

S I G M A



ESTUDIOS EN CIENCIAS SOCIALES

Constitución de sujetos desde la educación popular y la sociología crítica

Aproximaciones desde el pensamiento de Paulo Freire y Hugo Zemelman

Subject Constitution from the Popular Education and the Critical Sociology

Some Approximations from the Paulo Freire and Hugo Zemelman's Thought

Recepción: 15/10/2006
Evaluación: 05/05/2007
Aceptación: 16/08/2007

Avance del proyecto de Investigación «Sujetos, prácticas y discursos de las pedagogías».

Resumen

La constitución de sujetos sociales es uno de los planos que confluyen en la problemática construcción de la realidad social. Este artículo busca aportar categorías de análisis del pensamiento de

*Diana Milena Peñuela C.**

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo de Investigación:

Pedagogía y Política



** Bacteriologa Magíster en Educación. Coordinadora Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos Profesora Asistente Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Posgrados. dianami29@gmail.com*





más allá de los discursos de formación en ciudadanía o de la educación en valores, desde la potenciación de su perspectiva ético-política. Si buscamos los posibles puntos de encuentro entre el pensamiento de Freire y el de Zemelman, tenemos, entre otros, el no considerar la acción tanto individual como social, en una situación de *determinación* por los hechos sociales objetivos, sino mas bien de *condicionamiento*; en ambos autores el modo de existencia de los sujetos se encuentra atravesado por su capacidad de acción como actores sociales, en donde destaca la conciencia humana crítica. Igualmente, tanto Freire como Zemelman hacen explícita la necesidad de conocer el contexto y la realidad existente desde el plano de lo que se puede denominar *utopía posible*.

Palabras clave: Educación popular, Sociología crítica, Freire, Zemelman.

Abstract

The social subject's constitution is one of the planes that meet in the social reality construction's problematic. Here it is intended to contribute with some

analytical categories on the Paulo Freire and the Hugo Zemelman's thought, throughout some of their works, around the importance to assume the critical formation's processes of the social objects and the school and non school's context, taken from a possibility to think the subject, away from the citizen formation or the values education's discourses, to its ethical and political perspective's potentiality.

If we search for some meeting points between the Freire and the Zemelman's thoughts, we have to consider not the individual and social action, in a situación *determined* by the social objective facts, but rather *conditioned*; in both authors the subjects existence mode is crossed by their action's capacity as social actors, where the critical human consciousness is outstanding. At the same time, both Freire and Zemelman make explicit the necessity to know the context and the existing reality from a plane which can be called as a *possible utopia*.

Key words: Popular Education, Critical Sociology, Freire, Zemelman



1. Constitución de sujetos desde la educación popular (A través de la obra de Paulo Freire. Algunas claves de lectura...)



Con la intención de presentar algunas problematizaciones y la posibilidad de exponer una lectura, de las múltiples que seguramente podrían hacerse, sobre la constitución de sujetos sociales y pedagógicos en Freire¹, asumiremos dos obras de este autor, que por su emergencia socio-histórica permiten visualizar dos momentos ‘diferentes’, pero no por esto opuestos, de su pensamiento sobre la posibilidad de pensar y constituir un hombre que en algún momento denominaría hombre nuevo² (hacia 1970) y en otro momento denominaría el ser humano como sujeto histórico, de una manera más clara y distinguible (a mediados de la década de los años noventa). Los dos libros en mención son: *La pedagogía del oprimido* y *La pedagogía de la autonomía*.

La propuesta es entonces identificar una serie de categorías que se pueden rastrear en los dos textos propuestos y generar a partir de allí cuestionamientos a la situación de la práctica pedagógica, de la educación misma y de los sujetos que se están constituyendo en la escuela y fuera de ella, de manera contemporánea.

Autonomía y ética

Se puede asumir la formación de sujetos en Freire, en los dos momentos, tanto en la *Pedagogía del oprimido* como en la *Pedagogía*

de la autonomía, pero con diferentes énfasis, como se tratará de dilucidar a continuación. En la primera, aunque no es explícita la referencia a la autonomía de los sujetos que allí denomina ‘oprimidos’, sí se puede leer la necesidad de una fuerza de liberación desde los oprimidos y de allí su gran tarea histórica, «liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (pues) estos que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos» (Freire, 1980: 39); aquí el poder va ligado a la concientización de los sujetos. De otra parte, Freire nos hace notar cómo la *pedagogía del oprimido* «es aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad» (Freire, 1980: 39). Y este proyecto político requiere implícitamente, desde los sujetos, el desarrollo de autonomía frente a su realidad y su devenir histórico.

En un segundo momento, es decir, en la *Pedagogía de la autonomía*, encontramos mucho más explícito el fomento de la autonomía del ser, pero más en perspectiva de los educandos, y es precisamente en este sentido que Freire incita a los educadores a ‘formarlos’ (Freire, 2006: 25)³, más que a ‘adiestrarlos’ en el desempeño de destrezas. Sin embargo, es de anotar que tanto educadores como educandos deben vivir en lo que Freire denomina la Ética Universal del Ser Humano, «que no es la ética menor, restrictiva, del mercado [...] es una ética que condena el cinismo del discurso del Nuevo Orden Mundial, que condena acusar por oír, decir, afirmar



¹ Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Pernambuco, una de las regiones más pobres del Brasil, donde muy temprano pudo experimentar las dificultades de sobrevivencia de las clases populares. Trabajó inicialmente en el SESI (Servicio Social de la Industria) y en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Fue educador, profesor de escuela, creador de ideas y del llamado «método Paulo Freire». Paulo Freire es autor de muchas obras, entre ellas: *Educación como práctica de la libertad* (*Educação: prática da liberdade*, 1967), *Pedagogía del oprimido* (*Pedagogia do oprimido*, 1968), *Cartas a Guinea-Bissau* (*Cartas à Guiné-Bissau*, 1975), *Pedagogía de la esperanza* (*Pedagogia da esperança*, 1992) y *A la sombra de este árbol* (*À sombra desta mangueira*, 1995).

