

APORTES A LA COMPRENSIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD
HERMENÉUTICA

Recuperación de memoria en la experiencia del seminario investigativo alemán en
ciencias políticas y económicas del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá

DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Tutor: José Darío Herrera Ph. D.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-CONVENIO CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ 2008

A Ligia, amorosa madre.

A Diana, maravillosa esposa.

A María José, hija y nieta; traviesa y siempre asombrosa.

A Alfonso, mi padre, asesinado por los paramilitares.

A Dios todo poderoso, quien desinstala y siempre sale al encuentro.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo merece una mención especial de agradecimiento a mis profesores e investigadores del CINDE, quienes con sus saberes permitieron reconfigurar los horizontes de sentido frente a la investigación social y la filosófica.

De manera muy especial deseo agradecer al tutor de este trabajo, el Doctor José Darío Herrera, quién me animó constantemente a realizar un trabajo de calidad.

También al Doctor Alfonso Sánchez Pilonieta quien permitió generar el interés por los problemas de la Subjetividad.

Igualmente a la Universidad de La Salle, en las personas del Hno. Carlos Gómez y el Hno. Fabio Coronado, quienes apoyaron este caminar.

Asimismo a la comunidad educativa del Colegio Nuevo Gimnasio, entre quienes me sigo encontrando como en casa.

CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	10
1. DEL SUJETO METAFÍSICO A LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA	16
1.1 METARELATOS: METAFÍSICA, SUJETO MODERNO Y DESMODERNIZACIÓN	17
1.2 DESTRUCCIÓN DEL SUJETO: CONDICIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD	42
1.3 DOS CATEGORÍAS DE COMPRESIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA: APROXIMACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA HERMENÉUTICA	48
1.3.1 Memoria y utopía	49
1.3.2 Comprender-se y narración	52
2. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EXPERIENCIA DE SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN EN EL COLEGIO NUEVO GIMNASIO DE BOGOTÁ	55
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: RECUPERAR LA EXPERIENCIA EN GRUPOS DE DISCUSIÓN	64
3.1 LA RECUPERACIÓN DE MEMORIA	64
3.2 EL GRUPO DE DISCUSIÓN	66
3.3 RUTA METODOLÓGICA: ASPECTOS PARTICULARES PARA ESTA INVESTIGACIÓN	69
4. LECTURA CONTEXTUAL DE LOS TESTIMONIOS RECUPERADOS	80

4.1 MEMORIA Y UTOPIA	81
4.2 COMPRENDER-SE Y NARRACION	92
4.3 CONSTITUCION DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA	102
5. DEL DISCURSO ABSTRACTO AL DISCURSO VIVO: POSIBILIDADES DE CONSTITUCION DE LA SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA EN EL SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN DEL COLEGIO NUEVO GIMNASIO	109
APÉNDICE: OTROS ELEMENTOS PARA RESIGNIFICAR EL SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN EN EL COLEGIO NUEVO GIMNASIO	119
BIBLIOGRAFÍA	130
ANEXOS	139

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

	Pág.
Tabla 1. Participación de los actores en los grupos de discusión	69
Tabla 2. Agrupación de subcategorías	77
Figura 1. Visualización del grupo de exalumnas en Facebook	75
Figura 2. Descripción de la codificación referencial utilizada	78
Figura 3. Descripción esquemática de la ruta metodológica	79

ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Autorización de padres, consentimiento informado	139
Anexo B. Instrumento de referencia en grupos de discusión	140
Anexo C. Comunicación exalumnas en Facebook	141
Anexo D. Grupo 1, estudiantes	144
Anexo E. Grupo 2, estudiantes	169
Anexo F. Grupo 3, estudiantes	192
Anexo G. Grupo 4, estudiantes	223
Anexo H. Grupo 5, estudiantes	247
Anexo I. Grupo 6, profesoras	262
Anexo J. Grupo 7, exalumnas Facebook	297
Anexo K. Ejemplo organización temática en subcategorías	320

Resumen Analítico - RAE

Tipo de documento: Trabajo de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE

Título del documento: APORTES A LA COMPRESIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA. Recuperación de memoria en la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá

Autor(s): BARRAGÁN GIRALDO, Diego Fernando

Palabras Claves: Subjetividad Hermenéutica, recuperación de memoria, seminario alemán, educación media.

Descripción:

Este estudio de corte cualitativo, buscará principalmente generar pautas para la comprensión de la constitución de subjetividad hermenéutica desde las categorías memoria, utopía, narración y autocomprensión, a partir de la recuperación de memoria en la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá.

Fuentes:

Teóricas: Gadamer, Heidegger, Touraine, Jara, Experiencias significativas de los actores.

Contenidos:

1. Del sujeto metafísico a la constitución de subjetividad hermenéutica 2. Contexto histórico de la experiencia de seminario investigativo alemán en el colegio nuevo gimnasio de Bogotá. 3. Aspectos metodológicos: recuperar la experiencia en grupos de discusión. 4. Lectura contextual de los testimonios recuperados. 5. Del discurso abstracto al discurso vivo: posibilidades de constitución de la subjetividad hermenéutica en el seminario investigativo alemán del colegio nuevo gimnasio. Apéndice: otros elementos para resignificar el seminario investigativo alemán en el colegio Nuevo Gimnasio.

Metodología:

Investigación cualitativa, por medio de la recuperación de memoria y utilizando grupos de discusión. Círculo Hermenéutico.

Conclusiones:

La recuperación de memoria del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas en el Colegio Nuevo Gimnasio, permitió configurar aportes teóricos para la constitución conceptual de la Subjetividad Hermenéutica, promoviendo a la vez, la consolidación de los actores frente a la experiencia.

Fecha Elaboración resumen

Día 14

Mes 05

Año 2008

INTRODUCCIÓN

La motivación para realizar esta investigación se generó hace varios años, incluso antes de iniciar a cursar la maestría para la cual la presento como requisito de grado. Empezó como un sondeo, como un palpito, incluso antes de 2004, cuando al presentar la propuesta de innovación pedagógica del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas en el colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, me permitió obtener el premio Compartir al maestro. Luego de obtener el galardón, cuando reflexionaba sobre la experiencia comentaba: “Al momento de escribir este texto veo cómo el haber estudiado diferentes problemáticas del mundo y de Colombia, por medio del seminario investigativo alemán, me ha permitido aportar al objetivo de la escuela. ¿Son mis estudiantes ahora mejores seres humanos? Sí, de eso estoy seguro, pues veo que esta propuesta les ha permitido asumir su propia vida con mayor sentido crítico frente a los problemas del país y a su propia formación académica. He dejado en ellas una semilla, una motivación, un gusto, las acciones concretas serán su responsabilidad”¹. Estas palabras ya me hacían pensar sobre lo que había aportado como maestro en la formación de las estudiantes. No obstante, aun cuando había sido galardonado con una distinción tan importante, seguía interrogándome sobre la trascendencia y el alcance de una práctica pedagógica como la del seminario. Finalmente al momento de decidir sobre cuál sería mi trabajo de grado y después de explorar múltiples posibilidades decidí acercarme nuevamente a la experiencia del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio, no ya desde la lente de maestro, sino a partir las miradas de los actores que habían continuado con una propuesta que había nacido de una iniciativa individual, pero que se había convertido en un bien común de la comunidad educativa Neo Gimnasiana y que debía ser reforzada.

¹ BARRAGÁN, Diego. Una Cuestión de Pedagogía y praxis. En: Barragán Diego, et al. Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares, 2004. Bogotá: Compartir, 2005. p.20.

Ahora bien, toda investigación es una mediación. En sí misma no es un fin, no se trata simplemente de conocer un fenómeno. Esta concepción de la práctica investigativa, cobra especial valor en los campos de investigación cualitativos, en donde lo deseable no es solo el interés del investigador por intentar comprender o describir las relaciones de los fenómenos sociales. La investigación cualitativa, debe llevar necesariamente a mostrar a los actores; no se trata de estudiarlos minuciosamente para comprenderlos o describirlos, se trata especialmente de permitir que sus voces se alcen con su propia fuerza a fin de generar procesos de transformación en un sistema de relaciones que ellos conforman y mantienen. Este es el sentido del trabajo presente, que como recuperación de memoria busca que los que han participado o participan de la experiencia, puedan fortalecer y reconfigurar sus horizontes de sentido mediante sus narraciones y un proceso sistemático animado por el investigador.

El trabajo que aquí se presenta posee además una doble intencionalidad, está por un lado el interés de realizar un acercamiento a la experiencia del seminario investigativo alemán desde la investigación cualitativa, por medio de una recuperación de memoria y utilizando grupos de discusión. Pero también busca permitir un acercamiento entre el, a veces distante, campo de los desarrollos teóricos de la filosofía, con el campo concreto de la investigación social. Por ello se apoya fundamentalmente en la hermenéutica filosófica ya que esta "(...) no es una reflexión sobre las ciencias del espíritu, sino una explicitación de la base ontológica sobre la cual estas ciencias pueden erigirse"².

Inicialmente esta investigación se apoyó en la pregunta siguiente: ¿De qué manera la experiencia de seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas en el Colegio Nuevo Gimnasio, permite constitución de subjetividad

² RICŒUR, Paul. Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Traducción de Pablo Corona. Buenos Aires: F. C. E., 2006. p.84.

en las estudiantes?, sin embargo en la medida que avanzó el trabajo, los desarrollos teóricos llevaron a proponer la categoría de *Subjetividad Hermenéutica*, la cual en el momento actual no existe en el corpus teórico de la filosofía. Por ello este estudio buscará principalmente generar pautas para la comprensión de la constitución de subjetividad hermenéutica desde las categorías memoria, utopía, narración y autocomprensión, a partir de la recuperación de memoria en la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá.

Posee este trabajo una doble fuente metodológica, por un lado está enmarcado dentro de los horizontes de la hermenéutica filosófica donde el círculo hermenéutico, permite que la precomprensión, sea condición necesaria para la comprensión y luego esta se convierte nuevamente en precomprensión para permitir nuevos desarrollos teóricos, de ahí la necesidad de hacer una síntesis histórico-conceptual en el primer capítulo. Por otro lado y en virtud de la condición cualitativa de la investigación, se hace una apuesta por la recuperación de memoria. Es en esta simbiosis metodológica en donde se puede hacer un tránsito dialéctico en entre lo filosófico y las ciencias sociales, en la que se gana de parte y parte.

El primer capítulo, que tiene como intencionalidad constituir el aparato teórico que permitirá acercarse a la experiencia de los seminarios del Colegio Nuevo Gimnasio, presenta, recurriendo la mayoría de las veces a fuentes directas, de manera sintética un breve recorrido por el como se ha entendido la concepción de lo humano en épocas diversas de la historia de occidente. En una primera sección se hace un acercamiento a la concepción del hombre en Platón y Aristóteles, para luego pasar por el medioevo hasta llegar a la modernidad, en donde a partir de las propuestas cartesianas, aparece propiamente una concepción de sujeto. Sigue este recorrido conceptual exponiendo, con base en el sociólogo francés Alain Touraine, como se evidencia actualmente un cansancio en el programa moderno

de concepción del mundo, especialmente en lo que concierne al sujeto y aún cuando este autor en sus propuestas teóricas invita a volver a una concepción de sujeto (desmodernizado), pueden relacionarse tales propuestas con la constitución de subjetividad. Es en este momento de la investigación en donde se da paso a la comprensión de lo humano a partir del *Dasein* heideggeriano. En un segundo momento y siguiendo el mismo hilo conductor, se asume la constitución de la subjetividad mediante la destrucción del sujeto moderno. Finalmente, en una tercera parte, este capítulo va más allá de comprender simplemente la constitución de la subjetividad y propone las categorías memoria y utopía, por un lado y por el otro el comprender-se y la narración, como elementos constitutivos de lo que se ha nombrado aquí como constitución de la Subjetividad Hermenéutica. Los desarrollos conceptuales que se muestran en el capítulo permitirán el abordaje de las narraciones recuperadas en las entrevistas.

Sintéticamente el segundo capítulo recuerda la historicidad de la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá. Allí se recuerdan los aspectos fundamentales de los horizontes institucionales, en cuanto a su estilo formativo, como también los antecedentes y la evolución de la experiencia.

Posteriormente en el tercer capítulo, se hace un acercamiento a los fundamentos metodológicos de la investigación. Inicialmente se muestra como se comprende en este trabajo la recuperación de memoria, posteriormente se hace un acercamiento a los fundamentos teóricos que validan los grupos de discusión como mediación para acopiar datos. Finalmente, se presenta detalladamente la ruta metodológica, de la investigación. Allí el lector encontrará los diferentes estadios de la recuperación de memoria de la experiencia del seminario investigativo alemán del Colegio Nuevo Gimnasio: número de persona participantes, preguntas realizadas, ajustes hechos, entre otros tantos elementos.

Apasionante resulta también el cuarto capítulo, en él aparecen las voces de los actores: estudiantes, profesoras y exalumnas. Cabe mencionar, que el capítulo que recupera las narraciones de los actores, está estructurado con base en los desarrollos teóricos de la primera parte de la investigación, es decir, se asume la constitución de Subjetividad Hermenéutica, desde la memoria y la utopía, como también desde el comprender-se y la narración.

A manera de conclusión, el quinto capítulo explicita un puente entre lo propuesto desde la hermenéutica filosófica y las narraciones de los actores. Se muestra, en esta sección, como en la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas en el Colegio Nuevo Gimnasio, aparecen algunos rasgos distintivos que han permitido a los actores constituir Subjetividad Hermenéutica, o lo que es lo mismo, éstos se sitúan en su *ahí*, desde su historicidad y su facticidad. El capítulo finaliza abriendo horizontes de sentido para que se generen otros estudios frente a aspectos como el cuidado de sí o las particularidades pedagógicas de la experiencia, que si bien no fueron tratados directamente en este estudio, resultan también importantes.

Finalmente en una última parte se propone un apéndice, en el que se visibilizan narraciones de suma importancia para comprender las dinámicas internas de la experiencia investigativa del seminario investigativo alemán en el colegio nuevo Gimnasio, pero que no se relacionan directamente con la constitución de Subjetividad Hermenéutica. Los relatos que allí aparecen expresan el sentir de los actores frente a lo que se ha perdido o los que se debe conservar de los seminarios en términos metodológicos, didácticos o pedagógicos, como también lo que anhelan de los seminarios. Resulta este apartado fundamental también para dinamizar procesos de transformación al interior de la experiencia.

Debe mencionarse, que los resultados de este estudio serán socializados con la comunidad educativa del Colegio nuevo Gimnasio, a fin de permitir mayor

empoderamiento de los actores y fortalecer así, una experiencia que ha perdurado a través de los años y que muchos la reconoce como exitosa. Es en esto que reside la fuerza de una investigación como esta: que se entiende como mediación de transformación social.

1. DEL SUJETO METAFÍSICO A LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA

La historia del pensamiento ha mostrado cómo las posiciones teóricas de los diferentes eruditos, se enmarcan dentro de los contextos que una época específica les reclama como alternativa de reflexión. En esta posibilidad de análisis de la realidad, es que seres humanos particulares (que bien pueden constituir escuelas de pensamiento) proponen, directa o indirectamente, a los individuos de su época validar sus propuestas para que estas afecten a las generaciones futuras. En el fondo, lo que está en juego es la posibilidad que tiene el ser humano de interpretar sus propias estructuras constitutivas, con miras a poder mantener un proyecto cultural que se inserte en relaciones sociales concretas. La pregunta por lo que es el ser humano, ya sea en el campo metafísico o en el social, no deja de ser un espacio de reflexión que involucra diversos horizontes de sentido: “mirad al hombre; entonces sabréis lo que esperar del mundo”³, escribía Nietzsche en 1872.

En estos términos, y solo por mencionar algunas propuestas teóricas, proyectos sobre cómo ha de ser el hombre, cuál debe ser su actitud frente a la naturaleza, cómo se asume frente a lo comunitario o de qué manera se relaciona con lo trascendente, caracterizaron en mayor o menor grado las formas de conducir la vida cotidiana de los individuos y de las colectividades, en el devenir histórico de nuestro mundo. Así por ejemplo, la influencia del idealismo de Platón en el occidente medieval, al ser interpretado por Agustín, marcó una manera particular de asumirse el hombre. También, el realismo aristotélico asumido por Tomás de Aquino motivó grandes cambios en la estructura social de la Europa medieval, irradiando a gran parte del globo. No sobra en esta pequeña contextualización, mencionar la influencia de Descartes, Leibniz, Hume, Kant, Hegel o Nietzsche en

³ NIETZSCHE, Friedrich. El libro del filósofo. Versión española de Ambrosio Berasain. Presentación de los textos por Fernando Savater. Madrid: Taurus, 2000.

la estructuración y comprensión de las relaciones socio-culturales de múltiples sociedades.

De igual manera, alrededor de la concepción de ser humano, históricamente se han instaurado visiones diversas que permitieron (y aún hoy posibilitan), que este se reconozca como ente individual; que a la vez se relacionan con otros. Estas postulados teóricos, de alcances socio-culturales, han transitado desde la cultura griega, en dónde las alusiones al individuo existen solo en relación con la vida de la Polis, pasando por la persona cristiana o el sujeto moderno, hasta llegar a categorías que intentan comprender todo en función de las relaciones mediadas por lo cultural y por lo social. En este estado de cosas, hoy, en el siglo XXI, el sujeto moderno es desplazado por nuevas visiones alrededor de la subjetividad, que como categoría emergente, configura el horizonte de sentido de múltiples investigaciones al momento de pretender una posible comprensión de los fenómenos comunitarios y se configura cada vez más como campo problemático en el que se exige incorporar a la discusión, los desarrollos conceptuales de diversas disciplinas que aportan al conocimiento en las ciencias sociales. En las páginas siguientes se presentarán algunas consideraciones respecto a la configuración teórica del sujeto moderno y la renuncia, que se hace al mismo, con miras a presentar una comprensión de la constitución de Subjetividad Hermenéutica, la cual es en el fondo entender lo humano como un estar situado.

1.1 METARELATOS: METAFÍSICA, SUJETO MODERNO Y DESMODERNIZACIÓN

Por metarelato se entiende un discurso omniabarcante que se levanta en una época concreta y que cierra las posibilidades de interpretaciones por parte de los actores locales y las minorías, frente a problemáticas epistemológicas, éticas, políticas, religiosas, es decir, los fenómenos socio-culturales; de esta manera, los metarelatos instauran prácticas sociales y culturales que legitiman ideologías

dominantes⁴. No obstante, cabe considerar que en general, todas las teorías e incluso muchas prácticas culturales, intentan en alguna medida erigirse como la visión dominante del sistema en la que se circunscribe. En las líneas siguientes y a manera de precomprensión⁵, consideraremos algunos de los Metarelatos occidentales más significativos que han aportado en la configuración teórica sobre el sujeto y su posterior deconstrucción.

El *cogito* cartesiano inauguró para occidente un época en la que la racionalidad y el conocimiento se convierte en la única alternativa para pensar lo humano, llegando a consolidar gradualmente la lógica de la racionalidad científica, es decir, lo empírico analítico⁶. Anterior a Descartes, las interpretaciones sobre lo humano se anclaban poderosamente en la metafísica y en consecuencia propiamente una concepción de sujeto no existe⁷. Aún cuando los presocráticos, esbozan ya al

⁴ Nos serviremos en esta parte de la investigación del constructo teórico Metarelato, introducido significativamente por los autores posmodernos, gradualmente ha ido perneando el discurso y las reflexiones de las ciencias sociales. Especialmente el controvertido pensador italiano Gianni Vattimo ha desarrollado especial interés por configurar la estructura de lo que él denomina el pensamiento débil, el cuál valora los discursos locales, las identidades minoritarias. Tal pensamiento débil, se opone al pensamiento fuerte (cargado de Metarelatos), por el que la universalización conceptual es el eje ontológico por el que se constituye el ser humano. Para ampliar estas distinciones se sugiere revisar para profundizar: VATTIMO, Gianni. *Ética de la interpretación*. traducción de Teresa Oñate. Barcelona: Paidós, 1991. / VATTIMO, Gianni. *La sociedad transparente*. traducción de Teresa Oñate. Barcelona: Paidós, 1996. / VATTIMO, Gianni. *Filosofía, política, religión. Más allá del "pensamiento débil"*. Oviedo: Nobel, 1996.

⁵ El círculo hermenéutico, que desde la hermenéutica filosófica se nos ofrece como camino metodológico para la interpretación y comprensión de los fenómenos, comporta tres momentos característicos: la precomprensión, la interpretación y finalmente la comprensión misma del fenómeno, que a su vez se convierte nuevamente en precomprensión, para no cerrar el círculo, sino transformarlo en espiral que recontextualiza comprensiones y praxis social. Gadamer explora el círculo de la comprensión invitando al lector atento a pensar en las posibilidades que la hermenéutica filosófica le brinda para autocomprender su propia existencia, en relación con los otros. Para profundizar en estos aspectos véase: GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Traducción de Ana Agud y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1999./ GRONDIN, Jean. *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Traducción de Ángela Ackermann Pilári. Prólogo de Hans-Georg Gadamer. Barcelona: Herder, 1999. / CORETH, Emerich. *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Versión castellana de Manuel Balasch. Barcelona: Herder, 1972./ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1998./GADAMER Hans-Georg. *El giro Hermenéutico*. Traducción de Arturo Parada. Madrid: Cátedra, 2001.

⁶ Geertz ha explorado ampliamente las implicaciones de la lógica empírico analítica, que al fortificarse y estructurarse en la modernidad configuró el estilo de conocimiento que imperó en las ciencias exactas e impregnó a las humanas. GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1996.

⁷ Pensar en sujeto implica a la vez relacionar esta categoría con el objeto. Esta dupla inseparable, nace en el momento que se hace evidente la preocupación por la manera como el ser humano conoce y que a la vez le da su fundamento. Por ello, hablar propiamente del sujeto, moderno, es casi imposible de rastrear en la filosofía

parecer de manera más originaria, dimensiones primigenias respecto a lo metafísico⁸, lo ontológico y lo antropológico, Platón consideraba que el ser humano se podía comprender a partir de la explicación de sus componentes esenciales: el cuerpo y el alma. El alma encarcelada en el cuerpo, necesita emprender un camino de autoconocimiento por el que recuerda las ideas, que antes de su condena contemplaba en el mundo del *eidos*. En este proceso de autocomprensión el hombre no deja de sorprenderse ante la claridad de las ideas que va descubriendo; en primer momento, después de ser liberado, se encuentra con las ideas relacionadas con la *opinión* (*δόξα*), luego en este recorrido de iluminación se las tiene que ver con la *episteme* (*ἠπιστημη*) para finalmente llegar propiamente a la filosofía, que los griegos llaman *dialéctica* (*διαλεκτική*). Este proceso, de manera análoga lo recorre el alma, en sus tres dimensiones: la concupiscible que le corresponde la *doxa*, la irascible que se las arregla con la *episteme*, y finalmente la racional que en la cúspide del proceso y por medio de la *dialéctica*, ilumina y controla lo irascible, lo concupiscible, lo epistémico y la opinión, para llegar a lo más puro de este proceso de iluminación: el Bien. En platón el alma⁹ determina las actuaciones del cuerpo, en consecuencia al ser humano se lee en términos de lo que es en sí y no desde su apariencia corpórea; cómo conoce, o cómo se relaciona con los otros o con la trascendencia (sólo por mencionar algunas posibilidades) implica conocer las cualidades del alma y su

griega y cristiana. Pueden realizarse abordajes desde la concepción de persona, en el caso del cristianismo o en la filosofía griega realizar una aproximación desde el concepto hombre, en su dimensión ontológica, ética y política.

⁸ GADAMER, Hans-Georg. *Hacia la prehistoria de la metafísica*. Argentina: Alción, 1997. p. 19 ss.

⁹ A lo largo de la filosofía occidental, la relación entre cuerpo y alma dentro del sistema platónico, no ha dejado de ser una preocupación constante. Por ello se sugiere revisar los estudios de uno de los principales especialistas en Platón: Giovanni Reale, quién al explicar la relación del alma con el cuerpo e introduciendo un análisis de lectura con base en los paradigmas de Kuhn, invita a reflexionar sobre las dimensiones constitutivas de esta. El alma, creada por el demiurgo, es una mezcla de tres realidades que dan paso a una *única Idea* (*εἰς μίαν ἰδέαν*), y que a la vez *domina* (*ἄρχει*) al cuerpo, es decir que es anterior al cuerpo, no en términos temporales, sino en cuanto a su preeminencia y jerarquía, aquí reside la fundamentación del dualismo platónico. Cf. REALE, Giovanni. *Por una nueva interpretación de Platón*. Traducción de María Pons Irazzábal. Barcelona: Herder, 2003. p. 657 ss. También cabe presentar cómo esta concepción del alma está presente en toda la obra de Platón, así por ejemplo en *La República* especialmente en: § 436 a, § 437 b ss, § 427 d, § 441c ss, § 486 a; el alma aparece en sus múltiples dimensiones, las cuales a su vez corresponderán con la propuesta política de un estado ideal que el autor presenta en esta obra. Cf. PLATÓN. *Diálogos IV. La República*. Introducción, traducción y notas por Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos, 1986.

consecuente relación con el mundo eidético. De este mundo suprasensible proviene toda iluminación: “(...) en el alma de cada uno hay el poder de aprender (...) hasta que llegue a ser capaz de soportar la contemplación de lo que es, y lo más luminoso de lo que es, que es lo que llamamos el Bien”¹⁰; por esto, ética, política, estética, lógica, metafísica, ontología, en fin cada uno de los temas que el ser humano puede teorizar o en los cuales encuentra su realización, son expresión de la materialización de los principios supremos que advienen desde la esfera de las ideas arquetípicas. El ser humano es prioritariamente alma en un cuerpo: “(...) que el alma es lo más semejante a lo divino, inmortal, inteligible, uniforme, indisoluble y que está siempre idéntico consigo mismo, mientras que, a su vez, el cuerpo es lo más semejante a lo humano, mortal, multiforme, irracional, soluble y que nunca está idéntico a sí mismo”¹¹. Esta visión del mundo instaurada por Platón será retomada luego en el medioevo por la vía Plotino, Agustín, San Buenaventura.

Aristóteles, por su parte, en contravía con las doctrinas deductivas de su maestro Platón y siguiendo un camino opuesto, el cual va de lo particular a lo general y que sin embargo luego regresa a lo particular, no presentará la realidad, ni al ser humano, como una dupla irreconciliable. El estagirita asume la unidad substancial entre lo material y lo eidético; materia y forma son un conjunto en el que los dos elementos existen uno en virtud del otro. Las cosas son fundamentalmente materia informada, es decir substancia; que a su vez, en tensión entre lo particular y lo general, que al estar accidentada (cantidad, cualidad, relación, acción, pasión, lugar, tiempo, modo y hábito) se entiende como esencia. De ahí que el realismo Aristotélico tenga que ver con que las cosas son, en la medida que estas están realmente frente a nosotros como aletheia (ἀλήθεια) y no como en el sistema platónico, que se necesita de una fundamentación supra material.

¹⁰ República § 518 c. PLATÓN. Diálogos IV. La República. Op.cit., p. 343

¹¹ Fedón § 80 b. PLATÓN. Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro. Traducciones, introducciones y notas por: C. García Gual, M. Martínez Hernández, E Lledó Iñigo. Madrid: Gredos, 1986.p.71.

Por ello, en esta escuela de pensamiento, la lógica juega un papel de vital importancia ya que esta disciplina permite captar lo que desde las cosas concretas, en cuanto *physis* (φύσις) que llegan a la mente, la cual elabora el concepto (diferente a la idea platónica), que se expresa por el término, para luego configurar los juicios, expresados en la proposición, y finalmente se constituye el razonamiento, que posee su materialización en el silogismo. En esta posibilidad de construir su realidad a través de la lógica y el lenguaje, el ser humano es fundamentalmente ontología (que algunos llaman metafísica); en Aristóteles, el hombre es unidad de lógica, ética, retórica y política. La dimensión *práctica* (πραχίς), del ser humano (zoion politikon ζῶον πολιτικόν, animal político, pero que se entiende de mejor modo como zoion echon logon ζῶον ἔχονν λόγον, *animal rational*) se expresa en sus relaciones con la polis, la cual es el fundamento de su humanidad¹². De esta manera el ser humano debe formarse (o ser formado) fundamentalmente en los aspectos que le imprimen una caracterización definitiva y que le dan una identidad: “(...) Así, el adquirir un modo de ser de tal o cual manera desde la juventud tiene no poca importancia, sino muchísima, o mejor total”¹³, esta caracterización implica que el ser humano sea virtuoso para así alcanzar la felicidad, que es la razón de ser del individuo¹⁴.

También y como elemento constitutivo, por el lenguaje (fundamentalmente el oral), se erige toda la fuerza de lo humano del animal racional, cuando por la

¹² Aún cuando la finalidad general de la Política de Aristóteles es examinar las diversas opiniones que se pueden abordar sobre la naturaleza de las ciudades, las leyes, la estructura y la prosperidad de las mismas, en el libro VII se vuelve sobre el tema de la ética y la virtud como base para la consolidación de un ser humano político. Cabe mencionar también que en el libro VIII presenta de manera pertinente la importancia de la educación y de las implicaciones para los gobernantes en lo referente a guiar esta actividad. Cf. ARISTÓTELES. Política. Introducción traducción y notas por: Manuela García Valdes. Madrid: Gredos, 1988. p. 400-477. También se sugiere revisar la crítica que realiza Sabine (siguiendo a algunos especialistas, entre ellos Jaeger), a la estructura y la finalidad de la Política de Aristóteles. Este autor presenta el pensamiento político de Aristóteles alrededor del gobierno constitucional o democracia moderada (πολιτεία) en contraposición a la demagogia (δημοκρατία). Véase: SABINE, George H. Historia de la teoría política. Traducción de Vicente Herrero. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 91 ss.

¹³ Nicomáquea § 1103 b, 25. ARISTÓTELES. Ética Nicomáquea. Ética Eudemia. Introducción por Emilio Lledó Iñigo, Traducción y notas por Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1985. p.162.

¹⁴ Cf. Ibidem.

argumentación hace que se instauren mundos posibles¹⁵. Es en lenguaje dónde prominentemente el ser humano es lo que es. Al igual que el idealismo platónico, el realismo aristotélico también será reinterpretado en la Europa medieval a través los musulmanes Averroes y Avicena, o los cristianos Roger Bacon, Pedro Abelardo y Tomás de Aquino, por mencionar algunos.

