

TOMAS VÁSQUEZ ARRIETA*

SUBJETIVIDAD, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Resumen

En el presente texto se expone una reflexión acerca de la relación entre la problemática de la subjetividad, la comunicación y sus implicaciones en la educación, sustentando que la subjetividad es una clave fundamental para la comprensión de los grandes problemas contemporáneos de la comunicación, la educación y la cultura, que ella tiene un valor cuando se piensa en relación con otros aspectos de la vida cultural. En un primer momento se plantean algunas consideraciones de la subjetividad a partir de algunos textos de Foucault. En un segundo punto se problematiza la cuestión del lenguaje y la subjetividad y, finalmente, se aborda el aspecto de la comunicación y su estrecha relación con la subjetividad desde la perspectiva de Merleau-Ponty y los aportes de Jesús Martín-Barbero.

Palabras clave: *Comunicación, subjetividad, educación, cultura*

SUBJECTIVITY, COMMUNICATION AND EDUCATION

Abstract

In this paper a reflection on the relationship between subjectivity and communication, and its educational implications is presented. It is stated that subjectivity is the fundamental key to the understanding of the main contemporary problems related to communication, education and culture and that subjectivity becomes important when it is thought in relation to other aspects of the cultural world. First, some considerations on subjectivity are stated based on some Foucault's writings. Secondly, the issue of language and subjectivity is presented in a critical way. And finally, the topic of communication and its close relationship to subjectivity is considered from Merleau-Ponty and Martin Barbero's points of view.

Key words: *Communication, subjectivity, education, culture*

* Doctorando en Educación. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá tomvasquez@hotmail.com

Texto original recibido: 04-08-08 y aprobado: 05-09-08



1. PRESENTACIÓN

Es indudable que el problema de la subjetividad se convirtió en un asunto fundamental para comprender los complicados mecanismos que mueven la modernidad. En nuestra época, las complejidades de la educación, la cultura y la política, entre otros factores de la modernidad, son difíciles de estudiar y comprender aislados de la subjetividad. Pensar la subjetividad, por sí misma, encerrada en un discurso endógeno de cierta filosofía trascendental, por supuesto que de poco o nada nos sirve para entender nuestro tiempo, cargado de cambios en las sensibilidades, en las identidades y en los modos de ser y estar.

De allí que los espacios académicos dedicados a la educación y la pedagogía, sean una posibilidad para construir fundamentos conceptuales que nos ayuden a pensar estos saberes y prácticas.

En el marco de las consideraciones anteriores, el texto que aquí se presenta pretende articular, de manera general, algunos de los puntos hemos venidos trabajando en una línea de reflexión e investigación sobre *educación y subjetividad*, a partir de textos de Foucault y Merleau-Ponty, lo mismo que de los aportes de los profesores Leonor Arfuch y Jesús Martín-Barbero.

2. ASPECTOS GENERALES DE LA HERMENÉUTICA DEL SUJETO

Pensar los problemas que implican una hermenéutica del sujeto en la perspectiva de Michel Foucault y extraer de ello algunos elementos para la comprensión del presente y su relación con la cultura y la educación nos lleva, indudablemente, a ubicar esta cuestión en un marco más general de los propósitos de su pensamiento, esto es, la pregunta por las condiciones de posibilidad de determinadas experiencias intentando mostrar cuándo, por qué y en qué circunstancias aparecieron. En sus respuestas a los anteriores interrogantes Foucault analiza cómo las experiencias, las prácticas y los discursos sobre muchos fenómenos sociales y morales que son asumidos y consideramos como normales, son verdaderos inventos de la modernidad, contruidos a partir de las relaciones entre el saber y el poder que los han hecho posibles. Se puede decir, entonces, que es a partir de la anterior preocupación que se propone mostrar el origen del presente y la posibilidad de un *pensar de otro modo*.

Un presente que marca lo que somos, decimos y hacemos y que en cuanto tal tiene su historia que Foucault rastrea cuidadosamente produciendo unos

resultados que nos ayudan a comprenderlo en su complejidad armando y desarmando lo aparentemente indesarmlable y reificado. Desde este horizonte del problema se puede decir, entonces, que lo que Foucault se propone plasmar no es tanto aquello que nos impide ser lo que somos si no, más bien, mostrar aquellos mecanismos que han posibilitado que seamos lo que somos. De allí que el problema del sujeto sea fundamental puesto que lo que se busca es analizar los diversos modos de sujeción a los que nos vemos sometidos por medio de ciertos discursos y prácticas desplegados en unas determinadas relaciones entre el saber y poder. Pero hay que decir que en el fondo de todo ello la preocupación central de Foucault es el problema de la libertad. Su ontología del presente puede entenderse como un intento de "creación de libertad"¹. "En fin, el problema de la libertad concierne a lo que somos, a lo que hacemos y a cómo nos percibimos, tiene que ver directamente con nuestros comportamientos y sentimientos, lo que explica que Foucault haya centrado los esfuerzos de los últimos años de su vida

