

# PRÁCTICA, FORMACIÓN Y SUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA. UNA REFLEXIÓN FILOSÓFICA<sup>1</sup>

Erica carla Wöhning<sup>2</sup> [ewohning@yahoo.com.ar](mailto:ewohning@yahoo.com.ar)  
PROICO 4-1-9301. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL

*" la educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad".*  
Michel Foucault

## El Punto de partida

La preocupación que dio origen a este trabajo fue la necesidad de poder dar cuenta de lo que significaba ser pedagogo en estos tiempos; se tomaron tres ejes que se creían vertebradores de dicho hacer, ellos son: la práctica, la formación y la subjetividad pedagógica

Las hipótesis desde donde se partió fueron:

1. *Las opciones epistemológicas desde las cuales pensamos la práctica, la formación y la subjetividad pedagógica determinarán la interpretación y producción de teorías en Educación e impactarán en las prácticas investigativas, docentes y profesionales en dicho campo;*

2. *La reflexión epistemológica ha de ser articulada con la Historia de la Educación y con la actualidad de las teorías en Educación, para la reformulación creadora de las prácticas en ese campo y para la reinención de los sujetos implicados en dichas prácticas.*

Estas hipótesis se precisan con la implementación de un modelo complejo de las prácticas, intermedio entre la filosofía (particularmente el nivel de análisis epistemológico) y las ciencias sociales (especialmente aquellas que abordan la subjetividad).<sup>3</sup>

Este modelo sitúa en el centro de la problematización las prácticas docentes, que implican a sujetos mediados por el conocimiento, situados en un micro espacio (por ejemplo el aula escolar) dentro de una institución educativa, de un sistema educativo y de un sistema social; espacio todo atravesado por los ejes: poder-saber, teoría-práctica, vida cotidiana y situacionalidad histórica; se subraya que este modelo permite un abordaje complejo de las prácticas específicamente situadas, particularmente las prácticas docentes y pedagógicas, que operan particularmente con conocimiento del campo disciplinar.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> El presente artículo constituye una síntesis del trabajo de investigación para la obtención del grado académico de Licenciatura en ciencias de la educación en la UNSL. Dicha propuesta fue dirigida por la Lic. Marcela Becerra Batán y sostenida en diciembre del 2005.

<sup>2</sup> Erica Carla Wöhning docente de la cátedra de Economía y Educación de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación del a UNSL, docente del nivel polimodal de la provincia de San Luis. [ewohning@yahoo.com.ar](mailto:ewohning@yahoo.com.ar).

<sup>3</sup> las presentes hipótesis y modelo complejo de las practicas se enmarcan dentro del proyecto de investigación consolidado 4-1-9301, Código 22 , H516 " Tendencias Epistemológicas y Teorías de la subjetividad: su impacto en las Ciencias Humanas", SECyT,FCH,UNSL.

<sup>4</sup> Guyot, Violeta: " la enseñanza de las ciencias ", En : revista Alternativas . Serie: Espacios pedagógicos. LAE, Año ,IV, Nº 17, San Luis, Argentina , diciembre 1999,pp15 a 32.

## **Práctica y Práctica Pedagógica**

Desde el recorrido emprendido en relación a la práctica y la práctica pedagógica, subrayamos que si hemos optado por volver a pensar estas cuestiones, es porque pensamos que la práctica docente y la práctica pedagógica no pueden prescindir de una reflexión filosófica de la relación entre teoría y práctica.

Pensar y hacer la educación hoy, devenir educador o pedagogo, constituyen tareas para las cuales no basta un mero abordaje pedagógico, pedagógico didáctico, biológico, psicológico, antropológico cultural y/o sociológico de la educación. Tampoco se “trata de aprender de la experiencia”, en un supuesto contacto con diversas “realidades educativas”. “Estar siendo” pedagogos nos exige,<sup>5</sup> “poder saber la educación”, lo cual implica necesariamente la instancia de la crítica, fundamentadora y propositivas de la filosofía, en diálogo con teorías de la educación, prácticas y experiencias concretas. Si esta praxis filosófica falta, habrá “sólo más de lo mismo” en las prácticas docentes y pedagógicas.

