

Saber cotidiano, educación y transformación social

MA. EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO

PRESENTACIÓN

LAS REFLEXIONES que se presentan a continuación forman parte de una investigación inscrita en el campo problemático “La formación de sujetos sociales críticos y creativos en una situación de excepción”.

Se le denomina campo problemático porque se concibe a la realidad como “...un campo de fenómenos que contiene diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según sus particularidades espacio-temporales y dinamismos estructurales o coyunturales...”¹

En esta afirmación subyacen supuestos sobre los cuales es necesario extenderse. Por un lado, reconocer a la realidad como articulación de procesos significa que ésta no se constituye a partir de hechos aislados, sino de relaciones entre procesos, cuyas formas de articulación dependen del contexto particular en el que se desarrollan y que aluden a una realidad en movimiento.

Por otro lado, afirmar que la articulabilidad de los procesos depende de los dinamismos coyunturales, implica reconocer que el movimiento de la realidad depende de la praxis de los sujetos sociales y, como consecuencia, que éstos tienen posibilidades de construirla.

Si la realidad se constituye a partir de la articulación entre procesos y la manera en que éstos se desarrollan depende del contexto, entonces no es posible sostener que la forma de articulación de dichos procesos es única ni que sólo existe una realidad posible de ser construida. Por el contrario, tal condición de posibilidad implica construirla a partir de una multiplicidad de opciones objetivamente posibles, que son definidas por las prácticas sociales de los sujetos en un contexto específico y que están determinadas “...por las condiciones estructurales (nivel económico), las fuerzas sociales (nivel político), y los microdinamismos de los sujetos sociales (nivel psicocultural)”²

Con el fin de reconstruir la realidad articuladamente, es decir, captando su movimiento y orientándolo hacia una dirección objetivamente posible, es necesario establecer una relación sujeto-realidad a través de campos problemáticos, cada uno

¹ Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales (contribución al estudio del presente)*, El Colegio de México, México, 1987. pp. 57-58.

² *Ibidem.*, p. 28.

de los cuales puede incluir varios objetos. Si, por el contrario, tal relación se establece en términos de objetos con estructuras conceptuales o teóricas rígidas y predeterminadas, se está partiendo del supuesto de que la realidad está dada y, por lo tanto, sólo es posible explicarla pero no construirla. Desde esta perspectiva, la realidad se identifica casi siempre con el objeto y se considera que lo que no incluye el objeto no forma parte de la realidad.

Reconocer un campo problemático con diferentes objetos, significa también definir y elegir opciones que, al no ser deducciones teóricas, posibilitan la reconstrucción articulada de la realidad en un determinado contexto y, en consecuencia, hace posible su transformación.

La posibilidad del sujeto de realizar una reconstrucción de tal naturaleza, depende de la relación de conocimiento que aquél es capaz de establecer con la realidad y de su capacidad de ubicarse en el contexto histórico en el que ésta se desarrolla.

A partir de tal concepción de realidad, en la cual subyacen los tres supuestos epistemológicos mencionados (movimiento, articulación de procesos y direccionalidad), se consideró pertinente definir un campo problemático a investigar, en lugar de un objeto aislado. Este campo se ha denominado "La formación de sujetos sociales críticos y creativos en una situación de excepción".

Este campo problemático surgió de la preocupación por encontrar caminos para formar sujetos capaces de transformar su realidad en el contexto latinoamericano de hoy en día, que se ha caracterizado por el auge de los movimientos sociales, cuyo fin, compartido por casi todos los pueblos que viven en América Latina, es cambiar sus actuales condiciones y formas de vida y, en ese proceso de transformación, construir sociedades justas, democráticas y soberanas.

Sin embargo, las circunstancias³ en las que se desarrollan los países de América Latina son tan heterogéneas, que las transformaciones se están realizando por diversos caminos. Algunos pueblos consideran que las reformas sociales, económicas y políticas realizadas por los regímenes instituidos son, todavía, una posibilidad real que contribuye a la transformación social. Otros, sin embargo, consideran que este camino "pacífico" agotó sus posibilidades a partir de una historia signada por la inexistencia de espacios democráticos, que ha impedido la participación del pueblo en las decisiones, orientadas a modificar cualitativamente sus condiciones de vida. Asimismo, las formas de represión y su intensidad han cancelado cualquier posibilidad de participación organizada que contribuya al cambio. Los pueblos que se encuentran en esta situación concreta, consideran que la confrontación armada es la única opción viable, por el momento, para lograr el propósito antes mencionado.