Ante la caída del imperio griego a manos de los romanos y luego este desde su propias entrañas, gradualmente el cristianismo se consolidó como alternativa cultural de unificación política, al presentar a las personas la relación entre lo sagrado que se manifiesta gradualmente¹⁶ y lo profano que siempre está allí contaminando, como alternativa de realización individual y colectiva¹⁷. Y es que los acontecimientos religiosos, desde una perspectiva sociológica, se constituyen como un conjunto de “(...) instrumentos de integración comunitaria y transmisión de una tradición cuyo origen constituye un mito fundador de esa comunidad; se representan entonces como la sacralización de lo social”¹⁸; así pareció la necesidad de fundamentar teóricamente la ya difundida cultura cristiana,

¹⁵ Es por la palabra que los seres humanos pueden instaurar su presencialidad en el mundo, en el ejercicio de la retórica, que se entiende como análoga a la dialéctica, es que el hombre puede mostrar lo que en términos metafísicos y lógicos se ha conceptualizado en el intelecto. La deliberación permite el tránsito de lo individual a lo colectivo, es decir de la ética a la política; en esta última reside toda posibilidad de libertad del individuo. En el libro segundo de la Retórica, Aristóteles presenta sistemáticamente como las pasiones afectan el juicio de las personas llevándolas a reorientar sus actuaciones, es decir se persuaden, por medio de argumentos. Así categorías como la ira, la calma, el amor y el odio, el temor y la confianza, la vergüenza y la desvergüenza, el favor, la compasión, la indignación, la envidia, la emulación constituyen la fuerza intuitiva que mueve los discursos y los argumentos. Cf. ARISTÓTELES. Retórica. Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 1999.

¹⁶ “L’Homme prend connaissance du sacré parce que celui-ci se manifeste, se montre comme quelque chose de tout à fait différent du profane. Pour traduire l’acte de cette manifestation du sacré nous avons proposé le terme *hiérophanie*, qui est commode, d’autant plus qu’il n’implique aucune précision supplémentaire : il n’exprime que ce qui est impliqué dans son contenu étymologique, à savoir que quelque chose de sacré se montre à nous”. ELIADE, Mircea. Le sacré et le profane. France : Gallimard, 1965. p. 15.

¹⁷ El hombre es un ser religioso por naturaleza. La relación entre lo sagrado y lo profano ocupa un lugar especial en la manera como individuos y sociedades establecen y fortifican los sistemas de relaciones culturales. Véase: CAILLOIS, Roger. El hombre y lo Sagrado. Traducción de Juan José Domenchina. México: Fondo de Cultura Económica., 1998.

¹⁸ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Traducción de Horacio Pons. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 80.

especialmente desde la reflexión teológica¹⁹. Agustín verá en la deducción de Platón una herramienta poderosa para presentar rigurosa y sistemáticamente el cristianismo, desde una perspectiva más allá de los textos bíblicos, a los cuales él no renuncia. Del mismo modo que el cuerpo es la prisión del alma, el hombre medieval, se ve amarrado a la materialidad pecaminosa de este mundo. En *de civitas Dei*, por ejemplo, Agustín invita a buscar incansablemente la ciudad eterna, que antagoniza con la ciudad terrena; así entonces, el ser humano está condenado, mientras dure su paso por este mundo, a buscarla incansablemente y así llegar, por fin, a la gloria celestial. Es el hombre un cautivo que busca por medio de su dimensión religiosa salvar el don más grande que el creador le ha dado: su alma²⁰; él asume su existencia en virtud de las posibilidades sagradas del cristianismo, lo profano queda fuera; todo teoría o práctica cultural que se salga de estos cánones resulta peligrosa y reaccionaria.

La sociedad medieval, constituida por los clérigos, (los que oran), los nobles (que protegen) y los siervos (que producen por el trabajo), en su especificación y estratificación social²¹, busca ante todo descifrar el plan divino, sin que por ello sea una colectividad de santos. Las relaciones socioculturales en el medioevo, como en todas las sociedades, están marcadas por la tensión entre el centro y la periferia, en esta radical división se constituye la persona. Dos centros fundamentales en términos históricos, religiosos e ideológicos, serán para esta época la alternativa de constitución del individuo y la sociedad: Roma y Jerusalén, al punto de convertirse, por ejemplo la ciudad santa, en el centro geográfico de la

¹⁹ La distinción entre filosofía y teología, es casi inexistente en la época medieval la comprensión de los fenómenos se hace exclusivamente.

²⁰ San Agustín insiste que el cuerpo humano posee dos centros que le gobiernan: el cerebro con la intervención de la columna vertebral y los sentidos y por otra parte el corazón que da a todas las partes del cuerpo su movimiento vital. Estos dos centros darán al cuerpo la unidad de este; este cuerpo como unidad, se concibe por medio de los centros antes mencionados y los órganos terminales, especialmente los ojos. De igual modo y siguiendo esta interpretación, se refuerza en el medioevo, la concepción de un cuerpo social y místico unitario que une centro y periferia. Cf. LE GOFF, Jacques. *Centre/ Périphérie*. En: LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. *Dictionnaire raisonné de l'occident médiéval*. Paris: Fayard, 1999. p.152.

²¹ LE GOFF, Jacques. *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris: Du Seuil, 1985.

tierra, lo demás es periferia²², aún cuando se levanten ciudades importantes²³. La periferia es una historia de ocupación y explotación del suelo, de conquista y defensa, de técnicas militares, agrícolas, artesanales etc., El ser humano del medioevo se comprende a partir de la conversión, este elemento configura sus horizontes de sentido y esta permitirá ratificar la centralidad del cristianismo. Convertirse para ser puro es la búsqueda constante del individuo, ser santo es el motor de la historia, esta disposición articula muchos de los procesos socio-culturales de esta época:

En el occidente medieval la santidad constituye un fenómeno considerable en múltiples dimensiones: fenómeno espiritual, es expresión de la búsqueda de lo divino; fenómeno teológico, es la manifestación de Dios en el mundo; fenómeno religioso, es un momento privilegiado de representación sobre lo sobrenatural; fenómeno social, es un factor de cohesión y de identificación de grupos y comunidades; fenómeno institucional, es el fundamento de las estructuras eclesiásticas y monásticas; fenómeno político, en fin, es punto de interferencia o de coincidencia de la religión y el poder. Se puede considerar, entonces, la santidad como el lugar de mediación acertado entre lo natural y lo sobrenatural. Lo material y lo espiritual, el mal y el bien, la muerte y la vida²⁴.

²² Cabe resaltar que se erigen también centros secundarios que en su justa medida, se alzan con cierta importancia política, religiosa e ideológica, tal como lo afirma Le Goff: “ Ces principaux centres secondaires et singuliers sont les villes, les lieux consacrés, en particulier les monastères, les églises renfermant des corps et des reliques de saints — les saints étant aussi des grands instruments d’organisation de l’espace —, les châteaux pouvant être des marqueurs de lignages, les villages et les paroisses”. LE GOFF, Jacques. Centre/Périphérie. Op.cit., p. 154.

²³ París, que verá nacer en su seno de las primeras universidades del mundo occidental, será en el medioevo una ciudad de renombrada fama. Sin embargo por su empuje académico y la apertura se le comparará una vez con Jerusalén, pero la mayoría de las otras con babilonia, sigue siendo, al final, periferia, aun cuando sus reyes y clérigos quieran equipararse con la fama romana. Cf. LE GOFF, Jacques. Les intellectuels au Moyen Age. Op.cit.,

²⁴ BOESCH-GAJANO, Sofia. Sainteté. Traduit de l’italien par Luc Hersant. En: LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. Dictionnaire raisonné de l’occident médiéval. Paris: Fayard, 1999. p.1023.

Resulta, sin embargo, para los historiadores bastante confuso y a veces anacrónico buscar una fundamentación concreta del individuo medieval²⁵ y aún cuando se esboza una teoría de la persona en santo Tomás, puede entenderse también desde los usos, costumbres culturales, pero sobre todo desde las autobiografías y las confesiones, textos estos que son la expresión de la vida interior del individuo²⁶. El hombre medieval se comprende como un arrojado en el mundo, quien debe, por la conversión²⁷, volver a Dios, tanto más esté lejos de lo mundano más cerca se encontrará lo celestial: “Paradójicamente, la originalidad de la personalidad se afirma por su negación”²⁸.

Tomás de Aquino recurre a la definición de persona elaborada por Boecio²⁹, pero tres aspectos resultan de vital importancia para comprender este concepto: la incomunicabilidad, la subsistencia y la intelectualidad, aspectos que permiten

²⁵Cf. GOUREVITCH, Aaron. Individu. Traduit du russe par Wladimir Berelovitch. En: LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. Dictionnaire raisonné de l'occident médiéval. Paris: Fayard, 1999. p.513-521.

²⁶Ibíd., p. 512.

²⁷ No son pocas las historias de los santos que después de una búsqueda incansable, se convierten. Agustín (354-428), aun cuando no es medieval, por ejemplo después de transitar arduamente por diferentes filosofías, maniqueísmo, neo-platonismo finalmente a edad madura 32 años decide hacer su vuelta a Dios Cf. Las Confesiones de san Agustín. Madrid: B.A.C. 1984. Allí en los libros del I al III recuerda su búsqueda incansable y en el libro IV muestra que es necesario volver al hombre interior; este es un proceso de negación de sí mismo para reencausarlo desde la fe. Por citar otro ejemplo san Francisco (1182/3-1226), después de soñar el sueño de la aventura caballeresca y de vivir cómodamente, se convierte, siguiendo las tendencias de su época, a la vida evangélica Cf. San Francisco de Asís. Escritos, Biografías, documentos de la época. Edición preparada por José Antonio Guerra. Madrid: B. A. C. 1985. Los rastros del individuo medieval, están marcados por una constante necesidad de reorientación de su vida terrenal para lograr la conquista de la vida eterna. Ejemplo e ello son la vida de santos como: San Jerónimo, San Benito, Santo Domingo, San Buenaventura, Santo Tomás, San Antonio de Padua, Santa Catalina de Siena, por mencionar solo algunos.

²⁸ GOUREVITCH, Aaron. Op. cit., 514.

²⁹ Según los comentarios que hace Sebastián Fuster Perelló a la cuestión 29 de la suma teológica de Santo Tomás, Boecio (m. 524) había definido la persona como: “sustancia individual de naturaleza racional”, no obstante es innegable que este desarrollo teórico no fue enteramente aceptado por la academia del siglo XII; existe también la propuesta de Ricardo de San Víctor : “ existencia incommunicable de naturaleza intelectual”, que fue muy aceptada por los intelectuales de la época. Referencia también el comentarista, que al parecer existía otra concepción que era de dominio de los maestros; sin embargo, Tomás desde los inicios de su labor de enseñanza, decide tener por horizonte de sentido la definición de Boecio, pero afinándola con precisiones importantes. Cf. Santo Tomás de Aquino. Suma Teológica. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España. Madrid: B.A.C., 1994. p. 320. En adelante para citar la Suma teológica, se invocará la citación especializada y aceptada en el lenguaje técnico filosófico, luego se colocará el número de la página, el cual corresponde a la edición que se está utilizando en ésta investigación y que ha sido referenciada líneas atrás.

configurar la identidad de ella : “Aun cuando lo universal y lo particular se encuentran en todos los géneros, sin embargo, el individuo se encuentra de modo especial en el género de la substancia. Pues la sustancia se individualiza por sí misma, pero los accidentes se individualizan por el sujeto que es la sustancia”³⁰; esta concepción es por excelencia un atributo divino, de ahí la confianza en la perfección:

(...)Persona significa lo que en toda naturaleza es perfectísimo, es decir, lo que subsiste en la naturaleza racional. Por eso, como a Dios hay que atribuirle todo lo que pertenece a la perfección por el hecho de que su esencia contiene en sí misma toda perfección, es conveniente que a Dios se le dé el nombre de persona. Sin embargo, no en el mismo sentido con que se da a las criaturas, sino de un modo más sublime; así como los otros nombres que damos a Dios, como ya dijimos anteriormente al tratar sobre los nombres de Dios³¹.

Por otra parte, aun cuando la persona es atributo divino, por extensión se le puede aplicar a lo humano; así, lo humano, en este autor, implica entonces concebir la unidad de la persona en donde cuerpo y alma se complementan y además le corresponde a la racionalidad constituir el camino de su propia comprensión, con mira a imbuirse en el principio esencial de todo lo creado, que es Dios: “(...) el objeto propio del entendimiento es la esencia de las cosas”³². Es en ese mismo sentido que el hombre, imagen de Dios y que se enmarca en un cosmos concreto, como todo lo natural es también “(..) Obra artesanal de Dios mismo (...)”³³, de manera tal que es una criatura a la que le es posible acceder al conocimiento de su creado. Sin embargo, al hombre por sus propias fuerzas le es imposible

³⁰Suma Teológica I, q. 29, a.1. p. 322

³¹ Suma Teológica I, q. 29, a.3. p. 326.

³² Suma Teológica I, q. 85, a.6. p. 783.

³³ Suma Teológica I, q. 91, a.3. p. 820.

acceder a las verdades divinas, al punto que por su condición anclada al mundo solo le resta esperar la iluminación divina a fin de comprender las verdades que la Trascendencia le revela en su infinita misericordia:

Ahora bien, es manifiesto que entre Dios y el hombre reina la máximo desigualdad, pues hay entre ellos una distancia infinita y, además, todo lo que hay de bueno en el hombre procede de Dios. (..) y en consecuencia, el hombre no puede merecer nada ante Dios más que en el supuesto de un orden previamente establecido por Dios, en virtud del cual el hombre ha de recibir de Dios a modo de retribución por sus obras aquello que Dios quiso que alcanzara al concederle la facultad de obrar³⁴.

El ser humano en Tomás de Aquino, no es un títere de la voluntad divina, sino que por la libertad y la autodeterminación conforma su identidad que le es propia: "(...) las acciones están en los singulares. Es así como, de entre todas las sustancias, los singulares tienen un nombre especial. Este nombre es *persona*"³⁵, pero a la vez, debe resignificar su propio destino buscando la perfección que le permite conocer y acercarse a las verdades reveladas y que le permiten crecer para alcanzar niveles de pureza, rechazando el pecado:

(...) la mancha del pecado queda en el alma pasado el acto del pecado. La razón de ello es que la mancha, como hemos dicho (a.1), implica una cierta falta de esplendor por el alejamiento de la luz de la razón o de la ley divina. Y por eso, mientras el hombre permanece fuera de esta luz, permanece en él la mancha del pecado; pero, después que por gracia

³⁴ Suma Teológica I-II, q. 114, a.1. p. 962.

³⁵ Suma Teológica I, q. 29, a.1. p. 322.

vuelve a la luz divina ya a la luz de la razón, entonces cesa la mancha³⁶.

Estas interpretaciones de lo humano, permearon gradualmente toda la escolástica y configuraron una manera hegemónica de concebir lo humano, determinando a su vez las formas de concebir la ciencia, la cultura y la sociedad.

Pasando a otro contexto, puede afirmarse que la historia del pensamiento filosófico ha determinado marcar el inicio de la modernidad con la obra de Descartes: "(...) la filosofía cartesiana (...) pretende efectuar con el *cogito* un comienzo absolutamente nuevo"³⁷. Es en ese preciso momento histórico donde convergen tanto procesos socioculturales como desarrollos teóricos que posibilitan realizar un giro, centrando la atención en el problema del conocimiento. Las reglas del método, que llevarán a Descartes al *pienso luego soy*, implican ante todo trasladar la visión del ser humano desde la esfera metafísica al campo de lo epistemológico. Preguntas por ¿qué es lo que conoce el hombre?, ¿qué le es posible conocer? o ¿cuál es la validez del conocimiento? colocan en operación procesos reflexivos, científicos y políticos, que afectan gradualmente la cultura occidental. Propiamente aquí nace la tradición científica que hasta nuestros días ha llegado³⁸. En términos del ser humano, este empieza a comprenderse como un sujeto que conoce objetos y hace conciencia de sí como conciencia verdadera; proceso que debe ser lo más puro y aséptico posible, para que la veracidad del conocimiento allí develado posea criterio de validez universal, el *cogito* se erige como la fuente de toda identidad del individuo, que en este caso se ha llamado

³⁶ Suma Teológica I-II, q. 86, a.2. p. 667.

³⁷ GRONDIN, Jean. Introducción a Gadamer. Traducción de Constantino Ruiz-Garrido. Barcelona: Herder, 2003. p.37.

³⁸ Cf. DESCARTES, René. Discurso del Método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la dirección del espíritu. Estudio introductorio, análisis de las obras y notas al texto por Francisco Larroyo. México: Porrúa, 1999.

sujeto³⁹. Así entonces, los actos relacionados con la moral, la política, la ética, la sociedad y con la interpretación del hombre mismo, pueden convertirse, por el ejercicio de la racionalidad, en objeto de conocimiento. Este llamado sujeto moderno, que todo lo puede conocer y objetivar, enmarcará las consideraciones que sobre lo humano se desarrollen; este ya no es, aparentemente, dependiente de las fuerzas sacras que le determinan, él es en cuanto Razón y autonomía sobre los actos, por ello es válido decir que: "(...) la afirmación más fuerte de la modernidad era que somos lo que hacemos"⁴⁰, es en este sentido que se puede decir que "(...)el *subjectum* no es ya lo que "subsiste independientemente" del pensamiento, sino el ejercicio fundamental del propio pensamiento, incluido como acto del ego"⁴¹.

La sociedad moderna privilegió la relación entre individuo e instituciones⁴², esta sociedad del sujeto insistió en ratificar la fuerza comprensiva de lo universal, en cuanto racionalidad que determina las interpretaciones del mundo: "Lo que constituye la modernidad, entonces, es el hecho que el hombre se piensa como la fuente de sus representaciones y de sus actos, como su fundamento (*subjectum*.

³⁹ " (...) C'est ainsi que l'ego devient en germe le sujet par excellence et, finalement, le seul . le *subjectum*, c'est dorénavant l'homme, pensé, bien sur, a partir de sa pensée. Le *subjectum*, n'est plus ce qui subsiste indépendamment de la pensée, mais l'exercice fondamental de la pensée elle-même, comprise comme acte de l'ego. Une mutation analogue gagnera aussi le concept d'*objectum*. On a vu que l' *objectum* désignait en bonne scolastique l'objet tel qu'il se trouve placé devant la pensée. Or, désormais, toutes les choses deviendront des « objets », car elles n'existeront, pour la modernité, que pour autant qu'elles sont pensées et représentées. Et n'existe pour la pensée que ce qui peut être ainsi représenté par la pensée de manière claire et distincte. L'être qui existe est donc celui qui peut être « objectivé », par la pensée. L'être des choses que je ne suis pas se réduit ainsi à l'objectivation. C'est ainsi que naît la relation sujet-objet. La connaissance, et le rapport au monde en général, devient un rapport entre un sujet isolé et un monde « transcendant », c'est-à-dire qui « transcende » la pensée". GRONDIN, Jean. Pourquoi Heidegger met-il en question l'ontologie du sujet afin de lui substituer une ontologie du *Dasein*? [on line]. Université de Montreal, 2003. p. 6 [citado el 20 de febrero de 2008] <http://www.philo.umontreal.ca/prof/jean.grondin.html#textes>

⁴⁰ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Op. cit., p. 27.

⁴¹ GRONDIN, Jean. Pourquoi Heidegger met-il en question l'ontologie du sujet afin de lui substituer une ontologie du *Dasein*? [on line]. Université de Montreal, 2003. p. 6 [citado el 29 de febrero de 2008] <http://www.philo.umontreal.ca/prof/jean.grondin.html#textes>

⁴² Para la presentación de la sociedad moderna y del sujeto moderno, seguiré las propuestas interpretativas del sociólogo francés Alain Touraine. Véase: TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Op. cit., / TOURAINE, Alain. ¿Qué es la Democracia?. Traducción de Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2001./ TOURAINE, Alain. Igualdad y Diversidad: Las nuevas tareas de la Democracia. Traducción de Ricardo González. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

sujeto) o como su autor”⁴³. De este modo en las relaciones sociales y la estructura del individuo cognoscente, como en el orden Político triunfó la Razón tal como se demostró en los postulados de Maquiavelo, Hobbes y Rousseau, por citar sólo algunos; en estos casos la libertad resulta el eje por el que se expresa la racionalidad: “el hombre ha nacido libre y en todas partes se encuentra encadenado. Algunos se creen los amos de los demás aun siendo más esclavos que ellos”⁴⁴. La soberanía popular se constituyó, en el proyecto de realización de la Razón en la medida que una comunidad de ciudadanos libres era posible, en contraposición al legado de regímenes que fundamentaban las actuaciones de los individuos en la tradición consuetudinaria o en el derecho divino: (...) Más este derecho no procede de la naturaleza, sino que se fundamenta en convenciones. Se trata de averiguar cuales son estas convenciones⁴⁵. En esta dialéctica la tensión entre lo individual y lo colectivo se hizo más evidente, el ciudadano elevado a tal condición por la ley, contribuiría al bien común en la medida que por su mano de obra construía el proyecto racional de sociedad, denominado según sea el caso, nación o estado.

Estos procesos, sólo serán posibles si se instauran y transmiten las visiones teóricas dominantes e impactan a individuos concretos. Por ello, un arquetipo de sujeto desde la concepción enunciada, es viable en la medida que la escuela enseña a dominar los vicios mediante una disciplina estricta, pero también la estructura social muestra eficacia al castigar ejemplarmente a los que se apartan de las leyes de una sociedad fundamentada en la ciudadanía, las instituciones y la producción: “(...) la Política moderna, en su afirmación central, hizo del hombre un ciudadano y luego un trabajador”⁴⁶.

⁴³ POCHÉ, Fred. Une politique de la fragilité. Éthique, dignité et luttes sociales. Paris: Éditions du cerf, 2004. p. 220.

⁴⁴ ROUSSEAU, Jean-Jaques. El contrato social. Traducción y estudio preliminar y adaptación la castellano por María José Villaverde. Barcelona: Altlaya, 1988. p. 4.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes. Op. cit., p.28

De ahí que las instituciones adquirieran valor supremo, al ser portadoras de la ley en términos de derechos y deberes, tales estructuras orientarán los destinos de los individuos; la democracia representativa adquirió valor sublime, ya no en el sentido griego de unidad ciudadano ciudad, sino en relación con las leyes . El individuo es amo de sí mismo pero también está sometido a leyes que configuran su propia subjetividad; estas representan los intereses de su libertad en la vida privada, pero a la vez le dan la solidez legal como miembro de un cuerpo social que le respalda, la sociedad es institución:

En ese mundo moderno secularizado, la sociedad humana ya no se concibe a la imagen de la ciudad de Dios; la regla suprema es el interés general, y este no podrá separarse de la libre realización de los intereses propios de cada uno de sus miembros. El derecho por un lado, la educación por el otro, garantizan la correspondencia del individuo y la sociedad. Institucionalización y socialización son los dos mecanismos fundamentales que establecen entre la sociedad y el individuo un juego de espejos. Esta imagen institucional de la sociedad se situó en el corazón de la cultura política moderna⁴⁷.

Tres elementos se convirtieron en los ejes configuradores del sujeto: la racionalización, que se entiende como posibilidad de libertad y autonomía del individuo; el individualismo moral, en el que la libertad a la vida privada se hace más fuerte; y el funcionalismo sociológico, en el que la sociedad se puede explicar por estructuras racionales. Estos elementos llevaron gradualmente a un alejamiento entre el sistema social y el actor. La difundida idea moderna (vigente incluso hoy en muchos campos sociales) por la que el individuo encarna su condición humana, sólo en la medida que participa de la vida colectiva y además

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 29.

aporta en el buen funcionamiento de la sociedad (especialmente por el trabajo), es en el fondo, la negación de subjetivación. El sujeto moderno lo es sólo de nombre, es la institucionalidad la que absorbe su vida colectiva y socio-cultural, que se expresa como racionalidad e individualismo moral, sin que por ello se renuncie a la dislocación entre vida privada y vida pública⁴⁸. El campo social se debilita y se ensancha más el abismo entre el individuo mismo⁴⁹ y lo que la Sociedad-Estado de derecho proponen. Como se advierte, se instauró, como en el caso medieval, un Metarelato: “este modelo de sociedad (...) dio a Occidente varios siglos de desarrollo endógeno y dominación del mundo”⁵⁰.

Ahora bien, este esquema moderno (nombrado también desde la sociología y la economía como clásico), gradualmente empezó a agotarse mutando en sus estructuras primigenias. Poco a poco se fue *desmodernizando*⁵¹ la sociedad y el sujeto, especialmente desde el siglo XIX, cuando con las luchas sociales de la sociedad industrial se vuelve a cuestionar el sentido de la dignidad humana, hasta llegar la historia a colocar en evidencia el fracaso de las lógicas modernas. Hoy no tenemos un mundo más humano y justo, tal como se soñó en la modernidad. Esta declinación se puede comprender por las grandes fuerzas económicas autónomas, que ya no se ajustan a la reglamentación impuesta por los estados. Siguiendo esta línea de reflexión, cabe considerara también que lo Político permitió que la lógica del mercado determinara una vida económica ajena, gradualmente, de otras esferas de la vida social⁵²; este fenómeno se patentiza de manera más concreta en el siglo XX e inicios del XXI, y hace que la idea de progreso humano, tan defendida en la modernidad, se vea afectada por

⁴⁸ Cf. *Ibíd.*, p. 30 ss.

⁴⁹ Cf. *Ibíd.*, p. 81 ss.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 31.

⁵¹ Este concepto introducido por Touraine connota una separación y distanciamiento de los ideales modernos, por los que la nación se constituía en eje fundante de la vida individual y colectiva. Los posmodernos para explicar el mismo fenómeno hablan de la muerte de la Modernidad, el fin de la Historia e incluso la muerte del sujeto, haciendo referencia al colapso de los metarelatos, que intentan explicar de una única manera las relaciones entre los seres humanos, muy similar a como lo conciben los posmodernos. Véase: TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes.* Op. cit.

⁵² Cf. TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes.* Op.cit., p. 32.

horizontes, no siempre racionales, como el ascenso de nacionalismos, la miseria obrera y urbana, la lucha de clases, la hegemonía del consumo, la reconceptualización de las ciudades como polos de desarrollo⁵³, en fin, por los procesos que fundamentan a corto plazo las tendencias de la mundialización y la globalización:

La *desmodernización* se define por la disociación de la economía y las culturas, y por la degradación de una y otras que es su consecuencia directa. Comenzó en el momento en que, a fines del siglo XIX, se constituyó, en una escala hasta entonces desconocida, una economía financiera e industrial internacional que generó la resistencia de las identidades culturales y nacionales en los países centrales y levantamientos anticolonialistas en los países dependientes⁵⁴.

La crisis del paradigma moderno (clásico), ha arrastrado también al sujeto. Este no es más el sirviente de una interpretación unitaria del mundo; su *desmodernización* trae consigo volver profanas las ideas, que fundamentadas desde la filosofía y la política, diseccionaron sus actuaciones. La conciencia comunitaria y la individualidad al servicio del bien común se ven afectadas, la muerte de sujeto (como se expone en la filosofía posmoderna) es evidente. Este, como lo advierte Nietzsche, renuncia a toda ontoteología y construye su propia subjetividad a partir

⁵³ La ciudad ya no se circunscribe a un espacio territorial que encarna los ideales de una cultura determinada. Esta ha mutado, la *polis* griega, autónoma en si misma y arquetipo para otras, o la *civitas* medieval, ansiosa de identidad y comercio burgués, han desaparecido; hoy las ciudades, aún cuando situadas en lugar específico, se convierten en megalópolis, que absorben poblados más pequeños y a la vez se especializan en términos de lo que deben producir. La conectividad y su sostenibilidad dependen de las relaciones socioeconómicas que establezcan con el resto del mundo, y del reconocimiento que la economía del mercado le impugna como marca característica de competitividad. Véase: CASTELLS, Manuel. Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo horizonte histórico de los derechos humanos. En: Isegoría. Revista de Filosofía, Moral y Política. N° 22 (Septiembre de 2000) Madrid: CSIC. / CASTELLS, Manuel. La era de la Información. Madrid: Alanza, 1997. 3 tomos.

⁵⁴ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes. Op. cit., p. 44.

de un nuevo sistema de valores, renunciando a los órdenes establecidos históricamente:

En todas esas sociedades, el Sujeto presenta dos caras opuestas. En la sociedad protomoderna, se encarnó en el Estado-nación al que sacralizó, pero también en los derechos del hombre que limitan el poder social. En la sociedad industrial, sacraliza una vez más el orden social al concebir la sociedad socialista perfecta, pero se deja oír en el llamado movimiento obrero a la liberación de los trabajadores y a la justicia. En cada etapa, en cada tipo de sociedad, el Sujeto se aliena en el mito del orden sacralizado, al mismo tiempo que es principio de rebelión y ruptura del orden establecido por un poder⁵⁵.

Ahora bien, siguiendo el horizonte de sentido que desde los postulados de Touraine se ha asumido en esta investigación, es pertinente realizar, a manera de complemento, una aproximación desde la filosofía. Si es válida la idea que Touraine introduce bajo la nominación de *desmodernización* (que por demás ya hemos trabajado en líneas anteriores), puede hacerse, entonces, una comparación y lectura a la manera como Nietzsche y Heidegger rechazan la presencia de una única manera para nombrar y concebir la razón, y en consecuencia al sujeto: “todo el pensamiento de Heidegger, le gustaría a uno decir casi toda su metafísica, consiste en llamar al *Dasein*, lo mismo que a la filosofía, a esta experiencia elemental del ser, capaz de alterar todas las certezas”⁵⁶. A continuación se esbozarán brevemente los aspectos fundamentales que involucran al sujeto.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 80.

⁵⁶ GRONDIN, Jean. Introducción a la metafísica. Traducción de Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 2006. p.325.

Las propuestas de Nietzsche frente al rechazo de toda razón única o de un sistema de creencias unitario, implica considerar lo humano como esa posibilidad de libertad que se constituye autónomamente, al punto que las fuerzas desechadas por la racionalidad cobran y renuevan su importancia: “¡Cielo alto y puro! Esta es para mi tu pureza: que no existe la eterna araña ni la tela de araña de la razón (...) ¡que seas un lugar de danza para los divinos azares, una divina mesa para los jugadores de dados”⁵⁷. La verdad, como única posibilidad, es cuestionada en la obra Nietzscheana, al punto que ya todo se hace fábula, es decir, depende del horizonte interpretativo con el que se realice acercamiento alguno; para ello el hombre debe reconfigurar sus creencias: “¡Y rompamos todo aquello que podamos romper a nuestras verdades! ¡Hay aún muchas cosas por edificar!”⁵⁸.