¹ Esta noción de Foucault se encuentra expresa en su texto de 1983, un año antes de muerte, "¿Qué es la ilustración?". Con ella se refiere a "... una forma de filosofía que desde Hegel a la Escuela de Frankfurt, pasando por Nietzsche y Max Weber, ha fundado una forma de reflexión en la que intento trabajar". Michel Foucault, "¿Qué es la ilustración?" en *Saber y Verdad*, Buenos Aires, La Piqueta, 1991, p. 207. Esta forma de filosofía no acepta que la realidad se encuentre atravesada por el principio de identidad, de que detrás de aquello que se nos presenta multiforme, variado, en continuo cambio, se pueda, por medio de una misteriosa operación del intelecto, hallar una esencia que permanezca idéntica consigo misma en medio de este permanente devenir, y en la cual se encuentra, como escondido secreto inscrito en ella que solo algunos iluminados podrán acceder, el fin último, el destino supremo, la realización plena, la norma determinante y juzgante. Lo que existe en realidad es esto: "una miríada de sucesos entrecruzados", lo que hay es intersección de acontecimientos, de intereses, de poderes, de historias, esto es el presente.



en elaborar una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la ética a través de la cual nos constituimos en agentes morales".²

Pues bien, bajo esos propósitos pueden asumirse los textos de poco antes de su muerte *Tecnología del yo*, *Herméutica del sujeto* y *El sujeto y poder*, y las ideas que sobre este tema expresó en varias entrevistas y artículos sueltos.

Con el propósito de estudiar cómo el hombre desarrolla un saber sobre sí mismo, para examinar históricamente lo que la modernidad denominó sujeto, Foucault se formula una pregunta: ¿de qué forma han requerido algunas prohibiciones el precio de ciertos conocimientos de sí mismo? ¿Qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para desear renunciar a algo? Para responderse esta cuestión establece cuatro tecnologías: de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo. Es la relación de estas dos últimas las que más ocupan su atención, de las cuales dice, "permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma o sobre otras formas de ser obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (FOUCAULT, 1990: 48). Es la historia del modo en que los individuos actúan sobre sí mismos, lo que Foucault llama la *tecnología del yo* y para su estudio procede haciendo un trazado de la hermenéutica del sujeto en la filosofía grecolatina y en la espiritualidad cristiana de final del imperio para lo cual se basa no sólo en la teoría sino también en las prácticas operadas entorno del cuidado y la preocupación de sí, aspecto fundamental de la cultura griega para la vida práctica en la ciudad.

Sin embargo la tradición que nos llegó de los griegos nos muestra la máxima socrática *conócete a ti mismo* como el

principio moral más importante y no el *cuidarse a sí mismo*. ¿Por qué ocurrió esto? A pesar de que ellos estaban asociados, al parecer fue la urgencia del último lo que llevó a poner en práctica al primero. Foucault ilustra esta cuestión echando mano de algunos textos de Platón, en particular al del Alcibiades³, un diálogo de juventud, en el que se subraya el valor de ocuparse de sí mismo y de la enseñanza de ello por medio de una *techné*. Con la palabra *techné* Platón, pero también en Aristóteles, hace referencia a toda profesión práctica basada en determinados conocimientos especiales, entre ellos la retórica, y la medicina, dos prácticas que llaman la atención de Foucault. En los diálogos socráticos la *techné* aparece también como el modelo decisivo para la aspiración al saber de Sócrates que es en última instancia un objetivo práctico, esto es, el arte político. "Puede ocurrir —dice Werner Jaeger en su *Paideia*—, según el contexto, que en Platón aparezca la palabra *episteme* en vez de *techné*, cuando se trata de destacar el hecho de que de este arte político tiene como base un verdadero *sabêr*" (JAEGER, 1985: 515)

En la perspectiva del cristianismo, Foucault presenta como ejemplo la versión de Gregorio de Niceno quien plantea el problema del *ocuparse de sí mismo* pero en sentido de la privacidad. "... uno renuncia al mundo y al matrimonio y se despegaba a sí mismo de la carne y, con virginidad de espíritu y de cuerpo recobra la inmortalidad de la cual ha sido privado" (FOUCAULT, 1990:

52). De este modo, tanto el ascetismo cristiano como la filosofía antigua, con sus variaciones, se coloca bajo el signo del cuidado de sí. Foucault nos muestra cómo el renunciar a sí mismo era guiado por el precepto moral de conocernos a sí mismo. Por lo tanto, para la mirada cristiana, el cuidarnos a nosotros mismo conduciría, con seguridad, a la inmortalidad. A partir de lo anterior Foucault afirma: "Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí mismo en principio de salvación" (FOUCAULT, 1990: 54).

