa verdad es "... aquello que da significación a opiniones y a realizaciones, individuales o colectivas." (Fullat, 1997, p. 10).

Sobre el origen del hombre

Existen preguntas muy comunes que acercan a lo que se quiere delinear en esta apartado. Algunos indagan por ¿cómo se educan los seres humanos? Otros por ¿cuál es la intención de las acciones educativas? ¿Son las acciones educativas la garantía del proyecto de la modernidad? Por lo que se funda desde allí la hipótesis que postula que el ser humano es educable. Esto implica asumir para dicha empresa varios enfoques: el primero, es



que para una mejor aproximación al ser humano se necesita un profundo conocimiento del mismo a nivel general, el segundo se centra en el estudio humano en su contexto, o dicho de otra manera en su cultura, definiendo aspectos propios de ésta y su trasmisión.

Sin embargo, esas cuestiones conducen de frente al propósito de este trabajo, a mostrar que la modernidad como "proyecto" hace referencia a la existencia de una pretensión desde la cual aparecen mecanismos de control sobre el mundo natural, social y consecuentemente individual. Por ello es que el estado, entendido como la esfera que reúne los intereses de la sociedad, y por lo tanto es de alguna manera la "síntesis" de los encajes colectivos, tiene el monopolio de todo, incluso de la posibilidad de usar la violencia, según los criterios establecidos. Por eso es que este trabajo al interior de las ciencias sociales⁴ -la filosofía como fundamento de la reflexión pedagógica-, es fragmento fundamental, no como fenómeno que se adiere sin conciencia a la organización política, sino como constitución conciente de los procesos de subjetivación.

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

4 Las ciencias sociales son, como lo muestra Giddens, "sistemas reflexivos", cuya razón de ser son la observación del mundo social desde el que ellas mismas son producidas. Cf. A. Giddens, *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid, 1999, p. 23 ss

En palabras de Ditley, es posible llegar a esta comprensión por el espíritu objetivo:

Entiendo por tal espíritu objetivo las múltiples formas en las que se ha objetivado en el mundo la comunidad existente entre los individuos. En este espíritu objetivo, el pasado es presente permanente y duradero para nosotros. Sus dominios alcanzan desde el estilo de vida, las formas de trato, hasta la conexión de los fines que la sociedad se ha formado, a la costumbre, el Derecho, el Estado, la Religión, el Arte, las Ciencias y la Filosofía. Pues también la obra del genio representa una comunidad de ideas, vida psíquica, de ideal en una época y un entorno. A partir de este mundo del espíritu objetivo, nuestro sí mismo obtiene su alimento desde la primera infancia. Es también el medio en el que se lleva a cabo la comprensión de otras personas y sus manifestaciones de vida. Pues todo aquello en lo que el espíritu se ha objetivado contiene en sí algo común al yo y al tú" (2000, pp. 165-167).

Por ello es que la constitución de subjetividades, o dicho de otra manera, la formación del sujeto, es un proceso que sin dudas está signado al ya mencionado proyecto de la modernidad, y por tanto a la pedagogía -entendida como saber reflexivo que puede fundarse en el campo de la filosofía-. Pero es necesario hablar de modernidad en dos sentidos: el primero de ellos es llano y hasta con características de regional, porque se entiende como mayoría de edad, soberanía. Una disculpa para superar la inmadurez, gracias al trabajo y el esfuerzo de la razón, posible desde el proceso crítico⁵, que abre posibilidades al nuevo abordaje

5 La propuesta crítica combina diferentes formas de crítica. Entre otras: La CRÍTICA IDEOLÓGICA: aparece como el juicio histórico que se realiza a los contextos políticos e históricos en los cuales los sujetos desarrollan sus vidas, su finalidad es poder dismantelar las relaciones y los centros de poder que condicionan dichas vidas. La crítica ideológica, tiene la intención de dismantelar dichos tejidos de poder, para desde una postura socio constructivista, transformar las realidades históricas; la CRÍTICA TERAPÉUTICA: pretende confrontar el proyecto vital de cada sujeto, a la luz de la responsabilidad que cada sujeto tienen con su propia vida. Esta crítica recupera los cimientos de las teorías de la formación, en cuanto reclama la función protagónica del

del hombre y la subjetivación. Esta emergencia descrita por Kant (Aufklärung) y Hegel, también comentada por Habermas al abordar el tema de los hechos históricos importantes a la hora de implementar los elementos propios de la subjetividad, es decir, la ilustración y todas sus consecuencias.

Sin embargo lo importante para este trabajo, está en que la educación no se limite al acto único y directo de enseñar con base en una sola posibilidad, universal e ilustrada, pues la transmisión de cualquier cuestión al interior del fenómeno llamado formación, no depende sólo de ello. Cobra en este sentido, relevancia la resistencia hacia la mirada sobre el concepto de Modernidad, adoptado por esta institución: la escuela⁶. El carácter universal de este proyecto implica en cualquier campo –del derecho, del estado, de la ciencia, la cultura– un “centro” de la historia mundial que se inicia en 1492 cuando se despliega el “Sistema-mundo” (Dussel 1995), oprimiendo el hecho de que ese mundo sea enseñado, y que la cultura pueda ser abordada de diversas maneras desde numerosas situaciones de la vida del hombre. La escuela moderna es una apuesta política y cultural, que se concibe como máquina para adiestrar y garantizar la transmisión de las hegemonías, es la encargada de replicar masivamente la aculturación.