² Freire dirá, haciendo referencia a este: ‘El hombre nuevo, para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación’.

³ Es de anotar cómo entiende Freire la noción de formar: ‘enseñar no





que alguien dijo A, sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto» (Freire, 2006: 16). La ética de que hablo, dirá Freire, es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género y clase. Y en el caso específico de los educadores será «la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana» (Freire, 2006: 18), asociando entonces autonomía, subjetividad y ética en la praxis de los sujetos.



es transferir conocimientos, ni contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo, indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los conotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.



Tanto educador como educando son sujetos éticos, que tienen una responsabilidad consciente de moverse en el mundo. Pues Freire, bellamente, nos plantea que somos condicionados, pero no determinados, así:

si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo, y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no

significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de *determinismo*, que el futuro, [...] es problemático y no inexorable (Freire, 2006: 21).

Se trata de no inmovilizarnos por y ante las situaciones de la realidad social, pues la pasividad «de histórica y cultural, pasa a tornarse ‘casi natural’ con frases como la ‘realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?’», sino en cambio de generar voluntades movilizadoras del cambio social.

Diálogo y libertad

Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se ‘cobija’ a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo desde el punto de vista del pensar acertadamente no es algo transferido sino coparticipado. [...] No hay entendimiento –a no ser cuando el propio proceso de entender se desvirtúa– que no sea también comunicación de lo entendido (Freire, 2006: 39)

En ese sentido, para que el pensar acertadamente sea dialógico y no polémico, Freire entiende que la tarea del educador que piensa acertadamente es la del desafío a dialogar: «No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad del diálogo» (Freire, 2006: 39).



En Freire, el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenida en el lenguaje, las palabras y las interacciones; el diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento; es también, diría Guisso, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación; allí el diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes; así, en esta construcción dialógica de la pregunta surge como *afirmación del sujeto* capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. «De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva. Hay que alertar que tampoco se dan preguntas definitivas» (Guisso, 1996: 2).

El reconocimiento no sólo se da con los objetos de conocimiento, se da, también, con el otro, con el diferente, con el semejante, con el alumno; es pensar con él, acerca de él; por esto el reconocimiento es la puerta de entrada al diálogo y al encuentro pedagógico. De esta manera, según Freire, uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de 'buen hombre',

al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella [...] Mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad (Guisso, 1996: 2).

En este mismo sentido, Freire, en la *Pedagogía del oprimido*, nos presenta la necesidad de una educación liberadora que logre vencer el «miedo a la libertad» que experimentan los hombres, de sí mismos, de los otros y del cambio social; al respecto menciona: «El miedo a la libertad, del que, necesariamente, no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la 'seguridad vital', para usar la expresión de Hegel, prefiriéndola a la 'libertad arriesgada'» (Freire, 1980: 28). Sin embargo, es de notar que la libertad⁴ del hombre pasa, según este pedagogo, en un primer momento por la misma liberación de los hombres y de la transformación de la realidad; pues para él, el hombre radical es quien mejor se inserta en la realidad, «a fin de conocerla mejor, transformarla mejor» (Freire, 1980: 32).



⁴ Dirá Freire al respecto: «La libertad es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre lucha por conseguir su libertad» (p. 43).



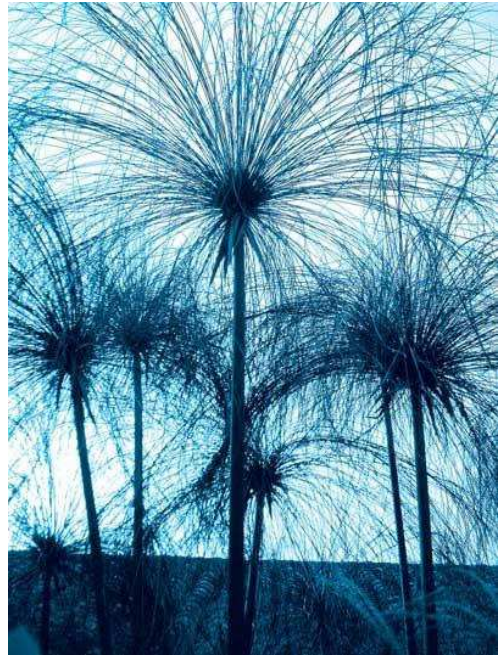


Sin embargo, dicha transformación de la realidad requerirá luego, según Guisso, de otro componente, además de la radicalidad y la concientización de los hombres, que es la esperanza, que a su vez necesitará de la práctica, de la acción, para no quedarse como un simple deseo. La esperanza necesita hechos para convertirse en realidad histórica.

‘Curiosidad epistemológica’ y el aprender

Freire plantea que mientras más críticamente ejerzamos nuestra capacidad crítica de aprender, más se construye y desarrolla en los sujetos lo que él denomina la ‘curiosidad epistemológica’, sin la cual no logramos el conocimiento cabal del otro y de lo que nos rodea. Esta curiosidad debe conducir a poner en duda y someter a crítica el proceso mismo de lo que denomina la enseñanza ‘bancaria’. Aquí no sólo se pone en juego el tipo de sociedad, *sino también el tipo de conocimiento, que fue aprendido y no transferido de manera autoritaria.*

De allí se deslinda la necesidad de constituir un sujeto que «aún subordinado a la práctica bancaria, mantenga vivo el gusto por la rebeldía, que agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma, lo ‘inmuniza’ contra el poder aletargante del ‘bancarismo’» (Freire, 2006: 27). Y en este sentido, la educación, según Freire (1980), debería comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, «Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos» (1980: 77).



