

PEDAGOGÍA DINÁMICA

LA LABOR DEL MAESTRO: FORMAR Y FORMARSE

Marcela Gómez Sollano • Hugo Zemelman



LA LABOR DEL MAESTRO: FORMAR Y FORMARSE

Marcela Gómez Sollano • Hugo Zemelman



Gobierno del Estado de Baja California Sur
Secretaría de Educación Pública
Dirección de Profesiones, Educación Media Superior y Superior
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL URBANA
"PROFR. DOMINGO CARBALLO FÉLIX"
C.C.T. 03DNL0001A
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
LA PAZ, B.C.S.



EDITORIAL
PAX MÉXICO

EL LIBRO MUERE CUANDO LO FOTOCOPIAN

Amigo lector:

La obra que usted tiene en sus manos es muy valiosa, pues el autor vertió en ella conocimientos, experiencia y años de trabajo. El editor ha procurado dar una presentación digna a su contenido y pone su empeño y recursos para difundirla ampliamente, por medio de su red de comercialización.

Cuando usted fotocopie este libro, o adquiere una copia "pirata", el autor y el editor dejan de percibir lo que les permite recuperar la inversión que han realizado, y ello fomenta el desaliento de la creación de nuevas obras.

La reproducción no autorizada de obras protegidas por el derecho de autor, además de ser un delito, daña la creatividad y limita la difusión de la cultura.

Si usted necesita un ejemplar del libro y no le es posible conseguirlo, le rogamos hacérselo saber. No dude en comunicarse con nosotros.

EDITORIAL PAX MÉXICO



DIRECTOR EDITORIAL: Miguel Escorza T.
DIRECTOR DE LA SERIE: Manuel S. Saavedra R.
COORDINACIÓN EDITORIAL: Gilda Moreno Manzur
PORTADA: Víctor M. Santos Gally

© 2006 Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
Av. Cuauhtémoc 1430
Col. Santa Cruz Atoyac
México D.F. 03310
Teléfono: 5605 7677
Fax: 5605 7600
Correo electrónico: editorialpax@editorialpax.com
Página web: www.editorialpax.com

Primera edición
ISBN 968-860-714-2
Reservados todos los derechos
Impreso en México / *Printed in Mexico*



ÍNDICE

<i>Presentación</i>	v
1. Historicidad y transmisión del conocimiento.	
El papel de la epistemología	
Hugo Zemelman	1
2. Construcción y apropiación del conocimiento en educación	
Pilar Aylwin Jolfre	9
Presentación	9
La necesidad de colocarse frente a la realidad	10
El predominio de lo epistémico	13
Los valores	16
La idea de construcción	18
El desafío de desprenderse de la inercia	20
Lo potencial	23
Dialéctica determinado-indeterminado	26
Complejidad y fragmentación	27
La historicidad	30
3. Configurar lo educativo como campo de articulación	
Josefina Granja Castro	32
Un punto de anudamiento,	
un punto de partida	32
Multidimensionalidad de lo educativo:	
algunas ilustraciones	35

Articulación, campo y configuración	40
Configurar lo educativo como campo de articulación	43
En el claroscuro que proyectan las reflexiones sostenidas: qué es lo educativo	46
4. Propuesta epistemológica y retos pedagógicos	
Marcela Gómez Sollano	48
Formación de sujetos y educación	48
Formación y condiciones de posibilidad: el contexto de la crisis	51
Formación, sujetos y utopía: el sentido de las alternativas	55
Formación de sujetos. Aproximaciones epistémico-pedagógicas	59
5. El magisterio ante los desafíos del presente	
Hugo Zemelman	66
Presentación	66
Introducción	67
Los desafíos actuales para el magisterio	69
Respuestas a algunas interrogantes	92



PRESENTACIÓN

En esta obra se recopila un grupo de trabajos monográficos que es parte de una reflexión epistemológica sobre el conocimiento social y la formación.¹

Uno de los planteamientos epistemológicos que articula como hilo conductor los trabajos que se presentan es, precisamente, la idea de que la realidad social no está dada en el sentido de que esté establecida de manera inexorable; está más bien dándose en un proceso de cambios y transformaciones permanente e intenso. Además, dichos cambios no necesariamente son regidos por regularidades al estilo que plantean las ciencias sociales tra-