En el mundo grecorromano el conocimiento de sí se presentaba como consecuencia de la preocupación por sí, mientras que en el mundo moderno el conocimiento de sí constituye el principio fundamental. Foucault centra su atención en tres aspectos: 1) la preocupación de sí y la preocupación por la vida pública, 2) la relación entre el preocuparse de sí y la educación defectuosa y 3) la relación entre el preocuparse de sí mismo y el conocerse a sí mismo. A Foucault le interesan los dos primeros problemas y los aborda planteando cómo los griegos sustituyeron un modelo médico por un modelo pedagógico que envuelve al primero con una característica: se trata de un cuidado permanente de sí y en lo que el objetivo ya no es prepararse para la vida adulta o para otra vida, sino para cierta realización completa de la vida. De este modo el preocupate de ti mismo quedó absorbido en el conócete a ti mismo.

³ Alcibiades aparece quizás más que ningún otro personaje en los diálogos de Platón, si se incluyen los diálogos *Alcibiades I* y *Alcibiades II*, que algunos estudiosos alegan Platón nunca escribió. Sabemos bastante de Alcibiades, cuya vida refleja la tragedia de Atenas, por las obras de Platón, Tucídides y Plutarco. Al parecer Alcibiades tuvo contacto directo con los sofistas particularmente con Protágoras y Gorgias. Joven, ambicioso, apuesto y de buena familia, (se crió en la casa de Pericles) a Sócrates le pareció prometedor y se esforzó en su educación. Pero al final, perdió la batalla por Alcibiades ante Gorgias.



² Estas son algunas de las consideraciones que expone Fernando Álvarez-Uría en el prólogo de *Hermenéutica del sujeto*, Michel Foucault, La Plata, Argentina, Altamira, 1996. p. 8-9

Ahora bien, si el hecho de estar preocupado de sí en los periodos históricos ya señalados no implicaba una preparación para la vida política es porque esta preparación se ha convertido ya en un principio universal. "Uno debe abandonar la política para ocuparse mejor de sí mismo" es el consejo que le da Sócrates al joven Alcibiades y precisamente este es uno de los aspectos tratados en el *Alcibiades*. Como ejemplo de comportamiento modelo, la preocupación de sí no es sólo obligatoria para la gente joven interesada en su educación, se trata de una manera de vivir para todos y para toda la vida.

En su estudio Foucault encuentra que tanto en la filosofía helenística y cuatro siglos después en Séneca, Epicteto y Plutarco, aparecen los mismo temas pero con soluciones diferentes. Con este recurso a los griegos y al cristianismo Foucault traza una genealogía del problema del yo, del sujeto, de cómo se establecen las relaciones entre *el uno mismo* y *los otros*, y partir de allí analiza cómo se instituyen ciertas relaciones de poder alrededor del saber organizado bajo determinados modos de racionalidad.

Vale resaltar la idea con la que Foucault concluye el texto sobre la *Tecnología del yo*: "A lo largo de todo el cristianismo existe una correlación entre la revelación del yo, dramática o verbalmente, y la renuncia al yo. Al estudiar estas dos técnicas, mi hipótesis es que la segunda, la verbalización, se vuelve más importante. Desde el siglo XVIII hasta el presente, las técnicas de verbalización han sido reinsertadas en un contexto diferente por las llamadas ciencias humanas para



ser utilizadas sin que haya renuncia al yo, pero para constituir positivamente un nuevo yo. Utilizar estas técnicas sin renunciar a sí mismo supone un cambio decisivo" (FOUCAULT, 1990: 94).

Una de las lecturas de las *tecnologías del yo* que pretende poner las ideas de Foucault en relación con las prácticas pedagógicas es la que presenta el español Jorge Larrosa.⁴ Para este autor, es en dichas prácticas en las que se construye y modifica la experiencia que los individuos tienen de sí mismos. Se trata entonces de seguir en la línea de una "ontología histórica de nosotros mismos, justamente a través del estudio de los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos" (LARROSA, 1995: 262). Siguiendo de cerca una lectura antropológica de Foucault, el trabajo de Larrosa se propone "cuestionar las inercias teóricas...no porque implique una teoría distinta de lo que es la persona humana como sujeto, como capaz de ciertas relaciones reflexivas hacia sí misma, si porque muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior aparatos (pedagógicos, terapéuticos, ...) de subjetivación" (LARROSA, 1995: 262).