En esta propuesta filosófica el sujeto no queda intacto. Este, centro de toda la reflexión sobre la vida, ya no debe asumirse como el sirviente de toda ontoteología; esto es lo que Nietzsche asume como la *historia del nihilismo europeo*⁵⁹, que luego se expondrá más radicalmente en su crítica a la moral, la cual explicita el cansancio de una época frente a los metarelatos impuestos. Humildad, justicia, compasión, prudencia, son virtudes que la historia ha erigido para enmascarar y minimizar la voluntad de poder, es decir, la propia autodeterminación del individuo⁶⁰. En este contexto es que las transformaciones del hombre llevan a la liberación del espíritu, Nietzsche utilizando imágenes que se resumen en las figuras del camello, el niño y el león⁶¹, rechaza las concepciones del individuo greco-romano, la persona cristiana y por supuesto del sujeto moderno; en esta dialéctica de crítica a lo fundamentado históricamente es

⁵⁷ NIETZSCHE, Friedrich. Así habló Zarathrusta. Traducción de Juan Carlos García Borrón. Barcelona: Planeta-Agostini, 1992. p. 105.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 137.

⁵⁹ Aún cuando en este punto no se desea profundizar demasiado sobre la obra de este autor, se recomienda revisar los estudios de HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier. Friedrich Nietzsche. Estudios sobre vida y trascendencia. Barcelona: Herder, 1990.

⁶⁰ Cf. *Ibid.*, p. 112 ss

⁶¹ NIETZSCHE, Friedrich. Así habló Zarathrusta. Op.cit., p. 41 ss.

donde se invierten los valores y se desestima toda ley heterónoma, para constituir subjetividad autónoma. En Nietzsche es claro el rechazo a los valores propuestos por la historia occidental: “todo saber surge por separación, delimitación, restricción; ¡ningún saber absoluto de un todo!”⁶², también allí se puede vislumbrar de manera más directa, lo que Touraine llama la *desmodernización*.

Heidegger por su parte, como buen conocedor de Nietzsche, presenta una línea de reflexión que nos invita a profundizar más sobre la ruptura con la modernidad y en general, con la historia del pensamiento occidental. En primera instancia (recobrando su herencia fenomenológica), tiene gran confianza en las posibilidades del intelecto humano, no pensado este como algo acabado, sino como en dinamismo constante: “por otra parte cada uno de nosotros puede a su modo y dentro de sus límites, seguir los caminos de la reflexión ¿por qué? Porque el hombre es un ser pensante, esto es meditante”⁶³; este rasgo hace que se evidencie de entrada, una ruptura con los sistemas anteriores donde todo le está dado al individuo, incluso la posibilidad de autodeterminar sus propias posibilidades de pensamiento. Por otra parte, en términos metodológicos, este autor muestra su desconfianza en la ciencia moderna y sus métodos de aproximación a la realidad. Ya el joven Heidegger propone construir un aparato conceptual acorde con la época, por el que intenta develar los rasgos dogmáticos en la concepción misma de lo científico:

Heidegger aprendió de Aristóteles, en el que no existe efectivamente ni la conciencia se sí mismo en tanto conciencia “verdadera”, ni el sujeto en tanto subjetividad, ni el ego de la subjetividad trascendental. Por medio del recurso a un Aristóteles extraordinariamente actualizado, Heidegger consiguió, guiándose sobre todo por la retórica y la ética, dar

⁶² NIETZSCHE, Friedrich. El libro del filósofo. Op. cit., p.56.

⁶³ HEIDEGGER, Martín. Serenidad. Traducción de Yves Zimmermann. Barcelona: Oidos, 1979. p. 28-29.

en Aristóteles mismo con planeamientos que iban más allá de su propia “filosofía primera”, de su concepción conceptual del ser en tanto presencia, sustancia, esencia y mostrar, a su vez, lo unilateral que resultaba el legado dogmático de los griegos, que culmina en la moderna primacía de la conciencia de sí mismo⁶⁴.

Desde esta perspectiva, la obra de Heidegger está atravesada por una nueva posición frente a la construcción que la racionalidad occidental ha hecho de la metafísica y ontología, afectando de manera definitiva también, a las concepciones de ciencia y sujeto, cuestionando (de manera muy cercana a la fenomenología de Husserl) la relación dicotómica entre lo subjetivo y lo objetivo⁶⁵. Así por ejemplo al inicio de *el ser y el tiempo*, en el primer párrafo, Heidegger ya afirma que la comprensión del Ser, se ha convertido en un dogma, que hace pensar que la pregunta por el sentido del ser sea superflua⁶⁶; a partir de allí se podrá pensar en el ente de manera distinta al punto que este autor legará al pensamiento contemporáneo una nueva comprensión de lo humano bajo el nombre de *Dasein (ser ahí)*, a pesar que según Gadamer, recordando las palabras del mismo Heidegger, en *ser y tiempo*, no se pretendió una antropología filosófica, aún cuando existen descubrimientos antropológicos importantes y más bien de lo

⁶⁴ GADAMER Hans-Georg. El giro Hermenéutico. Op. cit., p.31

⁶⁵ HEIDEGGER, Martín. la idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Traducción y notas aclaratorias de Jesús Adrián escudero. Barcelona: Herder, 2005 p. 124-128. Esta obra, que recupera el curso dictado por Heidegger como profesor no numerario de la universidad de Friburgo, entre el 25 de enero y el 16 de abril de 1919. Llamada también *semestre de emergencia por motivos de guerra o semestre de posguerra*, permite vislumbrar y recuperar las línea del pensamiento del autor en relación con el método en la filosofía y la manera como la ciencia ya no se puede concebir desde la tensión entre lo objetivo y lo subjetivo, especialmente en el capítulo tercero; allí. también se aprecia una clara distancia frente a la fenomenología de su maestro Husserl, y una opción fundamental por la hermenéutica filosófica.

⁶⁶ En la actualidad existen dos traducciones en español *ser y tiempo* de Heidegger, la de José Gaos, que data en su primera edición de 1951 y la más reciente de Jorge Eduardo Rivera, que a continuación se referencian: HEIDEGGER, Martín. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos. Bogotá: F.C. E., 1995. / HEIDEGGER, Martín. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta, 2003. En este trabajo se utilizarán indistintamente las dos traducciones buscando, dado el caso, las citas que aporten mayor claridad para la comprensión de los asuntos aquí tratados. Por ello siempre se hace referencia al párrafo utilizado (el cual es común a las dos traductores), luego se enunciará la obra ser y tiempo y se colocará el traductor que corresponda.

que se trataba era de un camino nuevo hacia la metafísica⁶⁷. El *Dasein* (*ser ahí*) no es a la usanza de la tradición anterior aquel que se comprende desde la mismidad de su yo, no es más el sujeto que a la manera moderna se pretende portador de conocimiento verdadero y estable: “Quizá el hombre moderno, “el hombre más moderno”, sea un “sujeto”, y quizá esto tenga sus fundamentos propios”⁶⁸, no obstante, esto no garantiza que la totalidad de lo humano se tenga que entender desde estos parámetros o que siempre nos hubiésemos entendido como sujetos o que de hecho tengamos que seguir haciéndolo⁶⁹. Este giro conceptual confronta a la historia de la ontología occidental, especialmente en lo que tiene que ver con la concepción totalizante del sujeto propuesto por Kant o por Descartes, tal orientación se ve claramente cuando afirma Heidegger:

Al adoptar la posición ontológica cartesiana, Kant incurre en una omisión esencial: la omisión de una ontología del *Dasein*. Esta omisión es decisiva, precisamente en la línea más propia del pensamiento de Descartes. Con el *cogito sum*, Descartes pretende proporcionar a la filosofía un fundamento nuevo y seguro. Pero lo que en este comienzo “radical” Descartes deja indeterminado es el modo de ser de la *res cogitans*, más precisamente, el *sentido del ser del “sum”*. La elaboración de los fundamentos ontológicos implícitos del *cogito sum* constituye la segunda estación del camino que remonta destructivamente la historia de la ontología. (...) Descartes no podía menos que omitir la pregunta por el ser, sino también por

⁶⁷ GADAMER Hans-Georg. El giro Hermenéutico. Op. cit., p. 33.

⁶⁸ HEIDEGGER, Martín. Conceptos fundamentales. Traducción, introducción y notas de Manuel E. Vásquez García. Barcelona: Altaza, 1994. p. 118

⁶⁹ En la obra magna de Heidegger: *ser y tiempo*, que data de 1926, el autor presentará la estructuras fundamentales, que como existenciaros determinan el horizonte de sentido del *Dasein* (*ser ahí*): este es un interpretante que acontece históricamente y que busca a su propia autocomprensión. No obstante, y siguiendo la evolución de su pensamiento, ya en el curso de verano de 1941, se exploran y ratifican otras posibilidades de comprensión de lo humano, que luego serán relacionados en *ser y tiempo*. Cf. *Ibíd.*, Con la venia de los eruditos en el tema, por no ser este un trabajo a profundidad sobre Heidegger, sintetizaremos los aspectos más relevantes del autor que resulten pertinentes para la presente investigación.

que llegó a la opinión de que con el absoluto “estar cierto” del *cogito* quedaba dispensado de la pregunta por el sentido del ser de este ente⁷⁰.

En oposición a este dogma histórico, Heidegger presentará una manera diferente de pensar lo humano, a través del *Dasein (ser ahí)*, que se sitúa e interpreta propiamente históricamente en función de su historicidad⁷¹: “(...) la vida es histórica; ninguna fragmentación en elementos esenciales, sino conexión e interrelación”⁷². Concebir lo humano como historicidad significa que el *Dasein (ser ahí)* simplemente no conoce el mundo, ni se piensa él mismo para poder fundar o transformar su realidad objetiva, por el contrario: “al “ser ahí” es esencialmente inherente esto: ser en el mundo”⁷³. Este giro implica presentar a la filosofía occidental, al *Dasein (ser ahí)* como un arrojado, en el mundo, que en su entorno su identidad cobra sentido; este se abre más allá del pensar en su mismidad (al estilo moderno), y se ocupa del mundo, ocupándose también de sí: “el *Dasein* no es tan sólo un ente que se presenta entre otros entes. Lo que lo caracteriza ónticamente es que a este ente *le va* en su ser este mismo ser. La constitución de ser del *Dasein* implica que el *Dasein* tiene en su ser una relación de ser con su ser”⁷⁴.

En el fondo lo que hace Heidegger, distanciándose de la tradición greco-cristiana y moderna⁷⁵, es sondear el fundamento (*grund*) de lo humano; el sujeto moderno ya

⁷⁰ § 6. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 48.

⁷¹ § 3. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 33.

⁷² HEIDEGGER, Martín. La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Op.cit., p. 142.

⁷³ § 4. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos p. 23.

⁷⁴ § 4. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 35.

⁷⁵ El problema de la vida *fáctica* tal como lo presenta Heidegger, es una temática olvidada por la tradición occidental. El ser *fáctico*, es primariamente el *Dasein (ser ahí)*, que como *fáctico*, más allá de circunscribirse o situarse en el mundo, está cargado de posibilidades de realización como arrojado en este; es decir *mundea*. Para profundizar en estos aspectos se sugiere revisar las propuestas de Heidegger que en 1922 presento, anunciando lo que ya en Ser y Tiempo, se presentará con mayor vehemencia, en el denominado informe Natorp. Cf. HEIDEGGER, Martín. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp). Edición y traducción de Jesús Adrián Escudero. Madrid: Trotta, 2002. p. 52 ss

no tiene aquí cabida. Buscar tal fundamento no significa ir a la causa última; en la filosofía de Heidegger se entiende esta búsqueda como el “dar acogida de sí, el reunir en sí, reunión que garantiza lo abierto, aquello en donde todo ente es”⁷⁶. Lo humano se asume desde la comprensión del *Dasein* (*ser ahí*) y del mundo, que en oposición a las tradiciones que preceden estas propuestas el mundo, “está presente *en* la vida y *para* ella, pero no en el sentido de algo que es simplemente mentado y observado”⁷⁷. De manera análoga la vida fáctica, constitutiva del *Dasein* (*ser ahí*), necesariamente se las arregla consigo misma y así la preocupación por el mundo se da en el mismo momento que se sale a su encuentro⁷⁸; la vida fáctica no es un examinar el mundo, sino el *ahí* de ser.

En este estado de cosas, el *Dasein* (*ser ahí*) no es ya un sujeto, y en consecuencia “no debe deducirse el ser del “ser ahí” de una idea del hombre”⁷⁹; él es agente que comprende, comprendiéndose, está envuelto en la mundanidad del mundo, que como fenómeno⁸⁰ (lo patente) histórico resignifica sus horizontes de sentido, aquí aparece la distancia fundamental con las concepciones cercanas al sujeto: *Dasein* (*ser ahí*) es fundamentalmente historicidad, “el *Dasein* “es” su pasado en la forma propia de *su* ser, ser que, dicho elementalmente, “acontece” siempre desde su futuro”⁸¹. Por ello, el ser humano puede ser investigado desde sus múltiples esferas vitales permitiendo, tal como lo manifiesta Heidegger, el que

⁷⁶ HEIDEGGER, Martín. Conceptos fundamentales. Op.cit., p. 129.

⁷⁷ HEIDEGGER, Martín. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp). Op. cit., 30.

⁷⁸ Cf. *Ibíd.*, p. 69.

⁷⁹ § 39. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos. P 201.

⁸⁰ En el párrafo 7 de Ser y Tiempo Heidegger, al hacer la presentación de lo que él comprende por fenomenología, presenta una etimología bastante interesante al rededor del concepto fenómeno. Allí afirma que el término fenómeno *φαινόμενον*, esta emparentado primariamente con el verbo *φαίνεσθαι* que significa mostrarse; en consecuencia fenómeno se puede entender como: lo que se muestra, lo automostrante, lo patente. Pero por otro lado *φαίνεσθαι* es la voz media de *φαίνω*: sacar a la luz del día, poner en claridad y a su vez esta palabra pertenece a la raíz *φα-*, lo mismo que *φως* : luz, claridad. Con estos análisis Heidegger propone que la expresión fenómeno es *lo- que- se -muestra- en -si mismo*, o también como lo patente.

⁸¹ § 6. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 44.

exista gran oferta de ciencias que aportan a un mejor conocimiento del hombre⁸² y que sin embargo desde allí no se busque el fundamento de este.

El *Dasein* (*ser ahí*) es ante todo encontrarse (*Befindlichkeit*)⁸³, en la medida que este es vida fáctica como “apertura de estar-en-el mundo en su totalidad”⁸⁴; a la vez es comprender no solamente en términos intelectivos⁸⁵, como “poder-ser”⁸⁶; esto implica que todo comprender (*Verstehen*) comporta interpretación: “el comprender lleva consigo la posibilidad de la interpretación, es decir, de la apropiación de lo comprendido”⁸⁷ y esto sólo es posible por medio del lenguaje o el habla (*Rede*): “hablar es articular “significativamente” la comprensibilidad del “ser en el mundo””⁸⁸. Estar-en-el- mundo es fundamentalmente comprender⁸⁹, y es conciencia de finitud. El *Dasein* (*ser ahí*) es un interpretante comprensivo, que en virtud de los existenciaris⁹⁰ que le son propios *está situado* en el mundo; en estos aspectos fundamentalmente se evidencia el distanciamiento con el sujeto moderno, la persona o la universalización conceptual de hombre. Esto significa que el *Dasein* (*ser ahí*) vive, actúa, se ocupa del mundo, cuidando de sí, él es posibilidad, posibilidades, que a la vez se apropia de sus posibilidades⁹¹; todo esto se hace mediante su propia comprensión (como existenciaris de modo de

⁸² Cf. *Ibid.*, p. 132.

⁸³ §29. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos. p. 151 ss. Jorge Eduardo Rivera asume este existenciaris como *disposición afectiva*; en esta comprensión se muestra que el ser humano no conoce simplemente las cosas, sino que por su propia disposición afectiva, que va más allá de lo psicológico, se encuentra. Cf. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p.158 ss.

⁸⁴ §29. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 161.

⁸⁵ § 31. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos p. 160 ss

⁸⁶ § 31. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p.167.

⁸⁷ § 34. *Ibid.*, p. 183.

⁸⁸ § 34. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos, p. 180. No obstante en la traducción de Rivera esta misma cita se enuncia como: “El discurso es la articulación “significante” de la comprensibilidad del estar-en-el-mundo”. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p 185.

⁸⁹ Cf. § 34. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos. p.179 ss.

⁹⁰ El *existenciaris* en la filosofía heideggeriana, implica la analítica de la existenciaridad, que no es simplemente el análisis de la existencia. La traducción de Gaos introduce la palabra: *existenciaris*, esta tiene que ver con la posibilidad el *Dasein* (ser ahí) asume en relación de su condición de arrojado o como comprender *existencial*, en el lenguaje de Jorge Rivera. Cf. Cf. § 4. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 36. y en la Traducción de José Gaos p. 22.

⁹¹ VILLORIA, Cesáreo. *Hermenéutica y reconstrucción de la razón*. En: VATTIMO, Gianni. *Filosofía, política, religión. Más allá del “pensamiento débil”*. Oviedo: Nobel, 1996. p.177ss.

apertura), allí él es proyecto, es poder ser y que sin embargo es sólo en la medida que se entiende en relación con el otro⁹², quién también “(...) tiene, él mismo, el modo de ser del *Dasein* (ser ahí). En el estar con otros y vuelto hacia otros hay, según esto, una relación de ser de *Dasein* (ser ahí) a *Dasein* (ser ahí)”⁹³, de este modo en el *Dasein* (*ser ahí*), que se sabe interpretativo todo el tiempo, se patentiza la *desmodernización* del sujeto, de la que hablará Touraine.

1.2 DESTRUCCIÓN DEL SUJETO: CONDICIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD

La hegemonía del sujeto moderno, mantenida desde hace varios siglos y su consecuente fracaso, se hace más evidente hoy; los principios universales que en la modernidad fundaron nuestras sociedades, han mostrado que lo humano nos sigue siendo aún esquivo: “(...) subrayado que el Sujeto no es portador de un modelo ideal de sociedad, también hay que reencontrar al Sujeto personal en el Sujeto histórico, e incluso religioso, que están en el centro de las visiones de la sociedad y el mundo”⁹⁴. Los totalitarismos que se evidenciaron en el siglo XX, los abusos de poder de las naciones dominantes, los procesos de reconocimiento de las minorías, la irrupción de subjetividades emergentes como los Gays, la preocupación por la sostenibilidad de nuestro planeta, el reconocimiento del interculturalismo como categoría de lectura en ámbito cultural y democrático, la tolerancia religiosa, al igual que las nuevas condiciones de la economía del mercado, desenmascaran, en menor o mayor medida, la necesidad de establecer nuevas interpretaciones y comprensiones del mundo y de los procesos socioculturales en que los individuos somos los actores. Por otra parte, los desafíos de un mundo en constante transformación, en el que la economía del

⁹² Cf. § 26. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos. p.133 ss.

⁹³ § 26. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 149.

⁹⁴ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes. Op.cit., p. 80.

mercado, la mundialización y la globalización⁹⁵ se convierten en alternativa de reflexión y en opción de realización personal y colectiva, llevan a que en nuestras sociedades irrumpen lenguajes de culturas ancestrales o de sistemas culturales emergentes.

En estos contextos los nuevos lenguajes, las nuevas maneras de percibir el mundo, en fin, las individualidades y colectividades emergentes escudriñan otras formas de racionalidad, así por mencionar sólo una de las tantas posibilidades de la condición humana: “Es muy verosímil que la experiencia estética en la sociedad de masas, el vertiginoso proliferar de “bellezas” que hacen mundos, esté determinada profundamente por el hecho de que también el mundo unitario del cual la ciencia creía poder hablar, se nos revele como multiplicidad de mundos diversos”⁹⁶. En esta medida el individuo intenta transformar las experiencias vividas construyéndose como actor de su propio destino, como ente concreto que busca reconocerse él mismo, como miembro de una colectividad: “el Sujeto no tiene otro contenido que la producción de sí mismo.(...) Afirmación de libertad personal, el Sujeto es también, y al mismo tiempo es un movimiento social”⁹⁷.

La destrucción del sujeto moderno se entiende a la manera como Heidegger comprende la destrucción de la historia de la ontología, dónde lo destructivo no se ve en sentido negativo de negación total de un concepto, sino que por el contrario busca circunscribirlo en los horizontes de sus posibilidades⁹⁸. Entenderemos en esta investigación la constitución de subjetividad, de manera inicial y general,

⁹⁵STIGLITZ, Joseph. *Cómo hacer que funcione la globalización*. Traducción de Amado Diéguez y Paloma Gómez. Bogotá:2006./BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización*. Romero, B. y Borrás, M. Trad.. Barcelona: Piados, 2001. / GARCÍA – CANCLINI, Nestor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995 / DOLLAR, D. *¿Puede la globalización beneficiar a todo el mundo?* Bogotá: Banco Mundial-Alfaomega, 2005 / STIGLITZ, Joseph. *El descontento con la globalización. El Pánico en la globalización*. Bogotá: FICA, 2002./ COLOM-GONZALEZ, Francisco (Ed). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Ánthropos, 2001.

⁹⁶ VATTIMO. *La sociedad transparente*. Op.cit., p.164.

⁹⁷ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Op.cit., p. 21.

⁹⁸ Cf. § 6. *Ser y Tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 46.

como una ruptura con las tradiciones objetivantes del sujeto, tal como la propone González Rey⁹⁹: “la forma en que nos posicionamos, sentimos y vivimos la sociedad, no se determina apenas por la connotación objetiva de los problemas que nos afectan, sino que tiene que ver con la forma en que esos problemas se subjetivizan de manera metamorfoseada por nuestra parte, y ese es un punto muy fuerte del ser humano. Esta visión rompe con el objetivismo que ha dominado la representación de la experiencia humana”¹⁰⁰. Desde esta perspectiva, constituir subjetividad se comprende como “(...) un sistema que se construye en la historia de una persona desde la multiplicidad de consecuencias de la trayectoria social de un sujeto singular, y que es inseparable de la producción de sentidos subjetivos de ese sujeto”¹⁰¹. Por otra parte, como nota característica del fenómeno en cuestión, al perderse la capacidad de producción de sentidos, se pierde la posibilidad real de constitución de subjetividad; es decir, cuando se extravía la capacidad de expresión, de interlocución, de narración, de diálogo etc.. se puede hablar de personas que tiene una subjetividad y que sin embargo no asumen sus posibilidades de acción¹⁰². En síntesis, desde esta perspectiva, constituir subjetividad es interpretar y comprender al ser humano desde sus horizontes de sentido y sus posibilidades históricas de realización.

⁹⁹ Como uno de los principales estudiosos del fenómeno de la socialización Fernando González Rey, muestra cómo ya en la filosofía moderna la palabra objetividad estaba implícita en un tratamiento del sujeto como tal. Es el positivismo, en su búsqueda de la objetividad, el que parece eliminar el concepto de subjetividad al legitimar la separación entre el sujeto y el objeto. Este autor propone retomar la especificidad ontológica de procesos y sistemas subjetivos característicos del hombre como fenómeno. Por otra parte diferencia entre la subjetividad individual y la subjetividad social, éstas aún cuando esferas susceptibles de un estudio diferente, se entremezclan y nutren la una a la otra. Finalmente, cabe mencionar, que González Rey utiliza frecuentemente el término sujeto, refiriéndose no al constructo moderno, sino a esa condición humana que necesariamente expresa la condición subjetiva. Véase: GONZÁLEZ-REY, Fernando. (entrevista): DIAZ Álvaro. Subjetividad y Subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: Revista Colombiana de Educación. N° 50. (primer semestre de 2006). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p 237 ss./ GONZÁLEZ-REY, Fernando. Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México: Thomson, 2002.

¹⁰⁰ GONZÁLEZ-REY, Fernando. (entrevista). Op. cit., p. 241.

¹⁰¹ Ibíd., p. 245

¹⁰² Cf. Ibíd., p. 238 ss.

Estas propuestas interpretativas de la constitución de subjetividad tienen por finalidad hacer una ruptura con el sistema unitario que la modernidad alzó como única alternativa de interpretación: el sujeto moderno. Hablar de constitución de subjetividad es buscar la superación de las dicotomías y reduccionismos del pasado. Estas nuevas aproximaciones teóricas, tan presentes en las ciencias sociales, buscan en el fondo, colocar al individuo en una tensión, en la que este se convierte en dinamizador de los cambios sociales; no es ya el sujeto epistémico de épocas anteriores, ni el ente metafísico sumiso a principios superiores; este se entiende a sí mismo como un autocomprendido que reinterpreta las situaciones a la luz de los contextos socioculturales que su propia historicidad le brinda. Estas consideraciones teóricas están enmarcadas por la condición del mercado y la posición que ocupan individuos y colectividades en el mundo globalizado; reconocerse hoy como actor que constituye subjetividad implica presentir y actuar frente a la localización e interpretación del conocimiento, la cultura, la política, la ética, la religión, lo económico etc., es decir, frente a la sociedad enmarcada en las tensiones de lo local y lo global:

Habíamos adquirido la costumbre de situarnos unos con respecto a otros en escalas sociales, de calificación, de ingresos, de educación o de autoridad; hemos reemplazado esa visión vertical por una visión horizontal: estamos en el centro o en la periferia, dentro o afuera, en la luz o en la sombra. Localización que ya no recurre a unas relaciones sociales de conflicto, cooperación o compromiso y da una imagen astronómica de la vida social, como si cada individuo y cada grupo fueran una estrella o una galaxia definida por su posición en el universo¹⁰³.

¹⁰³ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes. Op. cit., p. 14.

Con estos horizontes de sentido cabe afirmar que es viable e ineludible negarse a una conceptualización del sujeto moderno. Esto implica una doble actitud, por una parte necesita de la *desmodernización* o de la muerte del sujeto, si se prefiere. Tal apuesta teórica necesita recobrar en primera instancia, ante la pérdida causada por la modernidad, la autocomprensión individual, es decir una voluntad de individuación en la que se desarrolle sentido crítico frente a lo que la economía del mercado y aquello que los medios de comunicación imponen como arquetipos interpretativos, para así trascender el espacio colectivo.

No obstante, y para los efectos de este estudio, es menester diferenciar entre la constitución de un sujeto social¹⁰⁴ como colectividad y la constitución de la subjetividad como manera de configurarse los sujetos en y por la colectividad. En el primero de los casos, la colectividad se convierte en un ente de análisis y de actuaciones que por sus tendencias colectivas adquieren teóricamente la categoría de sujeto, que interactúa también con otros sujetos sociales. Este sujeto social se constituye en la medida que los individuos pertenecientes a tal colectividad, se empoderan para orientar sus prácticas alrededor de los principios y las ideologías que cohesionan al grupo:

Por otro lado en un segundo momento, al hablar de la constitución de subjetividad (y este es el horizonte interpretativo que se privilegia en esta análisis), se remite necesariamente a los modos y maneras en que los individuos se sitúan en las lógicas comunitarias, desde sus horizontes socio-culturales, en un contexto

¹⁰⁴Aún cuando no es el horizonte interpretativo de esta investigación, es importante mencionar que el Mexicano Hugo Zemelman ha explorado ampliamente las posibilidades de la constitución de los colectivos como sujetos sociales: “La apertura de la Subjetividad individual hacia lo grupal puede darse en el marco de diferentes ámbitos, tales como: la familia, el grupo de trabajo, la misma comunidad, o bien grupos de referencia que pueden ser externos a esta. Cada uno de estos ámbitos, en que puede darse la apertura de la Subjetividad individual, a su vez, guarda relación con distintos planos en que pueden dar los nucleamientos de lo colectivo, en tanto se consideran a éstos como momentos en la contribución de un posible Sujeto social”. ZEMELMAN, Hugo. Sujetos y Subjetividad en la construcción metodológica. En: LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (Coords.). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Ánthropos, 1997. p. 32. Véase también: ZEMELMAN, Hugo. Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. En: Revista Colombiana de Educación. N° 50. (primer semestre de 2006). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p. 15 ss.

histórico determinado, recobrando la memoria individual y colectiva, en franca tensión de futuro para transformar el presente. En consecuencia, se transita dialécticamente entre la libertad y la individualidad de actores concretos y las determinaciones y posibilidades que nacen de la influencia de lo colectivo. En esta concepción el individuo constituye subjetividad mediante el reconocimiento de los otros: "(...) la transformación del individuo en sujeto sólo es posible a través del reconocimiento del otro como un sujeto que también trabaja, a su manera, para combinar una memoria cultural con un proyecto instrumental"¹⁰⁵. En fin, ni sujeto abstracto, ni individuo, más bien, sujeto contextualizado¹⁰⁶.

En este punto del discurso es menester aclarar, que en esta investigación, como ya se puede advertir, se hará una opción por entender la constitución de subjetividad desde la hermenéutica filosófica (que de entrada ya nominamos como constitución de Subjetividad Hermenéutica); esta opción teórica, de manera privilegiada, no exclusiva, permite vislumbra la *desmodernización* de la que habla Touraine; es decir, renunciar a una connotación de Sujeto epistemológicamente unitaria*. Estos aspectos serán desarrollados en el apartado siguiente.

¹⁰⁵ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Op.cit., p. 21.

¹⁰⁶ Cf. POCHÉ, Fred. Op. cit., p. 217 ss.

* Si bien Alain Touraine, al parecer, no incorpora en su discurso propiamente las palabras: concepción de subjetividad, sus propuestas desmodernizantes permiten dar un horizonte de sentido a tal constructo teórico.

1.3 DOS CATEGORÍAS DE COMPRENSIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA: APROXIMACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA HERMENÉUTICA

Si aceptamos lo que nos presenta Heidegger en relación con las particularidades del *Dasein* (*ser ahí*), pero especialmente cuando afirma que “a menudo nos contentamos con los fundamentos más cercanos”¹⁰⁷ y que esto nos hace olvidar que el intelecto del ser humano necesita explorar, al ritmo del contexto histórico en dónde se enmarca, nuevas maneras de comprenderse que posibiliten su quehacer reflexivo, ético, político, epistemológico etc., y si además consideramos también que la búsqueda del ser humano siempre apunta a sondear lo fundamental de su existencia ya que “(...) el representar humano, busca fundamentos en todo lo que le rodea e importa”¹⁰⁸; entonces sin temor alguno, nos podremos lanzar en este estudio en búsqueda de una posible caracterización de la Subjetividad Hermenéutica.

Constituir Subjetividad Hermenéutica* significa entender la existencia como ser situado, *ser con*, ser en relación. Para ello proponemos en este corpus teórico dos posibilidades de comprensión (que no son las únicas) que en términos metodológicos se privilegian en este trabajo y se pueden presentar desde la ruta de la hermenéutica filosófica. Estas propuestas teóricas que las expresamos como pares fundamentales, son: memoria y utopía, comprender-se y narración. Tales pares-categorías se convertirán en la base conceptual del resto de este trabajo, en

¹⁰⁷ HEIDEGGER, Martín. La proposición del fundamento. Traducción de Felix Duque y Jorge Pérez. Barcelona: Oidos, 1991 p. 25.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 25.

