[1-14] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2596

ARTÍCULO TEMÁTICO

La pregunta por el sujeto: subjetividad, formación y culturas tecnológicas

The Question of the Subject: Subjectivity, Formation and Technological Cultures

Iván Ariel Viera. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
arielviera36@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6322-2087

Recepción: 19/3/2026. **Aceptación:** 12/5/2026. **Publicación:** 5/11/2026

Resumen

Este artículo propone una reflexión en primera persona sobre las transformaciones de la subjetividad en el contexto de las culturas tecnológicas contemporáneas y sus implicaciones para la formación docente y la enseñanza. A partir de un recorrido por escenas de aula, diálogos intergeneracionales y lecturas que atraviesan la filosofía, la pedagogía y la teoría crítica, se explora la noción del sujeto no como una entidad fija o dada, sino como una pregunta abierta que cada época formula de un modo particular. Se sostiene que las culturas tecnológicas no solo modifican nuestras herramientas o nuestros entornos, sino que interpelan radicalmente aquello que entendemos por «ser humano», «aprender», «enseñar» y «formarse». Mediante la incorporación de dos cuadros analíticos que sistematizan transformaciones subjetivas y tensiones formativas, se ofrece una herramienta para la reflexión de la práctica. El texto dialoga con autores fundamentales para pensar la cuestión del sujeto en la cultura contemporánea:

Abstract

This article offers a first-person reflection on the transformations of subjectivity within the context of contemporary technological cultures and their implications for teacher training and teaching. Through an exploration of classroom scenarios, intergenerational dialogues, and readings that span philosophy, pedagogy, and critical theory, it examines the notion of the subject not as a fixed or given entity, but as an open question that each era formulates in a particular way. It argues that technological cultures not only modify your tools and environments, but also radically challenge our understanding of "being human", "learning", "teaching", and "development". By incorporating two analytical frameworks that systematize subjective transformations and formative tensions, the article provides a tool for reflecting on practice. The text engages with key authors for understanding the question of the subject in contemporary culture: from historical figures like Socrates, Rousseau, Nietzsche, and Arendt,

Para citación: Viera, I. A. (2026). La pregunta por el sujeto: subjetividad, formación y culturas tecnológicas. *El Cardo*, (22), 1-14. DOI: 10.33255/1851-1562/2596

[1-14] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2596

desde los históricos Sócrates, Rousseau, Nietzsche y Arendt, pasando por los referentes de la teoría crítica como Adorno y Foucault, hasta los pensadores convocados en la reflexión actual como Hui, Sadin, Simons y Masschelein. Se incorporan además investigaciones latinoamericanas sobre subjetividad, formación docente e identidad publicadas en acceso abierto. Se concluye con una invitación a sostener la pregunta por el sujeto como un gesto ético-político fundamental en tiempos de transformación tecnológica.

Palabras clave: subjetividad, formación docente, culturas tecnológicas, identidad, pregunta pedagógica

through critical theorists such as Adorno and Foucault, to thinkers currently engaged in intellectual discourse, including Hui, Sadin, Simons, and Masschelein. It also incorporates Latin American research on subjectivity, teacher training, and identity published in open access. The text concludes with an invitation to uphold the question of the subject as a fundamental ethical and political act in times of technological transformation.

Keywords: subjectivity, teacher, education, technological cultures, identity, pedagogical question

Introducción: la pregunta que insiste

Hace unos años, en un taller de formación docente que coordinaba, una profesora de escuela secundaria levantó la mano y preguntó: «Con todo esto de las tecnologías, las plataformas, los algoritmos… ¿Dónde queda el sujeto? ¿Dónde quedamos nosotros?». No era una pregunta técnica. No pedía un tutorial ni un manual de procedimientos. Era una pregunta existencial, y por eso mismo, una pregunta profundamente pedagógica.

Esa pregunta me ha acompañado desde entonces. No tengo una respuesta definitiva, pero he aprendido a considerarla valiosa precisamente por su insistencia, por su capacidad de retornar una y otra vez bajo distintas formas. ¿Qué es un sujeto? ¿Cómo se forma? ¿Qué le está pasando a la subjetividad en esta época de aceleración tecnológica, de saturación informativa, de algoritmos que nos conocen mejor que nosotros mismos?