El interés por las prácticas pedagógicas radica, entonces, en su carácter particular en tanto que ellas constituyen verdaderas mediaciones en las que los sujetos construyen y modifican sus experiencias de sí mismos mediante las múltiples y conflictivas relaciones con los otros y en general con el entorno mundano en el que tienen lugar nuestras acciones. Ahora bien, si la "experiencia de sí" es un complejo proceso de entrecruzamiento cultural e histórico entre dominios de saber, modos de normatividad y formas de subjetividad, entonces cobra gran importancia prestar atención a los discursos, las normas y los dispositivos pedagógicos que se desencadenan en el espacio escolar puesto que es allí donde se construye la subjetividad. Pensar pues, la subjetividad,

su proceso de producción interna y sus manifestaciones externas, esto es, las prácticas culturales, implica pensar la educación, sus modelos discursivos en torno a nuestra relación con el conocimiento, su producción, circulación y usos sociales como también atender al poder que subyace en todas estas relaciones.

3. SUBJETIVIDAD Y LENGUAJE

Empatando con la idea arriba señalada se podría decir, sin duda, que uno de los campos que ha aportado elementos para el desarrollo y mejor comprensión de los fenómenos relativos a la subjetividad y a su relación con la educación y la pedagogía, tanto en lo teórico como en la práctica investigativa, ha sido el que tiene que ver con el pensamiento y los estudios del lenguaje, el análisis del discurso y el sentido. Esta articulación ha permitido poner a dialogar las disciplinas y los autores frente a los desafíos de los temas y los problemas contemporáneos. En este camino hay que resaltar la importancia de la perspectiva no representacionista del lenguaje que pone el acento en su dimensión práctica, esto es, en la relación hombre-mundo mediada por el sentido y en donde se subraya el valor relacional del lenguaje.

El lenguaje se asume, entonces, más allá de un reflejo del mundo (empirismo) o de un reflejo de las ideas (idealismo). En este punto ha sido clave el aporte de la teoría de la enunciación, de la que es pionero el francés E. Benveniste,⁵ quien empieza a llamar la atención sobre la importancia del habla (discurso) y de sus usos, desde la perspectiva de su enunciación, que es el lugar social en donde se pone en juego el lenguaje. Es importante señalar el valor del lenguaje, del discurso, en las relaciones intersubjetivas, que son las que le dan peso social al aquí y al ahora, al espacio y al tiempo en los que actúan los sujetos. Antes del desencadenamiento de los acontecimientos discursivos, el lenguaje no es más que una posibilidad. De esto

⁴ Al respecto ver el texto de este autor "Tecnologías del yo y educación", en *Escuela, poder y subjetivación*, Larrosa, Jorge (Editor). Madrid, La Piqueta, 1995, pp.257-329.

⁵ Ver de este autor su libro ya clásico *Problemas de lingüística general*, (dos tomos) México, Siglo XXI, 1980



se desprende que son los usos los que le dan sentido social al lenguaje y a su vez este se asume como la materialización y objetivación del sentido de las acciones del hombre. En la medida en que el hombre en su vida cotidiana usa el lenguaje, es decir, se afirma como sujeto con sus gestos, sus silencios, va construyendo, al tiempo, su mundo, su propia subjetividad y revelando el sentido del yo.

Como se puede observar, estos elementos ayudan a la comprensión de los fenómenos educativos en tanto que estos están atravesados por el sentido que despliega la práctica discursiva. Pero, desde la perspectiva de la enunciación, ¿qué elementos repercuten en la comprensión de la subjetividad? Se podrían señalar, entre otros, los de enunciador y destinatario puesto que ellos establecen una relación, directa o indirecta, en unos espacios-tiempos relativos alrededor del mundo como referencia última compartida. En el fondo de esta perspectiva, entonces, está la subjetividad, los modos de ser y de sentir que cobran sentido y actualidad, esto es, temporalidad, en el hablar cotidiano. Puede pensarse aquí en la idea heideggeriana, de que el lenguaje es la casa del ser. Justo porque el lenguaje es el mundo que envuelve el pensar y el hacer es que aparece como elemento constitutivo del ser del sujeto. Es en los actos enunciativos en donde se abre la posibilidad de ubicación espacio-temporal y existencial del sujeto en su mundo social, del ser en el mundo que se enuncia para expresar su subjetividad y con ello un aquí y un ahora, lo que fundamenta la capacidad del hombre para constituirse como sujeto.

Según Benveniste, la subjetividad se instaura en el lenguaje. lo que se expresa en la enunciación: *es yo quién dice yo*. Siendo así, cómo no pensar hoy en el papel que juegan las nuevas tecnologías en la acelerada reconfiguración de los modos de comunicación, de narrar nuestras subjetividades (electrónicas y visuales lo que hace que emerjen nuevos estilos en los usos del lenguaje que, muchas veces no pasan del lamento del purismo académico) y en las maneras de replantear los espacios y los tiempos

en los que, también de modo acelerado, se tejen las relaciones sociales en nuestro tiempo. Todo esto último afecta las identidades de los sujetos puesto que están cambiando los modos de sentir y percibir el entorno, de agruparse, de asumir su condición de género o sus características étnicas.