³ En toda sociedad existen circunstancias y "...esas 'circunstancias' determinadas en las cuales los hombres se formulan fines son las relaciones y situaciones sociohumanas, las relaciones y situaciones humanas mismas, mediadas por las cosas...; la 'circunstancia' es la unidad compuesta por fuerza productiva, estructura social y forma mental: un complejo que contiene innumerables posiciones o aserciones teleológicas...". Agnes Heller, *Historia y vida cotidiana (aportación a la sociología socialista)*, Editorial Grijalbo, Barcelona, 1972, pp.19-20.

Sin embargo, más allá de los medios utilizados, los pueblos latinoamericanos coinciden en la necesidad de cambiar la sociedad, y los fines que orientan esos cambios son la justicia, la democracia y la soberanía.

En este contexto de transformación social se ubica el campo problemático al que se ha hecho referencia. Uno de los supuestos de este campo problemático es que para transformar la sociedad, es necesario formar sujetos críticos y creativos. En ese sentido, se considera relevante estudiar las posibilidades y limitaciones que se combinan para crear esas características en un sujeto que vive en una situación específica, como es la que se ha denominado "situación de excepción".

Otro supuesto del que se parte es que la educación es uno de los medios que puede contribuir a fomentar la crítica y la creatividad de los sujetos, para que éstos sean capaces de establecer una relación de conocimiento con la realidad y puedan transformarla.

Sin embargo, al hablar de educación no se hace referencia a la escolarización, sino a los espacios educativos no formales, constituidos en situaciones de excepción. Estas situaciones aluden fundamentalmente a la marginación social, económica, política y cultural, la cual se manifiesta en condiciones tales de sobrevivencia que determina las formas de vida de los sujetos.

Se considera una situación de excepción extrema aquella en la que viven algunos sectores que, además de encontrarse al margen de los beneficios sociales, económicos, políticos y culturales que pudieran procurarles una vida digna, padecen una situación de guerra.

En una situación de esta naturaleza, cobra importancia la necesidad del sujeto de transformar su realidad y adquiere relevancia la educación como uno de los medios para lograr ese fin. Queda rebasada, por tanto, de manera natural, la concepción tradicional de la educación que se restringe al ámbito técnico-pedagógico, para considerarla como un espacio político y sociocultural relevante, cuyo propósito es formar sujetos que "aprendan a leer la realidad para escribir su historia".⁴

La educación que se desarrolla en una situación de excepción como es la guerra, es un espacio no escolarizado que surge al margen de las instituciones y que está fuertemente permeado por las condiciones de sobrevivencia en las que se encuentran los sujetos. Lo que pretendo poner a discusión en este ensayo, como una primera aproximación a la problemática, se refiere a las posibilidades y limitacio-

⁴ En El Salvador se está desarrollando una propuesta educativa en los poderes populares locales que, por ser zonas controladas política y militarmente por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), desarrollan procesos educativos al margen de las instituciones gubernamentales. Al proyecto educativo se le denomina "Campaña de alfabetización y educación integral", y surge en 1981 para dar respuesta a algunas necesidades sociales de la población que vive en estas zonas. Se desarrolla en medio de la guerra y constituye un espacio educativo no formal. Su propósito, tal como las mismas comunidades lo han definido, es que el adulto, joven o niño "aprenda a leer la realidad para escribir su historia". Se hace referencia a él en este ensayo, porque se considera que es uno de los ejemplos actuales a través del cual se pretende transformar la realidad. En ese propósito subyace una concepción de realidad y de relación sujeto-realidad que es importante recuperar en el contexto de los proyectos educativos populares latinoamericanos.

nes de la educación para contribuir a formar sujetos capaces de transformar su realidad. Para ello, se parte de los siguientes supuestos:

1) Las posibilidades de que los sujetos transformen su realidad rebasan el plano político para ubicarse en el plano epistemológico. Por lo tanto, la transformación de la realidad alude no sólo a las prácticas de los sujetos, sino también a la relación de conocimiento que éstos establecen con aquélla.