¹ Los ensayos que se presentan son resultado de las elaboraciones que los autores desarrollaron en el marco del Primer Diplomado de Formación Epistemológica, impartido por el doctor Hugo Zemelman en El Colegio de México como parte del Programa de Investigación y Docencia Epistemológica (PIDE). Otras reflexiones relacionadas con este tópico se pueden ubicar, entre otros, en los siguientes textos: Antrhopos, *Suplementos de Trabajo Intelectual*, No. 14, enero-junio, Barcelona, Antrhopos, 1994; Zemelman, H. (coord.). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales en América Latina*, Venezuela, CRIM/UNAM-Nueva Sociedad, 1995; OEA, *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, No. 2, Santiago de Chile, CPEIP/Ministerio de Educación-OEA, 1998; OEA, *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, No. 3-4, Santiago de Chile, CPEIP/Ministerio de Educación-OEA, 1999, y Gómez Sollano, M. y R. C. Téllez (eds.), *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México, SEP-DGENAM-D. F., 1999.

dicionales, sino que se encuentran en tensión permanente con los proyectos individuales y colectivos de los propios seres humanos; y ello implica un alto grado de indeterminismo y relativismo en la vida social. En consecuencia, no hay alternativas "únicas" que deban aceptarse porque así lo determine alguna forma de poder, sea éste de carácter político, religioso o "científico". La realidad social es mucho más compleja que todo aquello que ha sido posible alcanzar por el conocimiento social hasta el presente.

Uno de los principales desafíos que se presentan en el momento actual es situar lo que lo anterior representa para los sujetos concretos que de alguna manera se ven confrontados con sus propias condiciones de existencia, frente a la mutabilidad y celeridad que las transformaciones constantes y actuales plantean a diario a los individuos y las sociedades.

El proceso tiene implicaciones profundas en todas las esferas de la vida social y cultural de los diversos sectores de la población, lo que lleva a ubicar como una dimensión importante del debate pedagógico actual el problema de qué implica formar a alguien hoy, para qué se forma y cuáles son los espacios de formación de los diversos sujetos.

Tales cuestiones se relacionan profundamente con el conocimiento y las condiciones concretas de producción en las cuales éste se transmite y recrea. Se trata de ubicar lo que representa para los países de América Latina la apropiación crítica de las elaboraciones y propuestas realizadas en otros países, así como la posibilidad de generar conocimientos que abran perspectivas orientadas a comprender las particularidades de los procesos que han marcado ciertos rumbos a las sociedades de la región; igualmente, la generación de alternativas que den cuenta de la historicidad de los procesos y las opciones viables que es deseable y posible promover. O bien el conocimiento social será capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y más justa o será simplemente un saber intrascendente, inútil o cómplice de la injusticia social. Éste es otro reto del conocimiento social en el presente.

El análisis de la problemática epistemológica del conocimiento social constituye una dimensión nodal ya que lleva necesariamente a la discusión de la racionalidad misma que subyace a la construcción de dicho conocimiento y las formas de apropiación a que ha dado lugar. En este proceso la educación desempeña un papel central, pues puede contribuir a crear condiciones favorables para que el conocimiento y su apropiación abran el razonamiento a posibilidades múltiples y no sólo a aquellas que la ciencia marca. No se trata de desconocer su importancia, sino de identificar lo que representa para pensar procesos nuevos o diferentes de aquellos a los que ya se ha dado respuesta o reducir su apropiación a una mera cuestión instrumental. Este desafío le asigna un papel cognoscitivo más activo al sujeto cognoscente y lo pone en la posibilidad de intervenir en el proceso mismo de construcción de lo real social.

De allí la necesidad de apertura de la razón que con insistencia postula la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman, orientada a liberar las potencialidades de la razón hacia nuevos horizontes de conocimientos. En este contexto de problematización se ubican los trabajos que se reúnen en el presente volumen, en los que Hugo Zemelman, Pilar Aylwin, Josefina Granja y Marcela Gómez Sollano abren la reflexión acerca de lo que implica la construcción del conocimiento en el campo de la educación y sus posibilidades de reorientación en función de nuevas posibilidades cognoscitivas.