Siguiendo este camino, emplearemos el término “práctica educativa” para referirnos a las prácticas sociales que vinculan a sujetos por la mediación de conocimientos legitimados, al interior de diversas instituciones dentro de una sociedad y una situacionalidad histórico-cultural.

Si en cambio nos referimos a las prácticas educativas como aquellas que implican procesos de enseñanza que tiene lugar en instituciones específicamente educativas (tales como escuelas, universidades, institutos) hablamos de práctica docente en sentido estricto. Puede entonces decirse que toda práctica docente es una práctica educativa, pero no a la inversa, pues sólo hay práctica docente cuando hay enseñanza en instituciones específicas. Partimos de la idea que la enseñanza implica el ejercicio de una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales, cuya organización y objetivos garantizan el sistema de relaciones subjetivas que la hacen posibles. La práctica docente se especifica a partir de la enseñanza. No hay práctica docente sin enseñanza, ella organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento. Por último, reservamos el término “práctica pedagógica” para destacar, en la práctica docente, las condiciones de posibilidad de la producción del sujeto pedagogo, de su “devenir pedagogo” o de su “estar siendo pedagogo”. La práctica pedagógica se refiere entonces, a aquellos aspectos de la práctica docente, que se vinculan con la configuración del sujeto pedagogo, maestro o docente. La práctica pedagógica es una práctica social, situada al interior de un contexto (áulico, institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesado por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana) práctica en la cual y por la cual un sujeto deviene o está siendo pedagogo en el ejercicio de un “racionalismo enseñante”, ya que —el formador, educador o maestro—, está siempre formándose y creciendo, para que de este modo pueda hacer crecer al sujeto del “racionalismo enseñado” —el alumno o discípulo— a través de la relación mediada por el conocimiento. Parafraseando a

---

<sup>5</sup> Guyot, V; Marincevic, J; Luppi, A: Poder saber La Educación. Lugar la Editorial, Buenos Aires, 1992.

Nietzsche, podría decirse que la cuestión es como se llega a ser el pedagogo que se es, lo cual remite a una práctica siempre existencial, singular y fáctica, a la vez que social e históricamente situada.

### **Formación y formación pedagógica**

Las tradiciones filosóficas de la formación en Aristóteles, la *bildung* en Hegel y la formación del espíritu científico en Bachelard, constituyen algunos de los referentes filosóficos más significativos a partir de los cuales puede pensarse la formación pedagógica, con el consecuente impacto en prácticas investigativas, docentes y/o profesionales. Para nuestro propósito, optamos por los referentes filosóficos antes mencionados, particularmente, por la reflexión bachelardiana pues en ella la formación no es concebida desde una perspectiva técnico-instrumental, sino como la praxis por la cual un sujeto se da forma, cambiando íntegra, profundamente su propio ser, pensar y hacer en el mundo.

La formación del sujeto pedagógico como una mediación normativa entre el deseo y el poder. El sujeto pedagógico no está dado, sino que se constituye en una relación con otros sujetos, en la que se despliega una "lucha por el reconocimiento" donde se juegan deseo y poder. La subjetividad pedagógica es, entonces, el proceso, más el resultado entre el deseo (singular) de aprender y el poder (público) de enseñar.

Los procesos de formación de la subjetividad pedagógica son dobles: aquellos por los cuales se llega a ser "sujetos pensantes" y aquellos por los cuales se arriba a ser "sujeto moral", estos procesos se articulan dialécticamente.

El trabajo es, de este modo, un poner "el sí mismo" en las cosas, un producir en tanto transformar lo natural en humano, se alcanza así una universalidad desde la cual es posible reconocerse como "sí mismo" y cumplimentando el paso de la naturaleza a la cultura.

A partir de aquí, consideramos el sujeto teórico-práctico como "razón". Es el sujeto que conoce y contempla, pero también el que realiza y produce. La naturaleza "enseña" en un primer momento, pero la segunda "maestra" es la cultura. Formarse como sujeto implica, pues, el tránsito desde una actitud teórica inmediata frente a la vida, a una actividad teórica-práctica, el paso de la experiencia en tanto conciencia inmediata, mediante la acción, a la experiencia en tanto razón.

La utopía pedagógica se postula en la formación de sujetos pensantes capaces de criticar lo dado. La educación y la formación partirán de las ilusiones de las experiencias inmediatas y deberán promover las rupturas de dichas ilusiones para aprender a pensar.