La convocatoria que enmarca esta reflexión propone detenernos en «las interpelaciones y modificaciones que implica la inteligencia artificial generativa en las epistemes, en las concepciones teóricas y prácticas de la enseñanza» y menciona, entre otras cuestiones, «la hendidura y desgarro político-social de las formas de lo común —de la comunidad—» (Petrucci, 2026). En el centro de esa hendidura, de ese desgarro, está la pregunta por el sujeto.

Este artículo no busca ofrecer respuestas cerradas. Nace, más bien, de la necesidad de pensar juntos, de poner en diálogo voces antiguas y contemporáneas que nos ayuden a habitar esta pregunta sin clausurarla. Porque, como enseñaba el filósofo alemán Theodor Adorno: «la pregunta por la constitución del sujeto es ella misma constituyente; su formulación pertenece ya a esa constitución» (Adorno, 2005, p. 231). No podemos preguntar por el sujeto desde fuera, como si fuéramos observadores neutrales: la pregunta nos incluye, nos transforma, nos constituye.

La pregunta que ordena este artículo no es, entonces, una pregunta por el sujeto en abstracto, sino una pregunta situada: ¿de qué modo las culturas tecnológicas contemporáneas —con sus lógicas de aceleración, individuación y mediación algorítmica— están reconfigurando aquello que históricamente entendimos por «sujeto» en el campo de la formación docente y la enseñanza? Y, a partir de allí, ¿qué tipos de gestos pedagógicos, qué modos de presencia y qué decisiones institucionales permiten sostener la pregunta por el sujeto sin clausurarla en medio de estas transformaciones?

Estas dos preguntas articulan la selección de autores y tradiciones que recorro. No se trata de una síntesis enciclopédica, sino de un trazado selectivo que pone en diálogo aquellas voces —desde los griegos hasta la teoría crítica contemporánea— que permiten iluminar la tensión central: la tensión entre las lógicas tecnoculturales que tienden a producir un sujeto emprendedor, individualizado y gestionable, y las lógicas formativas que aún apuestan por un sujeto que se constituye en el encuentro con otros, en el cuidado de sí y en el tiempo lento de la experiencia.

El sujeto como pregunta: una herencia filosófica

La pregunta por el sujeto no es nueva. Podríamos decir que la filosofía occidental nace con ella. «Conócete a ti mismo», rezaba la inscripción del templo de Delfos, y Sócrates hizo de ese mandato el eje de su indagación filosófica. Pero no se trataba de un conocimiento intimista o psicológico: conocerse a sí mismo era, para los griegos, reconocer el lugar que uno ocupa en el orden del cosmos y de las polis.

El filósofo francés Michel Foucault, en sus últimos cursos en el Collège de France, dedicó años a reconstruir esta historia del sujeto en la cultura occidental. En La hermenéutica del sujeto, Foucault sostiene que:

> El precepto délfico «conócete a ti mismo» no ha dejado de obsesionar a la cultura occidental. Pero quizás se ha olvidado que, durante mucho tiempo, la preocupación por la verdad y la preocupación por el cuidado de sí estuvieron vinculadas. El «conócete a ti mismo» se enraizaba en el «ocúpate de ti mismo». Ha habido toda una historia de la subjetividad y de los modos de subjetivación. (Foucault, 2005, p. 87)

Esta distinción es crucial para nuestro tema. Foucault nos advierte que el conocimiento de sí no puede separarse del cuidado de sí, de una práctica reflexiva y transformadora. El sujeto no es algo que se descubre pasivamente, sino algo que se construye activamente a través de prácticas, de ejercicios, de modos de vida.

En el siglo XVIII, el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau situó esta cuestión en el centro de su reflexión pedagógica. En el *Emilio,* su tratado sobre educación, Rousseau escribe una frase que resonará a lo largo de los siglos:

> Conozco otra cosa que, al hombre, y es a él a quien debo formar. No sabría, por tanto, educar a un ser que no se parezca a mí, y si vosotros no os parecéis a mí, no sacaréis ningún provecho de mis lecciones (Rousseau, 2008, p. 67).

