

# Epistemología y educación: el espacio educativo

HUGO ZEMELMAN MERINO

## INTRODUCCIÓN

**D**ISCUTIR LOS PROBLEMAS de la educación desde una perspectiva epistemológica implica plantearse la relación del conocimiento con la realidad en que se ha forjado y de la cual pretende dar cuenta. Sin embargo, en la medida en que la realidad educativa no es necesariamente la misma realidad que la ha constituido, nos enfrentamos a la exigencia de saber usar el conocimiento para reconocer en ella realidades nuevas; esto implica determinar cómo la realidad en que el conocimiento se ha forjado, conforma sus contenidos.

Desde el punto de vista de la educación, lo anterior obliga a tomar distancia del conocimiento que sobre ésta se tiene, y transformar este último en un instrumento de razonamiento, lo que es diferente de la simple capacidad de explicar o reconocer los ámbitos de realidad que aborda la educación.

En efecto, tomar distancia del conocimiento significa tener la capacidad de pensar lo que se sabe, es decir, poder utilizarlo en diferentes circunstancias; significa una mayor amplitud a la que tendría que contribuir el conocimiento aprendido, para ensanchar el horizonte de realidad que estamos en condiciones de abordar, procurándonos una mayor complejidad y riqueza del ámbito en que nos podemos situar como sujetos pensantes y actuantes. Sin embargo, ello no sucede así de manera inexorable, ya que muchas veces nos enfrentamos a lo contrario.

La cuestión central por discutirse lleva, en consecuencia, a no ir más allá de los contenidos conceptuales, y a distinguir entre éstos y las lógicas que los sostienen, que constituyen formas de razonamiento, las cuales pueden exceder a los mismos contenidos cristalizados.

Consideramos esto como el único modo de tomar conciencia de que lo que se sabe está referido a recortes de realidad que son mutables, de ahí que lo esencial del propósito educativo sea facilitar nuestra ubicación no dentro de los contenidos teóricos aprendidos, sino en la relación entre esos contenidos y la realidad que está y no está reflejada en ellos: en otras palabras, entre el contenido organizado y su contorno que configura lo que denominamos capacidad de ubicarse ante la realidad.

La importancia de lo anterior estriba, entonces, en que en esa posibilidad consiste el proceso de ampliación de la conciencia, la cual no se reduce a dar cuenta del mundo teórico sino que además vislumbra los horizontes históricos que nos rodean.

En este sentido, podemos preguntarnos si a mayor información conceptual corresponde una mayor conciencia. O bien, en qué medida una mayor educación incide en el campo de las responsabilidades sociales del individuo, y, cómo éstas influyen en la calidad de aquélla. En efecto, ¿un mayor conocimiento estimula a que tengamos una mayor conciencia?, y en caso de ser así, ¿conciencia de qué?

El conocimiento nos permite ampliar el campo de las experiencias y prácticas posibles, pero no siempre esta ampliación se acompaña del desenvolvimiento en un espacio social más complejo, pues se produce una disociación entre las exigencias de visión contenidas en el conocimiento de que se dispone y los ámbitos de realidad directamente asociados con las prácticas de la vida concreta: así, el conocimiento termina por transformarse en un residuo instrumental que se subordina a las lógicas del mundo vivencial del diario existir. De ahí que en el proceso educativo haya que tomar en consideración la capacidad de distanciamiento del sujeto respecto de sí mismo, porque es lo que corresponde a la exigencia de distanciarse de sus propias circunstancias para poder reconocerlas, ubicarse conscientemente y, en consecuencia, poder reaccionar sobre ellas.

Por consiguiente, en ningún proceso de enseñanza puede desconocerse la fuerza de la cotidianidad, ya que es la forma en que la historia se hace presente mediante la concreción del sujeto individual. Por lo mismo, para ser capaz de aprehenderla, un individuo debe poder distanciarse de ella, y ésta es la función de la educación, si pensamos en que contribuye a generar condiciones orientadas a que los individuos sean capaces de situarse ante su realidad. Esta posibilidad choca con las trabas de la lógica del poder, que tiende a identificarse con la única versión posible de realidad. En razón de esto, lo que decimos conlleva una exigencia de índole normativa cuya solución obliga a distinguir los distintos planos en que tiene lugar el proceso educativo.

En esta dirección hay que distinguir tres ejes en que se apoya el proceso: en primer lugar, el eje lógico/epistemológico que se relaciona con los procesos psicocognitivos; en segundo lugar, las situaciones contextuales que obstaculizan o bien facilitan las innovaciones que puedan concebirse en el campo de los estímulos gnoseológicos tales como la organización de la escuela, programas de estudios, sistema educacional, etcétera, y el tercero, que es el propiamente normativo, y que consiste en el conjunto de proposiciones de política educativa que puedan llevarse a la práctica de conformidad con las condiciones imperantes.