2) Si las posibilidades de transformación son determinadas por la relación de conocimiento sujeto-realidad, el saber cotidiano puede contribuir a lograr ese propósito o convertirse en un obstáculo.

3) Una de las posibilidades de que el conocimiento que se genera en la cotidianidad contribuya a la transformación social, reside en las formas de relación que se establecen entre el sujeto y la educación.

TRANSFORMAR LA REALIDAD, UN PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

Realizar cambios sociales orientados por fines tales como la justicia, la democracia y la soberanía es algo complejo que no ha sido resuelto hasta ahora, porque significa modificar la realidad desde lo objetivamente posible, y la necesidad de construirla. En ese proceso, se establecen tales relaciones de conocimiento entre el sujeto y la realidad, con tales características que hacen posible que la transformación sea un proceso permanente. Como consecuencia, transformar la realidad es una exigencia de conocimiento que rebasa el plano ontológico para ubicarse en el plano epistemológico.

Desde esta perspectiva, la discusión se centra en dos preguntas: ¿cómo contribuye la relación de conocimiento que el sujeto establece con la realidad a la construcción de opciones viables para transformarla?, y ¿cuáles son los obstáculos que se presentan en la relación de conocimiento para lograr ese propósito?

Se aborda el problema en el plano epistemológico, a partir del supuesto de que la transformación de la sociedad no se resuelve del todo con el cambio de las condiciones estructurales. Modificar tales condiciones implica la existencia de procesos macrosociales que se desarrollan en ciclos prolongados y que poseen sus propios dinamos de transformación. En consecuencia, su movimiento es independiente de la praxis de los sujetos sociales.⁵ Los procesos microsociales, por el contrario, se desarrollan en períodos cortos y poseen dinamos de transformación coyuntural, cuyo movimiento depende de la praxis de los sujetos sociales.⁶ Esto significa que sin sujetos no se pueden realizar cambios y que modificar la realidad exige considerar los dos ámbitos: el macro y el micro, relacionado, este último, tanto con la organización y el desarrollo de la vida cotidiana como con el sujeto concreto.

⁵ Hugo Zemelman, *op. cit.*, p. 24.

⁶ *Ibidem.*.

Afirmar que los cambios microsociales dependen de la praxis de los sujetos, supone que para transformar la sociedad no es suficiente que éstos se involucren en luchas sociales de carácter diverso (gremiales, partidarias, etc.) dentro o fuera de un proyecto político. Aunque tales luchas son necesarias, la posibilidad de cambiar la sociedad no se restringe al desarrollo de prácticas de esa naturaleza, si se excluye la reflexión sobre las formas en que el sujeto se relaciona con la realidad, porque de ellas depende la calidad e intencionalidad de dichas prácticas y, por lo tanto, la posibilidad de definir opciones viables de transformación.

Se involucra al sujeto porque se asume que las modificaciones sociales están determinadas no sólo por las condiciones objetivas en las que se encuentra el sujeto sino, también, por los procesos psicosociales y psicoculturales que constituyen su subjetividad. Mediante estos procesos, el sujeto vive y percibe la realidad de manera específica porque pone en juego los hábitos, las creencias y las costumbres vigentes en el mundo en que se desarrolla. Constituye de esta manera su saber cotidiano, el cual signa sus formas de pensar y de actuar sobre la realidad.

La vida cotidiana⁷ cobra, entonces, una dimensión importante porque a la vez que en ella se expresan los cambios macro y microsociales, es ahí donde éstos se pueden generar. Así lo plantea Heller cuando afirma que "...la vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, por lo cual bajo este aspecto ésta es un espejo de la historia, sino también en cuanto los cambios que se han determinado en el modo de producción a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico, por lo cual bajo este otro aspecto aquélla es un fermento secreto de la historia..."⁸

Efectivamente, cuando Heller afirma que la vida cotidiana es, a la vez, espejo y fermento de la historia, está aludiendo a la relación sociedad-vida cotidiana; como consecuencia, no es posible modificar una sin trastocar la otra. Lo fundamental, sin embargo, no es dilucidar si lo primero es la transformación de la sociedad o de la cotidianidad, sino explicar algunos de los elementos que pueden generar articulaciones entre procesos macrosociales y cotidianos, de tal calidad e intencionalidad que se propicien cambios. Uno de los elementos son las formas en que el sujeto constituye su saber en la vida diaria porque a partir de ese saber se pueden generar cambios, pero también, puede ser uno de los principales obstáculos para lograr tal fin.

