

# La educación: una problematización epistemológica

EMMA LEÓN VEGA

**S**E PUEDE hablar de la historia de la humanidad como de la aventura del conocimiento emprendida por el hombre, en su búsqueda por encontrar su identidad y ubicación en la esencia misma de la relación que establece con la naturaleza macro y microcósmica que constituye su hábitat.

En este sentido, la empresa del conocimiento se sustenta en la interrogante de cómo trasciende el hombre las limitaciones propias de su género y del entorno social y natural, para incidir en el curso de su existencia y porvenir.

Sin embargo, aun cuando esta búsqueda de sentido puede verse como punto clave de los afanes humanos, de sus inconmensurables avances respecto del dominio de la naturaleza; de las observaciones cada vez más precisas sobre los mecanismos de la vida social; del desentrañamiento de la maquinaria sutil que conforma la capacidad psicobiológica humana y, por supuesto, de la instauración de nuevas formas de vida, el siglo que vivimos ha colocado en las manos del hombre el reto de construir las formas que le permitan acceder de una manera más propositiva en el devenir de su historia.

Por tanto, las sociedades contemporáneas se sitúan frente a la demanda de construir intencionadamente las formas en que los individuos satisfacen sus necesidades en el marco de la realidad con la que se relacionan y que conduce, en consecuencia, a la constitución deliberada de su identidad y ubicación.

Ahora bien, señalar como premisa actual la direccionalidad intencionada en las formas de producción de la vida social, es poner el acento en la posibilidad de transformar la esencia de los actores de una sociedad en el acontecimiento mismo de su formación. Esto ha convertido a la empresa del conocimiento en un proceso deliberado de apropiación de la realidad, que lleva a la revelación de hitos en los cuales la capacidad de protagonismo puede encontrar su sentido.

En este marco, el ejercicio del conocimiento deliberado como proceso propositivo de producción de sentido, convertido en necesidad primaria y exigencia de vida, ha devenido en eje constitutivo para el diseño de espacios orientados a la formación, por el conocimiento, de actores sociales y, en consecuencia, en un motor para el desarrollo de fuerzas que incidan en el recambio de la vida social.

Pero no sólo es una exigencia que se ha impuesto en el interior de estructuras

sociales determinadas, sino que se ha planteado como condición indispensable para la comunicación e intercambio de bienes materiales y simbólicos entre sociedades que, por razones económicas, políticas o de otro orden, se encuentran en relaciones de interdependencia.

Cabe advertir al respecto que la cuestión que ahora nos preocupa no se orienta al estudio de un estado del arte respecto del papel que juega el conocimiento en la subordinación de individuos, grupos y/o sociedades enteras a otros que, al asumirse como portadores de los proyectos históricos propios y ajenos, determinan o pretenden determinar la direccionalidad de las prácticas sociales; más bien intentaremos hacer una reflexión alrededor de la *racionalidad que han adoptado ciertos espacios de formación por medio del conocimiento deliberado*, para tratar de vislumbrar en estos espacios los elementos que posibiliten la generación de sentido de las prácticas sociales humanas, y en esta perspectiva plantear algunas interrogantes respecto de lo que dichos elementos aportan a la formación de la identidad y ubicación de sus protagonistas.

#### EL CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN POR EL CONOCIMIENTO

Con este propósito, haremos una delimitación que dé cuenta de la modalidad que pueden adquirir estos espacios de formación en el contexto de una dinámica social, global y específica, como lo es el caso de los países latinoamericanos.

Nos referimos a la educación por dos razones fundamentales:

Por un lado, la educación como modalidad y concreción de un espacio formativo ha sido considerada en la actualidad como elemento primordial que, articulado con otros (por ejemplo la comunicación a gran escala), sustenta mecanismos de reproducción y expansión de la dinámica social.

En este marco, ubicar el conocimiento deliberado dentro del espacio educativo, significa concebir sus procesos de producción fuera de otros ámbitos de intercambio social (por ejemplo la vida cotidiana) que aun cuando pueden considerarse construcciones sociales que inciden en la formación de una capacidad de protagonismo, no han enfrentado, como el caso de la educación (y a excepción del trabajo), el embate de estrategias explícitas directas que determinan su diseño, mediante una determinación de mecanismos sociales altamente controlados por parte de los grupos hegemónicos de una sociedad y su clase gobernante.

Aún más, la educación ha devenido en necesidad social primaria en la medida en que se le ha atribuido la posibilidad de revertir su producción de sentido en otras esferas de la vida social, al considerar que los conocimientos adquiridos en su interior generarán en el sujeto una capacidad para resignificar sus prácticas contenidas en dichos ámbitos.