El otro proceso de formación de la subjetividad pedagógica es aquél por el cual un sujeto arriba a ser "sujeto moral". Este proceso va desde la acción como discursividad social dada, en tensión con la "experiencia", hasta el resultado que es el "sujeto moral". Aquí el poder de enseñar encuentra el más profundo límite en el deseo de aprender. No hay, pues, poder sin deseo.

Si ahora volvemos a la constitución del sujeto moral, veremos que las contradicciones planteadas hallan su superación en la "conciencia moral autónoma", esto implica reconocer a otro, ser capaz del "sí del perdón", arribar a la reconciliación. No partimos ya de aquella "fraternidad" que planteaba la ilustración, sino de un poder llegar a ser hermanos en tanto y en cuanto seamos capaces del "cuidado del otro". De este modo, reformulamos aquella "fraternidad" y escogemos el término "solidaridad". La plena subjetividad implica entonces, no sólo el juicio moral autónomo, sino el cuidado del sí y del otro.

El reconocimiento del "deseo de aprender" y del "poder de enseñar" transforma la circulación de saberes en un proceso de producción social de conocimiento, es decir, un proceso educativo en sentido estricto.

El espacio social significativo donde podrán darse estos mutuos reconocimientos y legitimaciones es la institución educativa en tanto espacio de "lo público": espacio de los saberes que se exponen universalmente, que se pueden criticar y resignificar desde distintas situaciones históricas; espacios para la construcción de proyectos comunes y, en definitiva, espacio para la justicia.

Por otra parte, Souto nos aporta la noción de Formación no como un proceso evolutivo de unificación, sino, un devenir complejo, un intento por ir realizando integraciones "posibles y plurales" de distintas influencias y líneas de desarrollo; un proceso que con Sartre puede pensarse como una "totalización en curso" nunca terminada, en una lucha por la existencia no exenta de contradicciones. Definida de este modo, la formación implica un trabajo de reflexión sobre sí mismo y sobre los otros –para que éstos otros a su vez trabajen sobre sí–, mediados por otros humanos, en la formación siempre hay un trabajo sobre sí, un trabajo de y para la reflexión.<sup>6</sup>

Desde estos fundamentos, y acudiendo a los legados de Heidegger y Bachelard, podemos concluir afirmando que, en su raíz ontológica, toda formación es siempre proyecto, porque el sujeto ex-siste siempre formándose, haciéndose en un trascender hacia su mundo, juntos a otros sujetos, en instituciones y desde una determinada situación, a la vez conflictiva y abierta.

### **Subjetividad y Subjetividad pedagógica**

En los horizontes de la filosofía moderna y contemporánea, al interior de los cuales la reflexión filosófica acerca del sujeto y de la subjetividad atraviesa por diversas alternativas: en un primer momento, el sujeto adquiere el estatuto del fundamento; un segundo momento, se plantea la cuestión de la "disolución del sujeto" y, finalmente, vuelven a plantearse las problemáticas del sujeto y de la subjetividad, con nuevas claves de análisis y en el contexto de profundos cambios de paradigmas. Al respecto, señala Guyot " Podríamos decir que gran parte del despliegue del pensamiento filosófico a partir de la modernidad ha girado sobre los diferentes modos de entender

---

<sup>6</sup> Souto, M y otros. Grupos y dispositivos de formación. Ediciones Novedades Educativas facultad de filosofía y Letras, UBA, Formación de Formadores. Serie: documentos, N°10. Bs As, 1999.

al sujeto y las diversas formas de subjetividad en una red de significaciones que dicen del acontecimiento, la contingencia, la lucidez, el inacabamiento del pensamiento frente al deseo de verdad y las propias condiciones de ese pensar en las diferentes coordenadas de las situacionalidades históricas" <sup>7</sup>