⁷ Heller afirma que sin vida cotidiana no existe sociedad alguna, que todo hombre tiene vida cotidiana, cualquiera que sea el lugar que ocupe en la división social del trabajo, y la define de la siguiente manera: "...vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social. No hay sociedad que pueda existir sin reproducción particular. Y no hay hombre que pueda existir sin su propia reproducción". Agnes Heller, *La revolución de la vida cotidiana*, ediciones Península, Barcelona, 1982, p. 9.

⁸ Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, ediciones Península, Barcelona, 1977, p. 20.

SABER COTIDIANO, GERMEN DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Transformar lo cotidiano en una “nueva forma de vida”, a la que Heller le da el carácter de lo no alienado, depende de cómo el sujeto se relaciona con las formas de actividad de la vida diaria y de su capacidad para jerarquizar por sí mismo estas formas y sintetizarlas en una unidad. Tal relación implica, a su vez, las formas como el sujeto construye conocimiento sobre su realidad, las cuales propician bien sea la constitución de una vida cotidiana alienada o su transformación radical.

En el primer caso, el sujeto vive la realidad como algo dado y acabado y que, al existir independientemente de él, está fuera de su posibilidad de transformación. Esto es así, porque su saber cotidiano se constituye a partir de una serie de hábitos, mitos, creencias y costumbres que al convertirse en rituales, no le permiten pensar la realidad. Su mundo inmediato sólo le permite explicar la existencia de la realidad. Pero esta explicación es, según Heller, una mera suma de opiniones,⁹ porque la naturaleza de la relación que el sujeto establece con esa realidad es morfológica; esto es, que sólo la percibe por sus atributos y propiedades. Su pensamiento es un mero reflejo de contenidos dados por ese saber.

Para transformar la realidad no es suficiente con ser capaces de explicarla desde el saber cotidiano, porque de ser así, la relación de conocimiento sujeto-realidad se convierte en una relación explicativa, constituida a partir del sentido común, de la intuición. Una relación de esa naturaleza, casi siempre configura la realidad a partir de esquemas predeterminados por la cotidianidad, que la someten a previsiones y regularidades a las que las realidades sociohistóricas no se pueden reducir.

Esos esquemas también le impiden al sujeto percibir la heterogeneidad de la vida cotidiana. No se reconoce el saber que se genera en este espacio, por el contrario, el sujeto cotidiano tiende a explicar homogéneamente fenómenos que al ocurrir en contextos específicos son diferentes.

La relación de conocimiento centrada en la mera explicación tampoco posibilita al sujeto sintetizar las formas de actividad cotidiana en una unidad, y al fragmentar su explicación la realidad aparece como un conjunto de hechos sin relación entre sí, es decir, como una realidad caótica. Pero si la realidad fuera caótica podría, entonces, considerarse incognoscible.

Sin embargo, Zemelman plantea que la realidad además de ser cognoscible puede ser transformada, lo cual alude a la posibilidad de pensarla como una articulación compleja de procesos y prácticas que se despliegan en el tiempo y en el espacio. Si la realidad se despliega, entonces no puede ser estática, por el contrario, es una realidad en devenir que puede ser pensada en diferentes momentos y aprehendida a través de prácticas sociales.¹⁰

⁹ Heller, *Revolución...*, *op. cit.*, p. 9.

¹⁰ Hugo Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, 1, Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México, México, 1987, pp. 21-39.

Pensar la realidad alude a la capacidad del sujeto de aprender a leer en ella y a escribir la historia, lo cual significa reconocer la realidad como devenir y como articulación de procesos, cuya direccionalidad está determinada por la praxis de los sujetos sociales. El saber cotidiano no posibilita al sujeto reconocer esa realidad ni asumir su papel en la definición y elección de opciones objetivamente posibles, orientadas a transformarla. Como consecuencia, no le es posible rebasar la relación explicativa para pensar la realidad.