De aquí que se mantenga todavía la apuesta a la formación integral de los sujetos mediante el proceso educativo, a pesar de que se haya criticado el papel

de la educación como variable directamente ligada al desarrollo socioeconómico, oponiéndole en cambio una función de "...catalizador de las condiciones pre-existentes..."<sup>1</sup>, en la medida en que al proporcionar conocimientos al sujeto, posibilita en él, en grado creciente, el desarrollo de una racionalidad que le permite hacer frente a las determinaciones que condicionan su contexto de vida.

Otra razón vinculada con la anterior se refiere a la confluencia de dos clases de intereses en el espacio educativo, los que se relacionan con la demanda de mayores y mejores niveles de vida, producto de las luchas democratizadoras en el continente a lo largo de este siglo y, por otro lado, los intereses que responden a las necesidades de desarrollo económico de acuerdo con el diseño de un mapa social, que en términos generales se ha delimitado en América Latina en función de los criterios de la modernización, en tanto que sus procesos y productos se han considerado como el marco en el que se objetiva el progreso social.

La definición de esta confluencia se ha propuesto explicar las determinaciones internas y externas de los países latinoamericanos que han hecho de la educación una expresión de justicia social y democracia; que la han elevado a estrategia privilegiada del cambio social, a la vez que la han subordinado a los proyectos de modernización, con los problemas que conlleva la supeditación de los contenidos producidos en este espacio a la lógica del poder.<sup>2</sup>

Es precisamente en este entramado de contradicciones en el que el espacio educativo intenta revelar algo de su cualidad en el terreno de *la formación de los sujetos, concebida como la producción y edición de la capacidad de protagonismo*, que no es más que la capacidad del sujeto de actuar sobre una realidad, lo cual implica una identidad transitiva y su ubicación en un tiempo y un espacio en constante devenir.

En esta dirección, podríamos hacer un breve análisis del carácter deliberado del conocimiento en términos de una racionalidad educativa que sienta sus bases en la eficiencia y la productividad de la formación; en otras palabras, que plantea como necesaria la correspondencia del acontecimiento formativo y sus resultados con las necesidades definidas por el proyecto social vigente.

## UNA LÓGICA DEL CONOCIMIENTO DELIBERADO

Si asumimos en términos generales que en un proyecto social determinado (en nuestro caso el de la modernización) subyace una forma de pensar la dinámica de una sociedad y el papel que deben tener sus participantes, nos enfrentamos a un primer parámetro que determina los criterios para la definición de las necesidades por ser satisfechas, así como las condiciones de diversa índole que

<sup>1</sup> Schmelkes, S., "Educación de adultos y productividad rural", en *Educación de adultos*, vol. 1, núm. 1, diciembre de 1983, INEA, México, p. 43.

<sup>2</sup> Zemelman, H., "Conocimiento y conciencia" en *México, en el umbral del milenio*, CES, El Colegio de México, México, 1990.

deben desarrollarse para incidir sobre las limitaciones que impiden el logro de estas necesidades-meta.

En consecuencia, el proyecto social deviene reflejo y concreción de la realidad objetiva de tal suerte que las realidades que se generan en este mecanismo de producción de necesidades, se despojan de sus fuentes y motivos originales, es decir, dejan de considerarse emanaciones de la lógica del poder para convertirse en expresiones prístinas de una realidad, que se revertirán en las esferas de producción y transmisión de conocimientos, para que la mirada atenta de la ciencia y del trabajo intelectual defina los criterios del desmantelamiento de sus atributos y relaciones, a fin de encontrar el criterio de verdad que les subyace.

El ejercicio de un conocimiento deliberado se constituye entonces en la puesta en juego de diversos contenidos de realidad: aquellos que, consagrados por un criterio de científicidad, conforman el conocimiento acumulado sobre un ámbito de realidad y tienen el papel de establecer los criterios para la absorción de nuevas realidades;<sup>3</sup> los contenidos de realidad provenientes de las necesidades definidas socialmente, a los que se les otorga calidad de problemas de conocimiento; los contenidos construidos en el transcurso de la experiencia del sujeto en su vida cotidiana y, por último, los contenidos producidos *ad hoc* en este interjuego de conocimientos.

Además existe otra cuestión que en el espacio educativo adquiere gran relevancia: las formas por medio de las cuales los sujetos acceden a esta interrelación de contenidos en el ejercicio del conocimiento. Formas de acceso que son definidas generalmente con base en dos criterios relacionados entre sí: por una parte, el que se refiere a las características personales y contextuales de los sujetos que se pretende se inserten en el proceso, y por la otra, la intencionalidad que fundamenta la organización del ejercicio del conocimiento, y en función de la cual se delimitan el nivel y la cualidad de los contenidos de conocimiento, para dar cuenta de una realidad que interesa sea conocida por esos sujetos.