Rousseau plantea aquí una paradoja fundamental de la educación: formamos a otros que deben llegar a ser lo que son, pero no podemos hacerlo sin partir de lo que nosotros somos. La educación es siempre un encuentro entre subjetividades, una apuesta por lo que el otro puede llegar a ser.

El filósofo alemán Friedrich Nietzsche, en el siglo XIX, radicalizó esta cuestión al proclamar la muerte de Dios y con ella la disolución de todo fundamento trascendente para la subjetividad. En *Así habló Zaratustra,* Nietzsche escribe: «El hombre es una cuerda tendida entre la bestia y el superhombre, una cuerda sobre un abismo» (Nietzsche, 2000, p. 53). El sujeto no es una sustancia, sino un devenir, un pasaje, un riesgo.

La filósofa alemana Hannah Arendt, en el siglo XX, recuperó la dimensión política del sujeto. En *La condición humana,* Arendt sostiene:

> La pluralidad es la condición de la acción humana porque todos somos lo mismo, es decir, humanos, y sin embargo nadie es igual a ningún otro que haya vivido, viva o vivirá. La acción, a diferencia de la fabricación, nunca es posible en aislamiento; el hombre que actúa siempre se encuentra en relación con otros. (Arendt, 2005, p. 112)

Lo que Arendt nos advierte es que lo humano no se fabrica en soledad, sino que se construye en el encuentro con la pluralidad, con la diferencia. Esta idea será fundamental para pensar los desafíos de las culturas tecnológicas.

Un estudio contemporáneo sobre formación docente y construcción identitaria señala que «los procesos de construcción de la identidad profesional docente implican una permanente negociación entre las exigencias externas y las convicciones personales, entre lo que se espera del profesor y lo que él desea llegar a ser» (Posada-Ortiz y Garzón Duarte, 2025, p. 4). La técnica no es simplemente un medio para un fin, sino que constituye una relación con el mundo y con los otros. Cada civilización desarrolla su propia cosmotécnica, es decir, una manera de unificar lo cósmico y lo moral a través de la técnica. La pregunta por la técnica es siempre una pregunta por el ser humano y su lugar en el universo (Hui, 2025, p. 34).

Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no son meras herramientas que usamos, sino que configuran nuestra manera de estar en el mundo, nuestra relación con el tiempo, con el espacio, con los otros, con nosotros mismos. No se trata solo de que usamos dispositivos: es que esos dispositivos nos usan a nosotros, nos modelan, nos producen.

El filósofo francés Éric Sadin profundiza esta línea de pensamiento. En *La era del individuo tirano*, Sadin diagnostica una transformación profunda de la subjetividad en la era digital y hace referencia a:

> El advenimiento de un individuo hipertrofiado, saturado de sí mismo, que ha perdido la capacidad de escuchar y de reconocer al otro. La técnica digital, lejos de liberarnos, nos encierra en una burbuja narcisista donde todo debe plegarse a nuestros deseos inmediatos. La pregunta política fundamental de nuestro tiempo es: ¿cómo reconstruir lo común? (Sadin, 2022, p. 78)

Este diagnóstico resuena con las preocupaciones sobre «la hendidura y desgarro político-social de las formas de lo común». Si el sujeto contemporáneo tiende al ensimismamiento, a la autorreferencialidad, a la dificultad para encontrarse con el otro, ¿qué implica esto para la educación? ¿Puede la escuela, puede el aula, seguir siendo espacios de encuentro, de alteridad, de construcción de lo común?
Los pedagogos belgas Maarten Simons y Jan Masschelein, también mencionados en la reflexión inicial, han analizado cómo las tecnologías educativas transforman la experiencia del aprendizaje. En un artículo fundamental, sostienen:

> Nos hace creer que se trata de nuestra libertad, pero el dispositivo de aprendizaje nos convierte en empresarios de nosotros mismos, responsables de nuestra propia empleabilidad, de nuestro propio capital humano. La ironía es que esta apelación a la libertad individual nos somete más profundamente a las exigencias del mercado. (Simons y Masschelein, 2013, p. 95)

Lo que Simons y Masschelein señalan es que las tecnologías educativas no son neutrales: traen consigo una determinada concepción del sujeto (el sujeto como emprendedor, como gestor de sí mismo) que puede entrar en tensión con otras concepciones más vinculadas a la formación integral, al cuidado de sí, al encuentro con el otro.