Reconocer la realidad a partir de esos supuestos y de su responsabilidad en la transformación de ésta, alude a la transformación de la conciencia del sujeto en autoconciencia,¹¹ porque a través de ella es posible tanto reconocer lo dado como captar el devenir de la realidad.

Pensar la realidad significa, entonces, modificar las relaciones de conocimiento que el sujeto establece con las formas de actividad de la vida diaria, a través del saber cotidiano, para captarla en su movimiento y como articulación de procesos, pero también para imprimirle cierta direccionalidad. Tal posibilidad de modificación depende de la relación que el sujeto mantiene con lo no cotidiano.

Generalmente, existe una separación entre lo cotidiano y lo no cotidiano porque el sujeto se relaciona, casi exclusivamente, con su mundo inmediato. Las objetivaciones orientadas en el sentido de la especie, o no existen para él, o su desarrollo aparece como independiente de su cotidianidad. A este respecto, Heller afirma que "...las grandes objetivaciones de la sociedad en su conjunto: el trabajo..., la ciencia, la política, el derecho, la religión, la filosofía y el arte..., se despegaron respecto de la vida cotidiana en virtud y a consecuencia del desarrollo de la propiedad privada y de la alienación".¹²

En ese sentido, construir una nueva forma de vida significa, para Heller, construir una cotidianidad no alienada en la que el sujeto reestructure su relación con lo no cotidiano. Esa nueva relación alude a la capacidad del sujeto de jerarquizar por sí mismo las formas de actividad de la vida diaria y para sintetizarlas en una unidad, conservando la heterogeneidad de lo cotidiano.

Es posible desarrollar la capacidad del sujeto para pensar la realidad (en devenir, como articulación de procesos y en una cierta direccionalidad), a partir del saber cotidiano, si a través de él se puede pensar lo pertinente de la realidad; pero lo pertinente no se deduce de ese saber ni se agota en la deducción. Por lo tanto, es necesario transformarlo. No se trata, entonces, de excluirlo sino de discutir qué es

¹¹ "Todo hombre... tiene una conciencia del yo, como tiene una determinada noción de su propia pertenencia a una especie... La autoconciencia es... la conciencia del yo mediada por la conciencia de la especie. Quien tiene autoconciencia no se identifica espontáneamente consigo mismo: guarda cierta distancia respecto de sí mismo y, en consecuencia, también respecto de sus motivaciones, concepciones y circunstancias particulares. No 'cultiva' exclusiva, ni prioritariamente, las características y cualidades llamadas a permitirle orientarse y prevalecer mejor en su entorno inmediato..., sino también las que corresponden mejor a la jerarquía de valores que ha elegido a partir de las objetivaciones propias de la especie y del sistema de exigencias sociales." Heller, *Revolución...*, *op. cit.*, pp. 13-14.

¹² Heller, *Revolución...* *op. cit.*, p. 9.

posible recuperar de él y cómo modificarlo de tal manera que el sujeto aprenda a pensar su realidad. Uno de los medios para propiciar su transformación es la educación.

LA EDUCACIÓN, UN MEDIO PARA APRENDER A PENSAR LA REALIDAD

Los sujetos que viven en una situación de excepción se involucran en procesos educativos informales, a través de los cuales pueden aprender a pensar la realidad.

La educación concebida como articulación de procesos que posibilitan la formación de sujetos cognoscentes, comunicantes e históricos, capaces de negar teóricamente la realidad (capacidad crítica) y de negar una práctica alienada para construir una realidad social (capacidad creativa), puede contribuir a que el sujeto aprenda a pensar la realidad. Para ello, es necesario que la educación influya en el sujeto cotidiano con el fin de que reestructure su relación con las objetivaciones genéricas de la sociedad (con lo no cotidiano), a partir de su voluntad y de su autoconciencia.

Tal reestructuración es posible si, a su vez, se modifica la relación de conocimiento que el sujeto establece con la realidad a través de sus saberes cotidianos; modificación que está mediada por la teoría. En este sentido, es necesario preguntarse si la teoría es siempre un medio para que el sujeto piense la realidad.