Es así que la articulación entre contenidos del conocimiento y formas de organización y acceso a los mismos, define el diseño de este espacio de formación. Asimismo, en esta articulación el contenido toma una forma concreta, una manera específica de realización que en el proceso educativo se expresa como principios pedagógicos enunciados para dirigir las tareas educativas, y en los que se sintetizan los supuestos del aprendizaje, las características de los participantes, etcétera. Pero sobre todo en los que se sustentan los perfiles formativos que permitan responder a las demandas sociales, según los criterios que se proponen entre educación y sociedad.

Todas estas cuestiones han llevado a una definición de modalidades en el interior del espacio educativo, como lo son las llamadas educación formal y educación no

<sup>3</sup> Si bien del mismo conocimiento acumulado pueden emanar nuevas realidades, nuestro interés se centra más en la inserción del conocimiento científico en un espacio formativo, que en los procesos de reproducción/ruptura del conocimiento dentro del ámbito propio de la racionalidad científica.

formal, las cuales encuentran su especificidad en el grado de institucionalización y por tanto de estructuración de su proceso formativo.

Las siguientes definiciones ilustran dicha especificidad: la educación formal es concebida como "...el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la Universidad", a diferencia de la educación no formal que se refiere a "...toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera de la estructura del Sistema Formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de población...", que busca "...cambios de conductas concretas en poblaciones bastante diferenciadas".<sup>4 y 5</sup>

Sin embargo, el marco de la articulación de contenidos y formas que pueden dar cuenta de ciertos mecanismos del conocimiento deliberado, puede ser no sólo criterio para la delimitación de modalidades formativas en el proceso educativo, sino que apunta a una cuestión que consideramos vital para la realización del análisis epistemológico motivo de nuestro trabajo: nos referimos a la manera en que los distintos niveles en que se realiza dicho ejercicio de conocimiento, constituyen ámbitos de realidad educativa, los cuales, en virtud de los procesos que contienen, pueden conducirnos a dilucidar algo de la racionalidad que permea las dinámicas de la educación en América Latina. Cabría preguntarse cuál es la lógica que nos lleva a esta afirmación.

#### LA RACIONALIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO

##### *Criterios para abordar el espacio educativo*

Cuando nos ubicamos en el contexto educativo, enfrentamos una diversidad de nociones tales como formación docente, formación educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, didáctica, práctica docente, práctica educativa, planeación educativa, planeación curricular, organización curricular; currículum oculto, currículum vivido, etcétera.

Estas nociones han llevado a la discusión de si un proceso dado, de acuerdo con sus características, puede subordinar a otros porque o son considerados de menor envergadura o porque se supone que pueden encontrar su sentido en el proceso que los absorbe. Nos enfrentamos entonces a una variedad de problemáticas que tienden a presentarse como la forma legítima y la propuesta paradigmática a través de la cual pueden entenderse los dinamismos educativos. Ello sin tomar en cuenta la confrontación teórico-metodológica que abre sus puertas a cada uno de estos caminos de introducción.

<sup>4</sup> La Belle, H. J., *Educación no formal y cambio social en América latina*, México, Nueva Imagen, 1988, p. 44.

<sup>5</sup> Paulston, R., en La Belle, H. J., *op. cit.*, p. 44.

No se trata en este caso de sumarse al debate aumentando las filas de una postura dada, sino de colocarnos ante el reto de elaborar un ejercicio de distanciamiento, que consiste en no tomar como punto de referencia las posiciones teórico/metodológicas que explican la supremacía de alguna de las nociones arriba señaladas sino, como se ha indicado, ver en ellas una cuestión de recorte de lo educativo que alude al problema de cómo se relacionan, en distintos niveles, las formas y contenidos del ejercicio de conocimiento deliberado. Dichos niveles constituyen ámbitos de realidad, que al plantearse desde una perspectiva determinada, definen la manera en que se articulan en su interior una serie de procesos, así como su relación con otros ámbitos.

En este sentido, el distanciamiento que aquí proponemos exige la explicación de ciertos criterios para abordar algunos conceptos-meta de la formación mediante la educación, los que al instituirse en guías del proceso se convierten en categorías analíticas y pragmáticas portadoras de una serie de funciones: por un lado, definir los contenidos educativos al delimitar “qué” de las relaciones entre los procesos es necesario articular. Por otro, establecer la direccionalidad que adoptan los puntos de relación entre los ámbitos de realidad educativa. Esta lógica nos enfrenta de lleno a una categoría central que sustenta la racionalidad de la educación: *el aprendizaje*.

Nos aventuramos a decir que el aprendizaje ha sido motivo de tantas exégesis disciplinarias, que en el afán de dominarlo se ha perdido el punto que lo ha entronizado como objeto de conocimiento esencial para este espacio formativo.