Un estudio sobre subjetividad y tecnologías en la educación superior concluye que «los estudiantes desarrollan modalidades de aprendizaje híbridas, donde lo presencial y lo virtual se entrelazan, pero donde también emergen nuevas formas de soledad y dificultades para la concentración sostenida» (Rodríguez Freilberg y Almonacid Fierro, 2025, p.5). Esta investigación sugiere que no se trata de demonizar lo tecnológico ni de celebrarlo acríticamente, sino de comprender sus efectos en la subjetividad y en los procesos de formación.

Formación y sujeto: la tradición pedagógica

La pregunta por el sujeto ha sido central también en la tradición pedagógica, bajo el concepto alemán de Bildung (formación). El filósofo y pedagogo alemán Wilhelm von Humboldt, a fines del siglo XIX, definía la formación como «la unión de lo más particular con lo más universal, la capacidad de elevarse desde el yo empírico hasta la humanidad» (Humboldt, 2015, p. 45). La formación no era para Humboldt un mero aprendizaje de contenidos, sino un proceso de transformación del sujeto, un llegar a ser lo que se es en diálogo con la cultura y con los otros.

El filósofo alemán Hegel, en su *Fenomenología del espíritu* (Hegel, 2007), concibió la formación como un proceso de autoconocimiento que se realiza a través de la experiencia y el trabajo. Para Hegel, el sujeto no nace siendo sujeto, sino que deviene tal a través de un proceso de formación que implica alienación, extrañamiento y finalmente reconciliación consigo mismo en un nivel superior.

El pedagogo canadiense George Steiner, en su libro *Lecciones de los maestros*, recupera esta tradición y la vincula con la experiencia del encuentro pedagógico. Steiner escribe que

> El verdadero maestro es aquel que, en lugar de transmitir información, transmite una pregunta, una herida, una pasión. El aprendizaje genuino no es acumulación, sino transformación. Al final de un encuentro pedagógico auténtico, tanto el maestro como el discípulo han sido modificados. (Steiner, 2004, p. 78)

Esta idea de la transformación mutua, de que en el encuentro pedagógico ambos polos se modifican, es fundamental para pensar los desafíos actuales. Si las tecnologías tienden a individualizarnos, a encerrarnos en nuestras burbujas, ¿cómo sostener esa experiencia de transformación compartida?

La filósofa española María Zambrano en *Filosofía y poesía* ofrece otra clave para pensar la formación del sujeto. Zambrano refiere que:

> El método no puede ser sino el camino que cada hombre recorre para llegar a ser lo que es. No hay un método universal, porque cada vida es única e irrepetible. La pedagogía debería ayudar a cada uno a encontrar su propio camino, no a seguir el camino de otros. (Zambrano, 2011, p. 23)

Esta perspectiva resuena con las preocupaciones actuales sobre la personalización del aprendizaje a través de tecnologías. ¿Puede la tecnología ayudar a cada uno a encontrar su propio camino, o tiende a estandarizar los recorridos bajo la apariencia de personalización?

Un estudio sobre representaciones sociales de la práctica docente en la formación inicial señala que «los estudiantes de pedagogía suelen ingresar con una visión romántica o técnica de la enseñanza, y es a través de la reflexión sobre las tensiones de la práctica que pueden construir una mirada más compleja y realista» (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2013). Esto sugiere que la formación docente debe ofrecer espacios para interrogar las concepciones de sujeto que subyacen a las distintas propuestas pedagógicas y tecnológicas.

Subjetividad y formación docente: investigación contemporánea

Investigaciones recientes han abordado la cuestión de la subjetividad docente desde diversas perspectivas. Un estudio sobre identidad profesional y emociones en profesores principiantes concluye que «los primeros años de ejercicio profesional constituyen un período de intensa construcción identitaria, donde las experiencias emocionales juegan un papel fundamental en la configuración del sí mismo docente» (González-Arauz, 2025). Esta investigación muestra que la pregunta por el sujeto no es solo teórica, sino que tiene dimensiones profundamente prácticas y emocionales.