*Los desarrollos teóricos que aquí se muestran, en sus aspectos fundamentales, fueron presentados en la ponencia “Hacia el diálogo entre filosofía y ciencias sociales: dos posibilidades de constitución de la Subjetividad Hermenéutica” durante el congreso internacional de fenomenología y hermenéutica organizado en Santiago de Chile, por la Universidad Andrés Bello en octubre 4 al 7 de 2007. También con base en lo desarrollado en este capítulo fue aceptada la ponencia intitulada “Memory, Utopia, self-understanding and narration: hermeneutic possibilities to think again philosophy today”, para ser presentada en el XXI congreso mundial de filosofía (WCP 2008), que se realizará de junio 29 al 5 de agosto de 2008 en Seoul, Korea.

la que, a la luz de estos horizontes teóricos, orientarán la recuperación de memoria de la experiencia del Colegio Nuevo Gimnasio.

1.3.1 Memoria y utopía

La posibilidad de pensar temporalmente es una de la característica más particular de los seres humanos: el sentido de tiempo nos distingue¹⁰⁹, allí la memoria y la utopía cobran especial protagonismo. Traemos a la memoria los acontecimientos del pasado y en relación con lo que anhelamos y deseamos en el futuro, reinterpretamos el presente; somos fundamentalmente entes temporales e históricos¹¹⁰. Esta posibilidad temporal permite trazarnos proyectos, éstos son el motor de la identidad individual y colectiva: “El *Dasein* “es” su pasado en la forma propia de *su* ser, ser que, dicho elementalmente, “acontece” siempre desde su futuro”¹¹¹. Es en estos términos que Heidegger presenta al *Dasein* (ser ahí) en cuanto *ser situado*, es decir localizado, no sólo en términos espaciales sino también, fundamentalmente, en relación con lo temporal; situarse significa, desde esta perspectiva, estar (o ser) conciente de las posibilidades que se abren para interpretar y comprender la existencia. A esta disposición de posibilidades es a lo que Heidegger llama: *estado de abierto*¹¹²: “ el ser humano “no tiene” únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que pueda obtener. Esto es lo que significa existir, estar-ahí”¹¹³. El *estado de abierto* implica que el *Dasein* (ser ahí) no está determinado

¹⁰⁹ GADAMER Hans-Georg. El giro Hermenéutico. Op. cit., p. 33.

¹¹⁰ Cf. § 6. Ser y Tiempo. En las dos traducciones citadas.

¹¹¹ § 6. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 44.

¹¹² Se prefiere la traducción que hace Rivera de este concepto como *estado de abierto*, en virtud de la claridad conceptual de esta investigación. No obstante, la traducción que hace José Gaos el término de *estado de yecto*, resulta también válida ya que hablar de *yecto* implica una fuerza que lanza hacia alguna dirección, pero sin la determinación de un objetivo, el cuál de alguna forma es necesario al momento de pasar de un *estado de yecto* a un *pro-yecto* concreto. Véase también la explicación que realiza Grondin, en relación a la interpretación que Gadamer hace sobre el heideggeriano estado de yecto. Cf. GRONDIN, Jean. Introducción a Gadamer. Op. cit., p. 38 ss.

¹¹³ § 6. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 36.

históricamente por su pasado, sino que por el contrario en su posibilidad de apertura ontológica se *pro-yecta*, con el único fin de poder interpretar y comprender su determinación histórica actual: el presente. En esta dialéctica la memoria, que hace del pasado un presente viviente¹¹⁴, se convierte en un elemento vital para la comprensión el *Dasein* (ser ahí), como también la manera como este asume sus propios proyectos y de los colectivos.

Ahora bien, ¿cómo pensar estas consideraciones en relación con la constitución de subjetividad?; nos acercaremos en los párrafos siguientes a tal empresa. En primera instancia, se debe asumir que para que se constituya subjetividad, en la línea que ya hemos venido trabajando, el *Dasein* necesariamente necesita traer a su presente su pasado como ente individual y como ente miembro de una colectividad. Este proceso, que no es el simple recuerdo de lo acontecido, se denomina memoria (que no es más que el hacer presente la historia para reconfigurar la propia historicidad). No nos referimos, en el caso de esta investigación, a una historia individual de corte psicológico, sino a aquella que narrada por la cultura de manera oficial o no, constituye el horizonte de sentido desde dónde el individuo concibe su propia constitución de subjetividad. Hacer memoria significa aquí interpretar y comprender el pasado colectivo para reconfigurar el presente, al punto que siguiendo a Heidegger, la apertura y temporalidad son entonces horizontes que permiten constituir subjetividad.

Por otra parte, la subjetividad se constituye, al mismo tiempo, en la medida que se traza un *pro-yecto*: “En cuanto fáctico, el proyectarse compresor del *Dasein* ya está siempre en medio de un mundo descubierto”¹¹⁵. Esta condición de posibilidad, que parte del presente y considera el pasado, permite que el sujeto alce la mirada, se fije metas, se trace caminos propios, sin que por ello estén determinadas sus actuaciones. Proyectarse en el sentido hermenéutico, tiene que

¹¹⁴ HEIDEGGER, Martín. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp). Op. cit., 30.

¹¹⁵ § 41. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 216

ver con los horizontes de sentido que se despliegan en un *estado de abierto*; allí él es posibilidad pura, la cual, sin embargo, está enmarcada por las márgenes históricas que la cultura y la sociedad le presentan a los individuos y las colectividades.

Asociada a esta categoría aparece la noción de utopía¹¹⁶, la cuál mas allá de proyectos individuales, pero apoyándose en estos, involucra la colectividad. Lo utópico se eleva desde la motivación grupal, que como proyecto de futuro dinamiza los anhelos de los individuos, que a esta colectividad pertenecen, para soñar una transformación de la realidad social instaurada. Por otra parte, debe mencionarse, que todo grupo conforma su unidad e identidad, se constituye como colectivo en la medida que posee una imagen estable y perdurable de sí mismo, en cuanto posibilidad de ser y realizarse a futuro; tal identidad se hace posible por medio de la utopía¹¹⁷, la cuál tiene como función “ (...)proyectar la imaginación fuera de lo real en otro lugar que es también ningún lugar.(...)”¹¹⁸, con mira a transformar la realidad social actual: “la utopía es un ejercicio de la imaginación para pensar en *otro modo de ser* de lo social.(...) entonces , no hay que sorprenderse de que las utopías no hayan dejado de producir proyectos opuestos entre sí, puesto que lo que tienen en común es socavar desde dentro el orden social en todas sus formas”¹¹⁹. Desde esta perspectiva, el sujeto —este que está abierto a las posibilidades y que no es el sujeto moderno — configura su

¹¹⁶ Más allá de una lectura moralizante, Ricœur muestra como la ideología no comporta, en sí misma, un aspecto negativo, esta hace que en la cohesión social de los grupos se desarrollen proyectos conjuntos. Por otro lado, de manera indisoluble la utopía permite transformar lo ideológico: “si la ideología preserva y conserva la realidad, la utopía la pone esencialmente en cuestión”. RICŒUR, Paul. Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Traducción de Pablo Corona. Buenos Aires: F. C. E., 2006. p. 357.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 355.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 357.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 357. Es en este sentido que Zemelman ve en lo utópico la forma liberadora de los colectivos sociales, siempre y cuando esta, no sea impuesta, sino que nazca de las necesidades y deseos de los involucrados: “(...) cuando la utopía que se levanta como posible no es la del actor, deviene en una meta externa al movimiento constitutivo de la subjetividad, no pudiendo, por lo tanto, cumplir ninguna función en la maduración de esa misma subjetividad social. La utopía se transforma en un mecanismo que permite trascender soslayando la situación dada, en vez de ser un mecanismo de reconocimiento de la potencialidad que se contiene en esa situación”: ZEMELMAN, Hugo. Op. cit p. 23

subjetividad a partir de sus proyectos y de su identificación con los ideales utópicos que la sociedad le presenta como alternativa de transformación socio-cultural. La utopía es narrada por individuos y grupos, posibilitando la comprensión de unos y otros: “en todas las edades requiere, más que reciclarse profesionalmente, darse el tiempo y el espacio necesarios para recuperar el control de su existencia, reflexionar sobre su experiencia pasada, preparar las decisiones venideras”¹²⁰. Lo utópico, sin embargo debe comprenderse en el sentido que toda praxis necesita asumir lo teleológico no solamente como una visión de futuro, sino como una acción presente¹²¹; es decir no solamente como proyección, como acciones que se configuran en el presente recobrando lo pasado.

1.3.2 Comprender-se y narración

Desde una mirada hermenéutica comprender significa esencialmente comprender-se. Tal auto-comprensión, es particularmente un evento situacional en el que el ser humano, más allá de hacer conciencia metafísica, psicológica, sociológica o antropológica, se las arregla con su condición de “ser ahí”; es decir, se enfrenta al *ahí* de su *ser* en cuanto ente histórico que acontece. Comprender-se implica, por demás, situarse de cara a los otros y a lo socio-cultural.

Ahora bien, comprender-se, que es equivalente a la auto-comprensión, se hace necesariamente por medio del lenguaje, este se convierte en el punto axial de la comprensión y de la interpretación: *el ser ahí* es esencialmente lenguaje¹²². El lenguaje nos permite situarnos en el mundo, es por medio de esta disposición existencial, que reconocemos a los otros y los otros nos reconocen, ya sea en términos individuales o proyectos culturales que asumen colectividades enteras.

¹²⁰ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Op. cit., p. 282.

¹²¹ Cf. POCHÉ, Fred. Op. cit., p. 238.

¹²² Cf. HEIDEGGER, Martín. Hölderling y la esencia de la poesía. Traducción de Juan David García Bacca. Santa fe de Bogotá: Antropos, 1989. p. 17-64.

Ahora bien, el lenguaje y su consecuente dialéctica de comunicación e interiorización la llamaremos, en este punto del discurso, narración. En síntesis, Comprender-*se* o auto-comprender-*se*, se hace narrándose, en esta condición fundamental el ser humano se sitúa en el mundo; se narra como *ser ahí* históricamente situado: “en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este sentido el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa”¹²³.

En esta investigación, y trasladando nuestras reflexiones desde el campo de la filosofía al del mundo social, se considera la narración sólo en la medida que permite al narrador comprender-*se*; desde esta perspectiva, se tiene entonces que la subjetividad, siempre es necesariamente narrada; en consecuencia, a la constitución de subjetividad se puede acceder desde las narraciones de la subjetividad (el sujeto, si se desea). En las narraciones, está primariamente la expresión del cómo el actor se constituye su propia subjetividad, situándose en el mundo, donde los otros juegan un papel de no poca importancia, acrecentando proyectos colectivos: “el relato pertenece a una cadena de palabras, por la cual se constituye una comunidad de cultura y mediante la cual esta comunidad se interpreta a sí misma por vía narrativa”¹²⁴. Así, el papel que juega la narración está íntimamente relacionado con la autocomprensión, y no con la simple enunciación de argumentos, que buscan solamente persuadir al otro. En este sentido, al referirse a la argumentación es que Aristóteles afirma: “(...)los seres humanos se persuaden cuando por vía del discurso se les muestra la verdad, o al menos lo que se asemeja a lo verdadero”¹²⁵; en estos términos persuadir al otro implica convencerlo para que transforme sus actuaciones, por medio de argumentos: “El objetivo de toda argumentación es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue

¹²³ GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método II. Op.cit., p.149.

¹²⁴ RICŒUR, Paul. Del texto a la acción. Op.cit., p. 155.

¹²⁵ ARISTÓTELES. Retórica. Op.cit., p. 177

aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree, en ellos, una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno”¹²⁶.

En consecuencia, más allá de lo que se pretende con la argumentación, la Subjetividad Hermenéutica se constituye mediante la narración y el relato; en esa posibilidad es que el individuo hace memoria y se proyecta, es decir tiene la posibilidad de comprender-*se*, de estar en el mundo; esto es lo que Ricœur — refiriéndose a lo escrito y que bien puede aplicarse a la constitución de Subjetividad en términos narrativos — presenta como apertura a horizontes de sentido: “lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto”¹²⁷. Al narrarse los seres humanos tenemos la posibilidad de situarnos en el mundo, es decir de comprendernos en contexto, de cara a los otros y considerando, desde luego, el futuro, el pasado y el presente; allí se constituye la Subjetividad Hermenéutica.

¹²⁶ Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Traducción de Sevilla Muñoz J. Trad. Madrid: Gredos, 1989. p.91.

¹²⁷ RICŒUR, Paul. Del texto a la acción. Op.cit., p. 155.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EXPERIENCIA DE SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN EN EL COLEGIO NUEVO GIMNASIO DE BOGOTÁ

El Colegio Nuevo Gimnasio se fundó en 1940 por la Señora Celia Duque Jaramillo, e inició sus labores educativas en el mismo año. Su primera sede fue la quinta Villa Mariana, situada en la Avenida Chile, en el lugar que hoy ocupa Carulla. Actualmente se localiza en la Calle 81 N° 11-81, en Bogotá D.C.

El Nuevo Gimnasio abrió sus puertas el día 5 de febrero de 1940. Como era de esperarse el entusiasmo y la alegría del momento eran indescriptibles y a la hora citada comenzaron a llegar las niñas, tanto las residentes en Bogotá, como las que vivían en Chapinero, la mayoría acompañadas de sus padres y parientes, quienes dominados por la curiosidad, y por el deseo de conocer las nuevas instalaciones, querían cerciorarse por sus propios medios de la realización de esa obra que para muchos era un imposible dadas las circunstancias, dificultades, premura de tiempo, etc., en que se había desarrollado¹²⁸.

Dentro de los principios que asume la institución se encuentran de manera fundamental la Lealtad, el Deber y la Alegría. Tales horizontes axiológicos, se complementan con los valores específicos de honestidad, respeto, responsabilidad, generosidad y perseverancia, los cuales, según se presenta en la filosofía institucional, permite pensar en miembros de una comunidad educativa conformada por individuos:

¹²⁸ Disponible en: <http://www.colegionuevogimnasio.edu.co/> [citado el 15 de diciembre de 2007].

CREATIVOS, que idean estrategias innovadoras para alcanzar su excelencia en los procesos académicos y de convivencia. DISPUESTOS AL TRABAJO DE EQUIPO, hacemos aportes significativos, aplicamos los valores neogimnasianos y creamos vínculos para alcanzar metas comunes con actitud positiva. RELACIONANDONOS CON EL OTRO, respetando las diferencias, reconociendo fortalezas y debilidades, y manteniendo relaciones armoniosas con las personas que nos rodean. REFLEXIVOS Y CONCILIADORES, expresamos abierta y respetuosamente a los demás lo que sentimos; transformando los conflictos en oportunidades de crecimiento; y fortaleciéndonos al aceptar las sugerencias y reconociendo que el error es una posibilidad de crecimiento. ABIERTA AL CAMBIO, transformamos la realidad; planteamos soluciones creativas; nos adaptamos a las exigencias del contexto y respondemos ante las mismas, conservando nuestros valores. VIVIMOS LA ESPIRITUALIDAD, asumimos los principios cristianos de la Iglesia Católica; acepta las diferencias¹²⁹.

Desde lo pedagógico el Nuevo Gimnasio hace una apuesta por el aprendizaje significativo y el constructivismo, buscando una convivencia sana y la formación integral de las estudiantes. Presenta, también en sus documentos institucionales, una opción clara por la formación católica, que comprometidos con la unidad familiar promueve la transformación del país, invitando a todos los miembros de la comunidad educativa a construir un proyecto común. De este modo las familias neogimnasianas se entiende como: “Reflexivas y Conciliadoras al asumir las situaciones conflictivas con equidad, justicia y respeto; orientar soluciones por medio del diálogo entre las partes (colegio – hijas – familias) y fortalecer a

¹²⁹ Disponible en: <http://www.colegionuevogimnasio.edu.co/> [citado el 22 de diciembre de 2007].

quienes le rodean con sus decisiones asertivas e imparciales. Abiertas al cambio porque nos ayudan a transformar la realidad a través de sus aportes, acompañamiento y seguimiento de los procesos propios de la formación integrada”¹³⁰.

Ahora bien, desde 2001, se implementó en el colegio el seminario investigativo alemán y en 2004 la fundación Compartir otorgó el premio de gran maestro al profesor Diego Fernando Barragán Giraldo del colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, por la propuesta intitulada: desarrollo de estructuras mentales, competencias, habilidades y desempeños en argumentación oral y escrita en ciencias políticas y económicas por medio del seminario investigativo alemán. Esta práctica pedagógica nació con el siguiente horizonte:

¿Cómo optimizar la reflexión filosófica en las estudiantes del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, con miras a un análisis sistemático de la realidad colombiana, para motivar e impulsar cambios socio-culturales del país? ¿Qué metodologías y estrategias pedagógicas pueden optimizar el análisis sistemático de la realidad colombiana, desde la filosofía? ¿Cómo medir el proceso académico de las alumnas? de producirse una propuesta, ¿cómo medir el impacto?¹³¹.

En las líneas siguientes se presentará de manera sintética una breve descripción del proyecto galardonado, que resume el ejercicio que se hace al interior de los seminarios. Ya desde 2001 con el aval de las directivas de la institución se colocaron en operación los seminarios¹³². El seminario alemán, como herramienta

¹³⁰ <http://www.colegionuevogimnasio.edu.co/> [citado el 22 de diciembre de 2007].

¹³¹ BARRAGÁN, Diego. Una Cuestión de Pedagogía y praxis. En: Barragán, Diego, et al. Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares, 2004. Bogotá: Compartir, 2005. p.19

¹³² Se presentan a continuación apartes del proyecto presentado a la fundación compartir y que mereció el galardón de Gran maestro 2004; por ser de mi autoría el proyecto presentado, me permito referenciar simplemente y evitar algunas comillas. Si se desea ver el texto completo puede revisarse la versión de síntesis

metodológica, tiene como fin primordial ejercitar a los participantes en el desarrollo de destrezas, capacidades y desempeños significativos en la formación para la indagación, la interpretación y la comprensión de problemáticas específicas. No obstante, es una práctica de la educación superior y que algunas universidades han fortalecido históricamente; por ello resulta novedoso que se hubiese implementado en el Colegio Nuevo Gimnasio.

Lo principal del seminario no es la temática en sí, ni el autor que se estudie, su fundamento reside en el problema de investigación que se desee abordar desde un área concreta o un autor particular, para poder tener la posibilidad de ejercitarse en la investigación por medio del discurso argumentativo oral y escrito. Es clave, por ello, que las preguntas que guíen el seminario tengan un horizonte alcanzable. De esta manera el maestro (director) y los participantes se encuentran, de algún modo, en un espacio de discusión entre iguales. Se desarrollan, en consecuencia, estructuras de pensamiento categorial desde el aprendizaje significativo y el re-contextualismo.

No se trata el seminario de un tribunal en donde se buscan los errores de los contrincantes, es un espacio para la reflexión científica que en el más cordial de los ambientes permite crecer racionalmente.

Al inicio del semestre el director propone un tema de investigación de acuerdo con su formación específica y gusto personal; los estudiantes escogen entre los diferentes problemas que proponen los docentes a desarrollar en el seminario, conforme a sus expectativas y afinidades académicas.

El grupo no debe ser mayor de 15 personas, ello permite un auténtico trabajo personalizado. En la primera sesión el director y los participantes organizan y

en el Periódico Palabra Maestra. N° 8 (agosto de 2004). Bogotá: Fundación Compartir. Disponible también en versión digital en: http://www.fundacioncompartir.org/html/queHacemos/que_educacion_PCM2B.html

distribuyen, las lecturas propuestas y las responsabilidades que se deberán cumplir durante el desarrollo del seminario. Cada participante debe realizar durante el seminario todas las lecturas acordadas, al menos una relatoría (ponencia) y un acta de la sesión anterior (protocolo). Se debe presentar un trabajo final. Sus elementos constitutivos son:

Acta (protocolo): Da cuenta detallada de la sesión anterior privilegiando el dejar por escrito los problemas y su tratamiento, ello permite elaborar las memorias del seminario. Quien la elabora se denomina protocolante.

Relatoría (ponencia): Es un escrito de carácter académico (*ensayo o disertación*) y no una simple apreciación personal, en el que se exponen los aspectos fundamentales de la lectura programada para el día y que, por otra parte, en este se hace una propuesta respecto a la misma. Debe elaborarse con las normas de presentación de trabajos escritos vigentes y *su lectura no debe sobrepasar los diez minutos*. Quien la realiza se denomina relator (ponente), el cual debe entregar su escrito al resto de los participantes unos días antes de la sesión, con el fin de que ellos puedan someter a juicio temático y metodológico la propuesta teórica. Una vez leída, el relator debe aclarar las dudas que puedan surgir para así empezar la discusión respecto a ella.

Trabajo final: Permite visualizar la madurez alcanzada por el participante a lo largo del seminario, en él se explicitan los procesos de maduración conceptual y metodológica. Debe ser una *disertación o un ensayo*¹³³.

Para ajustarse a los lineamientos curriculares de ese entonces, propuestos por el ministerio de educación nacional se optó por realizar la propuesta en ciencias políticas y económicas en cuatro semestres. Cada uno de ellos con las siguientes

¹³³ Cf. BARRAGÁN, Diego. Una Cuestión de Pedagogía y praxis. Op. cit. p.27.

temáticas: 1) Teoría política, 2) Violencia y sociedad, 3) Multiculturalismo, 4) Instituciones políticas y democráticas.

Al momento de presentarse la propuesta a la fundación Compartir, en 2004, se contaba, con un año de preparación, 2001, y dos años de implementación, 2002-2003. Al iniciar el ciclo semestral cada profesor propone, de acuerdo a su gusto y fortalezas de investigación, una problemática a trabajar. Cabe resaltar que estos profesores poco a poco se han ido formando en esta práctica académica que involucra producción escrita del docente, conformando un equipo de trabajo reflexivo.

Los grupos de seminario están conformados por alumnas de décimo y undécimo grado, de tal forma que el nivel de las del grado superior invite a las otras niñas a alcanzar un estatus académico similar; teniendo en cuenta que se encuentran en un mismo estadio evolutivo de su proceso de pensamiento.

Por ser una propuesta que se desarrolla en la educación superior, al traerla a la enseñanza media poco a poco se realizaron, en ese entonces, los siguientes ajustes, de acuerdo a los problemas, dificultades, contratiempos o cosas positivas que se debían optimizar:

Al inicio en el 2002 los seminarios fueron asumidos por dos profesores (mientras se mostraba a las directivas la viabilidad de la propuesta) en grupos de 30 alumnas cada uno. Luego, en primer semestre de 2003 se contactaron a tres estudiantes de último semestre de filosofía (dos de la Universidad de San Buenaventura¹³⁴ y uno de la Universidad Javeriana), para poder abrir, cinco

¹³⁴ Cabe resaltar que uno de estos estudiantes, el profesor Henry Berrio, ya como licenciado en filosofía, ganó el premio Compartir al maestro en 2007 con la propuesta desarrollada en el Colegio Agustiniño Ciudad Salitre, en Bogotá que intituló: Elementos discursivos para la formación de personas con argumentación crítica. Véase: Periódico Palabra Maestra. N° 17 (noviembre de 2007). Bogotá: Fundación Compartir. La propuesta completa, como percepciones del profesor Berrio sobre la propuesta desarrollada, se encuentran

seminarios de la temática respectiva del semestre, así las estudiantes tendrían más opciones al escoger sus seminarios. Actualmente, en 2008, están al frente de los seminarios cuatro profesoras.

Se logró disponer de un espacio de reunión para los profesores de seminario en que se apuntaba a la formación de los mismos y a discutir las estrategias pedagógicas. También, se formularon los indicadores de logro para que se ajustaran al PEI del colegio. Por otra parte, por sugerencia de la directora, se diseñaron las estrategias de nivelación y recuperaciones del seminario, apuntando más a procesos de lecto-escritura, que a las temáticas. En esta línea, se han desarrollado también talleres de preparación para las alumnas de noveno, los cuales apuntan a brindar elementos para asumir al año siguiente el seminario, de igual modo en las clases de filosofía, investigación y español se dan elementos para tal fin. Éstos talleres gradualmente llevaron a implementar durante el 2007, un preseminario para las estudiantes de noveno grado.

Se creó, también, de manera oficial (con resolución y en acto público), la figura de monitora, por las que se reconoce a las estudiantes más aventajadas. Esto se hace ya en otras áreas. También se adjudicaron espacios exclusivos para seminario (salones), y en ese año 2004, se propusieron también temáticas desde la economía; así se diversificaron progresivamente las problemáticas a trabajar.

Tal como se presentó al premio Compartir, al parecer la estrategia ha permitido desarrollar estructuras de pensamiento categorial dentro de aprendizaje significativo, buscando potencializar procesos de indagación sistemática, apuntando al desarrollo del discurso oral y escrito por medio de la producción de textos con estructura de disertación filosófica, que cuentan con un aparato crítico sólido (citas). Esto se evidencia en el éxito académico que las estudiantes tienen

también disponibles en versión digital, que además posee diferentes y valiosa información de carácter visual fotográfica en: http://www.fundacioncompartir.org/html/queHacemos/que_educacion_PCM2B.html

en la universidad en las áreas humanísticas; es menester referenciar, buen número de estudiantes han optado por carreras de corte humanístico, en universidades colombianas como: Externado, Javeriana, Andes, Rosario, Sto.Tomás, Sabana, Nacional, ratificándose así el énfasis del colegio.

Por otra parte, este proyecto premiado por la fundación Compartir, permitió que la institución entera propusiera proyectos similares (como el caso de ciencias naturales, con un proyecto en biotecnología), para que el perfil de la estudiante Neogimnasiana, no solo sea en humanidades, sino también en otras áreas del conocimiento. Por ello el impacto interno del seminario posibilita a una sana competencia interdisciplinaria y a la necesidad de formar estudiantes y docentes reflexivos. Por otra parte, al ser un proyecto transversal, ha permitido que se re-evalúe la manera como desde pre-escolar se está formando para responder a las exigencias del seminario en décimo y once de educación media.

Como se ha mostrado, una vez se implementa la estrategia, las estudiantes gradualmente han ido mejorando sus competencias de argumentación oral y escrita, con rigor conceptual y académico en las humanidades (cosa que muchas veces parece improbable en la educación media), reconfigurando la manera de constituir la propia subjetividad. Este aspecto ha llevado a participar como ponentes o asistentes en diferentes foros y encuentros humanísticos a nivel intercolegiado y universitario, permitiendo este hecho que las alumnas se fogueen en diferentes escenarios académicos, con excelentes resultados. Ente los eventos más importantes, se destacan: Olimpiadas de filosofía de la universidad Javeriana, Olimpiadas internacionales de filosofía (Buenos Aires, Argentina), Foros de filosofía y/o humanidades en la Universidad del Rosario, Universidad de San Buenaventura, Universidad Javeriana; colegios: Gimnasio Moderno, Rosario Santo Domingo, Mayor del Rosario, Betleheimitas, entro otros tantos; desde el 2001 hasta el 2008.

Algunos de los hechos más sobresalientes son los siguientes: sin interrupción, entre 2003 y 2007 como institución se organizó, apoyándose en la estructura de los seminarios, el encuentro de filosofía de la A. C. N. (Asociación de Colegios del Norte). En él participaron en promedio cada año, 150 estudiantes de 18 colegios diferentes, evento este que estaba cargo de los profesores de seminario. Las estudiantes de Nuevo Gimnasio se destacaron por la seriedad y el rigor de las ponencias, Debido a esta particularidad reunión de rectores y coordinadores, de dicha asociación, (enero de 2004) se asignó nuevamente la organización del foro al colegio, hasta el 2007. Posteriormente participaron de la experiencia estudiantes del colegio San Viator, quienes al lado de las niñas del Nuevo Gimnasio fortificaron los seminarios y resultó también una experiencia importante en términos académicos y formativos.

Este proceso de construcción colectiva, que nació de una iniciativa individual, se ha mantenido hasta el año 2008. Cabe resaltar que el maestro que gestionó y desarrollo la propuesta se retiró de la institución, pero las raíces eran tan fuertes que gradualmente se convirtió en un proyecto de la comunidad educativa entera. Con este marco de referencia puede decirse que el seminario investigativo alemán permite reconfigurar la manera de gestionar los procesos de aula en la enseñanza media: "(...) los docentes no somos poseedores exclusivos del conocimiento, nuestro papel es llevar a los participantes a desarrollar posiciones críticas y argumentadas frente a los textos y problemas trabajados"¹³⁵.

¹³⁵ BARRAGÁN, Diego. Una Cuestión de Pedagogía y praxis. Op. cit., p. 25.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: RECUPERAR LA EXPERIENCIA EN GRUPOS DE DISCUSIÓN

Se optó en este trabajo por el grupo de discusión como práctica investigativa que permite generar los espacios para la recuperación de memoria de la experiencia del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio, visibilizando los testimonios de los diferentes actores. En las líneas siguientes se presentarán algunos horizontes teóricos que fundamentan tal opción metodológica.

3.1 LA RECUPERACIÓN DE MEMORIA

La actividad pedagógica del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio sugiere indicar que sí es posible una educación de intencionalidades diferentes, donde los actores parecen asumir procesos de constitución individual de su subjetividad con alcances colectivos¹³⁶; estas estudiantes integran en su propia personalidad estructuras de comprensión del mundo para configurarse como subjetividades críticas. Desde esta perspectiva, aparece la necesidad de recuperar la memoria de las experiencias vividas en los seminarios al rededor de temáticas transdisciplinarias que transitan por la ética, la política, la filosofía, la economía, la historia y la sociología, entre otros tantos problemas teóricos.

Recuperar la memoria de una experiencia, como opción metodológica, implica ante todo hacer una apuesta por asumir la investigación más allá de un simple

¹³⁶ Touraine habla de la escuela del sujeto, en la que se forma en la transformación de los social, desmodernizando una concepción unitaria del mundo. Esta apuesta teórica puede emparentarse con la de una escuela que forma en la constitución de Subjetividad Hermenéutica, propuesta que hacemos en este trabajo investigativo. En ese mismo sentido Touraine no incluye, al parecer, en su discurso aspectos relacionados con la constitución de subjetividad, sino que presenta una opción por volver al sujeto; no obstante, la propuesta que este autor francés presenta, se distancia en mucho del sujeto moderno, por lo que puede hacerse una lectura desde la constitución de subjetividad. Cf. TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Op. cit., p. 280 ss.

sondeo o el estudio de un acontecimiento social. Recuperar sistematizando comporta en sí el respeto por la experiencia que una comunidad acontecida históricamente ha elaborado como propio y que defiende como construcción colectiva. Desde esta perspectiva y de manera muy cercana a lo que en investigación cualitativa se entiende por sistematización de experiencia¹³⁷, la recuperación de memoria se asumirá en esta práctica investigativa como: "(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo"¹³⁸. Ahora bien, cuando se asume un horizonte metodológico como este, el compromiso del investigador no es solamente el de escudriñar la manera como una comunidad ha llegado a consolidar sus horizontes conceptuales y vivenciales, para tener al final un informe que presente las notas fundamentales de la experiencia de ese grupo humano; implica el compromiso ético y moral del investigador por la promoción de esa colectividad con miras a dinamizar su futuro, fortaleciendo el presente, por medio del recuento del cómo han hecho tal o cual cosa y no simplemente haciendo una arqueología, que si bien resulta interesante y valiosa, puede devenir en un aparato metodológico que no apunta a la promoción de las comunidades: "(...) La investigación social, en lo que podría considerarse su sentido más completo, es una práctica y no una acumulación de técnicas"¹³⁹.