Pareciera que el análisis del aprendizaje ha corrido una suerte de “naturalización”, al ser concebido como cuestión intrínseca e immanente de los esfuerzos conceptuales y prácticos, que demanda la búsqueda de sus múltiples significados en menoscabo de pensar los mecanismos que lo constituyen como un significante de la realidad educativa.<sup>6</sup>

Con el fin de ubicarnos en esta segunda óptica y a riesgo de caer en contradicciones, consideramos como posible vía para abordar la forma en que se ha objetivado el aprendizaje en el contexto educativo, cuestionar de las condiciones de cognoscibilidad que pueden generarse en un proceso formativo, cuando éste se circunscribe a un ejercicio de conocimiento deliberado; en otras palabras, referirnos a las funciones epistemológicas que puede tener el aprendizaje cuando se concibe como una forma de apropiación de contenidos que han sido organizados para relacionar al sujeto con una realidad dada. Para ello es necesario retomar una reflexión anterior que apunta a una manera de concebir la lógica del conocimiento deliberado en el espacio educativo.

Recapitulando brevemente, recordemos que nuestro análisis de la educación se centra en la posibilidad de considerarla como un espacio caracterizado por una

<sup>6</sup> La crítica apunta al aprendizaje como categoría educativa, más que a la posibilidad de ver en él una dimensión fundamental para abordar el problema de la constitución y desarrollo de la experiencia del sujeto.

serie de procesos, los cuales en su relación conforman ámbitos de realidad educativa. En consecuencia, las dimensiones de lo educativo (denotadas con una variedad de nombres) podrían considerarse como un problema de definición de los diferentes niveles en que se realiza el ejercicio del conocimiento deliberado. Pero ahora, si nos ubicamos en el ejercicio mismo del conocimiento, podemos seguir la siguiente línea de razonamiento:

1. Los contenidos de realidad que se insertan y relacionan en el ejercicio del conocimiento, en términos de problemas de conocimiento y de conocimientos acumulados, ya sea en el marco de la racionalidad científica o en el espacio de la experiencia cotidiana del sujeto, al identificarse como única expresión de la realidad objetiva, excluyen otras opciones de conocimiento que pudieran no estar contempladas en esta interrelación de contenidos.

2. Por tanto, los contenidos de conocimiento devienen en verdades inmutables o con poca posibilidad de cambio,<sup>7</sup> lo cual dejaría fuera la cuestión de a qué se refieren estos contenidos que se pretenden organizar; a qué realidades aluden, y más importante aún (tomando como premisa que un contenido de conocimiento representa un ángulo de observación de la realidad), qué clase de relación de conocimiento están demandando para el sujeto.

En consecuencia, las exigencias de aprendizaje y, por tanto, los criterios de constitución de los ámbitos de realidad educativa, se centran en los problemas de organización de contenidos. Organización que implicaría una doble relación de ajuste:

-Por un lado, entre los contenidos en términos de su coherencia interna para dar cuenta de realidades determinadas. Lo que significaría articular la diversidad de elementos de una realidad con base en su no contradicción, es decir, una organización de la multidimensionalidad de lo real a partir de criterios que forman parte de configuraciones prestablecidas que pretenden dar cuenta de todas las formas de expresión de dicha realidad.

-Por el otro, entre esta organización de contenidos y las características de los sujetos, definidas tanto en función de las demandas de conocimiento establecidas por un proyecto social, como de los criterios de acceso señaladas anteriormente.

En este marco, al constituirse como un proceso circunscrito a la lógica del conocimiento deliberado, el aprendizaje se objetiva como un problema de apropiación de contenidos organizados, que demanda del sujeto una comprensión eficiente, es decir, "más amplia y fiel" de los mismos, lo que a su vez representa la adopción de criterios apriorísticos, a partir de los cuales se hacen enunciados propositivos sobre los contenidos que pretenden interrelacionarse.

En este sentido, el recorte espacio-temporal en el que se constituye el ejercicio

<sup>7</sup> La misma distinción entre prácticas de investigación y prácticas educativas, existe en la división social del conocimiento, con base en la cual se supone que los procesos de producción y transmisión de conocimientos se ubican diferencialmente en estos dos campos: de ahí que los problemas de transformación de los contenidos de conocimiento se den en una lógica de la investigación mientras que la transmisión de sus productos se haya planteado como propio de la lógica educativa.

del conocimiento deliberado (al elaborar una especificación de lo real que supone contener todas las formas en que puede expresarse la realidad), determina las condiciones de cognoscibilidad del aprendizaje dentro del margen de amplitud en el que fueron elaboradas.