Otro estudio, centrado en las trayectorias laborales de docentes en contextos de vulnerabilidad, señala que «quienes logran sostener su práctica en el tiempo desarrollan estrategias de cuidado colectivo y reflexión sobre la propia experiencia subjetiva, construyendo comunidades de pares que funcionan como sostén identitario» (Lesme, 2011, p. 3). Esto indica que la construcción del sujeto docente no es un proceso solitario, sino que requiere de otros, de espacios de encuentro y reconocimiento mutuo.

Una investigación sobre formación inicial docente y tecnologías concluye que «los futuros profesores necesitan espacios para reflexionar sobre sus representaciones acerca de la enseñanza y la tecnología, ya que estas representaciones influyen directamente en sus decisiones didácticas y en la construcción de su identidad profesional» (Dubrovsky y Lanza, 2019). La tecnología no es algo externo que se añade a una identidad ya constituida, sino que participa en la constitución misma de esa identidad.

Herramientas para la reflexión: dos cuadros analíticos

A partir de las lecturas y de las experiencias compartidas con colegas en espacios de formación, propongo dos cuadros analíticos. Es importante aclarar su estatuto: no se trata de una síntesis teórica en sentido estricto, ni de categorías cerradas con pretensión de universalidad. Son, más bien, una herramienta artesanal para la reflexión situada. Los cuadros condensan tensiones que emergen de manera recurrente en diálogos con docentes de distintos niveles y contextos institucionales. Su valor no reside en su capacidad de «explicar» la realidad de modo abstracto, sino en ofrecer un punto de partida para que cada lector, cada equipo docente o cada institución pueda interrogar sus propias experiencias, condiciones y situaciones particulares. Funcionan como un espejo: no dicen qué hacer, sino que ayudan a nombrar aquello que ya está sucediendo en las prácticas, para luego poder decidir.

Cuadro 1

Transformaciones subjetivas en las culturas tecnológicas

Dimensión del sujeto	Concepción moderna (siglos XIX-XX)	Transformación contemporánea	Preguntas para la formación docente
Relación con el tiempo	Proyecto a largo plazo, biografía lineal	Presentismo, aceleración, multitarea	Cómo sostener procesos formativos que requieren tiempo en una cultura que lo niega
Relación con el conocimiento	Acumulación, profundidad, lectura sostenida	Acceso, superficialidad, fragmentación	Qué significa «saber» cuando todo está a un clic
Relación con el otro	Encuentro, alteridad, conflicto	Conexión, afinidad, burbuja	Cómo educar para el encuentro con la diferencia
Relación con sí mismo	Interioridad, reflexión, cuidado de sí	Exterioridad, performance, gestión de la imagen	Hay espacio para la interioridad en la cultura digital
Relación con el cuerpo	Presencia, corporalidad, límite	Virtualidad, deslocalización, ausencia	Qué lugar tiene el cuerpo en la educación mediada por pantallas

Fuente: Elaboración propia

Análisis del Cuadro 1:

Este cuadro surgió de conversaciones con colegas donde intentábamos nombrar lo que sentíamos que estaba cambiando en nosotros y en nuestros estudiantes. No se trata de una idealización del pasado: la subjetividad moderna también tenía sus limitaciones, sus patologías, sus exclusiones. Pero reconocer la especificidad de las transformaciones actuales nos ayuda a no naturalizarlas, a no darlas por sentado.

La dimensión temporal es quizás la más evidente. El filósofo coreano-alemán Byung Chul Han (2012) ha analizado cómo la aceleración y la multitarea erosionan la capacidad de atención sostenida, que es condición de posibilidad del pensamiento profundo. Si la formación requiere tiempo, ¿cómo formar en una cultura que ha declarado la guerra al tiempo? Este tipo de transformaciones no opera de manera homogénea en todas las instituciones ni en todos los territorios. En una escuela rural con conectividad intermitente, la tensión entre profundidad y velocidad adquiere una configuración muy distinta que en un centro urbano con sobreexposición digital. La potencia de estas herramientas analíticas reside precisamente en que permiten visibilizar esas diferencias, en lugar de taparlas bajo un diagnóstico general.