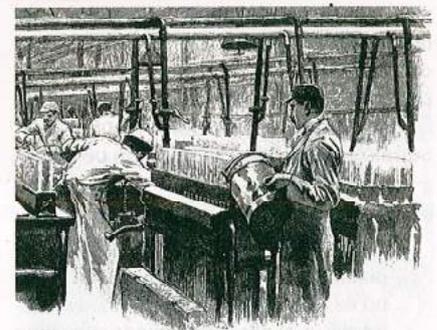
A partir del reconocimiento de lo anterior la investigadora argentina Leonor Arfuch, ha abierto una línea de trabajo inspirada en los aportes de Bajtin, sobre la naturaleza social y dialógica del lenguaje, que se propone dar cuenta de esa "tonalidad particular de la subjetividad contemporánea" indagando acerca de los *espacios biográficos*, usando para ello las narraciones vivenciales (narrativas del yo) y relatos de vida, articulando géneros discursivos clásicos, como la biografía y algunos productos de la cultura mediática, privilegiando en todo ello la hibridación más que la pureza y la singularidad. Se trata de una apuesta a pensar la complejidad de la subjetividad contemporánea desde la heterogeneidad y la intertextualidad de los discursos en una perspectiva dialógica y pragmática del lenguaje (ARFUCH, 2002).

Ahora bien, si aceptamos que la comprensión de la subjetividad, esto es, los modos de sentir y de pensar, la memoria inscrita en un cuerpo, es clave para pensar la educación y para orientar las prácticas pedagógicas, entonces, las anteriores consideraciones abren un valioso espacio de reflexión, por ejemplo, en lo relativo al campo de la política, de la cultura, de la ciencia o del arte, en especial en lo que tiene que ver con la percepción y la sensibilidad. Sobre cómo se tejen esas relaciones y el papel que allí juegan las narraciones discursivas, en tanto que orientan las temporalidades, marcando el presente pero cargado de un pasado que tercamente se resiste a desaparecer filtrándose en la memoria para salir a flote nuevamente con la impronta del presente, más allá de las formalidades y de las pretensiones científicas del lenguaje, que encierran las miradas y los sujetos y los atrapan en los esquemas. Desde luego, lo anterior compromete el reconocimiento de la diferencia cultural y política, lo que ten-

drá que sacudir ciertos criterios de una escuela ciegamente homogeneizadora.

Se puede pensar también, que si el lenguaje configura y expresa una subjetividad, esta puede ser entendida en términos de *habitus*, y entonces, mirando hacia las prácticas se podrían extraer algunas claves para el trabajo pedagógico, como por ejemplo, por los lados de una reelaboración del concepto de competencia que se podría articular al de *habitus* de Bourdieu y al de prácticas de De Certeau. Como se recuerda el modelo lingüístico de Chomsky guarda un estrecho parentesco con el *habitus* de Bourdieu. Este autor ha sugerido que el *habitus* funciona como una especie de gramática generativa de las prácticas, como una suerte de competencia cultural análoga a la competencia lingüística chomskiana, a condición de que esta última sea despojada de su idealismo esencialista y sea pensada como producto de las condiciones sociales (BOURDIEU, 1990)

El *habitus*, entendido como interiorización de las reglas sociales, como conjunto de disposiciones durables orientadoras de la acción, se define como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, que son esquemas de percepción y de acción (BOURDIEU, 1991). Así y del mismo modo que la competencia de Chomsky, el *habitus* es una creatividad gobernada por reglas, está constituido por un conjunto sistemático de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales se puede inventar una infinidad de soluciones que se deducen directamente de sus condiciones de producción.



No obstante que se trata de una categoría subjetiva, el *habitus* no tiene una génesis individual, porque es el producto de una interiorización -a través de un trabajo pedagógico que es multiforme- de las condiciones objetivas de existencia y de la experiencia de una trayectoria de un sujeto social. Lo que se interioriza es, principalmente, la lógica del funcionamiento del sistema de diferencias constitutivas de los contextos en los que se desarrollan las prácticas.

Por supuesto que las prácticas colectivas también están guiadas por proyectos racionales conscientemente transmitidos y recibidos por órdenes y decisiones elaboradas de manera concertada. Pero según Bourdieu, en lo esencial, es el efecto de *habitus* lo que confiere a la práctica colectiva su coherencia y unidad.