Así, las condiciones de cognoscibilidad del aprendizaje, es decir, sus funciones epistemológicas, se enfrentarían a la capacidad de establecer una correspondencia entre el sujeto y el contenido del conocimiento.

Correspondencia sustentada en el énfasis de los instrumentos intelectuales que pueden desarrollarse en y para el sujeto con el fin de capturar una realidad que ya está organizada.

Si tomamos como premisa que la lógica de construcción del ejercicio de conocimiento y de objetivación del aprendizaje obedecen a una racionalidad instrumental, entonces podríamos señalar que los ámbitos de realidad educativa se constituyen a la luz de una exigencia privilegiada referida a la logística y mecánica del proceso formativo.

Esto significaría, a nuestro parecer, un problema de ritualización de la educación: un proceso en el cual los ámbitos de realidad educativa y su concreción en los diferentes espacios de formación, encuentran su razón de ser en el problema de su diseño, el cual se convierte en una meta que justifica su existencia por sí misma. Pero más importante aún, es la pregunta, motivo de las reflexiones iniciales de este trabajo: ¿qué pasa con el sujeto sometido a un proceso de formación, circunscrito a dicho espacio educativo?

Esta interrogante a su vez, contiene a las siguientes: ¿Qué clase de relación se establece entre la realidad construida en el espacio educativo y la realidad social que conforma el contexto de vida de los sujetos? ¿Qué ubicación e identidad posee el sujeto en relación con su realidad, si dicha relación está mediada por un proceso educativo que se impulsa en función de la lógica del conocimiento deliberado?

Si se asume que el conocimiento deliberado genera una producción de sentido, ¿qué relación hay entre este sentido y la capacidad de protagonismo del sujeto?

Resulta evidente que no es posible contener la magnitud de estas cuestiones, menos aún saltar del análisis a las respuestas. Lo que se pretende, en cambio, y dentro del tenor de esta problematización, es la enunciación de una serie de reflexiones, que podrían contemplarse como posibles líneas de investigación.

### *La educación como transmisión de conocimientos: los mecanismos del bloqueo*

Recuperamos la premisa inicial de que en el modo en que el sujeto se apropia de una realidad a través de su aprehensión y práctica, se plantea el problema de la constitución de su identidad y ubicación. Luego entonces, una clave estaría en la relación entre tal constitución y el espacio educativo, en la medida que enfrenta al sujeto con una realidad dada mediante los contenidos de conocimiento.

En esta dirección cabe traer a cuenta la cuestión de que los contenidos de conocimiento que entran en juego dentro del espacio educativo, han sido construidos y organizados en función de concepciones de realidad subyacentes a ciertas formas de pensar.

Si nos hacemos eco de la reflexión sobre una racionalidad de la educación que no cuestiona los criterios de construcción de los contenidos de conocimiento (en la medida en que los considera reflejos objetivos de las realidades que pretenden apropiarse), y que por tanto no analiza las formas de razonamiento que definen tal proceso, y atiende privilegiadamente sólo a los principios de su organización desde la perspectiva del ejercicio deliberado, nos enfrentamos a las siguientes posibilidades:

1. La generación de un bloqueo en las formas de pensar, definidoras de las realidades por conocerse, en tanto que al circularse en los mecanismos de reproducción de los contenidos ya establecidos, se imposibilita la absorción de nuevas realidades, las cuales pueden demandar otras formas de construcción de sus contenidos.

2. La formación del sujeto deviene un problema de transmisión de conocimientos, que puede concebirse como la reproducción sistematizada de formas de pensar que han respondido a otras exigencias de apropiación de la realidad (de acuerdo con el contexto histórico en que se constituyeron), diferentes de las demandas de transformación que definen los dinamismos sociales, que constituyen el contexto de vida de los sujetos.

3. En consecuencia, la incapacidad de revertir la producción de sentido que se genera en el proceso del conocimiento a otros ámbitos de realidad social, conlleva un agostamiento del espacio educativo, en tanto que la circularidad de estos procesos lo convierte en un hábitat de contención y autoconsumo de los actores sociales, en el que la capacidad de protagonismo en función del devenir del contexto de vida de los sujetos, se agota en el propio proceso de su estructuración.

4. Las propias condiciones socioeconómicas y políticas de los países latinoamericanos, impiden la absorción de fuerzas de recambio social provenientes del espacio educativo,<sup>8</sup> a la vez que dicha crisis sienta sus bases en una crisis respecto de la formación por el conocimiento de los actores sociales, quienes atrapados en sus determinaciones históricas y formativas no pueden producir prácticas alternativas.