La relación con el conocimiento también se transforma radicalmente. El sociólogo francés Pierre Lévy (2004) celebró en los años noventa la democratización del acceso al saber, pero lo que observamos hoy es más complejo: acceso no es comprensión, información no es conocimiento. El pedagogo español Jorge Larrosa (2003) ha insistido en la diferencia entre «tener información» y «experimentar el saber», entre la acumulación y la transformación.

Un estudio sobre lectura en entornos digitales concluye que «los jóvenes desarrollan modalidades de lectura en diagonal, de búsqueda y salteo, que son funcionales para ciertos propósitos pero que dificultan la lectura profunda y sostenida que requieren los textos complejos» (Gallego Echeverri, 2023). Esto tiene implicaciones directas para la enseñanza.

Cuadro 2

Tensiones formativas en la cultura tecnológica

Tensión	Se manifiesta como…	Preguntas para habitar la tensión
Presencia ↔ Conexión	Estamos en el aula, pero también en las pantallas	¿Cómo construir presencia plena en tiempos de conexión permanente?
Profundidad ↔ Velocidad	Los programas exigen avanzar, pero algunos temas requieren detenerse	¿Qué merece ser leído lentamente? ¿Qué contenidos requieren tiempo de rumia?
Singularidad ↔ Estandarización	Las plataformas "personalizan", pero lo hacen según algoritmos uniformes	¿Qué significa realmente atender a la singularidad de cada sujeto?

Interioridad ↔ Exterioridad	Las redes nos empujan a mostrarnos, a preformar	¿Dónde queda el espacio para lo íntimo, lo no publicable?
Comunidad ↔ Red	Tenemos muchos «contactos» pero pocos vínculos reales	¿Cómo construir comunidad en un entorno que fomenta la conexión superficial?

Fuente: Elaboración propia

Análisis del Cuadro 2:

Este segundo cuadro intenta capturar las tensiones que atravesamos cotidianamente en las instituciones educativas. Durante años, las viví como contradicciones que debía resolver, como si mi tarea consistiera en elegir un polo y eliminar el otro. Elegir entre la presencia o la conexión. Elegir entre la profundidad o la velocidad. Elegir entre la singularidad o la estandarización.

El pedagogo holandés Gert Biesta (2017) ha insistido en que la educación no es una cuestión de «o esto o lo otro», sino de «esto y lo otro», de habitar paradojas. En su libro *Más allá del aprendizaje*, Biesta sostiene que:

> La educación siempre implica riesgo: el riesgo de que el sujeto no aprenda lo que queremos que aprenda, el riesgo de que se convierta en alguien que no esperábamos. Eliminar ese riesgo es eliminar la educación misma. (Biesta, 2017, p. 87)

La tensión entre presencia y conexión es quizás la más evidente en las aulas contemporáneas. Estamos físicamente presentes, pero mentalmente en otra parte. Los dispositivos nos conectan con lo lejano, pero nos desconectan de lo cercano. ¿Cómo educar para una presencia plena en un mundo que nos tira permanentemente hacia afuera?

La tensión entre profundidad y velocidad está en el corazón de los debates curriculares. Los contenidos se acumulan, los programas se saturan, pero la experiencia del saber requiere detenimiento, repetición, rumia. El filósofo alemán Friedrich Nietzsche decía que «la lectura lenta es un arte que hay que aprender y que hoy está amenazado por la prisa y la impaciencia» (Nietzsche, 1999, p. 12). ¿Cómo enseñar ese arte en una cultura de la inmediatez?

Un estudio sobre prácticas de evaluación en entornos virtuales concluye que «los docentes enfrentan el desafío de sostener procesos de acompañamiento personalizado en contextos de masividad y mediatización técnica, lo que exige repensar las formas de la evaluación y el seguimiento» (García Cruz, González González y Rodríguez Pérez, 2022, p. 10). Esto sugiere que las tensiones no se resuelven con soluciones técnicas, sino que requieren reflexión pedagógica y decisiones institucionales.