El Hombre y la cultura que lo rodea

El ser humano siempre estará en estado de crisis: esto no es un problema, es posibilidad. Es evidencia de un constante movimiento tal y como lo veía Heráclito, allí está la contingencia, la emergencia para la transformación y por lo tanto la constitución

sujeto en el proceso de darse forma. Lo terapéutico es entendido como la agencia del sujeto sobre sí mismo, el objetivo de la crítica se concentra en la problematización de los mundos de la vida y la conquista política importante se dirige hacia la autonomía y autorreflexividad del sujeto.

⁶ Cfr. El capítulo ¿Porqué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupó”. En: PINEAU, Pablo. DUSSEL, Inés et CARUSO, Marcelo (2001).

de la subjetividad en el proceso de asumir la cultura. Es la vida del hombre una necesaria tensión y una búsqueda de liberación de sus estados animalescos inclinándose en la mayoría de los casos a la búsqueda y consecución de estados más elevados de conciencia. Paralelamente la situación de inestabilidad, inseguridad y ambivalencia permanecen constantes en el hombre.

Entonces una pedagogía que indaga por estos asuntos, es una reflexión en torno al estado Krisico del antropos, de manera que le incumbe el proceso educador, como emergencia de realización del proyecto humano. El Dasein, “ser ahí” de Heidegger (2010), remite precisamente al encuentro con el sentido, el ser y su verdadero lugar en el mundo. De allí que el ser humano se manifieste problemático y hasta angustiado, pero la antropología filosófica, y la antropología cultural que asume al hombre como acontecimiento social e histórico, se presentan como una suerte de doble implicación existente entre la antropología pedagógica y la antropología histórica:

La antropología pedagógica sólo puede ser desarrollada como antropología histórica. Debe partir de una doble historicidad: comprende la historicidad del objeto o tema investigado y la historicidad de la investigación, incluyendo la del planteamiento y el método. Sólo respetando esa doble historicidad se puede superar las reducciones de la antropología tradicional, la cual tendía a determinar las condiciones del ser humano, sin reflexionar adecuadamente sobre su historicidad (Wulf 1996, p. 4).

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



La antropología pedagógica se convierte en una antropología histórica de la pedagogía que tiene en cuenta la historicidad del investigador y de su objeto. La antropología histórica de la pedagogía ensaya también poner en relación sus perspectivas y métodos con las perspectivas y métodos de su objeto. Su objeto no es entonces la investigación del hombre o del niño como seres universales, sino de los hombres y de los niños concretos en contextos históricos y sociales determinados. Dentro de esta perspectiva, la idea de un concepto totalizante de hombre se diluye. La antropología histórica de la pedagogía no se limita a ciertas culturas o ciertas épocas. En la reflexión sobre su propia historicidad, puede, en principio, superar el eurocentrismo de las ciencias humanas y el interés puramente historicista de la historia, además se podría comprometer con los problemas no resueltos tanto del presente como del futuro (Wulf 1999, p. 183).

● Para la fundamentación Metodológica

La fundamentación epistemológica plantea el punto de partida que responde al tipo de conocimiento otorgado por la antropología filosófica e histórica. Y luego de esto será necesario fundamentar metodológicamente el diálogo disciplinar propuesto, porque –es de vital importancia insistir en ello–, hay en la tesis un interés por el lugar de enunciación del sujeto y sus procesos subjetivación, en los que cualquier comprensión fidedigna requiere de una interpretación de los elementos que la vinculan, Así que “La anticipación del sentido en el que todo es captado viene a través de la comprensión explícita de que las partes que son determinadas desde el todo, a su vez también determinan el todo” (Mardones, 2007, p. 108).

En la epistemología moderna se encuentran en un lado está la objetividad que pretende el desarrollo

de sus estudios desde los datos empíricos, es el camino de las ciencias experimentales, y al otro las que procuran por la subjetividad desde la formulación de hipótesis a priori para entrar en la experiencia humana. Entonces, metodológicamente el trabajo entabla la diferencia entre los saberes de las cuestiones materiales, los de la representación, los que desde la tradición aristotélica⁷ y la galileana⁸ que explican los prodigios exponiendo las causas y el funcionamiento de los mismos, y las que profundizan en los asuntos de la existencia, en los fenómenos espirituales “... de un orden que posibilita la distinción entre las “ciencias de la naturaleza” y las “ciencias del espíritu” (Geisteswissenschaften), y que trata de aislar una zona de valores humanos que pueda sustraerse a la lógica puramente cuantitativa de los saberes positivos” (Castro-Gómez, 2011, p. 166).