En el primer apartado Zemelman aporta elementos analíticos para pensar la relación entre la historicidad del conocimiento y su transmisión. Para ello plantea como base de la reflexión pensar en lo que implica un uso crítico de la teoría diferente de la lógica de la formulación de hipótesis o de cualquier forma de razonamiento apriorístico. En esta dirección, debemos destacar la necesidad de privilegiar un tipo de razonamiento que no quede aprisionado de la "verdad" de la teoría acumulada, sino que aprehenda su propia lógica de construcción. La posibilidad de abrir el pensamiento y la propia experiencia del sujeto a esta exigencia plan-

tea una forma de relación de conocimiento que exige un proceso constante de problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones; esto de modo tal que permita definir un campo de relaciones posibles, antes que reducir tales relaciones a los contenidos expresos en los conceptos y a las jerarquizaciones propuestas por los cuerpos teóricos.

Lo antes dicho coloca al discurso pedagógico en un terreno por demás fértil, pero también desafiante, ya que entraña la formulación de propuestas que habiliten al sujeto en esta forma particular de razonamiento, de acuerdo con su momento. Pilar Aylwin se introduce en esta cuestión, ubicando sobre todo las fuertes dificultades que viven los docentes para enfrentarse a una serie de problemáticas relativas al conocimiento, en su mayoría ignoradas en el terreno de la docencia, más preocupada por la ejecución de tareas que por la reflexión sobre la misma (lo que se explica por parte de la necesidad de logros que prima en nuestro sistema educativo). Ello permite concluir, afirma, que es imperativo detenerse a reflexionar sobre nuestro propio pensar y quehacer. Es decir, se trata de “pensar cómo pensamos” y cómo este pensar incide en nuestras acciones y conductas.

En este sentido, son múltiples los casos y situaciones en que la acción docente requeriría de una reflexión más detenida. Aclarar las concepciones educativas, el contexto de cada teoría pedagógica y la razón de ser de los contenidos y objetivos de la educación, contribuiría enormemente a contrarrestar la imagen de que el docente es un mero transmisor de conocimientos y ejecutor de programas, a quien le basta dominar las técnicas más adecuadas para lograr los objetivos previstos. Es justo este hecho el que impulsa a la autora a situar su trabajo en el marco de que la discusión epistemológica va unida con el problema de la formación. Más que resolver problemas, aborda algunas cuestiones que dan pauta a una reflexión sistemática, siguiendo el dinamismo propio de la realidad siempre inacabada.

Así, la pregunta antes formulada acerca de por qué hay formas sedimentadas que nos llevan a pensar de cierta manera, en

particular los procesos educativos, da pauta para avanzar en la construcción de una relación de conocimiento frente a lo educativo que sitúe los diversos recortes con que se le estructura en los márgenes de los contenidos teóricos sedimentados, y los problematice en el horizonte del dinamismo y el carácter procesual del espacio o campo educativo. A este ejercicio nos convoca Josefina Granja al introducirnos en la vasta y complicada trama de la problematización que el pensamiento categorial propone a lo educativo, para replantearlo como campo o como espacio de articulación de realidades emergentes.

Según la autora, este aspecto merece ser reflexionado y apuntado con fineza y profundidad desde posiciones de apertura crítica y como punto de amarre de algunos planteamientos que derivan de la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman para pensar lo educativo como un campo en el que se articulan planos y dimensiones específicas (nociones a su vez) que se hacen entrar en juego cuando se aborda el ámbito de la problemática educacional. Desde elementos heterogéneos que toma como base para la reflexión, despliega un ejercicio en el que la crítica y el reconocimiento de los límites de una lógica de razonamiento pueden ser potenciadores de conocimientos virtuales. En esta línea Granja avanza para sostener que es posible desentrañar de cualquier contenido gérmenes de nuevas lecturas capaces de incorporar realidades excluidas.

A partir de este supuesto, Gómez Sollano recupera problemáticamente la dimensión epistemológica como una cuestión nodal vinculada con la formación de sujetos y la generación de alternativas pedagógicas históricamente viables. Como ángulo de lectura interesa cuestionar los parámetros y valores asociados que han ubicado a la educación en el marco de una racionalidad cuyas exigencias se basan en responder a la eficacia y a la productividad, de tal suerte que tienda a poner énfasis en la correspondencia entre el acontecimiento educativo y sus resultados con las necesidades definidas por tales parámetros. De ahí la necesidad de avanzar en el ejercicio del distanciamiento consistente en el esfuerzo por explicitar los encuadres que han hecho de la educación un proce-

so de acumulación “eficiente” de conocimiento, sin cuestionar las formas de pensar de las que emana y las opciones de futuro que los mismos delimitan, lo cual presenta como exigencia la posibilidad de aprender a ver algo más de lo contenido en el conocimiento acumulado.