En las condiciones de lo que denomina ‘el verdadero aprendizaje’, los educandos «se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, al lado del educador, en que el objeto enseñado es *aprehendido en su razón de ser*, y por lo tanto, aprendido por los educandos» (Freire, 2006: 28). Vemos cómo Freire entiende el proceso educativo como constructor de sujetos sociales, tanto educadores como educandos, y entiende la educación en sí misma como un proceso de liberación mutua.

Otros elementos que se presentan en esos procesos de constitución de sujetos y que se pueden leer en Freire son los de *realidad* y lo que denomina *lectura crítica de contexto*, a partir de la cual plantea como crítica a los maestros intelectuales que actúan de manera memorística, alejados del contexto



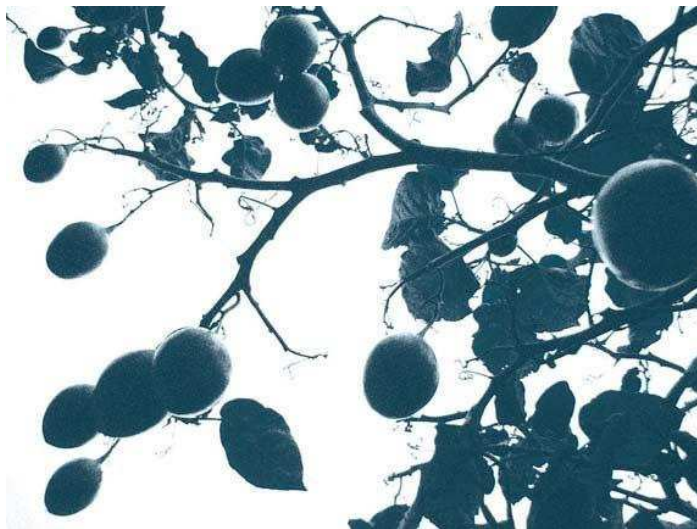
⁴ Dirá Freire al respecto: «La libertad es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre lucha por conseguir su libertad» (p. 43).





socio-cultural en el que desempeñan su práctica pedagógica que «la realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto» (Freire, 2006: 29). Y en esa dirección da cabida a la necesidad de una lectura crítica de contexto donde «leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto» (Freire, 2006: 29).

Un sujeto histórico es aquel que encuentra su propia manera de estar en el mundo, «es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo» (Freire, 2006: 29). Freire define la curiosidad «como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos» (Freire, 2006: 33). La curiosidad deviene entonces como la actitud constante que deben ejercer los sujetos en el paso de su estado de ingenuidad al de criticidad y capacidad de intervención, así, «el paso de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, pues una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos



defendernos de ‘irracionalismos’ resultantes de, o producidos por, cierto exceso de ‘racionalidad’ de nuestro tiempo altamente tecnificado» (Freire, 2006: 33).

Un verdadero proceso crítico requiere que los sujetos, como seres históricos, se vuelvan capaces de «comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper [...] solo somos porque estamos siendo» (Freire, 2006: 34). Los sujetos sociales son en tanto que se constituyen en acto, en relación ética consigo mismos y con los demás. Se trata de sujetos sociales con mínimos grados de coherencia entre su pensar y su hacer.

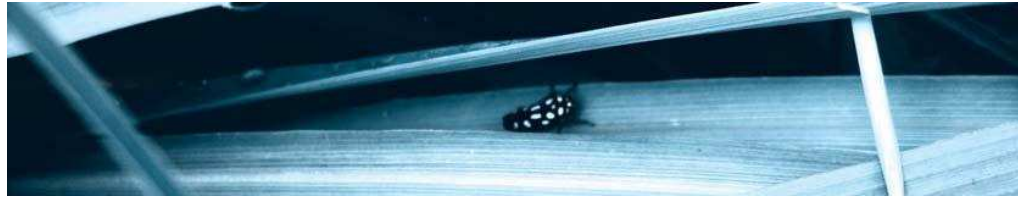
La investigación social

Freire asume la investigación no como un componente externo que deba ser agregado al proceso de enseñanza ni al sujeto maestro en sí mismo, pues en su concepto «no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se



Freire define la curiosidad «como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital.





encuentran cada uno en el cuerpo del otro» (Freire, 2006: 30). Se trata de una búsqueda del sujeto de sí mismo, una indagación en las prácticas y en el cuerpo de los otros y de sí mismo: «mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago» (Freire, 2006: 30). De otra parte, Freire explicita que la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente.

Pero la investigación social de los sujetos requiere el deslinde de la curiosidad 'ingenua' a la curiosidad 'epistemológica'⁵. Para diferenciar estos dos tipos de curiosidad Freire acude a la rigurosidad metódica. Así, la curiosidad ingenua, «de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza el sentido común. El saber hecho experiencia» (Freire, 2006: 30); el deslinde hacia la curiosidad epistemológica lo permite el compromiso del educador con la conciencia crítica de los educandos y esto exige también la necesidad de discutir la razón de ser de los saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, 2006: 31).

Reflexión crítica sobre la práctica

La práctica docente, plantea Freire, involucra un movimiento dinámico entre

el hacer y el pensar y diferencia «el saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea, 'desarmada', es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto» (Freire, 2006: 40).