La teoría tiene cualidades distintas de acuerdo con la concepción de educación que en ella subyace. Por ejemplo, en la lógica de la tecnología educativa,¹³ la teoría se expresa, generalmente, en estructuras rígidas que se presentan como una serie de proposiciones conceptuales con contenidos determinados, que explican la realidad sin tomar en cuenta las formas de articulación de los procesos que la constituyen en el contexto específico en el que éstos se desarrollan.

La teoría expresada de esta manera, al igual que el saber cotidiano, no le permiten al sujeto reconocer ni la heterogeneidad de la realidad ni su movimiento, de tal manera que se convierte en mera información que el sujeto acumula para explicar la realidad.

Aunque a través de esa información el sujeto podría reconocer algunos elementos constitutivos de la realidad, no puede pensar en sus formas de articulación en un contexto específico, ni construir elementos diferentes a los proporcionados previamente por la teoría. Como resultado, el contenido (texto) y el contexto se presentan como dos entidades separadas, independientes una de la otra; situación que no permite reconstruir articuladamente, desde la teoría, ni siquiera el mundo inmediato del sujeto como es la vida cotidiana. El saber cotidiano se separa de la teoría y las posibilidades del sujeto para transformarlo están limitadas por tal disociación, la cual no hace posible que el sujeto piense

¹³ La tecnología educativa es una corriente pedagógica que en México ha tenido un gran auge a partir de la década de los setenta. Se le menciona como un ejemplo de una propuesta pedagógica que no posibilita que el sujeto piense la realidad, por su vigencia en los procesos educativos actuales. Es una propuesta que considera el supuesto de que la realidad es estática y se constituye por hechos aislados que se desarrollan independientemente de los sujetos.

los mitos, hábitos, creencias y costumbres que determinan la alienación de su actividad diaria y de su saber cotidiano.

La explicación de la realidad así constituida, se restringe a la información dada por la teoría y acumulada por el sujeto. Lo que no es posible explicar a partir de ella no se considera parte de la realidad; en consecuencia, se constituye una relación de conocimiento teórico-explicativa entre el sujeto y la realidad, que no permite pensar lo impensado de la realidad. Por lo tanto, el proceso educativo se desarrolla a partir de la transmisión-acumulación de información que se cristaliza en contenidos dados, a través de los cuales se explica la realidad. Tal acumulación de información puede llegar a remplazar la capacidad de pensarla y, por tanto, no le permite al sujeto pensar la historia pertinente.

La teoría así entendida es un modelo que, además de caracterizarse por su rigidez, pretende explicar la realidad a través de la experimentación y comprobación de hipótesis las cuales, casi nunca, dan cuenta de ella. Una relación de esta naturaleza es un obstáculo para pensar la realidad ya que, como lo plantea Zemelman, "... la estructura del pensar quedó encuadrada a categorías como experimento y prueba, y no se desarrollaron otras tan importantes como la de 'lo posible' y 'lo nuevo'... De esta manera, el razonar se ha convertido en la función de ordenador, y la capacidad de asombro y aventura intelectual ha quedado subordinada a ella".¹⁴

Esta relación de conocimiento sujeto-realidad constituye, según Zemelman, una razón teórica que se encierra en "...estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad del pensar)".¹⁵

Romper esas estructuras cristalizadas para pensar lo posible y lo nuevo, alude a que la información acumulada sea manejada por el sujeto como instrumento de indagación que le permita pensar lo impensado de la realidad. El problema fundamental es, entonces, ¿cómo se puede desarrollar el sujeto para que, además de que "sepa contenidos", tenga la capacidad de pensar el momento que está viviendo y de actuar para modificarlo?

Tal capacidad no depende solamente de la posibilidad de que el sujeto acumule información, sino también de que la maneje como instrumento de indagación que le permita tanto rebasar esa información y ubicarse en un contexto específico, como desarrollar prácticas sociales, orientadas a transformar la realidad.

Así lo plantea Bleger cuando dice que, "... lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo... no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que...el sujeto la incorpore y la maneje como instrumento de indagación... Hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio), el

¹⁴ Zemelman, *Uso crítico...*, op. cit., p. 47.