Como se puede ver, esta argumentación busca señalar una fuerte analogía entre el *habitus* bourdiano y la competencia chomskiana, puesto que se pueden explicar las características de la práctica social -y por supuesto de la cultura- por referencia a un sistema de reglas sociales interiorizadas. No obstante debemos advertir una diferencia importante, según el propio Bourdieu: "...el *habitus* lingüístico se distingue de la competencia en el sentido chomskiano porque es producto de las condiciones sociales y porque no es simple producción de un discurso que se ajusta a una situación" (BOURDIEU, 1990: 143-144).

4. SUBJETIVIDAD Y MUNDO PERCIBIDO

Ahora bien, la subjetividad de la que venimos tratando sería incompleta sin la referencia a un cuerpo, en la que está encarnada y a través del cual experimenta el mundo de la cotidianidad. Sin duda que fue Merleau-Ponty quien señaló este camino⁶ desde una perspec-

⁶ Fue Merleau-Ponty quien le aportó a Foucault elementos filosóficos para pensar cómo "... el sujeto verdadero no es la conciencia *per se* sino la existencia, o el ser en el mundo mediante un cuerpo". Millar, James, *La pasión de Michel Foucault*. México, Editorial



tiva fenomenológica. Es por valor que tiene esta propuesta para el tema aquí abordado que intentaremos abordarla en lo que sigue, en donde se percibe una línea articulada de reflexión con la problemática del lenguaje y la subjetividad.

¿Qué es el mundo de la percepción?, se pregunta Merleau-Ponty en el marco de sus preocupaciones filosóficas y, al responderse, desde la perspectiva fenomenológica, entabla una dura crítica a la ciencia y al arte clásicos, al tiempo que subraya la trascendental importancia de la subjetividad. El mundo de la percepción es el que nos revelan los sentidos y que conocemos a simple vista de modo suficiente. Pero, según Merleau-Ponty, ello no es así, puesto que ese mundo es ignorado por la mirada práctica y utilitaria tanto del sentido común como también de la ciencia y del arte. Sostiene cómo el arte y el pensamiento moderno redescubren "este mundo donde vivimos pero que siempre estamos tentados a olvidar" (MERLEAU-PONTY, 2006: 9).

Merleau-Ponty parte recordándonos cómo la ciencia clásica mantuvo los sentidos en el lugar de la desconfianza, puesto que no nos proporcionan la verdad sino sólo apariencias. Este fue el costo de la idea de progreso. El mundo verdadero, según este criterio, no es entonces, el mundo que percibimos, sino el mundo de los conceptos y abstracciones que nos proporciona la ciencia. Es la línea de pensamiento que se mantiene de Platón a Descartes, que resalta la desconfianza de los sentidos

Andrés Bello. 1993. p.63.

mientras otorga una fe ciega a la razón, a la abstracción matemática del mundo para su posible comprensión. En tal perspectiva, la percepción es sólo el inicio de una ciencia todavía confusa. Para este pensamiento, "la relación de la percepción con la ciencia, es la de la apariencia con la realidad" (MERLEAU-PONTY, 2006: 12). Así, tenemos pues, que remitirnos a la inteligencia para obtener la verdad del mundo.

Estos planteamientos de Merleau-Ponty son formulados en el año de 1948, época en la que es fuerte el peso del pensamiento científico como pretensión de única vía para conocer el mundo y que se cierra sobre sí misma. Su reconocimiento al arte y al pensamiento moderno por los interrogantes a los límites y alcances de la ciencia, hacia bien al desarrollo de la misma ciencia puesto que en ese momento ella estaba revisando sus presupuestos, por ejemplo, el de la verdad como una aproximación a la realidad y no ya como afirmación absoluta. Este replanteo empieza a darle un reconocimiento y un lugar a lo sensible, en el campo de la ciencia con relación a la manera aproximada y relativa como se comprende el mundo sobre el que trabaja la ciencia, en particular, la física y su perspectiva innovadora, la relatividad, para la cual no hay un observador absoluto.

En su crítica a la ciencia clásica, Merleau-Ponty plantea una exploración del mundo percibido, en el que destaca la importancia del espacio, reconoce que el pensamiento y arte modernos son difíciles puesto que ante su preocupación por la verdad, "la experiencia ya no le permite, honestamente, atenerse a ciertas ideas claras o sencillas a las que el sentido común está vinculado porque le dan tranquilidad" (MERLEAU-PONTY, 2006:17). El ejemplo que toma Merleau-Ponty para cuestionar este oscurecimiento o revisión de los conceptos, es el espacio, elemento básico en el ámbito de la ciencia clásica y subraya su importancia, por ejemplo, la innovación que introduce la idea de espacio en la geometría no euclidianas en la que los cuerpos que se desplazan son afectados el espacio, en donde forma y contenido están como embrollados y mezclados,



tanto que es difícil distinguir, de modo riguroso, lo uno de lo otro.