En la actual crisis de paradigmas que vivencian tanto la educación como los educadores, crisis dada fundamentalmente en términos de las opciones ético-políticas de los sujetos, es notorio un pensamiento como el de Freire, que entiende la Educación como práctica de la libertad y asume tanto a educadores como a educandos como actores críticos y transformadores de la realidad social que les rodea. En las actuales condiciones históricas vale la pena cuestionarnos: ¿qué tipo de dialogicidad construimos en nuestras prácticas pedagógicas en contextos escolares y no escolares?, ¿cuál es el sujeto/s que estamos constituyendo en el ejercicio de nuestras prácticas pedagógicas en contextos escolares y no escolares?, ¿cuál es la lectura crítica de contexto implícita o explícita en las prácticas pedagógicas que cotidianamente llevamos a cabo?, ¿cuáles son los textos que logro leer cotidianamente en el ejercicio de esa misma práctica?, ¿cuáles son las imágenes de sujeto que constituyo en mi relación cotidiana de alteridad?



⁵ Es de anotar que este deslinde no es nuevo en Freire, pues ya en la *Pedagogía del oprimido* al referirse a la conciencia planteaba la necesidad del paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Liberarse de inacción opresora, pasar al ejercicio de prácticas liberadoras.





2. Constitución de sujetos desde la Sociología (A través de la obra de Hugo Zemelman. Algunas aproximaciones...)

La explicación de las nuevas realidades supone no solo la elaboración de nuevas respuestas a viejas preguntas, sino también la creación de nuevos interrogantes, para construir una interpretación que explique los cambios y el sentido que tienen; dicho de otra manera, construir una nueva relación con el mundo que intentamos explicar. Dos son los aspectos de esa tradición que interesa destacar aquí: 1) su continuo interés por desentrañar los problemas que implica el amplio entramado de relaciones que se tejen entre el individuo y la sociedad, y 2) la creciente preocupación de la teoría sociológica por la búsqueda de la significación de la acción e interacción individuales, así como por el reconocimiento de la importancia del individuo en el continuo social.

Entendemos a los sujetos sociales, siguiendo a Zemelman⁶, como «formas particulares de expresión social» que «se constituyen como mediaciones de poder y de lucha entre la estructuración de la sociedad a partir de la división social del trabajo y las formas clasistas de expresión política». Destacan en esta definición dos atributos fundamentales de los sujetos sociales, a saber: en tanto que expresión social, los sujetos sociales representan aspectos y actitudes particulares que tienden a mostrarse y a adquirir una cierta fisonomía a través del discurso que elaboran, y en tanto que mediaciones de poder y lucha, representan prácticas y formas de organización específicas. En

este aspecto del componente, se trabajarán como textos base de este sociólogo chileno *Sujeto: existencia y potencia* (1998) y *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (2005).

Dos cuestiones principales se rastrean del pensamiento de Zemelman sobre lo que podríamos denominar la Constitución de Sujetos Sociales: la dimensión del movimiento y el papel del sujeto (individual o colectivo) en el devenir social (Zemelman, 2005: 9). Las preguntas fundamentales al respecto son preguntas que, por demás, pueden ser formuladas al sujeto maestro: ¿desde dónde pensamos?,



⁶ Hugo Zemelman, chileno de nacimiento, reside en la actualidad en México. Abogado y sociólogo, abandonó Chile con motivo del golpe de Estado de 1973, que derrocó al presidente Salvador Allende. Desde entonces se desempeñó como profesor-investigador de El Colegio de México hasta su retiro en el año 2004.

Actualmente dirige el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), con sede en Ciudad de México. IPECAL es un espacio de recuperación y de creación del pensamiento latinoamericano en el que concurren importantes intelectuales críticos de diferentes países del continente, así como de España y Portugal.





¿para qué conocemos?, ¿cómo estamos existencialmente en el conocimiento que construimos?, ¿el conocimiento nos ha enriquecido como sujetos? Lo que propone como condiciones que permitan el ‘rescate’ del sujeto es potenciar en él su necesidad de realidad y su voluntad de conocer.

Construcción de pensamiento y de conocimiento

Zemelman asume que es el mismo sujeto quien debe propugnar la construcción de un conocimiento que le permita posicionarse como sujeto no indiferente frente al momento histórico que vive y en el que se inscribe. Lo anterior lo relaciona con la idea de una historia en movimiento que podemos denominar ‘movimiento de contextualización’, así:



La idea de potenciación se asocia a ir más allá de los límites, al desplazamiento del sujeto por fuera de estos, bajo la idea de que los interroga, pero también de que los fracture; en sus términos: «la potenciación, a diferencia de la simple expresión teórica, que está ceñida a la lógica de las determinaciones, comprende otras facultades del sujeto que las puramente cognitivas.



la colocación ante el momento histórico se corresponde con la comprensión de este como no cerrado, sino más bien como la expresión de un proceso, esto es, del propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y de sus prácticas respectivas. De ahí que el movimiento se tenga que contextualizar como *potenciación de lo potenciable*; en otras palabras, como construcción en la que se está recuperando la historicidad de lo dado (Zemelman, 2005: 10) (cursivas mías).

El sujeto del que habla Zemelman es, entonces, un sujeto *expresivo* de una *voluntad* clara de construir realidades; en ese sentido interroga el estatuto de científicidad del

conocimiento ampliando sus comprensiones a procesos subjetivos más cercanos al sujeto como tal. La apertura de los sujetos implica «resignificar los conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento» (Zemelman, 2005: 10).