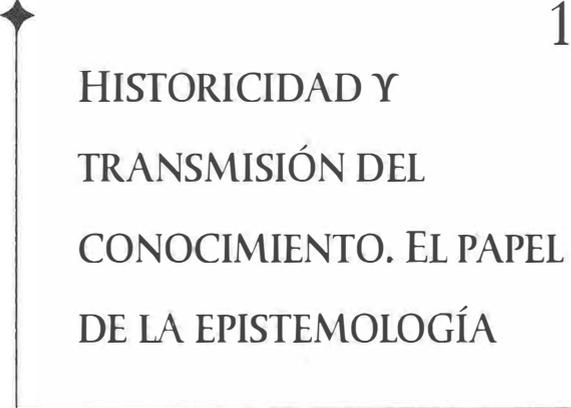
En este marco el problema que se encara es cómo formular espacios educativos que cumplan la función de ampliar y activar las potencialidades del pensamiento, con base en determinadas exigencias racionales que puedan traducirse en estímulos gnoseológicos. Eso lleva a considerar las condiciones psicogenéticas del sujeto, así como el contexto social, económico y cultural concreto en que se desenvuelve; puede traducirse en la interrogante de cómo construir discursos pedagógicos basados en ciertas exigencias epistemológicas que estimulen procesos intelectuales flexibles, cuya necesidad de apertura demande postergar juicios apriorísticos, desarrollar pensamientos divergentes, la constelación de ideas y su comunicación a los demás.

Este planteamiento —subraya la autora del último capítulo— obliga a pensar en el rol protagónico del sujeto como constructor de su relación con la realidad que no puede darse sin un proceso de problematización que permita ubicar los límites del conocimiento acumulado y la necesidad de producir y a su vez ser productor de otras racionalidades que son, asimismo, condiciones de posibilidad de la construcción de sentido en el que el sujeto se objetiva en su relación con el mundo.

Con estas elaboraciones esperamos alentar, a través de la lectura de esta obra, la reflexión más profunda y sistemática en torno al conocimiento social y al quehacer educativo.

Agradecemos al doctor Manuel Saavedra, profesor e investigador de la Escuela Normal Superior del estado de Michoacán, el apoyo brindado para dar continuidad a este proyecto en construcción; a Editorial Pax-México, por haber acogido esta iniciativa para su publicación y difusión, y a Dulce María Abraján por su invaluable asesoría para la integración técnica del texto.

Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman



HISTORICIDAD Y
TRANSMISIÓN DEL
CONOCIMIENTO. EL PAPEL
DE LA EPISTEMOLOGÍA

Las notas que se presentan en este capítulo constituyen una reflexión esquemática sobre la relación entre la historicidad del conocimiento y su transmisión. Su propósito es poner de relieve algunos temas que sirvan como base para una investigación sobre la dialéctica entre pensar e información.

Si la historia representa un cambio constante en los contenidos del conocimiento, debemos considerar cómo resolver el desajuste que se produce entre lo real como contenido posible y el contenido como realidad aprehendida teóricamente. Ello significa plantearse la manera de relacionarse con el conocimiento acumulado, de modo de utilizarlo sin perder de vista las peculiaridades del contexto en que ha sido forjado.

Cualquier contenido teórico debe entenderse en esa articulación del contexto que lo especifica. O sea, debemos distinguir entre la conciencia teórica, que organiza todo un sistema de información, y la conciencia crítico-histórica, que no está referida a ningún tipo de información organizada, sino más bien a la incógnita que plantea el movimiento de la realidad concebido como

exigencia de objetividad. La conciencia crítico-histórica, en oposición a la teórica, representa una forma de conciencia abierta hacia lo nuevo.

Lo dicho implica un uso de la teoría diferente de la lógica de la formulación de hipótesis o de cualquier forma de razonamiento apriorístico. Un uso crítico de la teoría que consiste en una problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones de modo tal que permita definir un campo de relaciones posibles, antes que reducir estas relaciones a los contenidos expresos en los conceptos y a las jerarquizaciones propuestas por los cuerpos teóricos.

Sin embargo, para pensar a lo nuevo se requieren mecanismos de distanciamiento de la realidad que conduzcan a la consideración en el razonamiento a lo que está determinado, esto es, a lo no teorizado. Para que sea posible, se necesita una base mínima con la cual abrir el razonamiento más allá de los contenidos acumulados que lo condicionan, única forma de trascender a lo dado y sabido.