### *La resignificación del espacio educativo*

Tales posibilidades no significan, a nuestro parecer, una épica del fatalismo de la educación, más bien tienden a colocarnos ante el reto de cómo hacerle frente a

<sup>8</sup> Se ha señalado continuamente que el aumento de niveles educativos y la consecuente prolongación de la escolaridad tiene la función de retrasar la incorporación de los sujetos formados en el espacio educativo, debido a la disminución del trabajo socialmente necesario para la producción de mercancías, que se expresa en los problemas de desempleo crónico. Cfr. Pérez Castaño, G., *La planeación institucional en la UNAM*, CISE-UNAM, México, 1983, mecanograma, y Rama, G. W., *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, Documento DEALC/6, proyecto UNESCO/CEPAL/PNUD, Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Buenos aires, septiembre, 1977.

la desesperanza de encontrar en las condiciones actuales, una manera de romper con el estado de bloqueo del espacio educativo, de tal suerte que pueda realizar sus funciones formativas.

Al respecto se están realizando en cantidad creciente investigaciones y estudios tanto en el interior como fuera de la esfera educativa, que han llevado a una serie de posturas de lo más diversas: desde aquellas que consideran como única vía posible la disolución de los espacios educativos hasta aquellas que, atendiendo a un principio de viabilidad, reconocen dentro de las condiciones existentes la posibilidad de transformación de los dinamismos educativos.

A estas últimas obedecerían las socializadas teorías de la resistencia, las cuales proponen concebir a la educación como un espacio con un grado relativo de autonomía, en el que se puede potenciar conocimientos y prácticas contestatarias fundamentadas en el rescate de la noción crítica de la intervención humana. Sin embargo, como se ha discutido en el marco de las ciencias sociales en general, y en el de la educación en particular, el discurso crítico se ha identificado con las condiciones de posibilidad en que se desenvuelve, asumiéndose que en la explicitación de marcos valorativos diferentes se contienen las formas en que éstos pueden insertarse en contextos históricos concretos: al cuestionarse los problemas educativos o cuando se intenta distanciarse de ellos "...se estructura un discurso desde el presupuesto de un contra-poder cuya viabilidad no está resuelta...", un contradiscurso que se desarrolla "...sin poder plasmar una opción estratégica claramente viable",<sup>9</sup> un proceso en el que "...se ha descuidado el diálogo (crítico) desde la perspectiva de las condiciones de posibilidad de dicho diálogo..."<sup>10</sup>

Ello no significa el desconocimiento de los esfuerzos por encontrar y construir condiciones que, respondiendo a las necesidades de transformación desde el marco de determinaciones concretas, conlleven a una reformulación de los dinamismos educativos y por ende a los procesos de formación de los sujetos insertados en ellos. Es más, el presente trabajo pretende hacer un aporte a dicha perspectiva, reconociendo la existencia de determinaciones que trascienden el orden lógico/epistemológico.

Con este sentir, consideramos que puede encontrarse una vía para la reformulación del espacio educativo, en la resignificación de las exigencias de objetividad a partir de las cuales se constituyen los ámbitos de realidad educativa, y que aluden a las necesidades de incidir en el acontecimiento de formación de los actores sociales. Resignificación que puede encontrar su esencia en el qué, cómo y para qué de los procesos mismos del conocimiento, involucrando en ello también la reformulación de las funciones gnoseológicas.

<sup>9</sup> Discusión que puede ilustrarse de cara a los problemas del conocimiento social en las condiciones de trabajo intelectual dentro del contexto latinoamericano, en Zemelman, H., *op.cit.*

<sup>10</sup> Confluencia en el análisis, a partir de las reflexiones sobre el discurso crítico y las prácticas educativas, vistas desde la perspectiva del currículum. En De Alba, A., "Del discurso crítico al mito del currículum", *Perfiles Educativos*, UNAM, CISE, núm. 40, México, 1988.

En otras palabras, planteamos que una posibilidad para romper la circularidad del proceso educativo, consiste en colocar los problemas de la formación del sujeto por encima de las cuestiones instrumentales, a efecto de que los ámbitos de realidad educativa se constituyan a partir de demandas diferentes de la justificación de su propia existencia.

Con base en esta premisa, se requeriría oponer a la lógica de organización de contenidos ya establecidos, una lógica sustentada en la construcción de relaciones de conocimiento, que posibiliten en el sujeto una racionalidad abierta a las condiciones que determinan su contexto de vida, pero sobre todo "...hacia los campos históricos en cuyos límites se puede llegar a identificar opciones de praxis de transformación".<sup>11</sup>

En este sentido, y sin ánimo de agotar la discusión, necesitamos hacer algunas digresiones epistemológicas para explicitar ciertos elementos generales de dicha lógica formativa.