La idea de *potenciación* se asocia a ir más allá de los límites, al desplazamiento del sujeto por fuera de estos, bajo la idea de que los interroga, pero también de que los fracture; en sus términos: «la potenciación, a diferencia de la simple expresión teórica, que está ceñida a la lógica de las determinaciones, comprende otras facultades del sujeto que las puramente cognitivas. Se traduce en la necesidad de construir una relación de conocimiento más inclusiva que las restringidas a esas funciones» (Zemelman, 2005: 11). Sin embargo, la noción de *potenciación* requiere de los *sujetos la necesidad* y la *voluntad de conocer*.

Esa voluntad de conocer implica «reflexionar sobre lo que están significando los conflictos, la violencia, la marginación, la pobreza, más allá de sus contenidos manifiestos; leerlos como expresiones de nuevas relaciones sociales, tanto colectivas como interpersonales, con sus tiempos y espacios, que desafían a tener que esclarecer la pertinencia de los instrumentos disponibles para la construcción de su conocimiento» (Zemelman, 2005: 14). Recordando a Freire, nosotros somos sujetos condicionados, pero no determinados en una historicidad social particular.

La construcción de conocimiento debe trascender el entenderlo como organiza-



ción de contenidos, pues esa tendencia busca ponerle nombres a las cosas, en lugar de preguntarse: ¿cuántos nombres puede tener? Esto, además, favorece el posicionamiento del discurso político «que se encuadra en el esquema medio-fines, en vez de hacerlo en el propio de las alternativas de potenciación».

Con relación al pensamiento, dice Zemelman, «nos referimos a un pensamiento que se entiende como una postura que cada persona es capaz de construir desde sí misma frente a lo que quiere conocer [...] al formularse la pregunta ¿cómo nos colocamos ante aquello que queremos conocer?». Este autor hace evidente la necesidad de recuperar un nivel de pensamiento no circunscrito a los códigos teóricos «que traspase los límites de estos, de manera que pueda trabajar con las lógicas constructoras que hicieron posible esos productos» (Zemelman, 2005: 87). A este tipo de conocimiento Zemelman lo denomina *pensamiento categorial*. Lo ideal es el que el sujeto cognoscente logre ir más allá de lo establecido como verdadero y no se siga cobijando bajo una realidad inventada.

La función básica del *pensar categorial* es «romper lo que bloquea nuestra mirada e imaginación, aquietando el espíritu en las inercias mentales» (Zemelman, 1998: 55). En la perspectiva de recuperar la función del pensar categorial, se requiere que el sujeto realice, entre otros, los siguientes deslindes: el paso de la conformidad con lo dado a la necesidad de realidad; el paso de la homogeneización del pensamiento basado en el predominio de la racionalidad tecnológica a la pluralidad de lenguajes; el paso del conocimiento codificado a la



transformación del conocimiento en conciencia y en voluntad histórica; el paso del ocultamiento del movimiento de la realidad al de la ampliación de la realidad cognitiva.

Lo interesante es que el sujeto logre potenciar su capacidad para plantearse problemas y practicar razonamientos que no se queden atrapados en los conocimientos ya codificados. Aquí Zemelman plantea que lo importante no es solamente proponer un contradiscurso frente al discurso hegemónico «sino que implica avanzar en la dirección de salvaguardar que el discurso desmitificador no se torne en una nueva mitificación con el tiempo» (Zemelman, 2005: 89), ya que nos volvería a ubicar en el mismo posicionamiento inicial. Así, lo que es necesario es la implicación de la presencia total del sujeto, pues de lo que se trata es de «recuperar al sujeto en el conjunto de sus facultades constitutivas» (Zemelman, 2005: 90).

Precisamente es en este sentido que Zemelman sugiere la necesidad de



Con relación al pensamiento, dice Zemelman, «nos referimos a un pensamiento que se entiende como una postura que cada persona es capaz de construir desde sí misma frente a lo que quiere conocer [...] al formularse la pregunta ¿cómo nos colocamos ante aquello que queremos conocer?».





‘organizar’ el conocimiento desde ciertos desafíos del sujeto, como puede ser el reconocimiento de sus espacios de posibilidades, pues se cuestiona si ¿el conocimiento dominante, en efecto, ofrece espacios de posibilidad a todos los sujetos? Por tal motivo el conocimiento social tiene que reconocer forzosamente dos pilares: el de los sujetos sociales y el campo de la realidad en el que pueden desplazar sus capacidades de acción y reactuación. Ambos planos plantean dar cuenta de la misma potencialidad de transformación de los sujetos, o bien el que es capaz de leer la historia, no solamente como un proceso sometido a regularidades, sino, además, como un campo de emergencia de objetos que sirvan de apoyo a la capacidad de acción del hombre: esto es, la posibilidad de transformar la historia en política (Zemelman, 1995: 15).

Conciencia de ruptura

Aunque en un sujeto social se condensan las prácticas y relaciones sociales del entorno en que emerge, este, desde su praxis, no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede

construir realidad conforme con sus intereses e intencionalidades. La comprensión del hombre no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues el hombre también es conciencia, lo cual nos enfrenta al problema de los diferentes planos en que actúa el problema de los diferentes planos en que actúa el hombre como sujeto (Torres y Torres: 18).

En este sentido la conciencia histórica no es entendida como predeterminación de fines, del desarrollo o del progreso, sino como una forma de razonamiento inmersa en la historia, dialogando, con su propia dinámica. Porque para Zemelman la historia no tiene una única dirección, sino que es asumida como una realidad compleja, indeterminada y abierta en múltiples direcciones (Torres y Torres: 13).