La idea de relación posible es útil para organizar esta apertura hacia lo real no determinado, apoyada en la exigencia de pensar a la realidad en forma articulada. En efecto, la articulación intenta romper con la estructuración y jerarquización que sobre lo real predeterminan los modelos teóricos y que, además, fundamentan todo tipo de extrapolaciones. Desde esta perspectiva, cualquier hecho, suceso o dato tiene que leerse en función de sus relaciones posibles con otros hechos, sucesos o datos. El problema es saber identificar todas las consecuencias de esta relación para poder determinar el contenido de cada elemento o nivel de la realidad.

La exigencia de lectura articulada cumple la función de problematizar cada contenido particular, en la medida en que contribuya a romper con los límites de la organización de contenidos, o sea, con los productos de la historia que han sido cristalizados por la reflexión teórica. El mecanismo consiste en pensar a lo indeterminado o no dado que se oculta en lo dado. De esta manera se problematizan los recortes de la realidad asociados con las

construcciones teóricas y cada uno de sus conceptos, mediante el cuestionamiento de su génesis y de su relación estructurada con la realidad que recorta. Al ponerse en cuestión las relaciones entre los conceptos y la propia relación del cuerpo teórico con la realidad, se contribuye a la delimitación de nuevos universos de observación que habían quedado excluidos en la construcción teórica originaria.

El paso a que nos referimos no es fácil pues requiere superar todo un universo de visiones y de teorizaciones que, en gran medida, conforman el modo habitual de pensar. En esta dirección, debemos destacar la necesidad de privilegiar una forma de razonamiento que no quede aprisionado de la "verdad" de la teoría acumulada, sino que aprehenda su propia lógica de construcción.

El punto de partida es la necesidad de romper con lo que se acepta como evidente y verdadero, con base en considerar cualquier contenido de información, o bien cualquier realidad observada, como una conjugación de dos dimensiones que se articulan: por una parte, el producto de un proceso de acumulación; por otra, concebirlo como un "producto", esto es, como algo inacabado, en devenir, y, por lo mismo, referido a un ámbito de realidad no determinado, aunque determinable.

Lo dicho puede ilustrarse mediante la distinción entre lo visible y lo invisible de un contenido. Un contenido cualquiera puede asumir diferentes significados, según sea el ángulo de su lectura. Así, por ejemplo, cualquier objeto de la realidad puede reconstruirse conceptualmente, ya sea privilegiando la forma coyuntural o bien la longitudinal de su movimiento, lo que implica dos recortes de observación distintos. El ámbito en que el objeto se defina, al ser diferente, tiene obviamente repercusiones en el plano de su teorización. También podría decirse, en este mismo sentido, que cuando en el estudio de un objeto se privilegia la dimensión estructural sobre la genética, permanece oculto este doble movimiento que puede experimentar, entre la forma coyuntural o longitudinal; y es que la perspectiva estrictamente estructuralista mediatiza los movimientos coyunturales y tiende

a identificarlos con la inestabilidad que las estructuras asumen en el largo tiempo.

En síntesis, en primer lugar tenemos los contenidos explícitos que se expresan en los enunciados que se hayan formulado y que sirvan para organizar al razonamiento. Pero también podemos leer el contenido desde la óptica de sus relaciones posibles con otros contenidos, lo que permite darle un perfil diferente. Por ejemplo, en el estudio del comportamiento reproductivo del individuo se pueden formular enunciados que explícitamente reflejen contenidos acerca de su historia familiar y de relaciones personales, sus ocupaciones y sus antecedentes ideológicos y culturales, entre otros. Lo anterior es muy distinto a formular enunciados a partir de los nexos que puedan pensarse como relaciones posibles entre cada uno de estos aspectos, mismos que no son el simple resultado de un razonamiento crítico del objeto que aparece como más inmediato, mediante la reducción de lo complejo a lo simple, sino que requieren un enfoque de constitución crítica de su totalidad explicativa que cumple la función de insertar al objeto en una articulación necesaria de niveles. Ello supone destacar otros contenidos que habían quedado implícitos o excluidos por completo.