#### *La función epistemológica del concepto de realidad en la reformulación del espacio educativo*

Si asumimos, en primera instancia que la relación establecida entre el sujeto y la realidad dentro del espacio educativo está mediada por el conocimiento, tendríamos que preguntarnos cómo el sujeto se está relacionando con ella a través de una serie de contenidos organizados; cómo se está apropiando de las formas de pensamiento que subyacen en ellos, y cómo está desarrollando una forma de razonamiento en este proceso.

Entonces, la relación entre contenidos y formas de pensar cobra sentido ante el problema de cómo conocer una realidad cuya objetividad está en función de su transformación permanente, ya que esto nos enfrentaría a la exigencia de cuestionar las formas en que la realidad se manifiesta en un recorte espacio/temporal, ya sea en un plano morfológico, o bien en términos de conocimientos organizados: considerar a tales formas de concreción como posibilidades de contenido de una realidad que, en función de su movimiento, requiere de ser concebida como inacabada y que, por tanto, al no remitirse a un contenido determinado, la potencialidad de su dinamismo demanda para el sujeto la sola necesidad de pensar en su posibilidad.

Luego entonces, el conocimiento de realidades tendría que apuntar a una definición de sus contenidos, de tal suerte que éstos no se cerraran sobre sus propios límites, sino más bien que incluyeran la posibilidad de nuevas lecturas. En otras palabras, significaría reconocer en cada contenido la existencia de otras posibilidades, a efecto de incorporar las nuevas realidades que se van articulando.

<sup>11</sup> Zemelman, H., "Razones para un debate epistemológico", en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX, vol. XLIX, núm. 1, enero-marzo de 1987.

Lo anterior representaría una manera de establecer la relación entre el sujeto y los contenidos de conocimiento que, en consecuencia, podría conformar una manera de apropiación de la realidad basada en el cuestionamiento de los límites del saber, lo que implicaría a su vez el cuestionamiento de las configuraciones preestablecidas y cristalizadas en una serie de estructuras racionales que, al organizar la experiencia de conocimiento, imponen las exigencias de lo que debe y puede ser pensado.

En este marco, la formación del sujeto por el conocimiento, dentro del espacio educativo, connota un punto de reformulación en la posibilidad de desarrollar una racionalidad que, en lugar de organizar la experiencia en términos de su operatividad dentro de un contexto limitado, se constituya como un proceso de renovación constante del pensamiento y del conocimiento, en función de las exigencias que va marcando una realidad en constante devenir.

En este punto, la urdimbre cierra su trama cuando nos planteamos que la realidad por aprehenderse en un proceso educativo, comprende para un sujeto el contexto en que se desenvuelve. Problema harto complejo, en la medida que no se trata de proponer una formación “epistemologizante” para un sujeto “vacío” de determinaciones histórico/culturales y psicológicas; al contrario, el reto está en cómo desarrollar en un sujeto concreto la capacidad para reconocer los límites de su pensamiento y las posibilidades contenidas en ello, desde las condicionantes desarrolladas en el transcurso de su experiencia: es decir, desde aquel espacio que no necesariamente se ha constituido alrededor de la construcción intencionada del conocimiento, sino en términos de la articulación entre estructuras sociales, comportamientos y vivencias naturales; que representa el entrecruzamiento de elementos culturales y psicosociales que dan cuenta de la historicidad de su individualidad y acción diarias.

En consecuencia, tendríamos que señalar que el distanciamiento del ejercicio de conocimiento deliberado implicaría, a su vez, para el sujeto, la apropiación de los parámetros culturales: el control de los condicionamientos provenientes de un marco normativo social externo, los cuales a través de una serie de procesos de internalización, constituyen mecanismos de autorregulación, respecto de cuáles objetos se incluyen o excluyen de la experiencia, es decir, devienen sistemas prescriptivos que determinan las formas de relacionar los objetos, reconocer sus propiedades y ubicarse respecto de ellos, lo que significaría para el sujeto un dictado de qué y cómo debe percibir, pensar, conocer y actuar y, en consecuencia, qué y cómo debe ser formado.

Creemos que éste es un punto de condensación que requeriría de una investigación profunda orientada a la recuperación de los aportes de diferentes marcos conceptuales y disciplinarios, para el tratamiento de un problema esencial: *la síntesis que se da dentro de la experiencia formativa, de los procesos de conocimiento que se generan a partir de una serie de contenidos organizados, y las realidades históricas que adquieren una especificidad en la individualidad de los sujetos.*

Esta síntesis representa para nosotros la apertura del debate respecto de la posibilidad y viabilidad de una reformulación del espacio educativo en las condiciones actuales. Estamos lejos de proporcionar criterios normativos tendentes a resolver este problema, pero queremos dejar por el momento la reflexión, para plantear una serie de consideraciones.