Se optó en esta investigación por la recuperación de memoria por medio de grupos de discusión, en primer lugar por el conocimiento del autor de este trabajo

¹³⁷ Por ser un tema emergente en el ámbito de las prácticas de investigación cualitativa, la fundamentación teórica sobre la sistematización de experiencias gradualmente se ha ido fortaleciendo, generando un campo de estudio naciente. Se recomienda para comprender las principales tendencias sobre la sistematización de experiencias el estudio del profesor Carvajal, en el que se muestran las principales tendencias en esta área del conocimiento. Véase: CARVAJAL-BURBANO, Arizaldo. Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2007. p.15 ss.

¹³⁸ JARA, Oscar. Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. Lima: Tarea, 1994. p. 70.

¹³⁹ CALLEJO, Javier. El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001. p. 10.

de la experiencia¹⁴⁰, y por otro lado por la necesidad de impulsar a los actores de la misma a consolidarse como miembros de una comunidad educativa, que a partir de su experiencia en el seminario investigativo alemán en el colegio Nuevo gimnasio de Bogotá, puedan proponer nuevas alternativas de mejoramiento de la misma en pro de la institución y la educación colombiana.

3.2 EL GRUPO DE DISCUSIÓN

La opción de los investigadores sociales por la grupalidad como instrumento ha adquirido notoria relevancia en los últimos años¹⁴¹. Allí en los diálogos que se producen se revelan horizontes de sentido, creencias, imaginarios, en fin, un sinnúmero de comprensiones e interpretaciones del mundo, que se convierten para el investigador en textos que develan lo que los otros son o pueden llegar a ser; de este modo, el grupo de discusión es en si mismo producción de texto y en consecuencia, permite atender a la reflexión de Gadamer cuando afirma: “(...) el que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. (...) Pero tal receptividad no supone “neutralidad” ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios. Es preciso percatarse de las propias prevenciones para que el texto mismo aparezca en su alteridad y haga valer su verdad real contra la propia opinión”¹⁴².

Desde esta perspectiva, el grupo de discusión invita al investigador a que lo que allí aparece se levante con su propia fuerza a fin de que las necesarias preconcepciones del investigador, no terminen por obscurecer lo que del grupo emerge. No se trata de buscar la escéptica puritana del laboratorio, en lo que se insiste es en el poder dejar hablar a los actores desde su propia individualidad,

¹⁴⁰Jara, afirma que al sistematizar una experiencia se tienen mayores éxitos si quiénes desean sistematizar han formado parte de ella, Cf. *Ibid.*, p.72.

¹⁴¹ Cf. CALLEJO, Javier. *Op. cit.*, p. 16.

¹⁴² GADAMER, Hans Georg. *Verdad y método II*. *Op. cit.*, p. 66.

como también desde su colectividad, se trata de generar el respeto por la investigación y por los actores que en ella intervienen.

Intentar una definición de lo que es un grupo de discusión resulta para muchos un asunto de no poca envergadura y de diversas opiniones, no obstante, coinciden los diferentes teóricos en señalar algunas particularidades de lo que se hace en una práctica de esta índole, por ello se presentará brevemente, siguiendo al reconocido investigador español Javier Callejo, una sinopsis de los rasgos principales de la situación que se conforma esta práctica de recolección de información¹⁴³.

- Es una situación en la que se da una interrelación cara a cara. Allí aparecen expresiones, posturas corporales etc. que pueden, si se desea, ser leídas como indicadores de algo. No es solamente sentar a un grupo de personas a mirarse, se trata de poder generar un ambiente de intereses comunes, ya sea por la pertenencia a un proyecto conjunto o el interés de una problemática que los convoca.
- Es una situación de carácter público. En este espacio circulan los discursos de manera pública, es decir se coloca lo personal a consideración de los otros. Esto implica que debe haber una tendencia a buscar consensos, los cuales pueden ser fáciles de alcanzar y otros no; incluso puede terminarse en ausencia del mismo. En el sentido de ser público, el grupo de discusión debería llevar a develar apariencias e intentos de aparentar de los participantes.
- Es un encuentro. Por estar conformado por personas, el grupo de discusión debe permitir que los participantes puedan sentirse en compañía de otros con los que es posible encontrarse. Tal condición implica un clima de

¹⁴³ CALLEJO. Op. cit., p.65 ss.

cordialidad que se pueda percibir tanto en lo hablado, como en las actitudes y signos corporales de unos y otros.

- Es una demanda de investigación. Optar por esta manera de asumir lo investigativo, aparece en el acontecer mismo de la investigación.
- Existe una lógica. La lógica del grupo de discusión está dada, *grosso modo*, por el hecho que en él existen estímulos que permiten la apertura de los discursos de los participantes; “también por que hay un moderador, que anima a la discusión, orienta los estímulos y es de algún modo el representante de la ciencia”¹⁴⁴. Por otra parte, el grupo de discusión el tiempo y el espacio, determinan el bienestar físico de los participantes, llevando a la comodidad o no de los mismos, aspectos estos que pueden jugar a favor o en contra de la tarea investigativa.
- Es un proceso de reagrupación. Esta condición, remite necesariamente a que los actores no se reúnen simplemente para discutir, sino que con intereses comunes, a partir de lo allí discutido se reagrupan para reconfigurar sus experiencias comunes. Pueden existir varios niveles: la integración persona (búsqueda de la integración del yo en el grupo), la integración social (búsqueda de posición en el grupo y de la posición del grupo), y la integración sistémica (búsqueda de la validez de lo que se ha dicho)¹⁴⁵.
- Es un escenario de lucha de intereses e identidades. No es solo el consenso lo que caracteriza el accionar del grupo, es la construcción

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 71.

¹⁴⁵ *Cf. Ibíd.*, p. 72.

intersubjetiva de las ideas y las posturas de los participantes: es “(...) un escenario de luchas”¹⁴⁶.

3.3 RUTA METODOLÓGICA: ASPECTOS PARTICULARES PARA ESTA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se realizó un trabajo con 54 personas que participaron, en promedio, en una hora y media de charla, en siete grupos de discusión, siete presenciales y uno virtual en Facebook. Los grupos estaban distribuidos de acuerdo con lo relacionado en la figura 1:

Tabla 1. Participación de los actores en los grupos de discusión.

<i>Participación actores</i>		
ACTORES	GRUPO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Estudiantes	GRUPO 1: Siete de 11° y tres de 10°	42
	GRUPO 2: Seis de 11° y dos de 10°	
	GRUPO 3: Ocho estudiantes de 10°	
	GRUPO 4: Ocho estudiantes de 10°	
	GRUPO 5: Ocho estudiantes de 9°	
Profesores	GRUPO 6	4
Exalumnas	GRUPO 7	8

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p. 75.

Se efectuó una reunión preliminar con los profesores y directivas del colegio, con el fin de explicar la metodología de recuperación de memoria, a fin que se pudieran dinamizar procesos de transformación desde los mismos actores de la experiencia visibilizando sus narraciones. En el caso de las estudiantes, al inicio de cada reunión grupal se explicó el sentido del trabajo y se motivó a participar activamente con el fin de mejorar la experiencia; también por ser en su mayoría menores de edad, se envió una comunicación escrita a los padres de familia para tener el consentimiento de ellos y de las mismas estudiantes para participar en la investigación (ver anexo A). En el caso de profesores se preguntó verbalmente sobre su consentimiento y adicionalmente se explicó sobre el sentido de una recuperación de memoria.

La discusión en los diferentes grupos se realizó siguiendo un protocolo de preguntas, que en la medida que avanzaba la dinámica grupal podían mutar o llevar a otros interrogantes; incluso algunas preguntas fueron omitidas de acuerdo a la dinámica interna del grupo de discusión. Para efectos de ordenar los discursos, al momento de transcribir las grabaciones de audio se diseñó un formato para identificar a cada uno de los participantes de los diferentes grupos de discusión (ver anexo B). Al iniciar la sesión se realizó una motivación que en líneas generales se presentaba así: Más allá de lo supuestos teóricos te invitamos a hablar alrededor de algunos cuestionamientos, que como temas vivenciales, permitirán recordar experiencias, anécdotas, momentos de felicidad, de dolor, de frustración o de realización, en los seminarios en que tú participaste, con miras a proyectar esta actividad dentro y fuera del colegio. A continuación se presenta una relación de las preguntas orientadoras de la discusión tanto de alumnas y profesores.

Preguntas orientadoras presentadas a estudiantes que actualmente se encuentran en el colegio nuevo gimnasio.

CATEGORÍA: HORIZONTE DE MEMORIA

PREGUNTAS:

¿Qué te ha aportado el seminario investigativo a tu crecimiento académico y personal?

Recuerda los momentos más alegres y satisfactorios durante los diferentes seminarios

Recuerda los momentos menos alegres y satisfactorios durante los diferentes seminarios

¿Qué dicen tus amigos, novio, papás etc... cuando les cuentas de lo que se hace en los seminarios?

Cuando estabas en octavo o en noveno ¿qué pensabas de los seminarios?

En los seminarios se acude a textos de especialistas sobre temas socio-culturales y económicos, allí hay muchos datos históricos, desde esta perspectiva ¿Consideras que es importante recobrar la historia de una problemática?

¿Qué sabes del cómo nació esta experiencia?

CATEGORÍA: HORIZONTE DE UTOPIA

PREGUNTAS:

¿Cómo te imaginas que va a ser tu vida en la universidad y después de ella?

¿Cómo persona individual, de qué manera crees que en el futuro podrás aportar a la construcción de un mejor país y un mejor mundo?

Menciona una de las temáticas que más te hubiese gustado durante los seminarios y con base en ella cuéntanos cómo te imaginas a Colombia y el mundo en unos años

Por qué crees que los temas tratados en el seminario te servirán para tu vida personal y para la construcción de una mejor sociedad a nivel local y global?

CATEGORÍA: HORIZONTE DE NARRACIÓN

PREGUNTAS:

¿Por qué cree que es importante escribir sobre los temas de los seminarios?

¿Crees que cuando realizas una relatoría para el seminario presentas lo que tú eres?

¿Por qué al realizar las relatorías utilizas citas?

¿Cuál es el valor de colocar por escrito tus propuestas y luego sustentar tus argumentos de

manera oral en los seminarios?

¿Te interesa que lo que escribes (presentado en las relatorías) y lo que hablaste (recuperado en los protocolos) sea leído por otras personas? ¿cuál es su valor?

CATEGORÍA: HORIZONTE DE TRANSFORMACIÓN

PREGUNTAS:

¿Cómo te sientes en encuentros académicos con otros colegios cuando se tocan temas que se han trabajado y estudiado en los seminarios?

¿Crees que lo que escribes y discutes en los seminarios puede transformarte? Menciona experiencias en dónde se muestre o no esto.

¿Crees que lo que escribes y discutes en los seminarios puede transformar a tus compañeras? Menciona experiencias en dónde se muestre o no esto.

¿Crees que lo que escribes y discutes en los seminarios puede transformar a tus profesores? Menciona experiencias en dónde se muestre o no esto.

¿Crees que lo que escribes y discutes en los seminarios puede transformar a Colombia? Menciona experiencias en dónde se muestre o no esto.

¿Piensas que en esta área del conocimiento los seminarios te están preparando para tu vida futura?

¿La formación que recibes en los seminarios te prepara para ser más competitiva en el mundo universitario y el profesional del que en unos años entrarás a ser parte?

¿Se debería implementar en la educación colombiana la práctica de los seminarios en los temas de ciencia política y económica, tal como ustedes lo han vivido?

¿Crees te forman para transformar la realidad social?

Preguntas orientadoras presentadas a profesores que han orientado seminarios en ciencia política y económica el colegio nuevo gimnasio que están laborando en la institución.

CATEGORÍA: HORIZONTE DE MEMORIA
<p>PREGUNTAS:</p> <p>Menciona algunos casos en que hubieses visto progresos significativos en que estudiantes hubiesen madurado por medio de los seminarios</p> <p>¿Qué sabes del cómo nació esta experiencia?</p> <p>¿Qué te ha aportado el seminario investigativo a tu crecimiento académico y personal?</p> <p>Recuerda los momentos más alegres y satisfactorios durante los diferentes seminarios</p> <p>Recuerda los momentos menos alegres y satisfactorios durante los diferentes seminarios</p> <p>En los seminarios se acude a textos de especialistas sobre temas socio-culturales y económicos, allí hay muchos datos históricos, desde esta perspectiva ¿Consideras que es importante recobrar la historia de una problemática?</p> <p>¿Cómo crees que perciben los seminarios las estudiantes en términos de su crecimiento personal?</p>
CATEGORÍA: HORIZONTE DE UTOPIA
<p>PREGUNTAS:</p> <p>¿Cómo concibes tu propia subjetividad?</p> <p>¿Crees que lo que se hace en seminario aporta para crecer en la concepción de educación que tu posees?</p> <p>¿Cómo persona individual, de qué manera crees que en el futuro podrás aportar a la construcción de un mejor país y un mejor mundo, desde las prácticas de los seminarios?</p> <p>¿Crees que los temas tratados en el seminario te servirán han servido para constitución de la vida personal de las estudiantes y para la construcción de una mejor sociedad a nivel local y global?</p> <p>¿Crees que aportas a la construcción de la subjetividad de las estudiantes, con miras a tener un mejor país?</p>
CATEGORÍA: HORIZONTE DE NARRACIÓN
<p>PREGUNTA:</p>

¿Por qué cree que es importante escribir sobre los temas de los seminarios?
¿De qué modo crees que es importante la narración de las estudiantes, para la la práctica de los seminarios?
CATEGORÍA: HORIZONTE DE TRANSFORMACIÓN
<i>PREGUNTAS:</i>
¿Qué aspectos se deben mejorar en los seminarios?
¿Desde qué perspectiva te han hecho crecer los seminarios?
¿Qué ajustarías de los seminarios?

En el caso de las exalumnas y ante la imposibilidad de reuniones presenciales, se optó por acudir a una herramienta tecnológica que hoy en día convoca a mucho usuarios: Facebook, la cual dicho sea de paso, resultó altamente efectiva, al utilizarse más allá del uso práctico o de entretenimiento, que genera otro tipo de relaciones narrativas¹⁴⁷. Se realizó un rastreó por intermedio de los amigos comunes, que permite consolidar redes en Facebook, luego se envió a un buen número de exalumnas una invitación a participar de la investigación, en donde también se les pedía consentimiento para participar de la investigación, (ver anexo C). Por esta vía llagaron las respuestas a las diferentes preguntas y a la vez se abrió un grupo en la plataforma denominado: Seminario investigativo alemán Colegio Nuevo Gimnasio. Este espacio permitió que circularan las narraciones de manera ágil.

Figura 1. Visualización del grupo de exalumnas en Facebook.

¹⁴⁷ Cf. BARRAGÁN, Diego. Hipermedia e implicaciones socioculturales. Posibilidades narrativas de la subjetividad En: Revista de la Universidad de la Salle, Bogotá. N° 42 (julio-diciembre 2006) Bogotá: Universidad de La Salle. p. 81-85

Grupo de discusión en Facebook

The image displays two screenshots of a Facebook discussion group. The left screenshot shows a list of messages from group members, including names like Diana Carolina Zapata, María Patricia, and María Del Mar Yepes. The right screenshot shows the group's profile page for 'SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN COLEGIO NUEVO GIMNASIO', including information about the group, contact details, and a list of members.

Preguntas orientadoras presentadas a exalumnas del colegio nuevo gimnasio que participaron de la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas, realizadas en Facebook.

CATEGORÍA: HORIZONTE DE MEMORIA

PREGUNTAS:

¿De qué manera te han servido los seminarios que tomaste en el colegio para tu vida en la universidad o en tu vida personal?

¿Cómo te sientes frente a tus compañeros de la universidad cuando se tocan temas que se han trabajado y/o estudiado en los seminarios?

De acuerdo con lo que recuerdas y ya con la distancia de los años ¿qué se debe mejorar en los

seminarios? ¿Qué se debe conservar? ¿Qué es lo que más valoras de la formación recibida en los seminarios?
CATEGORÍA: HORIZONTE DE UTOPIA
PREGUNTAS: ¿De qué manera te han permitido los seminarios constituir parte de tu historicidad personal y comunitaria? ¿La formación que recibiste en los seminarios te prepararon para ser más competitiva en el mundo universitario y el profesional?¿de qué modo?
CATEGORÍA: HORIZONTE DE NARRACIÓN
PREGUNTA: ¿De qué manera los seminarios te permitieron narrarte mejor en términos orales y escritos?
CATEGORÍA: HORIZONTE DE TRANSFORMACIÓN
PREGUNTAS: ¿Crees que se deba quitar del plan de estudios del NG la práctica de los seminarios? ¿De qué manera te han permitido los seminarios constituir parte de tu historicidad personal y comunitaria? ¿Crees que los temas tratados en el seminario en el Colegio Nuevo Gimnasio te servirán para tu vida personal y para la construcción de una mejor sociedad a nivel local y global? ¿Crees que los seminarios te formaron para transformar la realidad social?

Una vez recuperados los testimonios se procedió al análisis de la información. Digitalizada la información tanto en archivo de texto como en archivo de audio, se organizaron las narraciones en núcleos temáticos que pudieran darle orden al discurso y a la presentación de lo recuperado. Una vez leído lo recuperado y realizando un analizado un análisis aproximativo de la totalidad de lo que afloró en los grupos de discusión se tomó la decisión de agrupar en subcategoría tal como se relaciona en le cuadro 3.

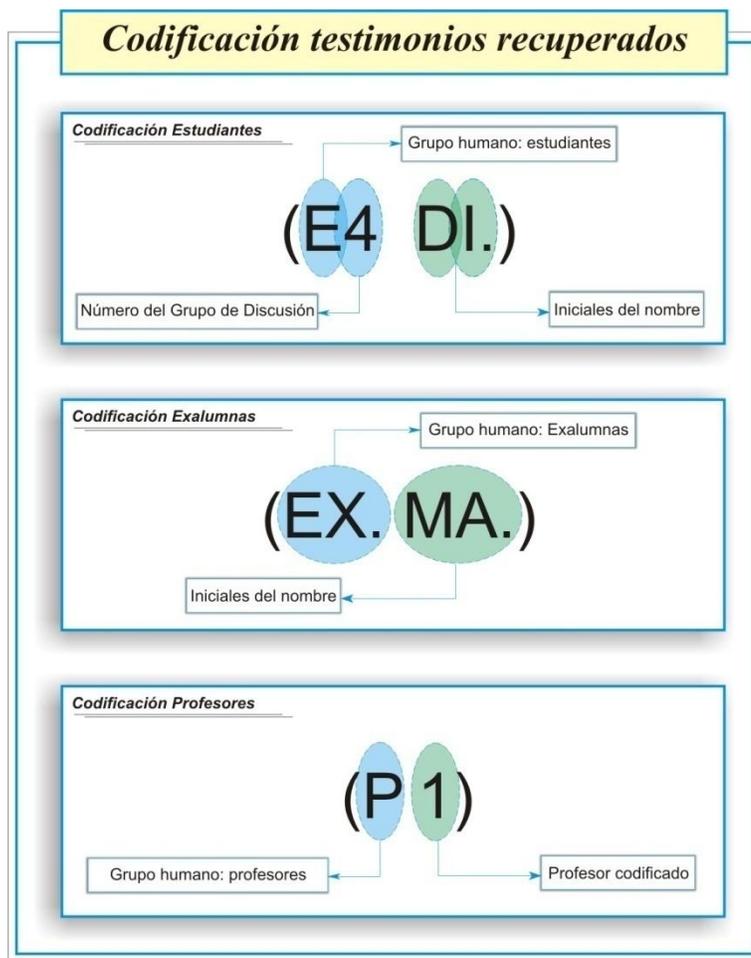
Tabla 2. Agrupación de subcategorías.

<i>Relación categoría asociadas</i>				
MEMORIA	UTOPIA	NARRACIÓN	COMPRENDERSE	CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD
MI Memoria individual	PP Proyección Personal	NE Narración Escrita	IN Interpretación	DS Deconstrucción del Sujeto
MC Memoria Colectiva	UC Utopía Colectiva	NO Narración Oral	CO Comprensión	HT Historicidad
IR Imaginario Recordado	IP Imaginario Proyectado		ID Identificación	RO Reconocimiento de los otros
			SS Ser Situado	REC Recomendaciones

Estas subcategorías permitieron organizar temáticamente los horizontes de sentido que aparecieron en los discursos, a la luz de las propuestas teóricas exploradas en el primer capítulo de esta investigación. Se creó luego un archivo por cada subcategoría en el que convergerían los diversos discursos, se le asignó un código a cada testimonio. Esta labor permitió al investigador poder volver a realizar una lectura rigurosa de los textos, como también comprender mejor las tendencias de las narraciones (ver anexo K). Sin embargo al momento de colocar por escrito el análisis, no se asumió como código referencial la agrupación hecha en subcategorías, que si bien estas permitían vislumbrar las tendencias, no permitía ver el contexto general de la discusión; por ello, se prefirió colocar como código de referencia de los testimonios, el lugar donde fue recuperado, es decir en el grupo de discusión concreto (anexos D al J). En consecuencia, se tomó la decisión de realizar la siguiente codificación: La primera letra hace referencia al tipo de población, (**E**: estudiantes. **P**: profesores. **Ex**: Exalumnas.) el número que sigue se refiere al grupo de discusión en donde se realizó la recolección de datos y las letras que siguen indican las iniciales del nombre de la participante; en el caso de

existir estudiantes con nombres comunes o raíces del primer nombre similar , se acudió a las iniciales del segundo nombre. En el caso del grupo de profesores se utilizó, para identificar a los participantes, numeración.

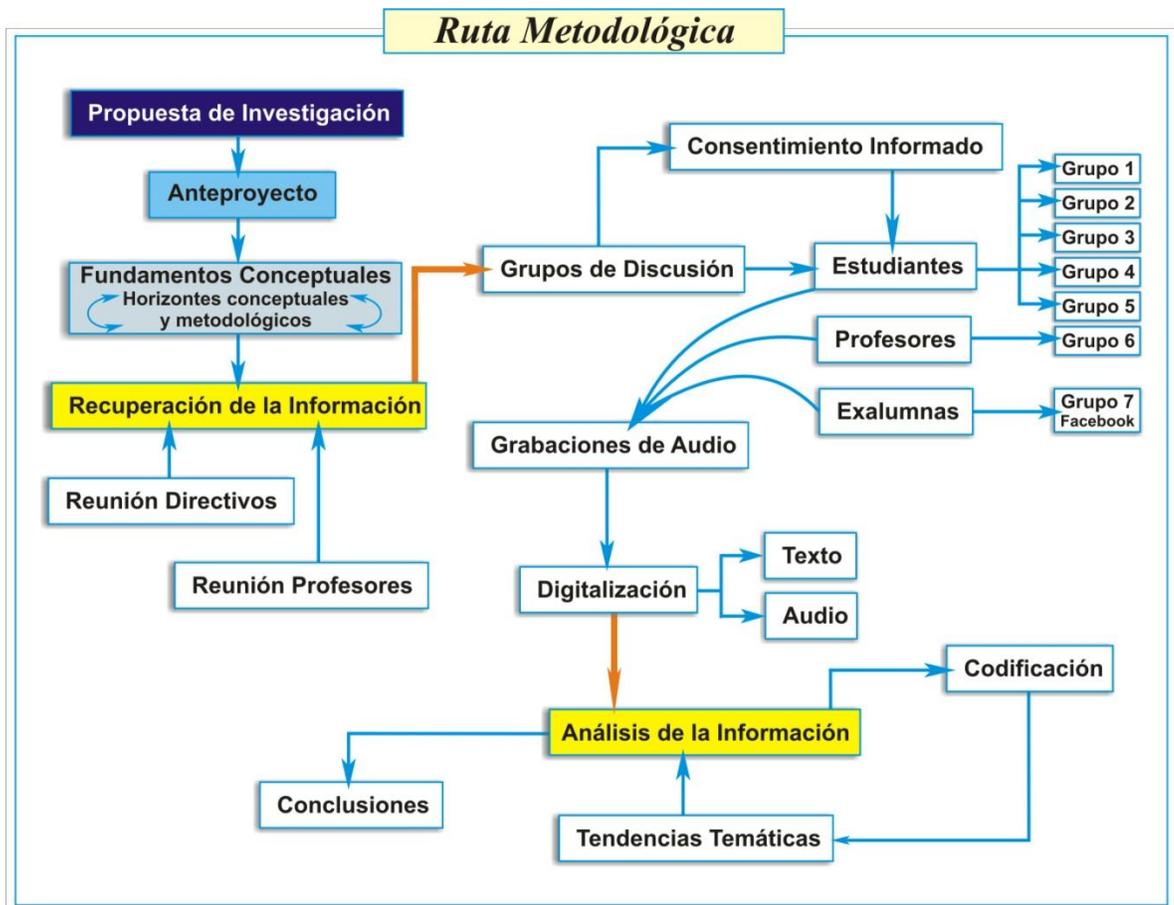
Figura 2. Descripción de la codificación referencial utilizada.



Realizadas estas descripciones acerca de los procesos ejecutados con los fines de la recuperación de los discursos sobre la experiencia del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio, cabe recordar que todo proceso investigativo, se ajusta en el desarrollo mismo de la investigación. Por ello, en el cuadro siguiente se presenta un esquema general de los pasos

desarrollados, a fin de permitir una mejor comprensión de los elementos metodológicos este trabajo.

Figura 3. Descripción esquemática de la ruta metodológica.



En el capítulo siguiente se encontrarán los elementos principales de las narraciones recuperadas, para permitir el análisis de la información.

4. LECTURA CONTEXTUAL DE LOS TESTIMONIOS RECUPERADOS

Con base en las categorías enunciadas en el primer capítulo de este estudio, se procederá ahora a realizar una lectura de lo recuperado en los grupos de discusión, con miras a identificar los aspectos más relevantes que aparecen en la experiencia del seminario investigativo alemán el colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, en términos de la constitución de la Subjetividad Hermenéutica.

Durante el proceso de la recolección de datos se evidenció gradualmente como el hacer memoria de una experiencia es siempre una herramienta fundamental para que un grupo humano, que ha participado históricamente de la misma, reconfigure sus actuaciones en pro del fortalecimiento de sus propias vivencias.

Como se mostró en la primera parte de esta investigación, la memoria y la utopía como también la narración y la auto-comprensión, se proponen como pares fundamentales que posibilitan la constitución de la Subjetividad Hermenéutica. En esta sección se mostrarán gran parte de los testimonios que permiten evidenciar el modo como la experiencia del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, ha impulsado a sus actores a constituir una subjetividad de alcances hermenéuticos. En este capítulo aparecerá con su propia fuerza argumentativa la voz de los actores que participaron en los grupos de discusión, siempre teniendo como horizonte de sentido las categorías trabajadas en el capítulo primero. Luego, en el próximo capítulo, se realizará una lectura de “segundo orden”, en donde aparecerá con más fuerza la interpretación del investigador, pero conservando una misma unidad interpretativa y unos horizontes de comprensión comunes.

4.1 MEMORIA Y UTOPIA

La memoria, en el sentido hermenéutico, es una de las herramientas fundamentales para el reconocimiento de la propia historicidad, es decir para poder situarse en el mundo. Reconstruir el cómo nació la experiencia del seminario alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio, resultó de vital importancia para poder hacer una recuperación de elementos constitutivos de la misma.

Es evidente que existen muchos recuerdos de la génesis de la experiencia, algunas de las estudiantes se encontraban en primaria, otras en sexto grado, he aquí el testimonio de una estudiante de 11°, que permite traer al presente lo que ella recuerda de esos primeros seminarios en 2001: “Era como que querían llevar la universidad al colegio en el sentido de que se hacían este tipo de dinámicas para que se preparan a las personas para cuando se enfrentan a la universidad, porque las clases comunes y corrientes no eran tan parecidas a las que tiene uno cuando llegaba a la universidad, entonces querían hacer ese tipo de dinámicas donde se interactuaba más, se hacían lecturas, se presentaban escritos, se exponía...”(E1 La.)¹⁴⁸. El seminario es recordado, en general, como un acontecimiento que marcó la vida académica de las estudiantes de los cursos superiores: “Yo me acuerdo que eran muchas más horas de las que son ahora, eran tres veces a la semana o cuatro, se reunían en biblioteca” (E1 Pa.). De otra parte, también recuerdan las estudiantes como se han presentado gradualmente transformaciones: “(...) mi hermana tuvo creo que seminario contigo, bueno, no sé, y era muy diferente al seminario que estamos viendo ahora, la verdad el seminario de ella era como, básicamente, presentar la ponencia y todo el mundo leía y hacer un debate; no se miraba básicamente el texto porque no era

¹⁴⁸ La siglas que aparecen enseguida de los relatos de los actores siguen la lógica de lo presentado en el capítulo anterior. La primera letra hace referencia al tipo de población, (**E**: estudiantes. **P**: profesores. **Ex**: Exalumnas.) el número que sigue se refiere al grupo de discusión en dónde se realizó la recolección de datos y las letras que siguen indican las iniciales del nombre del participante. En el caso del grupo de profesores se utilizó, para identificar a los participantes, numeración.

importante, sino como que cada una diera el debate, y se discutían los argumentos, y bueno; ahora digamos, en el seminario que yo estuve era básicamente ver errores de comas, de hilaridad...”(E2 Di.).

Por otra parte, se narran también temores sobre el desarrollo de los seminarios, especialmente al momento de la transición, en el que las estudiantes debían asumir los compromisos académicos: “No, pues muy mal, porque todas las niñas, pues las grandes, si? Como que estábamos en noveno, íbamos a pasar a décimo y ya lo peor era seminario, como que nos quitaron ciencias, y bueno, seminario, que qué era, como que no sabíamos nada de biotecnología, ciencias políticas, que los profesores nos los escogían, nosotros no podíamos ya... como que un susto muy grande...” (E4. We.). En general emergen algunos imaginarios en los que las estudiantes manifiestan gran temor al enfrentarse con lo desconocido. Se recuerda como temen a los profesores de seminario, también que los procesos son muy rigurosos y difíciles; además que es la asignatura más compleja en los grados superiores: “pues lo que nos han comentado es que es muy pesado porque cada ocho días tienen que entregar RAE’s, entonces... que es muy cansón entregar RAE’s cada ocho días”(E5 Sa.).