Zemelman plantea que el paso de la necesidad de conciencia a la forma de pensar histórico requiere aclarar la forma como se puede recuperar la dimensión humana. «Ello requiere de la capacidad para colocarse ante la realidad sin mediaciones (como pueden serlo las identidades teóricas) sino desde la



Zemelman plantea que el paso de la necesidad de conciencia a la forma de pensar histórico requiere aclarar la forma como se puede recuperar la dimensión humana.





necesidad misma de ser sujeto» (Zemelman, 2002: 72)⁷. En el trasfondo se encuentra el rescate del pensar desde la propia existencia: la conciencia de ser. Planteamiento que se apoya en la idea de «pensar en horizontes *de* posibles objetos en vez de traducirlo *en* objetos dados» (Zemelman, 2002: 73).

Debemos auto-desafiarnos como sujetos para los que la historia se hace existencia, donde el tiempo se transmuta en lo incumplido, y lo incumplido en forma de conciencia. Historia donde el hombre encuentra refugio a su abandono y a la indiferencia cósmica. Allí donde la tendencia posible se condensa en construcciones necesarias para afrontar el rescate del sujeto según las posibilidades y limitaciones del contexto. Donde el hombre encara su soledad que resulta del quiebre de su confianza en la existencia de leyes que rigen a historia (Zemelman, 2002: 73).

En este contexto, Zemelman (2002: 83) plantea varias fases de la necesidad de conciencia histórica, según el grado de conciencia con que se asume la relación sujeto-mundo, a saber: 1) el momento, 2) la del *ante* y 3) la de la potenciación.

1. El momento: «Se está en presencia del simple estar del sujeto. El reconocimiento del despliegue se resuelve en el plano de la emocionalidad cotidiana, como es el ámbito de los sentimientos, costumbres, hábitos, inercias, así como el de las necesidades, enmarcadas en el espacio en que tiene lugar la reproducción en el tiempo de



la existencia-existente» (Zemelman, 2002: 84).

2. El ante: «es el acto de conciencia por el cual se rechaza ser un simple reflejo de las circunstancias, de manera de pararse ante las determinaciones para, reconociéndolas, golpearlas buscando los pórticos por donde salir hacia lo desconocido» (Zemelman, 2002: 85).
3. La potenciación: «transforma los requerimientos del ante en posibilidades de acción para desarrollar la riqueza que todo momento representa. El estando consciente acoge como contenido suyo a lo inagotable de la vida, de ahí que sea el momento del asombro capaz de nombrar y de abrir la puerta del muro, porque expresa la tensión entre la conciencia de ser mortal y el impulso de vida que nos hace resistentes frente a lo inevitable» (Zemelman, 2002: 87-88).

La conciencia es entonces una forma para llevar a cabo esta búsqueda por conocerse, en el esfuerzo por desvincularse de los condicionamientos convertidos en lugares comunes donde dejar morir nuestra propia originalidad, es verse desde dentro para ver lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo. Es la historia mirada como el estar-siendo siempre igual pero distinto. Se busca afrontar la realidad



⁷ *'Necesidad de ser sujeto como expresión de la presencia de mundo: mirarnos con grandeza, esto es, con humanidad, desde la inconformidad como forma de autoposeesionarnos; y con la voluntad de hacernos y de hacer, porque el hacer es hacernos, así como hacernos es ser persona. Ser persona como equivalente a tener la conciencia y la voluntad para saber potenciar a lo dado socio-históricamente'.*





abriéndose al devenir de lo nuevo, aunque implique un autocuestionamiento de atreverse con los muros; aunque hay quienes se quedan detrás de ellos escuchando lo que se oculta. ¿Cómo subir y bajar las atalayas de esos muros? o ¿cómo manejar los desafíos y apropiarnos de ellos haciéndolos propios de nuestra necesidad de ser sujetos?

Dimensión existencial del conocimiento: (la subjetividad)

Esta dimensión, para Zemelman, implica a la realidad

no como objeto, sino como contorno, esto es como lo historizable que permite al sujeto ampliar su subjetividad. Ello nos vincula con una identidad de horizontes desde la cual parase ante las circunstancias y cuya tensión se encuentra en la tensión entre conocimientos restringidos a objetos y conocimientos contruidos desde una necesidad de sentido para poder plegarse. No se trata de lograr lucidez desposeída de cuerpo que nos ate a las raíces que aseguren nuestro renacer, sino de ampliar las capacidades del sujeto (Zemelman, 2005: 85).



Zemelman se plantea la cuestión de la subjetividad como fuerza magmática, oculta detrás de las cristalizaciones sociales y culturales.



En primer lugar, es necesario explicitar que para Zemelman la subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan las dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad (Torres y

Torres: 16). En esta dirección, Canquía diferencia, desde una lectura de Zemelman, subjetividad estructurada y subjetividad emergente o constituyente: mientras que la primera involucra los procesos subjetivos de apropiación de la realidad dada, la segunda abarca las representaciones y otras elaboraciones cognoscitivas portadoras de lo nuevo, de lo inédito; esta debe definirse contra aquella subjetividad estructural y, en algunas ocasiones, fuera de ella: pues los ámbitos de la realidad silenciados con anterioridad adquieren significación –es decir, existencia para el sujeto– en el proceso de su constitución (Canquía, 1994: 2).

Zemelman se plantea la cuestión de la subjetividad como fuerza magmática, oculta detrás de las cristalizaciones sociales y culturales, y su transformación en historia que descansa en reconocer la historicidad del sujeto.