#### HACIA UNA CONCLUSIÓN INACABADA

A lo largo de esta disertación general, intentamos explicar algunas cuestiones referidas a la manera en que el hombre actual de Latinoamérica ha resuelto la empresa del conocimiento a través de la educación.

Hemos considerado que uno de los problemas que han llevado a la educación a ser parte del bloqueo de nuestros países, encuentra su razón de ser en el agostamiento de su espacio, debido a la crisis de la formación de los sujetos que se someten a él.

En este sentido, hemos puesto en debate una proposición que se refiere a la resignificación de los ámbitos de realidad educativa, la que puede abordarse en términos de la racionalidad de los procesos que se articulan en diversos niveles y momentos, considerando como vital el proceso del conocimiento que se gesta en su interior, en la medida en que puede ser visto como la materia prima que da especificidad al tipo de formación que el sujeto desarrolla en su tránsito por este espacio.

También hemos intentado plantear, aunque de manera muy general, que el problema de la reformulación del espacio educativo no tiene sentido si no nos ubicamos en la perspectiva de un sujeto concreto, con las implicaciones que esto conlleva.

Quisieramos concluir con la siguiente enumeración problemática:

Si consideramos a la educación como un espacio intencionadamente estructurado, que se propone la formación de sujetos en función de una meta, cabría preguntarse *si la meta que dirige a un proceso formativo se refiere al conocimiento o a la conciencia*: si la exigencia hace que el sujeto se relacione con la realidad a través de conocimientos adquiridos por medio de los procesos de aprendizaje o, por el contrario, que el sujeto transforme al conocimiento en elementos activos de conciencia, lo que requiere de la construcción de relaciones con una realidad que, en tanto inacabada, no necesariamente está aprehendida, pero para lo cual el aprendizaje puede ser un instrumento.

Pero, ¿a qué implicaciones remite el problema de la conciencia y su relación con el aprendizaje, si es que no queremos identificarla con su discurso ideológico? Acaso, dentro del proceso educativo puede aludir a la transformación de los contenidos de conocimiento en instrumentos de reflexión respecto de una realidad que en su devenir, no se circunscribe a dichos contenidos. Es decir, recuperar en un contenido el complejo histórico que le da especificidad y que escapa a sus límites conceptuales.

¿Puede verse al aprendizaje como un medio a través del cual el sujeto puede desarrollar una capacidad de pensar al conocimiento, y en este proceso pensar la realidad?

En relación con lo anterior, nos cuestionamos qué representaría para el proceso educativo que el aprendizaje se objetive frente a la exigencia de organizar el pensamiento fuera del conocimiento.

Podría comprenderse como un proceso que enfrenta al sujeto a trascender los contenidos en el interjuego del conocimiento deliberado, demandando para él nuevos ángulos de observación y conocimiento que pueden actuar como posibilidades de relación con la realidad, en la medida en que pueden conformar contenidos de concepciones del mundo y de prácticas sociales.

Luego entonces, nos preguntamos si la educación puede ser un espacio en el cual los procesos de conocimiento contribuyen a la construcción de sentido de las prácticas sociales, si atendemos a que los ángulos de observación que ellos delimitan apuntan a reconocer, en una realidad determinada, las potencialidades para imprimir una direccionalidad a sus dinamismos.

Considerando que la formación de un sujeto puede basarse en su capacidad de apropiarse del contexto real, la interrogante que surge es si la educación puede concebirse como un espacio que se estructura desde el marco de una serie de determinaciones concretas, para intentar reaccionar sobre las condiciones psicológicas e histórico-culturales del sujeto.

En este sentido, hablamos de un espacio que, sustentado en una manera de constituir la experiencia de conocimiento, posibilita en el sujeto el reconocimiento de las condiciones de su contexto de vida, las cuales cristalizan en su individualidad a través de sus visiones del mundo y de las prácticas cotidianas.

¿Significa esto que la exigencia de una formación para el espacio educativo se enfrenta al desarrollo de un espacio propio del sujeto?; más aún, ¿implica lo anterior que son precisamente las visiones del mundo y de las prácticas cotidianas ese espacio?

Esto puede tomarse como una posibilidad, si se considera que las visiones y prácticas, sin estar restringidas a planos educativos, económicos, políticos o de otro orden, operan sobre éstos en la medida en que dan cuenta en cada uno de ellos de la especificidad de la praxis del sujeto.

En suma, ¿podríamos hablar de la reformulación del espacio educativo a la luz de un tipo de formación que posibilite, en el sujeto, el reconocimiento de su propio espacio y, a través de ello, de la forma en que se construye su capacidad de protagonismo?

El debate queda abierto y sólo nos queda señalar para los interesados en la problemática, la necesidad de buscar los criterios de construcción de nuestra identidad y ubicación, en el cuestionamiento de los procesos formativos de los cuales somos parte.