En la memoria de las estudiantes existen también algunos recuerdos, en los que la parte afectiva de las experiencias entra a jugar un rol de no poca importancia: “Yo tengo algo triste y tengo que contarlo; el año pasado en mi primer seminario de ciencias políticas lo perdí, (no se entiende)... eso sí me pareció lo más frustrante de esta vida, o sea, yo no digo que haya sido brillante en ese seminario, pero igual, estaba empezando el seminario, y o sea, *lo que se manejó el seminario al nivel que uno hizo, ¿si me entiendes?*, a comparación de otra gente que sí había pasado, pues no había sido tan malo, había sido por lo menos igual o hasta mejor, y como que perderlo... yo sí, me fui a pelear y todo por la pérdida del seminario” (E1 La.). De igual manera en algunas narraciones, se recuerdan algunas actitudes de los profesores: “No, pues no sé, pues que le digan a uno que como que no

sirve. Por ejemplo yo estuve en un seminario y a mí en un momento la profesora, pues no sé, como que no le argumenté como ella quiso, y pues me preguntó que qué iba a estudiar, entonces yo le dije que iba a estudiar arte y me dijo como que no servía para eso... -Moderador: ¿Para artes o para seminario?-.... Estudiantes: para artes, porque pues que como iba a argumentar lo que iba a hacer, que no sé qué...-Moderador:¿Y eso te marcó muchísimo? -Estudiante: horrible” (E2. La.). De igual modo el testimonio de una estudiante de 9º y que próximamente enfrentará los seminarios afirma: “Yo creo que la profesora nos mete mucho miedo, digamos la profesora X es como: “ustedes faltan un día y pierden el año” y nosotras como: “¿cómo así?... Sí, o sea, les meten miedo y yo creo que no debe ser así, igual como dice Cami, ahora que nos están dando semillero, ha sido pues una experiencia muy chévere, igual es algo que no es igual a todas las clases...”(E5 Ca.).

Es menester presentar también otros recuerdos tristes: “Pues mi primera experiencia con ponencia del seminario de ciencias políticas fue traumática, porque pues estábamos en el seminario y a mí me tocó de primeras o sea, la primera vez en la vida que hacía una ponencia y me tocó de primeras, y eso fue al año pasado, y pues digamos que me fue muy mal. (...)Entonces es terrible, porque además uno está en décimo, empezando, con el miedo del seminario, y que le toque de primeras, mucho peor porque uno ni siquiera tiene un modelo de una niña de once, por decir así, a seguir, y es terrible; pero pues de resto, no, me ha ido muy bien (E2 Je.); y en ese mismo sentido: “Todo, hasta el protocolo me fue mal. Yo ahí me sentí impotente, yo dije “no sirvo para las ciencias políticas ni nada que se le parezca”, porque me sentí muy impotente, y lo que me daba rabia era que yo sabía, yo entendía, y a mí me gustaba opinar, pero no me iba bien en los escritos....”(E4 La.)

Sin embargo, también otros recuerdos permiten tener otra mirada: “(...) No, a mí nada me pareció traumático, a mí me encantó” (E4 Na.). Como todo proceso

pedagógico, gradualmente las estudiantes han reconocido la importancia de la formación en los seminarios: “pues no tenebroso, sino como agotador que me tocó presentar la ponencia, o sea, me tocó realizarla en Semana Santa, entonces todo el mundo estaba en vacaciones, y yo era como el estrés de todas las mañanas levantarme a hacerla, hacerla, hacerla, entonces eso fue como lo más cansón, pero de resto, nada (E4 Ar.).

A pesar de los temores y creencias, el seminario investigativo se ha posicionado como una práctica que, al interior de la vida académica de las estudiantes, se ve como algo de relevancia para sus procesos formativos: “Pues sí es diferente a lo que vemos en el colegio, no? En el colegio las lecturas y todos los trabajo son, tal vez más fáciles que los del seminario, o sea, en el seminario la exigencia es superior a la del colegio; no es lo mismo una clase de ciencias sociales en el colegio a estar en el seminario de ciencias políticas” (E1 Li.). Tal nivel de reconocimiento se evidencia también cuando afirma una estudiante de 10°: “No pues lo que decía Laura, creo que el rigor que exige el seminario es lo que hace que la gente externa diga como “¡qué mamera!, no, esto no me gusta”, pero igual es muy interesante; pues ya es cuando tú trabajas que de pronto una lectura, o sea, aparte de que las lecturas son técnicas, pero a veces son fáciles de leer, pero es más la temática, pues si a ti te interesa, tú lees, o sea, tú trabajas una ponencia, o si no pues, es como...nada... no le pones ánimo” (E1 Lin.). Así las cosas, gradualmente las estudiantes del Colegio Nuevo Gimnasio van comprendiendo el sentido de los seminarios:

La verdad en mi colegio anterior no se manejaba nada de eso, ¿si me entiendes?, y ni siquiera... o sea, yo me salí en séptimo, y ni siquiera se veía filosofía ni ética, y pues llegué aquí y creo que es muy importante porque se coge como un hábito, ¿me entiendes?, un hábito... y por ejemplo yo no era de las que me sentaba a leer porque nunca lo... o sea, nunca me lo exigían,

por decirlo así, pero ahora me siento a leer, y puede que no me importe, ¿me entiendes?, pero igual coge el hábito de mirar, de entender, y de escribir, ¿me entiendes?... -Moderador:¿crees que esos hábitos te están ayudando a crecer como persona?-obvio, y mucho. O sea, cuando yo entré a este colegio... o sea, he cogido muchos hábitos que en mi vida había tenido (E5 Ta.).

También, las estudiantes al comentar con personas que no pertenecen al colegio sobre esta práctica que no es común en la enseñanza media, tienen una mirada particular respecto a lo que acontece en los seminarios:

Pues, sí, o sea, uno les habla de seminario y todo el mundo se imagina algo espiritual (risas) y todo el mundo es como *¿y qué hacen ahí?* y más o menos explica y que interesante pero que no les gustaría hacerlo, pues les parece muy cansón por las fotocopias y todo eso. Igual este semestre tuvimos como una o dos lecturas en inglés y mis papás me vieron haciendo eso... pues yo traté más o menos de leerlo y la reseña no la logré hacer, pero mis papás me vieron leyendo en inglés y me dijeron... como...? (E3. La.).

Ven además en los seminarios un elemento diferente a lo que hacen en otras instituciones educativas de Bogotá, especialmente cuando comentan con personas de su misma edad: "(...) muchos están como descontextualizados del tema porque digamos un día estaba hablando con un amigo y me pregunto qué estaba haciendo y yo le dije una ponencia y me dijo como "qué es eso", y yo le expliqué y me dijo "ni idea, en mi colegio no hacemos nada de eso"(E3 Ca.).

Por su parte los profesores en términos de la construcción de la historia de la experiencia, recuerdan aspectos importantes tal como lo manifiesta esta docente que hasta ahora llega al colegio, que asumió el reto pedagógico de la experiencia y que sabe de la historia de los seminarios por las referencias de sus compañeros y de las estudiantes:

(...) He sabido que tiene más o menos una historia de varios años ya; funciona para el último nivel: décimo y once, básicamente, en noveno aún no está incorporada la metodología del seminario alemán ¿Qué más así como de la historia? Pues nada, funciona con un manual, poquitas niñas, pues grupos pequeños, una monitora que apoya más o menos el trabajo de dirección que el docente pueda ejercer en el seminario. La metodología, más o menos así como en estructura general: las niñas elaboran una ponencia, cada una en una sesión diferente, todas las sesiones tienen que presentar una reseña del texto que se va a discutir en esa sesión del seminario y hay un protocolante en cada sesión que... obviamente el protocolo debe ser leído en la siguiente sesión para retroalimentar lo que es la discusión (P1).

La recuperación de memoria sugiere indicar que lo construido en el Colegio nuevo Gimnasio, alrededor de los seminarios es visto como un logro significativo, especialmente en las actuaciones y manifestaciones académicas de las estudiantes, especialmente en la argumentación oral y escrita: “Los seminarios me permitieron fortalecer ciertas debilidades académicas que poseía, ya que me pudo desenvolverme mejor en un debate oral, redactar textos de mejor calidad y obtener una opinión crítica frente a textos que debo leer” (Ex. Di. Ca.). También, la percepción en cuanto a las capacidades argumentativas y discursivas, como

también de los comportamientos de las estudiantes, brinda un horizonte de sentido alrededor de lo que actores como los profesores, recuerdan de ellas:

(...) hicimos algunas cosas interesantes en términos de invitados externos. Yo tengo dos eventos muy significativos para el seminario alemán y uno de ellos es que en algún momento del seminario invitamos a una persona en relación de medios de comunicación y violencia, trajo una película como una hoja de vida impecable; este señor no trae texto, era conferencia, le habíamos solicitado texto; y en ese mismo día Laura Moros, una estudiante de once, hace una ponencia que había sido realizada en el seminario; tú te puedes medir el nivel de la estudiante con respecto a este señor: no hay comparación (...) Otro hecho: hace dos años participamos en un congreso de Derechos Humanos en el Colegio Santo Tomás de Aquino, concreto, octubre del 2004. Llevo una ponencia de una estudiante de once que ya no está allí, la sustenta, y paralelo hay un encuentro de escuchar a algunos maestros de colegio de filosofía; el nivel del texto de la estudiante de once rebasó la estructura del pensamiento y el abordaje del tema de espacio público y Derechos Humanos (P3).

Otro punto importante, es la manera como algunos actores recuerdan el nivel y la importancia de la terminación semestral de los seminarios, este acontecimiento permitió que se viera este ejercicio como un asunto de no poca envergadura:

Yo pienso que lo más significativo eran los cierres porque era el confrontarnos y era el confrontar las niñas con otros grupos donde realmente, o salían victoriosas o salían quemadas de alguna manera, porque era confrontar ese trabajo que se había

desarrollado en un semestre en una jornada donde invitábamos diferentes estudiantes, docentes también se metían en el cuento, o sea, era de un rigor tan alto que inclusive los mismos docentes se involucraban en medio de las discusiones que se planteaban dentro del mismo seminario; las relatorías tenían un nivel alto. Eso para mí ha sido lo significativo, y es lo que he extrañado; el año pasado tratamos de hacer un cierre a semestre y ya después no se ha vuelto a retomar. Entonces es ahí donde tú te mides y mides también las estudiantes (P2).

Ahora bien, siguiendo la ruta de análisis que nos hemos impuesto desde el capítulo primero de este trabajo, el seminario investigativo alemán en el colegio Nuevo Gimnasio, permite que las estudiantes puedan ir pensando de manera utópica, y es que la confianza en el estilo de formación que se presenta en los seminarios, permiten que esta estudiante afirme: “(...)no, pues estudiando Ingeniería Química, y aspirando a montar algo que sirva al progreso del país y que me sirva también a mí, que le sirva a todo el mundo, y no, soltera (risas) y sin hijos” (E4 La.). Desde luego que algunos, podrían argüir que se están hablando adolescentes, pero ello no implica que no vayan configurando su subjetividad, ellas son desde ahora constructoras de su propia historia:

Bueno, yo creo que el seminario sí ha ayudado mucho a entender muchas cosas que están pasando actualmente, por ejemplo cuando se habla de culturas en Colombia, culturas de tradición, creo que se está olvidando un poco esto y nos estamos dejando influenciar un poco de las culturas de afuera y el seminario ayuda a entender nuestras propias culturas y a hacer que no se pierdan porque cuando tú ya generas conocimiento de estas, pues ya respetas más toda su tradición, y ya cuando venga algo de otro país ya vas a pensar si quieres

recibir eso o quieres aprender lo que ya tienes en el país (E3 An.)

Pensar sobre la ciencia, la política, la ética, el multiculturalismo, entre tantos otros temas trabajados a lo largo de éstos años en los seminarios del Nuevo Gimnasio, ha permitido trabajar desde diversa perspectivas: “(...) porque los temas que tratamos en el seminario del colegio son temas de actualidad y de gran interés social, que al haber sido analizados de manera detenida, como lo hicimos, nos brindan una perspectiva más amplia (Ex. Di.)” y además puedan también generar en las estudiantes tensión de futuro, conociendo las principales problemáticas que afectan el entorno sociocultural, como por ejemplo el problema ambiental y ecológico, de manera transdisciplinar:

Cuando estábamos viendo el seminario, a mí me gustó mucho la temática porque era diferente a lo que habíamos trabajado y te muestra como, algo que se está viviendo ahorita en el mundo -Moderador: ¿Qué seminario era?- Este.... Sobre medio ambiente... y pues ahorita es algo que está como en auge, y es que el planeta está con el calentamiento global, entonces como que... y aquí se introducía mucho lo que era lo económico, lo que tiene que ver con la crisis económica, y todo esto, entonces a mí me llamó la atención enfocar al tema de la economía, ¿por qué?, pues por lo mismo, porque si el problema se ve arraigado desde un crecimiento económico, pues quizás desde ahí estudiarlo y de esa manera, pues desarrollar nuevas formas... (E1 La.).

Es en este sentido que los contextos y las problemáticas abordadas en los seminarios han permitido reflexionar sobre temas estructurales de la realidad colombiana y global: “Como yo había dicho antes, yo lo que quiero es como

ingeniera química crear algo que le ayude al país, por ejemplo una gran, no sé, por ejemplo ahorita estaba mirando eso que están haciendo en los Andes de producción con aceite de palma de todo, combustible para los carros, espuma para las sillas, un montón de cosas que dan empleo, ayudan a la ecología, y eso le ayuda a Colombia en mucho sentidos; quiero hacer algo así” (E4. La.). Ratificando el anterior testimonio se pueden presentar dos narraciones de estudiantes quienes ante la pregunta si los seminarios le habían aportado para su construcción como persona, la primera alumna expresa: “Pues yo creo que sí, por lo menos para las que vimos medio ambiente, yo creo que fue como el inicio de un cambio, por lo menos ser más cuidadosas con todas las cosas, las basuras, todo lo que era transgénicos y como comprar las frutas con transgénicos, todas las repercusiones que tienen en el ser humano, entonces, sí, yo creo que tiene que ver mucho con nosotras de aquí en adelante, desde que leímos las lecturas, las discutimos y desde que conocimos todo esto” (E3. Li.) y la segunda estudiante continúa: “A mí también me parece que es súper importante eso de historia ambiental y del medio ambiente, porque prácticamente nosotros estamos en este entorno, vivimos todos aquí, y la idea es saber utilizar esos recursos y concientizarnos bastante no sólo haciendo campañas ni nada, sino sabiendo de dónde proviene este daño y por qué proviene para buscar una posible solución” (E3 Ca.). Desde estos mismos horizontes otra persona comenta: “yo creo que yo he evolucionado en comprensión de lectura, o sea, yo era muy mala, y, no sólo con la lectura sino también a ver puntos de vista en la sociedad actual, como la ética ambiental, a mí me parecía que era un tema como muy absurdo hablarlo, pero pues ahorita que yo estuve en este seminario he aprendido muchas cosas y creo que me van a servir para mi vida” (E2 St.).

Como se puede evidenciar, las temáticas permiten que una problemática sea abordada desde diversos ámbitos, en los que la historicidad del problema resulta importante: “la verdad en mi seminario yo traté más sobre el orientalismo entonces, para saber muchas cosas que han pasado o que están pasando ahorita

en este momento es necesario retomar la historia, tú sin la historia no tienes bases, no tienes fundamentos, entonces es básica la historia” (E3 Di.). En consecuencia, estas visiones del mundo permiten que se genere gradualmente una conciencia de transformación individual con alcances colectivos: “yo creo que es más como de concientizarnos; algo que hablamos en el seminario es que todo es de cultura, si cambiamos como el pensamiento de cada persona, pues va a cambiar las cosas, creo que como a nivel individual.... - Moderador: ¿sería cambiar individualmente para poder transformar a otros? - Exacto, es como (no se entiende) la no utilización de productos que dañan la capa de ozono, yo creo que es el cambio de cada persona. (E1 Al.)”.

Otro tema que insistentemente aparece en la recuperación de testimonios, es el relacionado con las relaciones interculturales, multiculturales y transculturales, allí brotan algunos elementos que permiten vislumbrar la manera de concebir la problemáticas por ejemplo a nivel global: “En cuanto pues, el seminario que estuve, yo también vi multiculturalidad fueron textos como muy modernos los que leí, o sea, no me remontaban tanto al pasado y eso me trae como más reflexión en cuanto a lo que se está viviendo ahora en el mundo (E3 Car.)” o desde una óptica local: “Yo vi multiculturalismo con el profesor Juan Carlos y pues a mí se me hace muy importante pues conocer todas estas culturas; o sea, por ejemplo en Bogotá cuántos accidentes, si lo vemos ya desde un punto más cercano, todo lo que ha pasado pues con todas estas culturas pues que se han creado en Bogotá, entonces es muy importante como saber e informarnos acerca de ellos, qué es lo que piensan, qué es lo que creen y pues todo esto” (E3 An.). La recuperación de memoria ha llevado a que las estudiantes puedan narrar su propia historicidad, como también el cómo ven las problemáticas locales y globales, pero a la vez, ha permitido que se puedan ver como colectivo en sus intereses comunes: “No sé si sea algo utópico lo que yo pienso, pero me gustaría mucho en mi profesión transformar muchas de las cosas con las que está inconforme el pueblo, con las que está inconforme muchas de las cosas, para así poder lograr desde el cambio

del control del Estado que tiene sobre la sociedad, la sociedad misma”(E1 La.). Es desde estas mismas perspectivas que una exalumna manifiesta, respecto a la utilidad de los seminarios al llegar a la universidad y en la vida personal:

(...)en cuanto temas sociales, ya que, aprendemos a tolerar los diferentes grupos étnicos, y por parte de los temas políticos a analizar con más detenimiento los problemas que enfrenta hoy en día nuestro país (...)Bueno en realidad pienso que si me sirvieron a entender que estamos en un mundo globalizado en donde la gran cantidad de culturas existentes están a la mano de todos, por ende, nos ayuda a ser tolerantes y respetuosos al momento de entrar en contacto con alguna de ellas (Ex. Ma. Is.)

4.2 COMPRENDER-SE Y NARRACIÓN

La comprensión de un asunto por medio de las narraciones juega un papel de importancia capital en los seminarios. Por ser un ejercicio escolar involucra lo pedagógico; pero además permite la posibilidad de acceder teóricamente a una problemática por medio de textos especializados. Allí, en las narraciones académicas de especialistas, se va constituyendo pensamiento crítico: “lo que pasa es que hay mucho autores que son fáciles de entender, de leer, y otros que son mucho más complicados, y uno tiene que tomar como otra fuente para entenderlos” (E1 Di.). Esta concepción de la comprensión de problemáticas y textos ha permitido asumir la importancia de narrar de manera escrita u oral, tal como se percibe en el siguiente testimonio al llevar la conversación a preguntarse si es importante narrarse:

Sí, yo creo que sí, pues igual mi opinión es que siempre que uno escribe algo y más cuando es algo crítico, una posición

crítica, cuando uno argumenta algo, un eje central de un texto, uno siempre coloca como un pedacito de uno dentro del texto, sí es como la posición de uno de acuerdo a todo lo que uno a aprendido, todo lo que ha leído sobre el tema, sobre el tema y sobre otros temas; entonces creo que sí, además es lo que dice pues María, tomar como distintos elementos de la lectura, decidir cuáles decidimos tomar y cuáles como dejamos a un lado, porque, no sé, porque no son tan importante o por cualquier razón, y es trabajar esos elementos para formar un eje de trabajo y argumentarlo y exponerlo, y así esté en desacuerdo con el autor o esté de acuerdo(E2 Je.).

La narración escrita y la oral se ha convertido en los seminarios del Colegio Nuevo Gimnasio en un factor determinante al momento de realizar un abordaje a diversas problemáticas, desde ángulos diversos: “(...)es como tú puedes mostrar... el profesor ve tu concepción frente al tema, cada persona tiene una concepción diferente, cada persona ve las cosas de distinta manera, y para cada persona es aplicable a distintas etapas o, sí?, a distintas áreas, entonces pienso que esa es la manera de demostrarle al profesor como el tema que se está dando o el tema que está en discusión a dónde te lleva, a cada persona, es como muy individual” (E4 Na.). Las estudiantes, en general ya no se conforman con la lectura asignada para el día, o con las fuentes primarias, las dinámicas mismas del seminario llevan a: “Indagar mucho más del tema no quedarte con la sola lectura y con lo que discutieron en el seminario sino indagar mucho más” (E4 Pa.). Desarrollando estas habilidades, se ha creado gradualmente una conciencia de la importancia de éstos ejercicios, donde el reconocimiento de las narraciones propias y las ajenas permiten la argumentación crítica: “porque en el lenguaje es importante tener esa parte oral que tenemos, pero también escrita porque en la parte escrita tú retomas puntos que oralmente tú no puedes argumentar, no es que no puedas argumentar, sino que escrito se te puede facilitar y organizar tus ideas y dejarlo como decir,

clara la posición, la posición de que lo que está haciendo uno es un planteamiento y no una simple opinión, ni una simple síntesis de un trabajo” (E1 An.); o dicho de otro modo: “porque es la manera en que tú expresas a las demás personas que aprendiste algo, que el seminario te sirvió de algo, o sea, lo que tú lees y la comprensión de esa lectura la mantienes es hablando en el seminario y escribiendo en el seminario” (E1 La.). Adicionalmente se reconoce que allí, en los seminarios, se constituye el diálogo intersubjetivo, que va más allá de lo que presentan los autores y que trasciende impactando a todos los participantes del seminario: “Pienso que confrontar las ideas ante otros, enriquece las posiciones” (Ex. Ang.)

En lo que concierne a la importancia de la lectura esta se alza con su propia voz, fundamentalmente al momento de argumentar con bases sólidas: “cuando tú lees, cuando tú puedes llegar a seminario y discutirle a la otra niña, poner argumentos, no sé, eso es satisfactorio, y también que creas hábitos de lectura, porque no teníamos mucho, y es leer, hacer la reseña, y tener conocimiento” (E3 Di.). No obstante, aún cuando la narración propia es vital, a la vez es importante ir a fuentes directas, especialmente en lo concerniente a la producción de texto escrito: “pues yo digo que un texto sin citas queda como muy opinión, o sea, porque no estás fundamentando lo que tú estás diciendo” (E3 La.); es decir se entienden las fuentes como la inclusión de la citación, como parte de un ejercicio académico: “obvio sí es importante, citar para un texto pues sí es importante porque uno necesita de la ayuda de unos pensadores que pues le ayudan a uno a complementar muchas ideas y sí, que el texto sea más riguroso, entonces pues sí es importante” (E3 Ang.). O este otro testimonio que permite ver otros aspectos: “a mí me parece que sí es importante porque hay que tener cuenta también el otro autor hay que retomarlo para poder argumentar tu idea, igual no hay que perder como la importancia que tiene el autor y el texto que él escribió porque de ahí sale, pues el texto de uno (E3 Al.). En síntesis, las estudiantes del Nuevo Gimnasio ven en la exigencia de la citación textual, una oportunidad para narrarse por vía de la

argumentación escrita: “le da como credibilidad al texto, no? Como fuerza. O sea, si tú dices “yo estoy diciendo tal cosa, y esta persona que ya lo estoy mucho más que yo dice también”.... o sea, obviamente no es poner lo mismo, no? Pero si tú puedes fundamentar lo que estás diciendo en alguien más eso le da muchas más credibilidad al texto, y por lo menos acá en el colegio tienen muy en cuenta las citas en todos los trabajos, además nos exigen mucho la citación bien hecha” (E3 Li.). Otro testimonio en boca de una estudiante de 10° ratifica la importancia que tiene el tratamiento de una problemática con base en textos especializados: “A mí me gusta porque las citas te complementan el texto, te lo hacen no sé, más... que tus argumentos se sostenga sobre esa cita. Como nos decían a nosotras, si tú no pones citas es como “¿salió del aire tu... eso?”, entonces yo creo que ayuda a fortalecer lo que escribiste, tus palabras...”(E4 Al.).

Lo escrito es pues, una oportunidad de crecer individual y colectivamente: “yo, no tenía ni idea, o sea, pues yo escribía pero no era muy buena, no era buena escribiendo; ya cuando tú entras a seminario, ya con todas las correcciones del mundo ya tu empiezas a mejorar, y yo creo que eso te sirve demasiado, demasiado, porque tú ahí ya no sólo aprendes a hablar ni nada de eso, sino ya todo escrito, ya es muchísimo mejor (E4 Pa.)”.

De otro lado, así como lo escrito posee importancia, lo narrado de manera oral también tiene un carácter particular: “las discusiones que a veces uno empieza a hablar y a hablar y a opinar y no sé, llegas a una conclusión y eso es muy agradable, es muy gratificante... sobretodo cuando uno está muy enterado del tema, y sabe que... digamos que se encuentran más cosas (E2 Ju.)”. Escribir no es suficiente. En los seminarios se realiza como complemento a lo escrito, la discusión, en dónde se configuran nuevos horizontes de sentido por medio de la oralidad: “(...) pero yo digo que el hecho de escribir cierra muchas posibilidades, en cambio mientras que uno está hablando se puede abrir a más opciones; o sea, puede poner (no se entiende) como dice Camila, pero lo cierra más escribiendo,

en cambio hablando es más abierto el tema” (E3 La.). Oralidad y escritura permiten configurar una forma de ser de la estudiante Neogimansiana, tal como lo expresa una exalumna al recordar los aspectos importantes de su formación en el colegio: “(...) la oralidad, ya que enseña a ser menos temeroso al expresarse y la estructura de las disertaciones ya que ello permite establecer un orden previo que permite entender y expresar de mejor forma las ideas (Ex. Di.)” . Las percepciones de las estudiantes parecen tener eco también en lo que percibe una exalumna que actualmente desarrolla estudios de Psicología y de filosofía:

Básicamente en términos de las competencias: interpretativa, argumentativa, problematizadora y propositiva. Mediante los seminarios se fortaleció de manera relevante esto, lo cual ha contribuido a un buen desempeño en la vida universitaria. El ejercicio del seminario implica esfuerzos de interpretación, argumentación, problematización y proposición frente a otros, de modo que se desarrollen discusiones sobre ideas. Esta labor posibilitó cierto fortalecimiento en mi narración oral y escrita en distintas actividades académicas en el contexto universitario (Ex. Ang.)

No obstante, los diferentes testimonios parecen indicar que la narración oral no parece ser tan fuerte en las prácticas de los seminarios: “(...) mira, yo voy a ser crítica: yo creo que la narración oral de las niñas no se expresa, es muy elemental; creo que tiene que ver con las edades, tiene que ver con el mundo de los medios en donde están, sus contextos familiares, el estado socio-económico de las niñas es *Light*” (P2). O como le expresa una estudiante de 11°: “A mí como más que todo en lo escrito que en lo oral, porque en lo oral todavía sigo siendo como para hablar bastante coloquial” (E1 La.). Dentro de estas limitaciones de lo escrito y lo oral irrumpe a la vez otra problemática, propia de las edades de las estudiantes y que no está ajena a la realidad de la educación colombiana, tal

como se expresa un boca de esta profesora: “pues yo sí siento que hay todavía un... estar muy apegado a un texto, eso sí lo sentí, pero siento que hace parte también del proceso en el que están las niñas y en el que uno estuvo incluso en la universidad, yo me acuerdo que a uno le pasaba, podía uno ser muy buen lector y lo que sea, pero costaba mucho trabajo ir más allá del texto y más aún si se está trabajando un solo texto en el seminario”(P1). Con todo esto, sin embargo, se reconoce que la posibilidad de narrarse ya sea por lo escrito o por lo oral si es una condición de exteriorización de la propia identidad:

Yo creo que muestra, no en gran parte lo que tú eres, pero sí muestra lo que tú eres, porque, bueno, cuando tú muestras el escrito, ahí estás mostrando parte de ti, pero tú también muestras cuando hablas sobre el escrito, porque puede ser que ese escrito no sea tuyo, entonces, cuando tú hablas tú defiendes, tú sustentas ese escrito; entonces, yo creo que la oralidad y el escrito se complementan en una u otra cierta manera, porque cuando tú muestras el escrito, las otras personas pueden tener un reflejo de ti, pero cuando tú hablas sobre el escrito ya como que todo el mundo “*ey! ella es eso*” (E3 Di.).

Ahora bien, en armonía con las propuestas teóricas presentadas en el primer capítulo se puede afirmar que en los seminarios del Colegio Nuevo Gimnasio el narrarse permite comprenderse, y comprenderse como ser situado: “Pues sí, obviamente, igual es que en seminario se toman temas como muy actuales, que nos hacen ver lo que está pasando hoy, en Colombia y en el mundo, y pues ayudan mucho para darnos cuenta lo que está pasando, y obviamente pues con eso podemos ayudar o pues, saber más, pues todo, ¿si me entiendes? Es que son temas muy, muy actuales...”(E3 We.). Por otro lado estar situado implica también, situarse en relación con los propios errores y limitaciones: “(...) entonces fue muy,

muy duro, yo era como “no quiero volver a vivir eso”, y me ayudó a darme cuenta que necesitaba reforzar más a nivel escrito lo que estaba diciendo a nivel oral porque él me decía “¿por qué no lo puso aquí? ¿por qué no lo escribió?”. Me sentí muy, muy mal en ese momento, pero luego me hizo ver que de esos errores podía aprender”(E1 La.). No se trata solamente de percibir el entorno, o estudiar problemáticas, tiene que ver con la constitución de la propia subjetividad, en este caso hermenéutica, para poder asumir la propia existencia en contexto. Es precisamente esto lo que se ha conseguido en el seminario, el cual: “(...)te genera un bagaje cultural mucho más amplio, te permite tener una concientización frente a los temas y crecer como persona desde cada lectura que tu realizas, luego (no se entiende) te ayuda profundizar muchísimo, la expresión de la cultura, la globalización, todo eso te ayuda a estar en el mundo...”(E1 La.); bagaje este que permite dinamizar dinámicas de subjetivación, como en el caso de la vida universitaria: “ Si obvio, los temas de multiculturalismo, de globalización y demás han sido muy útiles tanto como para mi vida personal como para mi vida profesional (...) la verdad me ha ido muy bien académicamente gracias es esto” (Ex. La.).