La pregunta por lo común

En el centro de estas reflexiones emerge una pregunta que atraviesa toda la convocatoria: ¿qué pasa con lo común en las culturas tecnológicas? El filósofo francés Jean-Luc Nancy ha pensado extensamente esta cuestión. Para Nancy, lo común no es algo que preexista a los sujetos, sino algo que se construye en el encuentro, en la relación, en la exposición al otro:

> La comunidad no es una sustancia, ni un sujeto colectivo, ni una fusión de almas. La comunidad es la exposición de los seres finitos unos a otros, el compartir la finitud. No hay comunidad sin singularidades que se exponen, que se presentan unas a otras en su diferencia. (Nancy, 2000, p. 45)

Desde esta perspectiva, lo que está en juego en las culturas tecnológicas no es solo la transformación de los sujetos individuales, sino la posibilidad misma de lo común, de la construcción de mundos compartidos.

Los pedagogos belgas Simons y Masschelein, en el texto citado, plantean una pregunta inquietante: ¿están las tecnologías educativas contribuyendo a la disolución de lo común, al convertir el aprendizaje en una empresa individual, en una responsabilidad personal? Si el aprendizaje es «mi» proyecto, «mi» capital, «mi» empleabilidad, ¿dónde queda el espacio para lo que podemos aprender juntos, para lo que solo emerge en el encuentro?

La filósofa argentina Silvia Bleichmar, en una conferencia sobre educación y subjetividad, planteaba que:

> La educación es siempre un acto de apuesta: apostamos a que el otro puede, a pesar de todo. Apostamos a que hay algo del orden de lo común que podemos construir juntos. Esa apuesta no tiene garantías, pero sin ella la educación se convierte en adiestramiento. (Bleichmar, 2006, p. 52)

Esta idea de la apuesta, de lo que hacemos sin garantías, es fundamental para pensar el lugar del sujeto en la educación. No podemos asegurar los resultados, no podemos controlar los procesos, pero podemos sostener el encuentro, la pregunta, la posibilidad.

Un estudio sobre comunidades de aprendizaje y construcción colectiva del conocimiento señala que «los espacios donde se favorece el diálogo, la colaboración y la reflexión compartida potencian no solo los aprendizajes académicos, sino también la construcción de subjetividades más sólidas y vinculadas con los otros» (Campos, Suckel, Sáez, y Rodríguez, 2022, pp. 359-363). Esto indica que la pregunta por lo común no es solo filosófica, sino que tiene consecuencias prácticas concretas.

A modo de cierre: sostener la pregunta

He intentado trazar aquí una cartografía de la pregunta por el sujeto en las culturas tecnológicas. No es un mapa completo, ni pretende serlo. Es, más bien, una invitación a seguir preguntando, a no dar por respondida una cuestión que nos constituye.

El filósofo alemán Martin Heidegger, en su conferencia «La pregunta por la técnica», sostenía que «preguntar es la piedad del pensamiento» (Heidegger, 1994, p. 38). La piedad, en el sentido antiguo, es el respeto, la atención, el cuidado. Preguntar es cuidar. Sostener la pregunta por el sujeto, por lo que estamos llegando a ser, por lo que podemos llegar a ser, es una forma de cuidado de nosotros mismos y de los otros.

En las instituciones educativas, en las aulas, en los encuentros formativos, esta pregunta se juega cotidianamente. No en los discursos grandilocuentes, sino en los pequeños gestos: en la decisión de detenernos cuando algo emerge, en la atención a la singularidad de cada estudiante, en la construcción de espacios donde sea posible el encuentro genuino.

Los cuadros que he compartido no son recetas ni modelos. Son herramientas provisionales, puntos de partida para la reflexión colectiva. Cada docente, cada grupo, cada institución puede construir los suyos propios, adaptados a su contexto, a sus preguntas, a sus búsquedas.

Porque al final, se trata de eso: de sostener la pregunta. De no entregarnos a las respuestas prefabricadas, a los discursos que nos dicen cómo debemos ser, qué debemos sentir, qué debemos pensar. De mantener viva la capacidad de asombrarnos, de interrogarnos, de buscarnos.

En tiempos de transformación tecnológica acelerada, donde todo parece volverse obsoleto a velocidad vertiginosa, sostener la pregunta por el sujeto es un acto de resistencia. Resistencia a la reducción de lo humano a datos, a perfiles, a algoritmos. Resistencia a la ilusión de que la técnica puede responder las preguntas que solo nosotros podemos formular.