Desde nuestro presente podríamos decir, que no toda la filosofía del siglo XX dio lugar a la cuestión del sujeto. Si consideramos particularmente el campo de la epistemología, veremos cómo ésta se constituyó a comienzos del siglo XX con una explícita exclusión del sujeto. En este sentido, el primer movimiento neopositivista de los Círculos de Viena, Berlín y Praga, así como la posterior filosofía analítica y los desarrollos de Popper, se centran en el "contexto de justificación", desechando como no pertinente el " contexto de descubrimiento". De este modo, la filosofía de las ciencias había de ser exclusivamente un análisis de las lógicas de las teorías científicas, de su lenguaje, de su validación, de su racionalidad interna. Este estilo epistemológico, con su pretensión de objetividad, optó por no considerar a los sujetos como productores de las teorías científicas, eligió no tener en cuenta los procesos psicológicos, sociales, culturales o históricos implicados en la emergencia de dichas teorías científicas, ni tampoco considerar las implicancias éticas y políticas de las prácticas científicas. Fue necesaria la reflexión de Bachelard a partir de los años treinta y, tres décadas más tarde, los desarrollos de Kuhn, Lakatos y Feyerabend entre otros, para que pudiera darse un lugar al sujeto, a la sociedad y a la historia en la epistemología. En la actualidad, particularmente a partir de los epistemólogos de la complejidad, resulta insoslayable tratar la cuestión del sujeto.

### **El sí mismo y los procesos de Subjetivación en Foucault**

Según Oscar Martiarena la cuestión de la subjetividad en el pensamiento de Foucault aparece atravesada por una inquietud: la necesidad de comprender la relación que puede haber entre la existencia individual y el conjunto de las condiciones históricas en que ellas se manifiesta. Foucault pretendería, a partir de dicha comprensión, alentar nuevos procesos de subjetivación como rechazo al tipo de individualidad impuesta desde hace siglos. Como se ve se trata de una relación efectiva, no meramente posible; y activa, en vista a la transformación de las estructuras objetivas que determinan la individualidad y la emergencia de *un sí mismo* particular.

El mismo Foucault afirma que sus investigaciones tienen como tema central al sujeto en articulación con el presente, es decir, el sujeto que pregunta por su tiempo. Tal sería el interrogante fundamental de la filosofía; se trata de decir lo que *hoy* somos. Para responder, es preciso internarse en el presente mismo y reconocer que éste se asienta en un campo de historicidad que es menester remontar. De esta manera será posible inaugurar otro pensar, en un ejercicio filosófico que permita saber en qué medida el trabajo de pensar en su propia historia

---

<sup>7</sup> Guyot, violeta. " Educación , Cultura y subjetividad" . En: Revista Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico. Volumen: Educación, Cultura y subjetividad, LAE , Año IX, N°35/36 , San Luis, mayo / Agosto de 2004, pp. 21-32.

pueda liberar el pensamiento que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo. La tarea a emprender es el ejercicio de la historia de nuestra subjetividad, una ontología del presente que se realiza sobre tres ejes: A. en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento; B. en relación con el campo de poder en el cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros; C. en relación con la ética según nos constituimos en sujetos morales.

A través de regímenes es que los individuos se configuran como sujetos, de acuerdo con las problematizaciones que cada sociedad produce, y en relación con determinadas instituciones.

¿Como acontece el proceso de Subjetivación? Por cuatros pliegues: el de la sustancia o la parte material de nosotros mismos, el de los modos de sujeción o el de poder; el de la actividad autoformadora o el saber en tanto relación de lo verdadero con nuestro ser; y el del afuera o finalidad, según el cual el sujeto espera algo de sí. Ahora bien, es para Foucault el pliegue singular, un adentro del pensamiento coextensivo con el afuera que se va doblando en procesos variables históricamente. Esas variaciones configuran modos irreductibles de subjetivación. De manera que cuando hay pliegue hay subjetividad, se instaura "un modo en que el sujeto hace la experiencia del sí mismo en un juego de verdad en el que está es relación consigo mismo".<sup>8</sup>

Por lo tanto, podemos acercarnos a la problemática de la subjetividad pedagógica a partir de una caracterización de la enseñanza, en tanto práctica estrechamente vinculada a aquélla. Una de las funciones explícitas de las instituciones educativas es la de transmitir saberes, esto es, enseñar. En tanto práctica social históricamente situada, la enseñanza puede estar meramente capturada en el juego de los dispositivos educativos, o puede constituirse en una práctica mediante la cual un sujeto se relaciona consigo mismo, se afecta a sí mismo cultivándose como una obra de arte, en la apertura de una línea de fuga y de creatividad. La enseñanza puede caracterizarse, entonces, como un proceso de transformación en el pliegue del saber, por la mediación de otro-maestro. "El maestro es un operador en la reforma de un individuo y en formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto sujeto".<sup>9</sup>