Estar situado comporta ser consciente de las limitaciones y posibilidades de incidir en la realidad; situarse hermenéuticamente lleva a pensar en lo que se es actualmente y en las posibilidades de transformación, tal como lo manifiestan estas estudiantes de 10º: “Yo creo que también lo que dice Lizeth, o sea, tú no puedes cambiar la realidad con un texto, sino que tú de pronto puedes empezar cambiando pensamientos de otras personas, entonces eso sería fundamental porque así cada una va como tratando de cambiar y poder llegar a cambiar la realidad, pero ¿de una vez cambiar la realidad? No creo” (E3 Di.); o también en la misma gama de reflexiones otra estudiante dice: “No tanto como transformarla pues de una, de inmediato, sino primero cambiar, no cambiar, sino concientizar o hace ver otro punto de vista diferente a los de los demás” (E3 Ca.). Con argumentos como éstos las estudiantes ponen de manifiesto la necesidad de

impulsar transformaciones, asunto este que resulta fundamental si se intenta una comprensión de otro mundo posible: "(...) nos estamos informando de algo que mucha gente no tiene conocimiento, de una manera u otra podemos ayudar al país, no sé, en cuanto a que sabemos de qué se está tratando y podemos buscar posibles soluciones al conflicto" (E4 Ar.), transformaciones estas que necesariamente se enmarcan dentro de la conciencia personal y grupal: "yo creo que uno se enriquece ¿no?, y algo que he aprendido es que si uno quiere un cambio hay que empezar por uno mismo, o sea, no por los demás y si yo empiezo un cambio por mí, pues puedo generar que otros empiecen su cambio y así sucesivamente, entonces, pues ya" (E3 Ang.). Es en este mismo sentido que una profesora, al hablar de las estudiantes, afirma:

(...) entonces lo que podemos llegar a generar dentro del seminario sí es una ética, es una mirada con la que yo puedo llegar a participar más adelante con convicción, con conocimiento también; no simplemente suelto a un grupo de personas de una institución a una vida cuando se gradúan acá y actúen, como casi siempre nos tocaba salir a nosotros de un colegio, de un bachillerato; se vuelven activas (P2).

Con un horizonte similar existe en los profesores del Colegio Nuevo Gimnasio un pensamiento que aborda la formación política, en lo que se puede comprender en esta investigación, como una oportunidad de comprensión del ser situado del que hablamos en el primer capítulo:

(...) yo sí creo que hay una formación política concreta en las estudiantes y sí es desde la acción; ahora, el problema es entender el concepto acción, pero creo que cuando uno forma al estudiante en unos procesos de lectura, análisis e interpretación, y le está diciendo no basta con que usted

entienda el nivel de qué dice el autor, sino que usted debe ser capaz de entender por qué el autor dice eso, o para qué y, finalmente, usted con qué se queda, pues allí hay una formación política desde la *diversidad*; creo que las temáticas del seminario lo permiten también, nosotros manejamos una gran temática que es violencia y sociedad; en mi caso trabajamos en algún momento todo el documento de Justicia y Paz de Uribe e hicimos una mirada muy fuerte a los conceptos de víctima, victimización, a los Derechos Humanos, el perdón, todo el problema; entonces hubo allí un acercamiento a una problemática contextual de la estudiante de la realidad colombiana y eso hace que haya una diferencia. Ahora, esa acción no es política porque el seminario lejos de pensar que sea una posición política interesada, sesgada no hay allí, pero sí hay una reflexión crítica de la realidad, y esa realidad es crítica sale del contexto local y pasa al global y toca eso de lo global (P3).

También las exalumnas ven que esta experiencia les ha servido substancialmente a la hora de narrarse en su vida profesional:

A través de los seminarios aprendí a expresar mejor mis ideas no sólo en lo que se refiere al aspecto escrito, sino también en lo que se refiere a la parte oral; es así como en las audiencias públicas orales expreso mis argumentos con mayor seguridad ya que no tengo tanto miedo al público por la experiencia que me brindó el seminario a través de las ponencias, además en la parte escrita correlaciono más los elementos punitivos con los artículos y logro sentar mejor las bases jurídicas de cada caso en concreto. En lo que se refiere al aspecto personal tengo una

gran seguridad al abordar temas de conversación, expongo las ideas de manera clara y protejo mi posición con argumentos sólidos (Ex. Di.).

O como lo reflejan también éstos dos testimonios; de un lado el de una estudiante de mercadeo y publicidad quien afirma: “Me han servido cantidades ya que, he realizado trabajos excelentes en cuanto a redacción, análisis, y desarrollo de un tema determinado. Mas que todo he visto el resultado de los seminarios en la universidad”(Ex. Ma. Is.) y de otro, esta de ingeniería industrial:

Debido a que mi universidad presenta una formación integral en la que son obligatorias materias como Teología, Epistemología, Cristología y otras relacionadas con la Filosofía, considero que hasta el momento haber tomado seminario alemán en el colegio me ha servido más que todo para realizar escritos de tipo argumentativo del tema que me propongan, teniendo en cuenta las pautas a seguir aprendidas en el seminario. En cuanto a mi vida personal, considero que gracias al seminario alemán en la actualidad conozco mucho más de temas de política y economía, de los cuales puedo hablar con seguridad en cualquier conversación que sostenga al respecto. Aprendí que nunca se debe afirmar una posición sin tener los argumentos, y esto me sirve para cualquier situación de mi vida cotidiana”(Ex.Cl.).

4.3 CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA

Los relatos recuperados permiten evidenciar como la experiencia de los seminarios lleva a consolidar posibilidades de comprensión del mundo, situándose la subjetividad en contextos presentes, pasados y futuros:

Sí, creo que sí, pues hablo por mí, en mi caso, que sí me ha ayudado, mucho; ha ayudado a formarme tanto en la parte académica como en la parte personal, como hemos dicho ya todas, la parte oral, poder hablar con otras personas y someter nuestros escritos como a juicio, por decirlo así, eso todo nos ayuda a formarnos y a podernos como enfrentar a otras cosas que no sean netamente académicas que tomemos esas mismas como base, como hablar firmemente y argumentar bien las cosas y defender nuestras posiciones, y eso nos sirve pues para todos los ámbitos de la vida (E2 Je.).

La comprensión de la Subjetividad Hermenéutica necesariamente se entiende a partir de la manera en que los sujetos ya no se enmarcan en los contextos modernos, que determinan una mirada única de las problemáticas. La constitución de una subjetividad, de alcances hermenéuticos, invita a reconocer las posibilidades de lo narrativo en los individuos, que a su vez se insertan en un horizonte socio-cultural concreto, en este caso, las estudiantes del Colegio Nuevo Gimnasio, que tal como lo recuerda una de las profesoras, referenciando un evento particular:

Por eso, allá te iba; entonces cuando la niña, pongámosle, Ana María Rosas que llevaba su texto de Marx –tú sabes que Marx es difícil por el contexto político hoy de los chinos y todo-, y bueno, Ana María sustentó su texto y cuando ella salió yo le

pregunté: "Ana María, ¿tú eres marxista, tú eres leninista?", y ella me dijo: *"no, profe, tengo conciencia social, este seminario –así me contestó- este seminario me ha servido para tomar una posición política con una mirada justa, no partidista"*. Mira, me quedé... si eso no lo da un estudio de cuatro semestres de un seminario donde la niña se enamoró de un tema, pero la estructuró, entonces... esa respuesta de ella a mí me dice mucho de cómo ella sí maduró frente a una situación, y cuando ya tú tomas un partido, cuando ya tomas una posición, así sea errada, hombre, ya a esa edad que la pueda defender, quiere decir que a futuro es una persona con capacidad de discernimiento, de argumentar, de sentar una posición, que va a ser una gerente, que va a ser una directora, o sea, el puesto que ocupe, ella ya tiene, digamos, que unas capacidades mentales que están superior a cualquier persona que ella tenga tanto a su mando como por encima, eso te...(P4).

En ese mismo sentido aparece el siguiente testimonio de una estudiante de 11º:

Es como tomarse el tiempo o la dedicación tal vez de estudiar a las personas, a las relaciones que se dan dentro de la sociedad y dentro de la cultura en la cual nosotros vivimos, y entender cuáles son las necesidades de esa cultura, dónde se encuentran las falencias y que consecuencias genera, entonces es tomar todas las cosas que aprenderé dentro de mi carrera, todas las cosas que he aprendido hasta el momento y aplicarlas, como dice Sandra, pasar de lo teórico a lo práctico, poder aplicarlas y saber cómo aplicarlas, porque hay personas que las aplican pero no de manera correcta entonces las cosas no se les dan y se caen, se derrumban, entonces, eso,

entender cuáles son los ámbitos que necesitan trabajo y cómo se puede ayudar a mejorar esas cosas. (E2. Je.).

Cabe mencionar que en general las personas que participaron en los grupos de discusión manifiestan de manera implícita que han crecido en lo personal: “Pues uno no logra transformar la realidad, pero sí la posición que tú asumes con el texto puede concientizar a los que estén dentro de la sociedad. De pronto tal vez por ese lado, pero no sé si cambiar como tal la realidad (E3 Li.)”. Siguiendo esta misma línea de reflexión pueden comprenderse también las siguientes afirmaciones: “yo pienso que el seminario sí me ha servido porque de alguna forma ayuda a la formación de bases no sólo para asumir posiciones críticas, sino también de alguna forma la formación humana de uno... y el desenvolvimiento hacia la sociedad y lo que viene de ahora en adelante” (E2 Le.). Así las cosas, las estudiantes manifiestan en sus narraciones una percepción de si mismas como sujetos activos de transformación: “de pronto si yo llegara a trabajar en una empresa aplicar como los conocimientos que aprendí acá digamos en el sentido político lo que hemos visto, lo de la globalización, todo ese tipo de cosas, implementarlo de cierta forma en la práctica, pasar de lo teórico a lo práctico y en este seminario, en este momento estamos viendo medio ambiente y eso ya se aplica a nuestra forma de vida, entonces es enseñarle a los demás, a los que viven con nosotros, a mantener el medio ambiente y ese tipo de cosas; aplicar lo teórico a lo práctico” (E2 Sa.). Ya que en los medios de comunicación se presenta o lo que en el diario irrumpe no se asume sin cuestionamiento alguno, estas estudiantes, creen firmemente que el sentido crítico puede transformar: “a mí personalmente me dio la capacidad de ser más analítica con las cosas, o sea, así sean acontecimientos cotidianos que sucedan, en el noticiero, cualquier cosa, de no asumir las cosas así como me las están dando, sino ponerlas a juicio o analizarlas más, o interpretarlas más, no sé, como algo así, tener más criterio” (E2 Ju.).

Ahora bien, este proceso de constitución de Subjetividad Hermenéutica, ha impactado a la vez a los profesores, quienes al hacer memoria de la experiencia reconocen que sus posibilidades como agentes de transformación se han reconfigurado, comprendiéndose en lo personal y en lo profesional de manera diferente, ellos no se ven a sí mismos como poseedores del saber, sino como acompañantes de un proceso formativo en el que interactúan con las estudiantes:

Yo siento que he crecido como persona con el seminario, yo siento que a nivel profesional también me ha dado elementos y que he crecido con estas niñas porque, aún con esa categorías que están con estudiantes, me han mostrado también y me han enseñado a tener visiones diferentes de algo que yo no tenía... ese problema que a veces se pone en la mesa de trabajo y hay visiones tan interesantes que tú descubres que te enseñan; entonces es enriquecedor en eso, y me siento... parte de la dinámica que más me gusta de mi trabajo acá es el seminario (P2).

Los profesores, como individuos activos, comprenden que su propia manera de ver el mundo, no se circunscribe simplemente a la manera tradicional de asumir la docencia. El seminario les ha permitido, modificar sus prácticas y establecer nuevos horizontes de reinterpretación de su mundo, es decir, se sitúan en contexto:

Exacto, mejor dicho la discusión puede ser muy... es toda una incógnita lo que pueda suceder allí y es muy interesante, y además el hecho que uno tenga que proponer de algún modo una temática, una bibliografía, pues hace que uno también tenga que estar todo el tiempo actualizándose y eso es maravilloso para uno, y pues al docente de colegio que se le

cuestiona eso de que uno no actualiza, que se quedan dictando siempre lo mismo; el seminario ofrece eso al docente y uno tiene que saberlo aprovechar porque es una oportunidad grandiosa porque uno está creciendo, o sea, además de formando estudiantes, pues uno también se está formando como persona allí, entonces eso es muy importante (P1).

De otro lado, las estudiantes que han participado de la formación en los seminarios referencian cómo han podido dar sentido a su opción profesional, aspecto este que les permite situarse en el mundo: “Yo pienso pues que sí nos puede servir, de por sí a mí me sirve mucho, por el objetivo que tengo, mis ideales van hacia la línea que hemos trabajado, y yo creo que fue como desde el conocimiento y un acercamiento a la metodología y a la investigación y demás que fue que yo decidí como estudiar relaciones internacionales y pues inscribirme a ciencias políticas después, entonces pienso que eso sí nos sirve”(E2 An.). Y en esa misma línea: “Pues yo quiero estudiar o pediatría o neurología, entonces, pues yo siempre, como desde chiquita quiero trabajar con niños con problemas neurológicos, entonces, es como mi sueño; igual también, no sólo estar como en una clínica y eso, sino hacer como mi propia clínica para niños que no tengan recursos, igual pues yo sé que es difícil, pero pues uno nunca sabe... (E4 Da.)” Son nutridos los testimonios en los que se narran cómo la formación recibida en los seminarios permitió fortalecer los procesos al ingresar a la universidad, entendida tal situación como una posibilidad de configuración de la propia subjetividad: “yo quiero estudiar medicina, y pues me imagino orgullosa de mi carrera, o sea, como poder levantarme todos los días y decir como “qué buena elección hice” o algo así” (E1 Li.). De igual forma el siguiente testimonio resulta enriquecedor:

(...) incluso, pues a mí el seminario me sirvió mucho para la entrevista de la universidad porque me preguntaron una

temática que tal vez habíamos trabajado, entonces como que eso me pareció muy chévere porque (...) Pues, yo voy a estudiar Relaciones Internacionales, entonces me dijeron que pues abordara algo pues desde la teoría de, las relaciones internacionales, y pues yo abordé la parte de a la globalización y demás desde la insociable sociabilidad, entonces, ese había sido mi tema de una ponencia, entonces pues obviamente ahí me fue muy bien en la entrevista...(E2.Ma. An.).

Otro recuento muestra también como se configura ya un estilo propio de asumir la universidad: "(...) otro caso fue María Fernanda, el año pasado; María Fernanda la tuvimos en seminario y no era de esas estudiantes que volaban, no, ella era más bien perezosa, no le gustaba leer,(...) nos enteramos que en la universidad es una de las estudiantes más sobresalientes... (...)Está en Los Andes, pero no recuerdo muy bien; y ella ha hecho diferentes visitas aquí al Colegio y es un testimonio de (no se entiende) estas estudiantes brillantes, o sea, donde tú no dabas ni cinco..." (P2).

Teniendo en cuenta la importancia de la formación del colegio y lo diferente que es la universidad, las exalumnas recuerdan también como la experiencia les ha permitido configurar su propia subjetividad, por ejemplo cuando esta estuante de jurisprudencia de la universidad del Rosario, refiriéndose a los seminarios afirma:

Ampliaron mi perspectiva de vida al mostrarme realidades ajenas a la mía, opiniones distintas y además me brindaron la oportunidad de desarrollar capacidad de reflexión, lo cual a su vez me permite ser más analítica y comprensiva para tomar mis decisiones, teniendo así mayor acogida respecto de las personas con las cuales me desempeño en mi familia, trabajo y universidad, quienes aprenden de mi esa capacidad que

adquirí para encontrar la diferencia en donde parece que ella no existe (Ex. Di.).

Situarse implica reconocer las aristas de la realidad, es en ese sentido que esta exalumna, ahora estudiante de ingeniería industrial afirma también:

(...) creo que uno de los propósitos del seminario es el de educar a los estudiantes de manera que puedan enfrentarse a una realidad social muy fuerte y además de eso dar su aporte para cambiar esta realidad. De hecho lo que más recuerdo de los seminarios eran las discusiones que se generaban en torno a la pobreza de nuestro país, en donde todos expresábamos nuestros deseos de cambiar esa realidad, así como la de la guerra que hemos soportado hace varias décadas (Ex. CI.)

5. DEL DISCURSO ABSTRACTO AL DISCURSO VIVO: POSIBILIDADES DE CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD HERMENÉUTICA EN EL SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN DEL COLEGIO NUEVO GIMNASIO

Esta investigación que en su primera parte ha introducido, desde la filosofía, la categoría de Subjetividad Hermenéutica y que también propone la memoria y la utopía, como el comprender-se y la narración, recuperó la memoria de la experiencia del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio. A partir entonces de lo indagado, tanto en lo conceptual como en las narraciones de los diferentes actores, se presentarán ahora algunos aportes que si bien pueden ser considerados como conclusiones, también permitirán abrir horizontes de sentido en torno a las posibilidades de la Subjetividad Hermenéutica y al necesario diálogo entre filosofía y ciencias sociales.

La constitución de Subjetividad Hermenéutica no aboga por una concepción unitaria del sujeto, sino que por el contrario insiste en que la subjetividad está situada. Cómo se mostró en el corpus teórico de este trabajo, estar situado implica un estado de desacato a la hegemonía de las concepciones modernas sobre el sujeto, de manera tal que: “(...) la inteligencia del *Dasein* a partir de su temporalidad irreducible viene a sacudir (erschüttern) la concepción moderna del hombre como uno sujeto permanente”¹⁴⁹. Así las cosas, en la experiencia del seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio los diferentes actores no se pueden comprender como herederos de una tradición totalizante de la subjetividad, en dónde sólo la mediación racional es viable. Al contrario, las subjetividades en los seminarios del Colegio Nuevo Gimnasio se comprenden y se interpretan como horizonte de posibilidades que en contextos concretos buscan el

¹⁴⁹ GRONDIN. Jean. Pourquoi Heidegger met-il en question l'ontologie du sujet afin de lui substituer une ontologie du *Dasein*? <http://www.philo.umontreal.ca/prof/jean.grondin.html#textes> documento recuperado el 28 de febrero de 2008.

ser de su *ahí*. Un *ahí* como *yecto*, es decir, lanzado, y que de otra parte no asume la propia comprensión como permanencia o fundamento¹⁵⁰. Tal caracterización se percibe espacialmente cuando estudiantes, profesores y exalumnas insistentemente se ponen en intencionalidad desde sus horizontes de sentido, al punto que se intenta asumir la mayor cantidad de elementos socioculturales e individuales para reconfigurar su ser en situación. Sólo para ejemplificar un poco las anteriores afirmaciones y complementando los testimonios presentados en el capítulo anterior, puede presentarse por un lado la afirmación de una de las profesoras, que recoge el sentir del cuerpo docente de los seminarios:

Yo pienso que como docentes, como institución, soltamos unas niñas por lo menos con conciencia, lo que haya... ese trampolín del colegio a una universidad, a su vida, ya, pues la utopía queda que algo de nosotros se haya quedado allí; yo inclusive les decía a algunas de mis niñas, la magia del seminario es pasar por cada uno de los docentes, cada docente tiene un rigor especial y un ritmo diferente; para mí la argumentación oral es fundamental, para otros es todo un complemento, el punto, la coma, la tilde es esencial o si no se rebate; entonces cuando tú unes todo eso hay una formación integral ¿cierto?, entonces pienso que mi utopía es esa pasión con la que ellas cada una salga (...) que salgan transformadas pero que miren una realidad en donde sean ellas capaces de actuar, capaces también de competir; ese es mi sueño y esa es mi mirada, pienso que en parte se ha cumplido, todavía nos faltan muchas

¹⁵⁰ “ (...) L’idée fondamentale sous-jacente à la *Geworfenheit*, est que le *Dasein*, jeté, projeté dans l’existence, se trouve privé d’un fondement dernier, d’un *fundamentum inconcussum* ou de certitude absolue. En fait, la seule certitude du *Dasein*, comme le dira GA 20, 437, ce n’est pas le *cogito sum* de Descartes, mais le *sum moribundus*, laquelle ne contribue pas particulièrement à faire de nous des sujets particulièrement permanents! ” (...) Cf. GRONDIN. Jean. Pourquoi Heidegger met-il en question l’ontologie du sujet afin de lui substituer une ontologie du *Dasein*? <http://www.philo.umontreal.ca/prof/jean.grondin.html#textes> documento recuperado el 28 de febrero de 2008

generaciones que nos van a exigir muchas cosas más ¿verdad?, cada vez creo que es más acelerado el asunto y nos exige a nosotros como docentes cambiar muchas cosas, pero esa es mi utopía (P2).

Y por otro lado las mismas estudiantes, quienes asumen la responsabilidad de comprenderse ellas mismas como actores de transformación, en lo que hemos denominado a lo largo de este estudio, siguiendo a Heidegger, como estado de *yecto* del *ser situado*, es decir comprender-se: “yo pensaría que es aplicar mis conocimientos a generaciones futuras, o sea, por ejemplo, mis hijos... Todo lo que yo he aprendido en el colegio, en la universidad, aplicarlo en la vida social” (E2 Pa.). Situarse, entonces, es asumirse no como un proyecto acabado, sino como una amalgama de posibilidades, al mejor estilo hermenéutico. Sintetizando, las diferentes narraciones recuperadas, dan cuenta, que en términos generales, una visión omniabarcante del mundo en el que el sujeto moderno domina toda posible concepción epistemológica, no es visible en la experiencia de los seminarios del nuevo Gimnasio. Los actores aparecen como subjetividades que reinterpretan el mundo desde diversos horizontes de sentido.

Siguiendo estas líneas de reflexión, los recuerdos recuperados han permitido reconstruir la actividad de los seminarios aportando a la constitución de la subjetividad en cuanto a la memoria y la utopía como categorías. La memoria, ha garantizado configurar la historicidad de la experiencia y a la vez reconfigura las tensiones entre pasado, presente y futuro de los actores, con fines de poder situarse en el mundo, a la forma de la propuesta del *Dasein* Heideggeriano¹⁵¹, la comprensión del pasado es siempre un presente viviente¹⁵². En este sentido, constituir Subjetividad Hermenéutica, tal como se ha insistido constantemente, implica concebir al individuo no como una simple condición que intenta

¹⁵¹ Cf. § 3. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 33 ss.

¹⁵² Cf. HEIDEGGER, Martín. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp). Op. cit., 30.

comprender el mundo, si no que permite la irrupción de una visión *desmodernizante*¹⁵³ de lo humano. De igual manera, al referirnos a una constitución de subjetividad hermenéutica, se hace hincapié en concebir al ser humano, como un ser en relación, al que le es constitutivo “estar en el mundo”¹⁵⁴. Es así como de manera análoga se percibe un alto grado de autocomprensión de los actores de la experiencia de los seminarios del Nuevo Gimnasio, de cara a reconocerse como situados, que en contextos concretos proponen alternativas individuales (de alcances colectivos) de transformación del país y del mundo. Desde otro ángulo, lo utópico permite la tensión al futuro, es en esta medida que el seminario investigativo alemán posibilita que las estudiantes se reconozcan a sí mismas, como personas en situación, que necesariamente deben interpretarse a sí mismas, dentro de unos parámetros concretos que la propia historicidad presenta, para pensarse como agentes de transformación en un colectivo: “Pues a nivel individual me enriquece como persona porque puedo concientizarme de lo que está pasando y en lo que estoy haciendo bien, lo que estoy haciendo mal, y para concientizar a las personas de mi entorno que me rodean y que tal vez no conocen bastante eso porque no han leído o por falta de información y puedo orientarlas un poco también” (E3 Cam.). De ahí que los seminarios han posibilitado que aparezca la vida fáctica de la que habla Heidegger, en donde el Dasein, se las arregla desde su futuro en el *ahí* de su ser, y no con un simple examinar del mundo¹⁵⁵.

Siguiendo esta misma línea de reflexión, es importante considerar que los seminarios desinstalan, descentran, permiten que el *ahí* de los actores no sea una estabilidad absoluta, allí se está en *estado de abierto*. Es en el tratamiento de las problemáticas concretas de la política, la economía, la filosofía, por solo mencionar algunas áreas del conocimiento, y especialmente en las metodologías

¹⁵³ Cf. TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes. Op. cit., p.10 ss.

¹⁵⁴ § 4. Ser y Tiempo. Traducción de José Gaos p. 23.

¹⁵⁵ Cf. HEIDEGGER, Martín. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp). Op. cit., 30.

propias del seminario en donde se arroja a unos nuevos horizontes de sentido, frente a la vida académica en el colegio, como en relación con la vida personal y social de los actores. Frecuentemente al aparecer la necesidad de repensar nuevamente la metodología de seminario, siendo fieles o no a su estructura tradicional, se critica también el volumen de lecturas, las orientaciones de los maestros, pero sobre todo el sentido mismo de los seminarios: protocolos, relatorías, trabajo final, y discusiones; aspectos éstos que parecen haber mutado y perder su fuerza originaria. En estas críticas los actores *están ahí*, configuran su modo de ser en el mundo, son subjetividades que reinterpretan y autocomprenden no solo lo social y su impacto actual o al salir del colegio, sino también su ahora, ese que necesita ser modificado, ese con el que no se está conforme, ese que posee aspectos positivos, en este caso concreto, ese que tiene que ver con las prácticas pedagógicas y didácticas.

Ahora bien, necesariamente la constitución de subjetividad pasa por la narración, así se puede reconocer en los diferentes actores que la manera de narrarse, en lo oral y en lo escrito, es un factor determinante de la constitución de la propia Subjetividad Hermenéutica. Narrarse ha sido la herramienta fundamental de los seminarios en el Colegio Nuevo Gimnasio. Es en el ejercicio de la argumentación oral y escrita, donde pueden reconfigurarse los horizontes de sentido, al abordar las diferentes problemáticas socioculturales. Todos los actores, que participaron de la recuperación de memoria, resaltaron la importancia de la narración escrita y la oral, aún cuando sigue siendo más fuerte la parte escrita y lo oral necesita ser reforzado. A partir de los testimonios recuperados, se puede corroborar la importancia de la narración al configurar las posibilidades del *ser ahí*, que es esencialmente lenguaje, tal como Heidegger, Ricœur y Gadamer lo han presentado. Por ello, todas las personas que participaron en los grupos de discusión reconocen en el ejercicio de la palabra la manera por excelencia de reconocerse y situarse frente a los contextos individuales y colectivos, recobrando la historicidad de la experiencia y las posibilidades de realización futura en

términos profesionales o como miembros de una sociedad que se mueve entre lo local y lo global.

De manera clara se puede decir que en los seminarios se promueven procesos de constitución de subjetividades formadas hermenéuticamente, que tal como Gadamer lo reclama esta "(...) debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto"¹⁵⁶. Esto es lo que ha sucedido allí, el sentido crítico, las lecturas previas para formar un pensamiento argumentativo y las formas de narrarse en franco diálogo intersubjetivo, han configurado en las estudiantes horizontes de sentido que les permiten reconocer sus prejuicios, sus pre-concepciones, para que contrastando con autores y otras estudiantes, por medio de lo narrado, configuren su *ahí*. Los procesos pedagógicos y didácticos que se colocan en operación en esta experiencia, permiten que se forme para la crítica de los contextos, se forme, retomando a Gadamer, una conciencia hermenéutica, o lo que viene a ser lo mismo, se constituya Subjetividad Hermenéutica. Porque la Hermenéutica "(...) no sólo designa el arte y la práctica de interpretar, sino que significa también el proceso que una persona lleva a cabo en sí misma cuando está interpretando"¹⁵⁷.

No obstante, lo narrado implica necesariamente la relación con los otros, este aspecto trastoca el sentido mismo de la vida personal y social; la Subjetividad Hermenéutica se instaura por medio del lenguaje, eso es cierto, pero necesariamente es un lenguaje que le dice algo a alguien y a su vez el *Dasein* se relaciona con las narraciones de los otros. Las subjetividades que han participado de la experiencia de los seminarios del Nuevo Gimnasio, empiezan ese camino de reconocimiento de la necesidad de comprender al otro, de situarse en el mundo, necesariamente con los otros. Allí se advierte una construcción colectiva de pensar en una mejor situación personal para transformación de la realidad circundante en términos locales y globales. En consecuencia se evidencia en el

¹⁵⁶ GADAMER, Hans Georg. Verdad y método II. Op. cit. p. 66

¹⁵⁷ GRONDIN. Jean. Introducción a Gadamer. Op. cit., p. 32.

estudio realizado, especialmente en las narraciones, que necesariamente estas intencionalidades de cambio pasan por la relación con lo otros, así se constituye el *ahí* individual y colectivo. “Básicamente la experiencia de los seminarios contribuyó de manera relevante en la formación de mi identidad, lo cual se expresa en la reflexividad ante la vida y distintos procesos que involucra, sin obviar, las acciones que de allí se desprenden respecto a las relaciones con el otro, con el mundo, conmigo misma” (Ex. Ang.).

Constituir Subjetividad Hermenéutica, *estar ahí*, con base en la memoria, la utopía, la narración y el comprender-se, es finalmente permitir propiamente una comprensión del auténtico sentido de lo hermenéutico, que tal como lo recuerda Gadamer: “la reflexión hermenéutica no es dissociable de la praxis hermenéutica”¹⁵⁸. En esta experiencia del seminario investigativo alemán del Colegio Nuevo Gimnasio, se explicita una y otra vez que la praxis hermenéutica permite, tal como emerge en las narraciones recuperadas, la reorientación de las actuaciones a partir de lo reflexionado, lo comunicado por vía oral o escrita y que al confrontarse con los discursos de otros. Una praxis de tal índole no tiene que ver sólo con el rigor metodológico al tratar los textos, como en el caso de los seminarios, sino que permite substancialmente la realización de la vida social, llevando a una comunidad de diálogo, en donde por medio de la comprensión y el acuerdo, ninguna experiencia del mundo queda por fuera de ella¹⁵⁹. La praxis hermenéutica, mediada por el lenguaje, debe llevar necesariamente a confrontar horizontes de sentido que permiten constituir subjetividad, con miras a recontextualizar la realidad del *ahí* del *Dasein*, que se entiende como *ser ahí con otros*. Es en este sentido que Gadamer insiste en que se puede garantizar un grado de universalidad de la hermenéutica filosófica. Por ello una propuesta como esta, que tiene que ver con las críticas a los problemas hermenéuticos, hecha por

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p. 253.

¹⁵⁹ *Ibíd.*, p. 247.

un alemán como Gadamer¹⁶⁰, cobra actualidad en contexto local como el del Colegio Nuevo Gimnasio en Bogotá en sus seminarios y que esta investigación ha explorado. Se ratifica así el tránsito de los desarrollos conceptuales de la filosofía en franco diálogo con las apuestas metodológicas y teóricas de la investigación cualitativa.