Los esfuerzos por penetrar más allá de lo que se muestre visible y dado no son expresiones de la necesidad de nuestra adecuación a lo concreto de la historia, de manera de traspasar el umbral de lo puramente deseable, incluso de lo que se considere necesario, para alcanzar a reconocer lo que es posible en un momento. Pues los objetos que, a pesar de ser necesarios, no son posibles no sirven para definir acciones sobre la realidad. El paso de lo deseable a lo necesario es lo que constituye el cometido estricto del conocimiento científico, en tanto que el tránsito de lo necesario a lo posible representa la adecuación del conocimiento a un contexto histórico determinado, que no se constituye obligatoriamente en contenido del conocimiento.

No basta saber lo que es la realidad, es indispensable saber lo que sabemos, lo que muchas veces significa pensar sin la media-

ción del conocimiento como información organizada. O, por lo menos, entender que la relación con el conocimiento incorpora formas de pensar mediante las cuales pueden traspasarse los propios límites de ese conocimiento. El problema de aprender un conocimiento no se limita a sus contenidos organizados, o sea, a una lógica para poder formular enunciados, también implica saber construir la relación con la realidad. Esto quiere decir que debemos transformar la teoría en una forma de razonamiento, en vez de limitarnos a concebirla como un sistema cerrado. La trascendencia de lo que decimos reside en que plantea la tarea de entrenarnos para ser capaces de llevar a cabo una recreación teórica en situaciones problemáticas diferentes de la situación inicial. A este respecto cabe retomar la distinción entre ciencia teórica y conciencia histórico-crítica.

Es posible establecer de forma esquemática el siguiente perfil de cada uno de estos tipos de conciencia.

- a. La conciencia teórica, como producto de una acumulación cognitiva, refleja una realidad organizada en términos de un conjunto de significaciones que definen un contenido determinado de conocimientos al que llamamos sistemático. Esta sistematicidad por sí misma constituye una forma de pensar a la realidad desde contenidos predeterminados que, en consecuencia, son asumidos como reales.
- b. La conciencia histórico-crítica, por el contrario, se abre hacia lo producente, obligando a distinguir una forma de pensar que no descansa en los contenidos asimilados sino en una exigencia epistemológica, como puede ser la articulación.

La articulación, como forma de razonamiento, exige pensar con base en relaciones posibles, que a su vez pueden llegar a transformarse en contenidos. En este sentido podemos afirmar que el contenido deviene forma y la forma contenido. Como forma, ya

se abre hacia lo no determinado, la totalidad evita reducir el contenido a la forma ya preestablecida, obstaculizándose pensar a lo nuevo.

En el trasfondo, subyace la distinción entre lo que es pensar y lo que es teorizar. Entendemos al pensar como la conciencia de ser objetivo con base en una posibilidad necesaria, aunque no hayamos podido determinar su contenido. En cambio, teorizar equivale a la transformación de lo real, todavía indeterminado, en una organización de significados y de funciones, los cuales son formas para determinar lo indeterminado de la realidad.

Lo anterior apunta a una lógica de apertura cuya función es desarrollar una lectura crítica de lo dado, tanto de las estructuras conceptuales como de la misma experiencia.

La idea convergente hacia donde conduce esa argumentación es la de transformar a la problematización de los contenidos en la clave de la transmisión de conocimiento. De aceptarse este planteamiento, tenemos que concluir que el aprendizaje puede ser de contenidos, o bien, de formas de construcción teórica, factibles de ser rescatadas sólo si se parte de la problematización de la realidad.

Si se trata, no sólo de conocer, sino de ayudar a pensar, la tarea más importante es traspasar la simple dimensión de los contenidos acumulados o sistemáticos para llegar a confrontar con la realidad.

Se puede diferenciar entre el “contenido acumulado”, el contenido desencadenante, propio de la problematización del anterior, y el “contenido desencadenado”, que resulta de reconstruir lo que se sabe a partir de la problematización. Desde estos tipos de contenido, distintos pero coexistentes, tendrá que plantearse el problema de la transmisión.

A partir de la acumulación teórica (información sistematizada) debe romperse con el uso que está implicado en los contenidos, mediante el esfuerzo de rescatar las virtualidades de relaciones que se contienen en los conceptos si se piensa el uso que de ellos puede hacerse, atendiendo a situaciones históricas

diferentes. El contenido que resulte de esta rearticulación de las relaciones entre conceptos es el que se desprende de la problematización.

La función que cumple el contenido desencadenado es contribuir a ubicar históricamente al sujeto que piensa y, por lo mismo, saber determinar el carácter pertinente, para ese momento histórico específico, de la teorización que se desarrolle.