Así el poeta argentino Antonio Porchia escribió en uno de sus *Voces:* «El que no mira, no ve. Y el que no ve, no mira» (Porchia, 2006, p. 23). Mirar, ver, preguntar: gestos sencillos y profundamente humanos. En las aulas, en los encuentros, en la formación, podemos seguir ejerciendo esos gestos. Podemos seguir preguntando: ¿quién soy? ¿quiénes somos? ¿quiénes queremos llegar a ser?

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica negativa.* En J. M. Ripalda (Trad.). Taurus.

Arendt, H. (2005). *La condición humana.* En R. Gil Novales (Trad.). Paidós.

Biesta, G. (2017). *Más allá del aprendizaje: educación democrática para un futuro humano*. En P. Manzano (Trad.). Morata.

Bleichmar, S. (2006). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.

Campos S., D., Suckel G., M., Sáez N., G., y Rodríguez M., G. (2022). La construcción del saber pedagógico de docentes de primaria desde la reflexión sobre la práctica. En R. Bravo, S. Granda, y A. M. Narváez (Eds.), *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: v Congreso internacional de etnografía y educación, julio de 2020* (pp. 355-367). Editorial Abya-Yala. https://doi.org/10.7476/9789978108253.0024

Dubrovsky, S., y Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario. La experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *15*(14), 15-32. https://www.scielo.org.ar/pdf/rece/v1n14/v1n14a02.pdf

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto.* En H. Pons (Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, *54*(4), 11-27. DOI: https://dx.doi.org/10.14201/scero.31473

González-Arauz, R. I. (2025). Desempeño docente y la inteligencia emocional. Revisión sistemática. Cienciamatria. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, *11*(21), 158-175. DOI: https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1604

Guirado, A. M., Mazzitelli, C. A., y Olivera, A. del C. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educacional*, *27*(51), 1-20.

Hegel, G. W. F. (2007). *Fenomenología del espíritu.* En W. Roces (Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos.* En E. Barjau (Trad.). Ediciones del Serbal.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Hui, Y. (2025). *Arte y Cosmotécnica*. Caja Negra.

Humboldt, W. von (2015). *Los límites de la acción del Estado.* En J. Abellán (Trad.). Tecnos.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Ediciones Laertes.

Lesme, D. (2011). Agentes de prevención de comportamientos autodestructivos en la escuela: acerca del malestar docente. *Eureka (Asunción)*, *8*(1), 48-54. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000100006&lng=pt&tlng=es.

Lévy, P. (2004). Inteligen*cia colectiva: Por una antropología del ciberespacio*. En F. Martínez Álvarez (Trad.). Organización Panamericana de la Salud.

Nancy, J. L. (2000). *La comunidad inoperante.* En J. M. Garrido (Trad.). LOM Ediciones.

Nietzsche, F. (1999). *Aurora.* En G. Cano (Trad.). Biblioteca Nueva.

Nietzsche, F. (2000). *Así habló Zaratustra.* En A. Sánchez Pascual (Trad.). Alianza Editorial.

Petrucci, L. (2026). Convocatoria temática: Culturas tecnológicas y transformaciones en las perspectivas teóricas y prácticas de enseñanza. *El Cardo*, (22).

Porchia, A. (2006). *Voces*. Universidad Nacional de La Plata.

Posada Ortiz, J. y Garzón Duarte, E. (2025). El rol de las emociones en la construcción de identidad de los docentes de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *30*(1). DOI: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356893

Rodríguez Feilberg, N. y Almonacid Fierro, A. (2025). Obstáculos pedagógicos en la docencia universitaria. El caso de la enseñanza de la Teoría de la Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *51*(1), 251-262. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000100251

Rodríguez Pérez, Y. (2022). Intervenciones para el funcionamiento psicológico positivo en docentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, *51*(1), 1-14. https://www.scielo.sld.cu/pdf/mil/v51n1/1561-3046-mil-51-01-e1340.pdf

Rousseau, J. J. (2008). *Emilio, o De la educación.* En R. Navarro (Trad.). Alianza Editorial.

Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano: el fin de un mundo común.* Caja Negra.

Simons, M., y Masschelein, J. (2013). «Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad»: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93-102. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064796010

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros.* En M. Condor (Trad.). Siruela.

Zambrano, M. (2011). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.