Para ilustrar sus ideas referentes al espacio, Merleau-Ponty recurre a la pintura moderna, en especial a la Paul Cézanne, para quién a medida que se pinta se dibuja, queriendo decir con esto que no existe un espacio homogéneo determinado por el dibujo y unos objetos ubicados en él y coloreados posteriormente. Este pintor francés subvierte el esquema clásico de la pintura, introduciendo una nueva concepción del espacio mediante la disposición de los colores tal como los percibimos directamente de la naturaleza bajo nuestra percepción. De este modo arte y ciencia recuperan la experiencia vivida del mundo de la percepción, diferente a la mirada clásica.

En su exploración del mundo percibido, otro de los puntos discutidos por Merleau-Ponty es el de las cosas sensibles. Pero, ¿qué es la cosa? Para Merleau-Ponty, la psicología clásica afirma que se trata de "un sistema de cualidades dispersas ofrecidas a los diferentes sentidos y que están reunidas por un acto de síntesis intelectual" (MERLEAU-PONTY, 2006: 27). De este modo la crítica de Merleau-Ponty apunta a un modo de asumir las cosas a partir de sus cualidades tomadas por separadas para luego juntarlas, sumarlas. Su posición, desde una fenomenología de la relación del hombre con las cosas, es que estas son percibidas en su unidad, que sus cualidades las percibimos unas en relación con las otras. Por ejemplo, la miel, dulce y granosa, tacto y sabor, color, sonido, todo relacionado. Lo que se destaca en este análisis es que las cosas no son cosas ahí, son cosas para el hombre, ellas son en relación a nosotros que le otorgamos vida al percibir las y con ellas conformamos nuestro mundo. El mundo del hombre es el mundo de las cosas del hombre⁷. Las cosas nos seducen y nos atraen. Sus cualidades no son simples yuxtaposiciones, cada una

de ellas expresa el mismo modo de ser de la cosa, esto es, conserva su unidad. Cada cualidad es reveladora del ser del objeto. El olor me evoca un sabor un color (el olor del mango maduro me evoca un color y un sabor particular, con ello un contexto, un recuerdo, despierta una historia escondida en la memoria que se activa con los sentidos a partir de las cosas que percibo. Al igual que las cosas que percibimos están enredadas con otras cosas, los sentidos están también articulados entre sí. De este modo, las cosas nos hablan y nos hacen hablar al interpelar nuestros sentidos y con ellos la memoria puesto que es la percepción lo que permite el recurso a la memoria.

Sin duda que esta perspectiva traza una línea de recuperación de los sentidos, en su unidad y articulación, un volver al mundo de la percepción, tan puesto en duda por el pensamiento clásico y por la ciencia, una recuperación del cuerpo en tanto lugar del sujeto, desde donde percibimos el mundo. El cuerpo, entonces, más que un objeto de estudio de la ciencia, más que el lugar del alma, es la condición permanente de la existencia del hombre, de su experiencia fundadora y primordial. Según Merleau-Ponty, "no tengo un cuerpo, soy un cuerpo", el cuerpo es el constituyente tanto de la apertura perceptiva al mundo como de la creación de ese mundo. De este modo esta mirada, inspirada en la unidad y la síntesis de la fenomenología hegeliana, reconoce la corporeidad de la conciencia y la intencionalidad de la corporeidad, superando el análisis anclado en las dualidades alma-cuerpo, en sí-para sí, sujeto-objeto, interior-exterior, lenguaje-pensamiento, abriendo así un espacio para pensar un sujeto con cuerpo propio, que es el modo originario de la relación del hombre con el mundo.

Las anteriores consideraciones nos llevan a pensar la crisis del sujeto de nuestro tiempo y que tiene relación, a su vez, con la crisis de las instituciones en las que anclaba, por ejemplo, la familia y el Estado. Pero también contribuye a ello la fuerte emergencia de un mercado que empuja a un consumo compulsivo, lo que instala al sujeto en una gran incertidumbre para la que no había sido preparado por nadie, ni siquiera por la

escuela, interesada más bien en la certeza del modelo científico. Todo esto, por supuesto, riñe con lo que se le exige al sujeto de hoy, es decir, estabilidad y seguridad. En este contexto, se tornan complejas ciertas relaciones del sujeto con la escuela y con la educación toda. Por ejemplo, la problemática que se desencadena alrededor del cuerpo en tanto materialización de la subjetividad y su relación con la libertad. ¿Qué significa hacer un uso libre del cuerpo hoy? ¿O será, como ha dicho certeramente Martín-Barbero, que el cuerpo no es el cuerpo del deseo, sino el del esclavo, escenificado por lo social? Y en el campo educativo ¿acaso cabe en la escuela el cuerpo de los adolescentes? Y si es así, ¿qué le dice todo esto a la educación?