Historicidad construida por la conciencia de las potencialidades y limitaciones del despliegue, esto es: la conciencia de la propia existencia. En este espacio de conciencia se ubican las formas de construcción social que descansan en la necesidad de ser y sentido del sujeto. Es un modo de hacer efectiva a la voluntad en que se expresa el afán de ser sujeto protagónico como muestra a la necesidad de ser sujeto en despliegue existencial. El pensamiento hecho voluntad: lo político (2002: 2-3)

Necesidad, utopía y experiencia constituyen para Zemelman tres planos de análisis en cuya interrelación puede discutirse el problema de las subjetividades sociales.



El contexto y la realidad

Tenemos, dice Zemelman, que comenzar por definir los ángulos desde los que estamos pensando la realidad que nos circunda ¿Son válidas las actuales estructuras conceptuales del pensamiento social? ¿Cabe pensar la realidad circunscrita a una constelación de objetos susceptibles de ser teorizados? ¿Es posible organizar el pensamiento desde otros ángulos diferentes al propio de la aproximación a verdades, aunque éstas sean parciales? (Zemelman, 2005: 15).

Pues él considera que la realidad es una articulación en movimiento «ello plantea la atención en el movimiento de los límites (conceptuales y empíricos) traspasando el encuadre propio de una lógica de



determinación entre factores» (Zemelman, 1998: 58).

El perfil de realidad que se desprende de la comprensión de los tres supuestos epistemológicos (movimiento, articulación, direccionalidad) corresponde, según Zemelman, «a un recorte que articula procesos heterogéneos en un momento dado, y que es propio de la propuesta de diagnóstico que se pretende desarrollar» (1997: 31). Así, materializar en un diagnóstico el concepto de realidad como una articulación de procesos heterogéneos acarrea tres supuestos que permitan definir el perfil de realidad que se pretenda observar (1997:23): a) el supuesto del movimiento⁸, b) el supuesto de la articulación de procesos⁹ y c) el supuesto de la direccionalidad¹⁰.

Para el estudio del movimiento de lo real se debe tener en cuenta el dinamismo que caracteriza los procesos reales, de allí que sea necesario, de acuerdo con Zemelman, diferenciar dos tipos de dinamisismos: estructurales y coyunturales;

El perfil de realidad que se desprende de diferentes áreas temáticas (económica, política, cultural, psicosocial) contribuye a la ubicación de puntos de articulación entre ellas, ya que permite captar la riqueza específica de cada una de ellas (1997: 27).

De acuerdo con Zemelman (1997), la direccionalidad objetiva está determinada por:

- * Las condiciones estructurales (nivel económico)
- * Las fuerzas sociales (nivel político)
- * Microdinamismos de los sujetos sociales (nivel psicocultural)



⁸ «El supuesto del movimiento nos previene contra una comprensión estática de la realidad, la cual se derivaría de la observación de la misma en un tiempo y espacio determinados, lo que puede provocar confusión entre los parámetros desde los cuales se observa lo real respecto de aquellos que son propios del proceso real que se estudia. Tipos de procesos: según el tiempo: ciclos cortos y largos; según el espacio en donde se desarrollan: espacio macro y microsocioal. La situación de objetivación de un fenómeno se determina por los ritmos temporales de su desarrollo, así como por su distribución espacial. Si atendemos al parámetro temporal, podemos distinguir procesos que se desarrollan en ciclos prolongados (por ejemplo, la formación de un mercado de trabajo) de otros que lo hacen en periodos cortos (por ejemplo, la formación de una organización local de campesinos). Si atendemos al espacio, podemos distinguir procesos que se desarrollan en ámbitos macrosociales (por ejemplo, el proceso de





Lo utópicamente deseable... La constitución de sujetos sociales

acumulación de capital), de otros que lo hacen en un espacio microsocioal (por ejemplo, el proceso de producción de una localidad)» (p. 24).

Las relaciones posibles de los fenómenos y de la realidad misma deben plantearse, según Zemelman, desde la lógica de la articulación, lo cual daría como resultado una lectura articulada (1997: 19). Las características de la lectura articulada que permite la reconstrucción articulada son entre otras:

- *Da preeminencia a las relaciones posibles por encima de las relaciones teóricas.*
- *Exige considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran, esto es, observarla y describirla sin pretender encuadrarla dentro de un esquema teórico que suponga relaciones a priori.*
- *El diagnóstico se sustenta en una lógica de construcción del conocimiento que se traduce en la delimitación de observables, en oposición al razonamiento condicionado por*



«Pueden haber sujetos marginados de poder, o con un poder disminuido, pero nunca ajenos a la historia» (Zemelman, 2005: 15). Así, los sujetos sociales podrían poner en interrogación el ángulo desde donde están leyendo la realidad y acercarse a otros ángulos desde donde pensar los fenómenos sociales. En este sentido, «la dominación deja de ser concebida como un sistema para enfocarla desde la articulación entre sujetos con sus respectivos proyectos, partiendo de la premisa de que la realidad es una condensación de relaciones múltiples entre una variedad de sujetos sociales y sus proyectos» (Zemelman, 2005: 16).

Las potencialidades emergen como horizontes posibles, más que como causa-efecto; horizontes, dirá Zemelman, que pueden estar por fuera de las determinaciones. La potencialidad, entendida «como la forma para recuperar la historicidad de lo dado, con todas las posibilidades que contenga, según sea la constelación de sujetos concurrentes en la situación social» (Zemelman, 2005: 16).

Zemelman problematiza la categoría de sujeto reducido a la esfera de producción, definido por la categoría de clase, pues en su concepto dicha categoría «al reducirse ha dado lugar a una deformación estática y lineal y, por tanto, unidimensional, del movimiento de la subjetividad» (1997: 25). Lo que propone es un planteamiento más complejo de abordar el sujeto «desde los nucleamientos de lo colectivo cuya función es permitirnos reconocer la potencialidad de que la realidad se

construye, en oposición a cualquier automatismo histórico, en base a una aleatoria progresividad de sus desenvolvimientos» (Zemelman, 1997: 26). Un sujeto de conciencia.