También es importante anotar que el problema hermenéutico no se reduce a un asunto metódico –sirve de método, pero no se agota allí–; es cavilación ontológica en torno al ser humano, pues su relación con el mundo es una relación hermenéutica, de manera que comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. Así las cosas, ¿es posible comprendernos? En palabras de Dilthey, si es posible, y gracias al Espíritu Objetivo, que se se anotaba anteriormente

7 En la tradición Aristotélica lo científico se evidencia después del inicio que otorga la observación y la delimitación del lugar hacia el que se orienta. Por ello la ciencia es explicación teleológica que da razón a los hechos que guarda una manera de hacer. Esta construcción es una progresión inductiva, es decir que parte de la observación para llegar a principios generales, o se deduce según las causas que contienen el fenómeno: causa material, de lo que está hecho algo; causa formal, idea o modelo con la que se trabajó; causa eficiente, es el productor de la obra; causa final, es el móvil u objetivo.

8 Tradición Galileana concibe la ciencia como explicación causal, que requiere de la revisión constante del método inductivo-deductivo para que sea posible la ciencia moderna. Hay un interés pragmático, mecánico y causalista que no se pregunta “por qué” o “para qué”, la pregunta es por el “cómo”. Con el giro Copernicano y la propuesta Galileana, hay unos requisitos para que la actividad se denomina ciencia: es el Método Científico. Se recupera la tradición de Pitágoras y Platón en la que el libro real de la naturaleza estaba escrito en un lenguaje exacto y matemático.

en el primer apartado, y que tendía la ruta desde lo epistemológico para este espacio metodológico.

El conocimiento de la realidad se hace evidente gracias a la percepción de ella desde sus propios estados: en cada uno hay amor y odio, necesidad de conservación y a la vez de realización en lo histórico y social: así se está en presencia con toda la fuerza de la existencia en una geografía de lo cotidiano de manera tal que se advierte desde adentro mismo de la experiencia, en la medida en que se construye un sistema que se transforma constantemente mediante acciones incesantes de voluntad y psiquis.

El intento de esta labor es entrar en el mundo de las representaciones de los sujetos y sus procesos de formación. Se trata de abordar los hechos de la vida espiritual –insistiendo en que no se separan estos de la unidad psíquica y física de la naturaleza-, con un método fundado en las ciencias del espíritu para describir y analizar de manera comprensiva⁹ dicha realidad humana.

Hay aquí una diversidad de posibilidades desde la singularidad de cada sujeto, pero gracias a una episteme sobre la constitución del mismo, que se deriva de un horizonte visible en la suma y secesión de generaciones y experiencias, es posible la subjetivación, la constitución: una didáctica no parametral, caótica si se permite: “La facultad de la comprensión que actúa en las ciencias del espíritu es el hombre entero; los grandes resultados en ellas no proceden de la mera fuerza de la inteligencia, sino de una potencia de la vida personal.” (Mardones, 2007, p. 107).

⁹ El fenómeno de la comprensión (Verstehen) y de la correcta interpretación de lo comprendido, no es sólo un problema específico de la metodología de las ciencias del espíritu. Desde su origen histórico el problema de la hermenéutica va más allá de las fronteras impuestas por el concepto de método de la ciencia moderna, de tal manera que en el método comprensivo confluyen con formas de la experiencia que quedan fuera de la ciencia: con la experiencia de la filosofía, con la del arte y con la de la historia, de la existencia misma. Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica.

Se puede afirmar desde el punto de vista metodológico, que este es un tipo de investigación científica se ocupa por la práctica de una disciplina social como la pedagogía, con un interés diferente, que terminará configurando un corpus conceptual que permita la “autorreferencialidad” de la pedagogía en el contexto Latinoamericano. Pretende develar y romper de alguna manera las cadenas veladas u ocultas con las cuales se encuentra atada la praxis pedagógica. No tiene un interés meramente especulativo, simplemente de ver lo que hay ahí, describirlo, explicarlo y comprenderlo, sino de proporcionar elementos teóricos para romper esas cadenas existentes.

● Bibliografía

Cassirer, E. (1999). *Antropología Filosófica: Introducción a una Filosofía de la Cultura*. Volumen 41 de Fondo de Cultura Económica. Colección Popular, 2ª reimpresión.

Castro-Gomez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Segunda edición ampliada. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C.

Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Colección Sepan Cuántos.

Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Ediciones Istmo.

Foucault, M. (2006). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI editores S. A. Vigésimosegunda edición en español.

Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona educación, 154 páginas.

Heidegger, M. (2010). *El ser y el tiempo*. Segunda



edición, primera reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mardonez, J. M. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos editorial. Barcelona, España.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina: volumen 35 de Paidós cuestiones de educación.

Speck, J. y Wehle, G y otros (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Editorial Herder.

Wulf, Ch. (1996). *Antropología Histórica y Ciencia de la Educación*. En: Educación, Tübingen, volumen V.

Wulf, Ch. (1999). *Introducción a la Ciencia de la Educación*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, ASONEN.