Esto último se articula a lo que ya hemos dicho, esto es, que la subjetividad se construye en relación con los otros y con el mundo percibido, que la interioridad, asunto clave para entender la subjetividad, se construye a partir de la exterioridad, por tal razón, para comprender la crisis de la subjetividad contemporánea tendríamos que prestar atención a esa relación del sujeto con los otros. Pensar el sujeto implica pensar los otros, las figuras del otro. Una cultura se comprende si se comprenden cómo se construyen y se practican -a través del lenguaje y la escritura-, las relaciones del sujeto con la figura de los otros, sean estos los dioses, el Estado, el padre o el patrón.

Así, las crisis de estas relaciones son las crisis del sujeto. Esto se puede ilustrar con la crisis de la modernidad como crisis de las relaciones del sujeto con las instituciones en las antes se anclaba. A esto se refiere Martín-Barbero cuando habla de la depresión como una en-



⁷ Para ampliar este punto, también desde una perspectiva fenomenológica, puede verse el texto de J.P. Sartre *El hombre y las cosas, Situaciones I*, Buenos Aires, Losada, 1969

fermedad de nuestro tiempo producida por el desempleo que desencadena las políticas económicas de hoy, ante lo cual ninguna figura del otro tiene la capacidad de atender la sociedad, con lo que concluye que si bien antes el que nos dominaba nos tenía juntos, hoy estamos separados y desamparados. La figura del sindicato que nos brindaba solidaridad y respaldo, es casi un fenómeno del pasado. La del padre que modelaba la vida del joven, está siendo reemplazada por otras figuras como la de deportistas y cantantes, convirtiéndose así su cultura en la del audiovisual, a lo que se agrega la emergencia de la madre como protagonista activa. La familia es hoy una institución diferente, muchas están orientadas por la madre, otras conformadas por padres separados, otras desarticuladas por las nuevas formas de demandas del mercado laboral. Y finalmente la difuminación del Estado protector que proporcionaba atención

social convertido hoy en árbitro de los libres juegos del mercado, en donde no hay lugar para la consideración de la persona humana. La de hoy, más que cualquiera otra, es una época de incertidumbres, pero ninguna de nuestras instituciones nos preparó para vivir esa incertidumbre, ni la escuela, ni el cristianismo, ni la familia. Paradójicamente se le pide al sujeto de hoy todo lo contrario de lo que se le dio: estabilidad, seguridad, ser dueño de sí mismo. En este sentido el individualismo que promueve el mercado y el Estado a través de múltiples estrategias comunicativas, en especial de la publicidad y los medios de comunicación, estimula un individualismo atrapado entre la libertad de elegir el consumo y la esclavitud de tener que consumir, produciendo de esta manera una caricatura de la persona humana que se valora antes que por ser por tener y en la que el deseo interno es reemplazado por el imperativo externo.

Pues bien, se abre así, a nuestro modo de ver, desde la problemática de la subjetividad, la comunicación y la cultura, una serie de interrogantes que se constituye en una oportunidad para la educación y la pedagogía como es la de replantear algunas consideraciones que, sobre estos aspectos y otros con ellos relacionados, se viene pensando y trabajando en y desde una escuela rodeada y penetrada por un mundo poblado por las tecnologías, lo que contribuye a que nos encontremos con unos sujetos (jóvenes) mucho más frágiles, pero paradójicamente, y al mismo tiempo, mucho más obligados a asumirse, a hacerse responsables de sí mismos, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores. Es con estos sujetos, -en los que el cuerpo se ritualiza y el lenguaje se hibrida con la tecnología- con los que tiene que enfrentarse la escuela de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA.

ARFUCH, LEONOR (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (Comp.) (2003). *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo.

(BAJTIN, M.)/ Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad.

BAJTIN, M. _____ *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI (varias ediciones)

BENVENISTE, Emile (1980). *Problemas de lingüística general*, (dos tomos) México, Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990

_____ (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991

FOUCAULT, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.

_____ (1991). *El sujeto y el poder*, precedido por "Tiempo y espacio en el discurso de Michel Foucault", de Édgar Garavito. Bogotá, Carpe Diem.

_____ (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La plata. Argentina, Altamira.

_____ (1991) "¿Qué es la ilustración?" en *Saber y Verdad*. Buenos Aires, La Piqueta.

JAEGER, WERTNER (1985). *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, Jorge (Editor) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2002). "Saberes hoy. Diseminaciones, competencias y

transversalidades". En *Revista Iberoamericana de educación*. Madrid, OEI.

_____ (2007). Conferencias dictadas entre el 19 de octubre y el 02 de noviembre de 2007 en el *Seminario educación y subjetividad* del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1975). *La fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península.

_____ (1971). *La prosa del mundo*, Madrid, Taurus.

_____ (2006). *El mundo de la percepción*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MILLER, James (1993). *La pasión de Michel Foucault*. México, Editorial Andrés Bello.