«El hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia, como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles, transforma al hombre histórico en sujeto [...] lo que implica trascender su unidimensionalidad» (Zemelman, 1997: 26). De esta manera, la solución del recorte de observación se tiene que resolver a partir de una determinada relación entre momento y secuencia; es decir, según los modos de concreción de la subjetividad en una determinada secuencia tempo-espacial: sujeto potencia, sujeto actuante, sujeto movilizado (Zemelman, 1996: 127).

Sujeto potencial - sentido - sujeto - actuante-sujeto movilizado-proyecto

Trae a colación dos nociones en relación con esta evolución del sujeto: el darse y lo posible, relacionados con la necesidad, la experiencia y la utopía así:

1. La necesidad es una exigencia del dándose, pues se abre a varios planos de la realidad (micro o macro, como expresiones del desenvolvimiento temporal).
2. La experiencia es una exigencia de lo dado.
3. La utopía es una exigencia de lo posible de darse (Zemelman, 1996: 112-113).

Cuando nos enfrentamos a la constitución de la subjetividad, pero sin estar vinculada al reconocimiento de opciones viables, esto



es, en el puro momento de la dialéctica memoria-utopía, estamos en presencia de un nivel de desarrollo de la subjetividad que denominaremos el momento del *sujeto potencial*. Éste, cuando madura hasta alcanzar la capacidad de reconocer opciones y construir proyectos, se transforma en el *sujeto actuante*, que también podemos denominar como el *sujeto como poder* (Zemelman, 1996: 108).

Las reflexiones alrededor del pensamiento de Zemelman permiten cuestionar al maestro en tanto ‘formador’ de sujetos y de sí mismo, pues de manera indirecta problematizan su práctica pedagógica y política en sí misma, con relación a la producción de conocimiento y de pensamiento, frente a la misma constitución de subjetividades, la lectura de contexto y de realidad, entre otros aspectos. Lo anterior nos llevaría a cuestionamientos tales como: ¿Cómo se dan los procesos de potenciación de sujetos y de sí mismo a través de las prácticas pedagógicas dadas en la escuela formal y en otros escenarios? y ¿cuál es la trascendencia que logran dichas prácticas en el contexto socio-cultural en el que se mueven los estudiantes y él mismo?

Finalmente, vale la pena anotar que contemporáneamente la ciudadanía se

podría entender como un concepto polisémico con un carácter histórico y contextual, en la medida en que sus nociones y prácticas se configuran en escenarios sociales determinados y responden al grado de evolución del ethos ciudadano y de la cultura política en que se realiza. Se trata de un concepto abierto y complejo, susceptible de ser construido, deconstruido y perfeccionado, mediante el desarrollo del pensamiento y el sentimiento cultural, político y subjetivo, frente a los valores cívicos, la titularidad de derechos y los modelos de justicia que orientan el desarrollo social y económico.

Por esta razón se puede afirmar que no hay un solo tipo de ciudadanía, sino que existen tantas ciudadanía como comunidades políticas y sociales hay, y que estas, a su vez, están conformadas por la pluralidad de ciudadanos/as que en las sociedades democráticas contemporáneas viven y conviven en conciudadana, ejerciendo sus derechos y responsabilidades con perspectivas e intereses diferentes.

De allí la intención de pensar y asumir los escenarios formales y no formales como espacios de formación política y ciudadana donde se interroga a los sujetos, y en especial al maestro, por la función política de la educación en la apuesta de constitución de sujetos críticos y con capacidad de indignación, que, aun inmersos en prácticas y discursos ético-políticos, puedan construir y reconstruir los referentes y las prácticas culturales de lo político, lo público y de lo que implica el ejercicio de su constitución como sujetos sociales más allá de la apropiación acrítica de la noción misma de ciudadanía y en perspectiva de construcción de realidades distintas a la realidad social actual.



contenidos predeterminados. La delimitación de observables se realiza de acuerdo con la exigencia de articulación de los distintos procesos de la realidad.

¹⁰ *La direccionalidad «es algo más que la inclusión de los propósitos (cuantificados o no), por lo que se refiere a relaciones objetivamente posibles, no sólo a la probabilidad de una meta determinada» (p. 28) «es una dimensión del mismo proceso, y no el valor-producto de una determinada estadística, ni el resultado de una simple elección de metas» (p. 29).*





Bibliografía

- CANQUÍA, Diana. (1994): «Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales». *Suplementos* N.º. 45. Barcelona: Anthropos.
- FREIRE, Paulo. (1980): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2006): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GUISSO, Alfredo. (1996): «Cinco claves ético- políticas de Freire». Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo. Medellín, Colombia.
- TORRES CARRILLO, Alfonso y TORRES AZOCA, Juan Carlos. (2000): «Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman»: *Folios*. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Primer Semestre de 2000. N.º 12. Medellín, Colombia.
- ZEMELMAN, Hugo. (1992): «Educación como construcción de sujetos sociales». *La Piragua* N.º 5. Revista de la CEAAL, Santiago de Chile.
- _____ (coord.) (1995): *Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Caracas: UNAM – Nueva Sociedad.
- _____ (1997): *Conocimiento y sujetos sociales*. Reimpresión. El Colegio de México: Primera Impresión. 1987.
- _____ (1998): *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- _____ (2002): *Necesidad de conciencia*. Un modo de construir conocimiento. España: Anthropos.
- _____ (2005): *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Editorial Anthropos.