¹⁵ *Ibidem*.

segundo (hace posible pensar la realidad)... Siguiendo en cierta medida a Montesquieu, se puede volver a decir que no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas. Y menos aún formar tantas, que cada uno tenga la propia.”¹⁶

Desde la lógica de la razón teórica se podría suponer que, cuanto más información se acumula o más experiencia se tiene, mayores son las posibilidades de que el sujeto piense su realidad. Pero, paradójicamente, ambas se pueden convertir en obstáculos para pensar lo nuevo, lo posible, porque la relación de conocimiento que se establece entre el sujeto y la realidad, concibe a esta última como acabada, sin posibilidades de transformación, y ésa es la relación teórico-explicativa.

Pensar la realidad significa rescatar el papel del conocimiento en la constitución del saber cotidiano, lo cual alude a las lógicas de producción de conocimiento que posibilite la resignificación de lo no cotidiano en lo cotidiano. Tal resignificación se refiere a la apertura de los saberes cotidianos a través del proceso educativo.

La apertura posibilita la reconstrucción de las relaciones texto-contexto, a partir de una lógica de razonamiento diferente a la razón teórica que se denomina pensamiento epistemológico. Este pensamiento posibilita que el sujeto se distancie de la teoría y, en este proceso, reconozca los límites teóricos que, al imponerse, no le permiten pensar la realidad.

Pensar la realidad alude, entonces, a la posibilidad de que el sujeto, a través del pensar epistemológico, deje de dar prioridad a los contenidos para constituir un proceso de razonamiento de cierre-apertura, que le permita distanciarse de la teoría. En este proceso, la dialéctica¹⁷ juega un papel fundamental porque es un modo de pensar sobre la realidad, un modo de construir conocimiento. La dialéctica no es un conocimiento en sí, sino un modo de pensar virtual que posibilita el desarrollo de un pensamiento abierto. Por lo tanto, el pensar epistemológico significa desarrollar en el sujeto un pensamiento dialéctico que le permita pensar la realidad. Y el fundamento epistemológico para organizar el razonamiento analítico sobre la realidad, es decir, para desarrollar el pensamiento dialéctico, es la totalidad.¹⁸

¹⁶ José Bleger, “Grupos operativos en la enseñanza”, en *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Editorial Nueva Visión, Buenos aires, México, 1983, p. 60.

¹⁷ La dialéctica supone que la realidad no es algo dado sino en movimiento, por lo tanto, no existe objeto teórico que dé cuenta de lo real. También supone que nada de lo real está aislado y por lo tanto cuestiona lo fragmentario y le opone la totalidad no como objeto ni como teoría, sino como forma de organizar el pensamiento sobre la realidad a partir de relaciones posibles y no de contenidos dados, porque entonces lo que se construye son teorías generales, pero no se realiza la reconstrucción articulada de la realidad objetiva, a partir de conjugar “lo dado y lo dándose”.

¹⁸ La totalidad entendida desde un pensamiento epistemológico, significa pensarla como una forma de organizar el razonamiento o como una apertura hacia la realidad. Esta forma de organizar el razonamiento o la apertura a la realidad, significa rebasar los límites teóricos rígidos, los paradigmas tan estructurados que no permiten pensar aquello que no esté incluido en ellos. En tanto la totalidad rebasa los límites teóricos, entonces no es una teoría ni un objeto. Desde esta perspectiva, la totalidad es una forma de pensar la realidad, de organizar el pensamiento de lo real, por lo tanto, desde la totalidad se pueden reconocer opciones de teorización de lo real. Zemelman, *Uso crítico... op. cit.*, pp. 21-61.

La totalidad entendida como apertura hacia la realidad, adquiere una dimensión importante porque puede contribuir a que el sujeto reestructure sus formas de relación con lo no cotidiano y, en consecuencia, a que éste sea capaz de jerarquizar por sí mismo las formas de actividad cotidiana y de sintetizarlas en una unidad.

Esa reestructuración significa recuperar la relación texto-contexto para pensar la historia pertinente, la cual depende de que el texto como contenido no se cierre en sí mismo, porque en tal caso, se convierte en información acumulada. Bleger lo señala de la siguiente manera: "... gran parte de los textos, administran la información como alimento predigerido, y sirven para llenar cabezas pero no para formarlas..."¹⁹

El texto, como cierre del razonamiento, como construcción teórica puede ser sólida pero no verdadera, o bien, puede ser verdadera pero no válida si se quiere actuar en un momento coyuntural; consecuentemente, deja de ser pertinente porque esa verdad no se da en su máxima expresión en un momento determinado.