Ahora bien, varios aspectos pueden ser considerados a partir de esta recuperación de memoria y que quedan como espacio abierto para configurar nuevos campos de investigación. Por un lado cabe considerar la posibilidad de fundamentar una constitución de subjetividad, de alcances políticos, que pudiera formularse como constitución de Subjetividad Político-Hermenéutica, que ya se insinúa en las narraciones recuperadas, pero que merecería una atención posterior.

Por otro lado, se devela tomando como base los testimonios recuperados, la estructura cuidadora del *Dasein*, la cual se entiende como acontecimiento de comprensión de sí mismo¹⁶¹, aconteciendo desde su futuro¹⁶²; el comprender que se funda primariamente en el futuro¹⁶³. La actitud cuidadora comporta la temporalidad, el lenguaje, el *ahí* de la comprensión, las posibilidades de la vida fáctica, la tensión de futuro; todos estos aspectos se aprecian en las narraciones recuperadas. Puede entonces afirmarse que las estudiantes del Nuevo Gimnasio, que participaron de la experiencia del seminario investigativo alemán, constituyen su Subjetividad Hermenéutica considerando los aspectos arriba mencionados, especialmente en lo relacionado con el *ahí* y la tensión de futuro: “porque de alguna forma ayuda a la formación de bases no sólo para asumir posiciones críticas, sino también de alguna forma la formación humana de uno... y el desenvolvimiento hacia la sociedad y lo que viene de ahora en adelante”(E2 Le.).

¹⁶⁰ Cf. *Ibíd.*, 246 ss.

¹⁶¹ § 64. *Ser y Tiempo*. En las dos traducciones citadas.

¹⁶² § 6. *Ser y Tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 44.

¹⁶³ § 68. *Ser y Tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 366.

Cuidar de sí permite evaluar las actuaciones presentes, las pasadas y considerar que como ser en situación, en apertura, al porvenir; “(...)el cuidado constituye la totalidad del ser del Dasein”¹⁶⁴.

También, en el ámbito pedagógico aparece esta experiencia como una posibilidad formativa que reconfigura las prácticas tradicionales de la enseñanza media, posicionándose, tal como lo reconocen todos los actores, como una opción formativa que rompe con lo que se hace normalmente en educación. Desde esta perspectiva se puede afirmar que una escuela desmodernizada es posible, en el sentido que lo señala Touraine¹⁶⁵, en la que la constitución de la subjetividad, contempla los horizontes de sentido de la cultura, la sociedad y la historia, de ahí que estudiantes y profesores, configuran y reorientan sus actuaciones y no se ven a sí mismos como sujetos acabados, sino que se sitúan en su *ahí*, como por ejemplo los profesores que reconfiguran la labor docente *cuidando* de su *ser en el mundo*, que es su propia vida fáctica.

Esencialmente en esto consiste el reto que nace de esta recuperación de memoria del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas en el Colegio Nuevo Gimnasio: en permitir que al visibilizarse los discursos los actores, se pueda transformar la experiencia, como también interpretar desde rostros concretos, las implicaciones de la conceptualización filosófica. Es a partir de las narraciones de Laura, Marcela, Daniela, Jasbleidy, Carolina, Paola, María Alejandra, Stéfanie, Saule, Ariadna, Diana, María Isabel, Angélica, Claudia, por citar solo unos cuantos nombres, que La Subjetividad Hermenéutica, a la que nos hemos aproximado desde la memoria y la utopía, y desde la narración y el comprender-se, se comprende e interpreta. El *Dasein* no es solamente una abstracción o un simple neologismo; habla de seres humanos concretos, que

¹⁶⁴ § 64. Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. p. 431.

¹⁶⁵ TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Op. cit., p. 273 ss.

sienten, dudan, se enfrenan, recuerdan, sueñan y en conjunto con los otros transforman realidades particulares al recontextualizar sus horizontes de sentido.

Aún cuando en esta investigación se optó por hacer un camino desde la filosofía, no se debe olvidar, sin embargo, que la experiencia de los seminarios en el colegio Nuevo Gimnasio, tiene mucho de reflexión pedagógica. Es en el quehacer de aquellos maestros, dedicados y decididos a continuar con una experiencia en la que creen y en la que han puesto todo su *ahí*, su vida fáctica, en dónde se fomenta la constitución de la Subjetividad Hermenéutica de las estudiantes a su cargo, como la suya propia:

(...) y yo hago la evaluación constantemente, semestre a semestre me evalúo y puedo decirles con toda franqueza que antes de iniciar cada sesión todavía siento cosquillas en la barriga porque da susto, y da susto porque es enfrentarte, o sea, no es enfrentarte a la cátedra que tú dominas cien por ciento y que tú dice "hoy va a pasar esto" y casi lo predices, con el tiempo tú te vuelves de alguna manera; la docencia se vuelve monótona en ocasiones, el seminario no es monótono porque cada vez tu encuentras una respuesta que te inquieta y que te obliga a que vengas más que leído, más que preparado, donde tienes un rigor, o sea, el rigor que tú le exiges a tus estudiantes es mucho más el rigor que tú te exiges a ti mismo, entonces es un crecimiento (P2).

APÉNDICE

OTROS ELEMENTOS PARA RESIGNIFICAR EL SEMINARIO INVESTIGATIVO ALEMÁN EN EL COLEGIO NUEVO GIMNASIO

Con el ánimo de mostrar diversos aspectos que configuran la experiencia, y que de manera directa no se pueden contemplar como elementos constitutivos de la constitución de la Subjetividad Hermenéutica en los seminarios del Colegio Nuevo Gimnasio, se presentarán a continuación otros aspectos, que no estaban contemplados en las preguntas orientadoras pero que emergieron durante las discusiones grupales y que permiten aportar elementos para esta recuperación de memoria, es especialmente en los aspectos metodológicos, pedagógicos, didácticos y curriculares.

Por un lado aparece una preocupación constante por los temas de orden metodológico, es decir de la forma como se están orientando los seminarios. Un aspecto importante tiene que ver con el volumen de lecturas: “pues no es (no se entiende) eso porque me parece que no importa la cantidad de hojas, sino la calidad que uno lo lea, o sea no estoy diciendo que no sean lecturas que no nos aporten, pero a veces creo que son muy repetitivas, o sea, que hay temas que ya se abordan en un problema, pero sería como otra visión y otra visión, no es todo, digamos en el tema del medio ambiente, pero no hablar y hablar, y hablar y hablar, porque es que realmente yo cuando leí este manual ya me sentía ya como...”(E1 Lu.); es en ese mismo sentido esta estudiante de undécimo grado reitera: “(...)respecto al texto, tal vez todo el texto es muy bueno, pero el tiempo no nos alcanza para profundizar en cada unidad del texto, entonces tenemos que pasar como muy por encima, y lo que decía Lina, quedan muchos vacíos, entonces sería mejor como que fueran textos más pequeños para poder profundizar más en el

tema” (E1 Li), y nuevamente se insiste: “(...)las lecturas, son demasiado largas, entonces nos tocaba pasar como muy por encima del tema, no podíamos como profundizar mucho el tema sino nos tocaba muy por encima, entonces tal vez que fueran menos lecturas, para poder profundizar más el tema (E3 Li.).

En esta misma línea de reflexión algunas estudiantes cuestionan el ejercicio mismo del seminario, no en términos de su importancia, sino en su forma didáctica: “en seminario todo se me hacía muy monótono, todos los días: lectura de protocolo, reseña, niña que tenía ponencia y se atacaba, no se atacaba (risas), se hacía un debate... creo que debería cambiar eso, debería ser diferente, no día por día, de cada ocho días, ni nada de eso, sino trabajar de manera diferente las (no se entiende)” (E3 Ca.). Corroborando lo anterior también se puede referenciar el siguiente testimonio:

(...)yo pienso que ya el seminario no se está volviendo como una forma de enriquecer el conocimiento sino se está volviendo algo pues, protocolo, ponencia, y eso, entonces se está perdiendo como... supongo que la gracia era que nosotros aprendiéramos más y que uno pues se fuera llenando de todo ese conocimiento y eso, y pues ahora uno se preocupa más por presentar los trabajos escritos, porque le queden bien, por las comas, por muchas cosas que pues me parecen que no son importantes, me parece que aquí lo importante es aprender y pues estar informado de muchas cosas (E3 Ang.).

Por otra parte también se cuestiona la aparente ausencia de unidad de criterios metodológicos por parte de los profesores, asunto este que parece desorientar a las estudiantes, por ejemplo en lo expresado en la siguiente narración: “nos tocaban dos ponencias en una misma sesión, entonces, veíamos una ponencia y

sólo alcanzábamos como a leer el título de la otra y ya, se dejaba ahí y no se volvían a leer nunca, entonces eran como dos lecturas, dos ponencias, entonces el tema no quedaba claro. Y otra cosa, sobre lo que decía acá de la monotonía, me gustaba más cuando venían otros colegios porque se ve más la competencia(...)" (E3 Al.); o desde la recomendación de esta estudiante:

Yo pienso que es necesario que todos los profesores del seminario, todos los directores, se pongan de acuerdo y tengan una misma metodología de trabajo, porque resulta que tú estás con X y ella te fortalece unos puntos, pero pasas donde Y y tal vez haya un desequilibrio en cierta forma porque tú vienes acostumbrado a trabajar de una manera y pasas a trabajar de otra forma muy diferente, por eso es que a veces se oyen comentarios de que un seminario es más estricto que el otro, entonces me parece que se deben poner de acuerdo en la forma de trabajar, en los elementos a trabajar y como en el rigor para calificar los mismo textos (E2 Ju.).

Es en ese mismo sentido que una de las profesoras que se vinculó a la institución a finales del segundo semestre de 2007, reclama unas directrices comunes:

(...) para que no pase lo que me pasó a mí que yo llegué y encontré todo y nada porque ellas me decían una cosa pero yo veía otra cosa en mi aula, ¿por qué? Porque estaba un profesor, de pronto con Juan Carlos hubiera sido diferente, entonces yo sí me perdí, y a mí no me coincidía lo que ellas me decía con los textos, con lo que las niñas me planteaban, y es

precisamente, ya me puse a investigar en otro seminario, a mirar escritos de otras niñas, a mirar seminarios viejos, entonces ya entendí el proceso, pero para mí fue muy duro porque X cambió la metodología totalmente, entonces a mí no me coincidían realidades, entonces, claro, poder entender eso fue difícil, entonces me perdí mucho tiempo (P4).

Las estudiantes hacen reflexionar sobre la evaluación, tal como se presenta en el siguiente testimonio: “también yo creo que es un poco por la forma de evaluación; o sea, como el director del seminario está en la obligación de evaluarnos a nosotras, y entonces nos tiene que exigir unas reseñas, nos tiene que exigir.... además son 64 notas, creo, por el semestre, entonces es mucho. -Moderador: Pero esas 64 notas es indicadores o... ¿cómo se llaman? ¿logros, indicadores?- estudiante: logros, pero por cada logro se evalúa cuatro notas, entonces son el doble, imagínate...” (E3 Li.).

También es importante mencionar que estos aspectos formales que tienen que ver con lo metodológico, permiten una buena formación, al punto que estas estudiantes reconocen que les ha aportado muchísimo en este caso en lo oral y lo escrito: “pues claro, muchísimo, porque en seminario uno aprende a escribir muy bien, o no muy bien, pero uno aprende a escribir mucho; igual, pues tu ya te sueltas escribiendo bastante y lees más (E4 We.). De esta manera, los elementos formales del seminario y que le son constitutivos garantizan un mínimo de horizonte metodológico: “(..) no sólo en la parte de lectura sino también tú aprendes a escribir ponencias, las partes de las ponencias, cómo es un protocolo, yo nunca había hecho protocolos” (E3 An.). De igual forma se crece en la responsabilidad y la autogestión de los deberes académicos:

Soy más organizada ahora con mi tiempo, con mi... siento que soy más organizada con lo que tengo que hacer porque el seminario abarca que nosotras tengamos que tener como mayor responsabilidad porque los trabajos tiene que ser en sí como más pulidos que los que yo tenía que hacer antes; siento que tengo un mejor lenguaje que no es el que uso cotidianamente, o sea, cotidianamente no es el mismo lenguaje con el que nos expresamos con las demás personas, sino que (no se entiende) un lenguaje que sí lo podamos entender, pertinente para entender un tema (E1 Lu.)

Por otra parte también se ve como un acierto el hecho de haber iniciado con los semilleros, que para el caso de seminario se convierten en un preseminario, pero a la vez generan mucha inquietud entre las estudiantes, por ejemplo alrededor de la temática: “(...)yo creo que tema libre, ¿me entiendes?, tema libre. Es que por ejemplo acá en semillero nos daban los textos, sin que nosotras escogiéramos ni nada... entonces, tema libre, pues me parecería interesante” (E5 Ta.). O también inquietudes como las que se expresan en las narraciones de estas dos niñas de noveno grado; la primera afirma: “(...) pero es que yo creo que... digamos ahorita estamos viendo textos pequeños para cada sesión son 50 páginas (risas), sí, más o menos eso. Pero las del próximo año son más largas, ¿no? Yo creo que es más para que uno se vaya acostumbrando, porque igual si aquí leemos poquito y en la universidad nos van a pedir mucho más, entonces de qué nos sirve” (E5 Lu.) y la segunda ratifica: “(...) que continúen con los semilleros, porque ahorita lo están poniendo, creo que desde sexto, y a mí me parece muchísimo mejor que lo hagan desde sexto porque ya en noveno van a estar totalmente preparadas para ir a escribir un RAE” (E5 Sa.). Esta naciente iniciativa de los semilleros permite proponer incluso procesos más articulados a la malla curricular de la institución: “(...) entonces sí pienso que el ser juiciosos nosotros frente al seminario, de no

haberlo parado, de alguna manera sí llega a formar, creo que eso nos va a hacer que bajen muchos procesos en niveles inferiores para que ese seminario jalone un poco más a décimo y a once... "(P2).

Unido a lo manifestado en las líneas anteriores aparece una caracterización que está presente tanto en los relatos de alumnas y profesores:

Yo creo que la dificultad más grande de seminario este año ha sido la alta rotación de docentes eso ha generado, digamos, dificultades en los procesos de adaptación, de asimilación de la metodología en los docentes nuevos que han ingresado, entonces necesitamos generar una estrategia de empalme de docentes en lo posible que esos docentes estén con nosotros para vivir la experiencia, un poco lo que tú alcanzaste a hacer con la Prof. 2 para entender la metodología, y no lanzar al docente de seminario que acaba de llegar a reemplazar a un docente a asumir un seminario; mirar qué estrategia se nos podría ocurrir, es lo que se me ocurre a mí (P3).

Todas estas inquietudes llevaron necesariamente a cuestionar las seminarios de biotecnología, en los que las estudiante reconocen un espacio importante pero sin la fuerza ni el reconocimiento suficiente: "pues yo estuve en biotecnología el semestre pasado y... no llenaba mis expectativas, o sea, no era emocionante para mí" (E1 Di.). No obstante, tal como se mencionó ven en este espacio de biotecnología una oportunidad para tener una mirada general sobre otro tipo de temas:

Pues creo que así entre los dos seminarios no hay como contacto, por decirlo así; o sea, ellos por su parte, ellos se encargan de sus cosas, y nosotros en ciencias políticas nos encargamos de las de nosotros, y nunca sabemos qué hacen ellas, sino que de vez en cuando se van al campestre a hacer laboratorios y ya, y de resto no hay ningún tipo de conexión, creo, y pues a todas nos toca un semestre, como dijo Sandra, estar en biotecnología y pues no sé hasta qué punto sea malo eso, porque a uno le da la experiencia, pues de aprender cosas nuevas; a mí personalmente no me gusta la biología, pero igual estuve y aprendí como otra forma de trabajo, otra como metodología por decirlo así, y otras cosas, y ya supe de una vez cuando entré a ciencias políticas que yo el próximo año los dos semestres quiero estar en ciencias políticas, en cambio podría haber el problema de que si no probamos los dos, entonces nos queramos cambiar porque no fue lo que quisimos o algo así (E2 Je.).

Insistentemente apareció en los actores la necesidad de repensar el espacio del seminario de biotecnología y la especificidad del de ciencias políticas, tal como lo manifiesta esta docente: “(...) reconocer la singularidad del seminario; esto es una dificultad que tenemos a nivel institucional. Hay una profundización en biotecnología y se quiere unificar ciertas reglas y ciertas formas desde biotecnología y desde el seminario alemán; mi pelea, Diego, en este instante es con la intención de que el seminario alemán no debe ser sometido a las mismas condiciones de biotecnología y no he cedido, yo espero que esa pelea la ganamos, que realmente se le reconozca el estatuto de particularidad del mismo” (P3). También un testimonio de una exalumna resulta enriquecedor: “Sinceramente para mí hubiera sido mucho más fructífero haber utilizado esas horas para matemáticas o física, ya que corresponden a la carrera que estudio

actualmente, sin embargo el seminario fue muy bueno sobre todo para aprender a escribir un texto argumentativo y para expresar mis opiniones frente a otras personas. Por consiguiente no creo que se deba quitar el seminario alemán en el NG, además porque este presenta un enfoque humanístico” (Ex. Cl.); Por otra parte, esta misma persona, tal como ha aparecido en diferentes narraciones, también invitan a mejorar la experiencia:

Recuerdo que cuando me encontraba en grado décimo, el seminario era considerado algo muy serio y las estudiantes se esforzaban mucho para sacarlo adelante, sin embargo en mi último año de colegio noté un decaimiento en tanto que las estudiantes que se encontraban por debajo de nosotras no estaban realmente interesadas en el seminario, por lo que no presentaban ponencias con calidad, no hacían los resúmenes correspondientes y no aportaban nada a las discusiones generadas en cada sesión. Pienso que esto se debió a que el nivel de exigencia había disminuido, así que pienso que este sería un aspecto para mejorar, pues en algunos casos los temas no eran lo suficientemente interesantes como para incentivar a los estudiantes a participar, teniendo la necesidad de algo que los obligara a hacerlo (Ex. Cl.).

Desde otra perspectiva la exigencia al interior de los seminarios es un factor importante al momento de hacer un balance, ya desde la distancia de los años:

Pienso que se debe conservar la exigencia, soy consciente que muchas veces me sentía aburrida de la exigencia pero después de 4 años y con el recorrido en la universidad, me doy cuenta que la exigencia hace verdaderos estudiantes y por ende excelentes profesionales en un futuro, y hasta para la

vida personal. Por eso me parece que la exigencia debe seguir. No conozco el profesorado encargado de seminario, pero si tener en cuenta personal calificado para mayor calidad en la enseñanza (EX. Ma. Is.).

En general se puede percibir que los seminarios en el Colegio Nuevo Gimnasio son valorados en alto grado por los diferentes actores que progresivamente lo han configurado. Tanto las estudiantes, como los profesores y las exalumnas, reconocen en esta práctica pedagógica y didáctica, una característica fundamental del estilo de la formación que se orienta en la institución. En ese orden de ideas, recuerdan como al inicio de la experiencia o al momento que se llega a la misma, se experimentan momentos de crisis, la experiencia de seminarios, desinstala y confronta: “Yo lo que siento es que vienen con una inercia, digamos, con una acomodamiento y el seminario sí las ayuda a desacomodar... el seminario les duele en algunos momentos... (P3)”, pero luego se asume esta crisis como una posibilidad de crecimiento individual y colectivo. Así por ejemplo durante las discusiones grupales, emergió el siguiente interrogante: ¿deben desaparecer los seminarios?, a lo que absolutamente todos los actores respondieron que no, he aquí un ejemplo:

Nunca. Es lo mejor para las estudiantes y sobre todo para un futuro, ya que el nivel de exigencia de la universidad es mayor comprado al colegio, por eso, el seminario debe estar dentro del plan de estudios del NG.Y también para el colegio para subir el prestigio académico y los resultados del ICFES (Ex. Ma. Is.).

Se comprende que los seminarios, son un patrimonio de la vida académica del Colegio Nuevo Gimnasio, especialmente por su particularidad pedagógica y didáctica que los coloca dentro de la esfera de la innovación en el ámbito de la

enseñanza media, tal como lo comenta una de las profesoras: "(...) yo estuve en un congreso de filosofía y pues fui con el nombre del Colegio, y sentir el orgullo de decir "oiga, mire, en el Nuevo Gimnasio hacemos innovación", puede que en este momento estemos en búsqueda, pero al menos vamos en camino y eso ya es ganancia (P1).

En esta misma línea, en general, todos los actores manifestaron inquietudes sobre la necesidad de reorientar los procesos al interior de los seminarios, como en su relación con la institución misma. Cabe resaltar, que se percibe apoyo por parte de las directivas del colegio, pero no el suficiente, especialmente en lo concerniente al reconocimiento y la autonomía de los seminarios frente a otras áreas del conocimiento. Las narraciones recuperadas, permiten afirmar que el grupo de estudiantes y profesores, han mantenido la estructura general de los seminarios, garantizando el posicionamiento que ha alcanzado. No obstante, se capta una preocupación generalizada por la gradual pérdida del reconocimiento y respeto por los espacios ganados históricamente por los seminarios. De igual manera, se puede establecer que todos los actores desean que la experiencia mejore recobrando los logros del pasado y asumiendo los retos que deparan el presente y el futuro. En general estos aspectos que aparecieron en la recuperación de memoria, hacen pensar sobre la necesidad de afinar ciertos aspectos, que tiene que ver más con las prácticas pedagógicas de estudiantes y profesores. Tal como le expresa esta exalumna que realiza estudios de psicología y a la vez de filosofía:

Quizá como sugerencia, implementar niveles de trabajo en el seminario, a saber: un curso primero centrado en la interpretación del problema planteado por el autor, y un curso segundo en el cual se trascienda un poco la interpretación del problema, dando cabida a reflexiones que posicionen a la estudiante frente a lo planteado. Pienso que esto podría facilitar los procesos de enseñanza -aprendizaje, teniendo en cuenta que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje diferente. El

hecho de avanzar por niveles podría contribuir a una apropiación más firme del conocimiento y las competencias (Ex. Ang.)

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES DIRECTAS

FILOSOFÍA Y SUBJETIVIDAD

ARISTÓTELES. Ética Nicomáquea. Ética Eudemia. Introducción por Emilio Lledó Iñigo, Traducción y notas por Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1985.

_____. Política. Introducción traducción y notas por: Manuela García Valdes. Madrid: Gredos, 1988.

_____. Retórica. Traducción de Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 1999.

BUBER, Martín. El eclipse de Dios. Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía. Traducción de Luis Fabricant. Mexico: F. C.E., 1995.

BARRAGÁN, Diego. Hipermedia e implicaciones socioculturales. Posibilidades narrativas de la subjetividad En: Revista de la Universidad de la Salle, Bogotá. N° 42 (julio-diciembre 2006) Bogotá: Universidad de La Salle.

CALLOIS, Roger. El hombre y lo Sagrado. Traducción de Juan José Domenchina. Bogotá: Fondo de Cultura Económica., 1998.

CASTELLS, Manuel. Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo horizonte histórico de los derechos humanos. En: Isegoría. Revista de Filosofía, Moral y Política. N° 22 (Septiembre de 2000) Madrid: CSIC.

_____. La era de la Información. Madrid: Alanza, 1997. 3 tomos.

CORETH, Emerich. Cuestiones fundamentales de hermenéutica. Versión castellana de Manuel Balasch. Barcelona: Herder, 1972.

DIAZ Álvaro. Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: Revista Colombiana de Educación. N° 50. (Primer semestre de 2006). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

DESCARTES, René. Discurso del Método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la dirección del espíritu. Estudio introductorio, análisis de las obras y notas al texto por Francisco Larroyo. México: Porrúa, 1999.

ELIADE, Mircea. Le sacré et le profane. France: Gallimard, 1965.

GADAMER, Hans-Georg. Hacia la prehistoria de la metafísica. Argentina: Alción, 1997.

_____. El giro Hermenéutico. Traducción de Arturo Parada. Madrid: Cátedra, 2001.

_____. Verdad y método. Traducción de Ana Agud y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1999.

_____. Verdad y método II. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1998.

GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1996.

GONZALEZ-REY, Fernando. Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México: Thomson, 2002.

GRONDIN, Jean. Introducción a Gadamer. Traducción de Constantino Ruiz-Garrido. Barcelona: Herder, 2003.

_____. Introducción a la hermenéutica filosófica. Traducción de Ángela Ackermann Pilári. Prólogo de Hans-Georg Gadamer. Barcelona: Herder, 1999.

_____. Introducción a la metafísica. Traducción de Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 2006.

HEIDEGGER, Martín. Conceptos fundamentales. Traducción, introducción y notas de Manuel E. Vásquez García. Barcelona: Altaya, 1994.

_____. El ser y el Tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta, 2003.

_____. El ser y el Tiempo. Traducción de José Gaos. Bogotá: F.C. E., 1995.

_____. Hölderling y la esencia de la poesía. Traducción de Juan David García Bacca. Santa fe de Bogotá: Ántropos, 1989.

_____. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp). Edición y traducción de Jesús Adrián Escudero. Madrid: Trotta, 2002.

_____. La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Traducción y notas aclaratorias de Jesús Adrián escudero. Barcelona: Herder, 2005.

_____. La proposición del fundamento. Traducción de Felix Duque y Jorge Pérez. Barcelona: Oidos, 1991.

_____. Serenidad. Traducción de Yves Zimmermann. Barcelona: Oidos, 1979.

MORRIS, Brian. Introducción al estudio antropológico de la religión. Traducción de Mikel Aramburu. Barcelona: Paidós. 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. Así habló Zarathrusta. Traducción de Juan Carlos García Borrón. Barcelona: Planeta-Agostini, 1992.

_____. El libro del filósofo. Versión española de Ambrosio Berasain. Presentación de los textos por Fernando Savater. Madrid: Taurus, 2000

PERELMAN, Ch. Y OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Traducción de Sevilla Muñoz J. Trad. Madrid: Gredos, 1989.

POCHÉ, Fred. Une politique de la fragilité. Éthique, dignité et luttes sociales. Paris: du cerf, 2004.

REALE, Giovanni. Por una nueva interpretación de Platón. Traducción de María Pons Irazazábal. Barcelona: Herder, 2003. p. 657 ss.

RICŒUR, Paul. Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Traducción de Pablo Corona. Buenos Aires: F. C. E., 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. El contrato social. Traducción y estudio preliminar y adaptación la castellano por María José Villaverde. Barcelona: Altaya, 1988.

TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Traducción de Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. Suma Teológica. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España (5 tomos). Madrid: B.A.C., 1994.

STILGLITZ, Joseph. Cómo hacer que funcione la globalización. Traducción de Amado Diéguez y Paloma Gómez. Bogotá: Taurus, 2006.

_____. El descontento con la globalización. El Pánico en la globalización. Bogotá: FICA, 2002.

VATTIMO, Gianni. Ética de la interpretación. Traducción de Teresa Oñate. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. Filosofía, política, religión. Más allá del “pensamiento débil”. Oviedo: Nobel, 1996.

_____. La sociedad transparente. Traducción de Teresa Oñate. Barcelona: Paidós, 1996.

VILLORIA, Cesáreo. Hermenéutica y reconstrucción de la razón. En: VATTIMO, Gianni. Filosofía, política, religión. Más allá del “pensamiento débil”. Oviedo: Nobel, 1996.

ZEMELMAN, Hugo. Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En: LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (Coords.). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Ánthropos, 1997.

HISTORIA

BOESCH-GAJANO, Sofía. Sainteté. Traduit de l'italien par Luc Hersant. En: LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. Dictionnaire raisonné de l'occident médiéval. Paris: Fayard, 1999.

ELIADE, Mircea. Historia de las creencias y de las ideas religiosas. Traducción de J. Valiente Malla. Madrid: Cristiandad, 1980.

GOUREVITCH, Aaron. Individu. Traduit du russe par Wladimir Berelovitch. En: LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. Dictionnaire raisonné de l'occident médiéval. Paris: Fayard, 1999.

LE GOFF, Jacques. Centre/ Périphérie. En: LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. Dictionnaire raisonné de l'occident médiéval. Paris: Fayard.

_____. Les intellectuels au Moyen Age. Paris: Du Seuil, 1985.

SABINE, George H. Historia de la teoría política. Traducción de Vicente Herrero. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

METODOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BARRAGÁN, Diego. Una Cuestión de Pedagogía y praxis. En: Barragán Diego, et al. Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares, 2004. Bogotá: Compartir, 2005.

CALLEJO, Javier. El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CARVAJAL-BURBANO, Arizaldo. Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2007.

JARA, Oscar. Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. Lima: Tarea, 1994.

FUENTES COMPLEMENTARIAS

BARRAGÁN, Diego. La experiencia del seminario investigativo alemán: una cuestión de política, pedagogía y praxis. En: Periódico Palabra maestra. N° 9 (Enero de 2005). Bogotá: Fundación Compartir.

BECK, Ulrich. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización. Romero, B. y Borrás, M. Trad.. Barcelona: Piados, 2001.

BERCIANO, Modesto. La revolución filosófica de martin Heidegger. Madrid: Biblioteca nueva, 2001.

COLOM-GONZALEZ, Francisco (Ed). El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo. Barcelona: Ánthropos, 2001.

DOLLAR, D. ¿Puede la globalización beneficiar a todo el mundo? Bogotá: Banco Mundial-Alfaomega, 2005.

FRIED-SCHNITMAN, Dora (comp). Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós, 2002.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo, 1995.

HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier. Friedrich Nietzsche, estudios sobre vida y trascendencia. Barcelona: Herder, 1990.

LAVERDE, María Cristina, DAZA, Gisela y ZULETA, Mónica (editoras). Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre, 2004.

LE GOFF, Jacques et SCMITT, Jean-Claude. Dictionnaire raisonné de l'occident médiéval. Paris: Fayard

SAN AGUSTÍN. Las Confesiones. Madrid: B.A.C. 1984.

SAN FRANCISCO DE ASÍS. Escritos, Biografías, documentos de la época. Edición preparada por José Antonio Guerra. Madrid: B. A. C. 1985.

TOURAINE, Alain. ¿Qué es la Democracia?. Traducción de Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. Igualdad y Diversidad: Las nuevas tareas de la Democracia. Traducción de Ricardo González. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ZEMELMAN, Hugo. Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. En: Revista Colombiana de Educación. N° 50. (Primer semestre de 2006). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p. 15 ss.

ŽIŽEK, Slavoj. El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Traducción de Jorge Piatigorsky. Argentina: Paidós, 2005.

CIBERGRAFÍA

http://www.fundacioncompartir.org/html/queHacemos/que_educacion_PCM2B.html

<http://www.colegionuevogimnasio.edu.co/>

GRONDIN. Jean. Pourquoi Heidegger met-il en question l'ontologie du sujet afin de lui substituer une ontologie du *Dasein*? [on line]. Université de Montreal, 2003[citado el el 29 de febrero de 2008]

<http://www.philo.umontreal.ca/prof/jean.grondin.html#textes>