El plano lógico/epistemológico se vincula con el contextual en la medida que la posibilidad de reformular los estímulos gnoseológicos no puede hacerse desconociendo las condiciones psicocognitivas del sujeto, situado en contextos sociales, económicos, valóricos y culturales concretos. El segundo plano permite a su vez recuperar el discurso del poder como un parámetro que define los contenidos sustantivos que conforman y son reflejados en el espacio educativo,

Por último, en relación con los dos primeros puntos, el rubro normativo puede considerarse como el plano propositivo en la medida en que se refiere al problema

de cómo avanzar en una contrapolítica que, enmarcada en condiciones aún desfavorables, se pueda resolver bajo una exigencia de viabilidad.

El problema teórico que subyace en esta reflexión se refiere a la relación entre conocimiento y conciencia, en la medida en que lo fundamental se refiere al desenvolvimiento de la capacidad del individuo para distanciarse de su contexto. Lo anterior significaría saber reconocer cuáles son las exigencias de realidad que se desarrollan en el espacio de la educación y en que se puede formar el sujeto, en contraposición a las que se ocultan. Sin embargo, para resolver estas preguntas es preciso comenzar por cuestionarse acerca del espacio que caracteriza a la educación, rompiendo con parámetros que lo acotan sin que medie ninguna problematización.

En efecto, tenemos que preguntarnos acerca de qué es el espacio educativo: si se trata solamente de una organización de estímulos dentro de un escenario delimitado como el escolar; o bien se trata de ubicarlo en el espacio de las prácticas de la persona, en relación con las distintas esferas en que despliega su vida cotidiana.

Ubicarnos en el segundo plano, implicaría plantearse el problema de una profunda modificación de lo que se entiende por estímulos gnoseológicos, ya que éstos no se circunscriben a una simple apropiación de la información cognoscitiva, sino que, más allá de esos límites, remiten a la realización de una capacidad que posibilita al sujeto para apropiarse de su propia relación con la realidad. Es decir, se trata de no limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. Por ello queremos hablar de la educación como el espacio de la autoconciencia, entendida ésta como la capacidad de distanciamiento de la realidad para apropiársela, y no para hacer un extrañamiento de ella

De ahí que el proceso educativo implique necesariamente los desafíos propios de la lógica del conocimiento que se transmite, pero también aquellos que surgen de su relación con la vida cotidiana. A los primeros corresponden los problemas de la conciencia teórica, de acuerdo con la cantidad y calidad de la información recibida, mientras que los segundos se refieren a la conciencia sociohistórica. En consecuencia, en el interior del espacio educativo se genera una dinámica que al obedecer a los parámetros vigentes delimita a lo educacional, que resulta empobrecido pues se restringe a la esfera de lo estrictamente informativo.

Por ejemplo, el currículum es un parámetro que constituye una forma de organizar los contenidos en función de las lógicas disciplinarias. El problema reside en cómo estas lógicas, reflejo de diferentes campos del conocimiento, pueden articularse con el contexto real del sujeto concreto. Es decir, la cuestión radica en la relación entre conciencia teórica y conciencia social.

En este sentido, el rompimiento del currículum como parámetro organizador de contenidos, es posible solamente cuando se supera la identidad entre currículum y conocimiento disciplinario, lo que significa buscar los vínculos que unen entre sí

a los campos de conocimiento. Pensamos que dichos vínculos están constituidos por las formas de razonamiento propias de la construcción de tales conocimientos: reconocer esto obliga a desarrollar una lógica de la conciencia que no es coincidente con la lógica asociada a los conocimientos particulares.

De lo anterior se desprenden algunas líneas de reflexión que por sí mismas conformarían un programa de investigación, en el marco de la relación entre epistemología y educación:

- Separar el conocer del pensar: esto es, disociar la información de contenidos de lo que son las lógicas de uso de los conocimientos;

- Reelaborar las lógicas de construcción de los conocimientos cristalizados, es decir, saber organizar un razonamiento con base en categorías fundacionales de campos disciplinarios particulares y no limitar el ejercicio del intelecto al empleo de proposiciones teóricas;

- Desarrollar la capacidad de salirse de los límites del conocimiento acumulado, esto es, saber problematizar a la realidad observada y asimilada;

- En consecuencia, definir la relación con la realidad no en función de objetos sino en términos de campos de objetos;

- Por tanto, definir relaciones con la realidad sin reducirlas a la función explicativa; más bien, privilegiar la relación de aprehensión que contribuye a fijar los elementos de referencia descriptivos de carácter necesario, según el problema que sirva de punto de partida para la apropiación de la realidad problematizada;

- Poder explicar la determinación de los valores en la construcción de la relación de conocimiento, a fin de transformarlos en problemas;

- Reconocer la función que cumple lo indeterminado en todo conocimiento establecido: esto es, manejar el concepto de límite según la exigencia de la apertura.

Este conjunto de planteamientos resume el perfil de los trabajos que a continuación se exponen, los cuales más que proponer soluciones a la resignificación del espacio educativo forman parte de un proceso de exploración inicial. Son la primera expresión de un proyecto que se encuentra en desarrollo en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, en el marco de un programa de investigaciones epistemológicas.

Por otra parte, reflejan un estadio de la discusión en el que los participantes se han sometido a un proceso de revisión de posiciones teórico/metodológicas que se habían asumido de manera muy acabada. Debido a ello, los trabajos incluidos expresan además la capacidad de cambio de perspectiva de sus autores.