La apertura significa dejar de pensar la realidad en términos de contenidos conocidos, para formular categorías²⁰ que den cuenta del devenir de la realidad y de su articulabilidad. Por lo tanto, las categorías no son contenidos fijos, cambian en función del contexto en el que se despliega la realidad.

Cuando el sujeto maneja los contenidos como instrumento de indagación en un contexto específico, es posible que esté en un momento de apertura hacia la realidad. Así se constituye una lógica de razonamiento de cierre (texto) y apertura (contexto) que le permite pensar la realidad.

Para desarrollar en el sujeto una lógica de razonamiento, constituida por momentos de cierre y apertura, es necesario desarrollar su capacidad de problematizar la realidad, lo cual depende de la posibilidad del sujeto para romper los límites de la teoría. Trascender esos límites implica reconocer el papel de la crítica que, al tener la función de apertura, es un modo de pensar contra la inercia que permite reconocer distintas opciones de teorización sobre la realidad. La crítica es, entonces, un criterio epistemológico que posibilita rupturas para construir conocimiento desde lo impensado de la realidad.

En ese proceso de construcción de conocimiento, el sujeto se apropia de la realidad críticamente porque usa la información, reconociendo el contexto en el que se despliega la realidad. Sin embargo, apropiarse de la realidad no implica solamente, el manejo de los contenidos, sino también, la apertura de la razón sobre la realidad. La apertura a lo nuevo alude al reconocimiento de la temporalidad, que permite construir la realidad en el presente, a partir del análisis de otros momentos históricos. Así lo puntualiza Bleger cuando plantea "...que se debe partir

¹⁹ Bleger, *op. cit.*, p. 61.

²⁰ Se entiende la categoría como una manera de organizar el razonamiento sobre la realidad. A través de la categoría, se constituye una forma de relación con la realidad, en la cual los contenidos no se cierran en sí mismos, y están en función del contexto. Por lo tanto, una categoría puede tener diversos contenidos dependiendo del tiempo y del espacio en el que se analice la realidad.

de lo actual y presente, y que toda la historia de una ciencia debe ser reelaborada en función de ello. No se deben ocultar las lagunas ni las dudas, ni rellenarlas con improvisaciones.”²¹

La capacidad de apertura del sujeto depende también de sus posibilidades psicológicas. No obstante que no se pretende analizar esta dimensión en el ensayo, sí se señalan algunos elementos que se pueden recuperar, si se quiere profundizar en las posibilidades y limitaciones psicológicas que tienen los sujetos para modificar su relación de conocimiento con la realidad y, en ese proceso, transformarla.

Desde esta perspectiva, la apertura es una condición de posibilidad que alude también a la dimensión psicológica porque de las condiciones subjetivas de quien piensa la realidad depende su capacidad para romper con los límites de lo organizado, para “...moverse hacia lo desconocido, a la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado... En la ciencia, no sólo se avanza hallando soluciones, sino también, y fundamentalmente, creando problemas nuevos, y es necesario adiestrarse para perder el temor a provocarlos...”²²

En el pensamiento crítico, por lo tanto, están implicados procesos psicológicos, porque una vez que el conocimiento ha sido organizado e internalizado por el sujeto, se convierte en certeza; ponerla en duda para abrirse a lo nuevo, a lo no pensado de la realidad, produce angustia, desconcierto e inseguridad.

Es necesario considerar que así como no se puede incidir sobre la realidad más allá de lo objetivamente posible, tampoco “...se puede operar... más allá de las posibilidades reales y momentáneas del sujeto; y las posibilidades psicológicas del sujeto son tan reales y objetivas como las del objeto”.²³

En este sentido, la educación puede jugar un papel importante para posibilitar rupturas en los límites de lo posible. Es necesario que la angustia que provocan estas rupturas se mantenga en un nivel óptimo para que, en lugar de convertirse en obstáculo, contribuya a modificar las relaciones de conocimiento sujeto-realidad.

²¹ Bleger, *op. cit.*, p. 62.

²² *Ibidem.*

²³ *Ibidem.*, p. 64.