Considerando los planteos de Larrosa en Tecnologías del yo y educación, podríamos afirmar que se trata entonces de lograr una auténtica experiencia de sí de la autorreflexión, práctica en donde el pedagogo está dispuesto a problematizar, explicitar, y modificar las formas en que ha construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional, es decir, formar un docente, un sujeto capaz de examinar y re-examinar, regular y modificar tanto su propia práctica como a sí mismo. Ya que todo pedagogo reflexivo se genera a partir de la ruptura con lo que se es, esta ruptura siempre esta mediada por otro que opera como mediador, que coloca al sujeto en otro juego de verdad. Pero para que esto se dé dentro de una institución educativa, es necesario que se constituya un espacio que permita pensar y donde sea posible argumentar éticamente en torno a estas prácticas de transformación.

---

<sup>8</sup> Foucault, Michel. Tecnologías del yo. ediciones Paidós I.C.E / U.A.B . Barcelona 1991.

Una modificación del sujeto pedagogo en su estar en el mundo y en su proyecto, modificará entonces su entero horizonte de comprensión y de sentido y, en consecuencia, lo llevará a asumir de otros modo sus fundamentos, desde la apertura de nuevos sentidos de la práctica, la formación y la subjetividad pedagógica, que sostendrán lúcidamente los pasos a emprender.

Hoy la formación docente nos enfrenta a nuevos desafíos que deben ser repensados a luz de una filosofía de la educación que nos permita constituir nuevas prácticas y subjetividades.

Al decir de Fabre La interrogación de la Filosofía de la Educación ha de ser una interrogación total acerca de cuanto hay; una interrogación radical que llega hasta los fundamentos primeros y/o últimos; una interrogación existencial que va hacia el fin último que nos interpela y por último, una interrogación que sólo es conducida y normada por la razón.<sup>10</sup>

Todo educador que se pregunta por qué hace lo que hace, está filosofando. La diferencia con el filósofo profesional radica en que este último implementa un determinado método para plantear y resolver sus problemas.

Este interrogar(se) lleva de alguna manera a la construcción de nuevos fundamentos que le otorgan sentido a la práctica, a la formación y la subjetividad pedagógica que están comprometidos dentro de su horizonte, dentro de su mundo, y si van encontrando allí su lugar a partir de la dinámica del proyecto, que desde su mundo se lanza a abrir otros posibles.

Una modificación del sujeto pedagogo en su estar en el mundo y en su proyecto, modificará entonces su entero horizonte de comprensión y de sentido y de consecuencia, lo llevará a asumir de otro modo sus fundamentos.

Las ideas centrales aquí expuestas sobre este trabajo de tesis de licenciatura corren el riesgo de no representar fielmente el trabajo de indagación realizado; pero lleva implícitamente una invitación al pensar, ya que de ninguna manera dicho trabajo, arribó a un cierre, sino por el contrario, abre nuevos caminos a ser transitados siempre desde un presente que se pregunta sobre el hacer pedagógico.

---

<sup>9</sup> Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Las Edic. de la Piqueta, Madrid, 1994.

<sup>10</sup> Fabre, M, "Conclusión: ¿Que es la Filosofía de la Educación?". En HOUSSAYE, J. (comp.) *Educación y Filosofía*. Eudeba ,Bs., As.,2003.

## **BIBLIOGRAFÍA**

FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica de sujeto*. Las Edic.de la Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Ediciones Paidós I.C.E./U.A.B., Barcelona.

FABRE, M. (2003). *Educación y Filosofía*. Eudeba , Buenos Aires.

GUYOT, V. "La enseñanza de las ciencias". En: *Revista Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico. LAE, Año IV, N°17, San Luis, Argentina, diciembre de 1999, pp. 15 a 32.

GUYOT, V. "Educación, cultura y subjetividad". En: *Revista Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico. Volumen: Educación, cultura y subjetividad. LAE, Año IX, N° 35/36, San Luis, mayo/agosto de 2004, pp. 21 a 32.

GUYOT, V ; MARINCEVIC, J; LUPPI, A. (1992). *Poder Saber La Educación*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

SOUTO, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Formación de Formadores. Serie: Los Documentos, N° 10. Bs As.