Una consecuencia de lo expresado es que, a través de la contextualización, se avanza en el descubrimiento del carácter específico de los contenidos, con lo que se facilita romper con las reificaciones sociales que se imponen sobre la razón.

De tal forma, la transmisión de conocimiento consiste en una reconstrucción de la teoría como sistema y de cada uno de sus contenidos, con lo que puede reforzarse la idea de que, más que enseñar sistemas cerrados, se transmitan las formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive. Es decir, activar los mecanismos que contribuyan al pensar histórico-concreto.

En efecto, la transmisión deberá ubicar a los contenidos (acumulados o sistemáticos) en el marco de la lógica con la que fueron descubiertos, lo cual supone manejar al conocimiento en función de ejes problemáticos en los que se manifiesten determinados contextos históricos. El contexto cumple la función de campo de realidad posible problematizado; por sí mismo no es objeto de ningún conocimiento sino de una cierta sensibilidad histórica que se traduce en incluir a esa indeterminación que es lo histórico y que en el plano del conocimiento se expresa en la construcción de objetos mediante los cuales se sintetice la relación de apertura entre lo acumulado y su problematización.

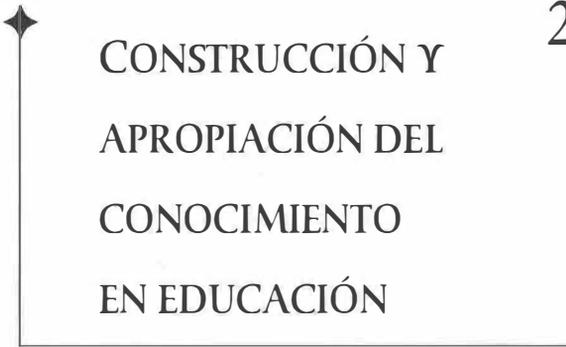
Sin embargo, la apertura reconoce en la tendencia a la inercia uno de sus principales obstáculos, cuya raíz puede rastrearse en la necesidad de mantener la identidad y la estabilidad personal. El problema estriba en que pensar históricamente consiste en un permanente cuestionamiento de los parámetros en cuyo marco se organiza el pensamiento. Esto es, en una subordinación del

cierre semántico de la teoría a las exigencias de un pensar que incorpore como dimensión del conocer a lo nuevo. Ello produce desestructuraciones del conocimiento aprendido y, en consecuencia, angustia en la persona que la frena para continuar en su esfuerzo de crítica.

Pero es la apertura hacia lo nuevo la única garantía de objetividad, ya que supone tener que y saber cómo controlar los conocimientos del razonamiento creador, tanto los de naturaleza bioantropológica como los culturales. En este plano, el lenguaje, sin duda, representa uno de los condicionamientos más importantes. De ahí la necesidad de distinguir entre un lenguaje de significados y un lenguaje de significantes que conduzca, desde los enunciados de contenidos aceptados, a los enunciados que traducen la existencia de objetividad, más allá de los contenidos aceptados y de éstos a los enunciados de problematización que reflejen los nuevos contenidos.

Sin embargo, ¿cómo transformar la necesidad lógica-epistemológica de la problematización en motivación suficientemente fuerte para superar la sensación de desestructuración que trae consigo? La respuesta tal vez se encuentre en el intento por hacer predominar, en el proceso de formación académica, al desarrollo de la conciencia y de la capacidad de pensar por sobre la obsoleta idea de confundir la riqueza del pensar con la cantidad de información: o bien, en privilegiar al razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales por sobre la lógica, clara aunque estrecha, de sus productos o cristalizaciones de la historia. El devenir sobre lo devenido. O el tipo de razonamiento propio del círculo procesos-estructuras-procesos al que responde la secuencia estructuras-procesos-estructuras.

Este listado de problemas y temas no tiene otro objetivo que contribuir a definir una propuesta de investigación, para que se continúe avanzando en la discusión sobre el papel de la epistemología en el desarrollo de la didáctica en ciencias sociales.



CONSTRUCCIÓN Y
APROPIACIÓN DEL
CONOCIMIENTO
EN EDUCACIÓN

Presentación



La experiencia de enfrentarse a una serie de problemáticas relativas al conocimiento, en su mayoría ignoradas en el terreno de la docencia —más preocupada por la ejecución de tareas que por la reflexión sobre la misma (lo que se explica por la necesidad de logros que prima en nuestro sistema educativo)—, permite concluir que es imperativo detenerse a reflexionar sobre nuestro propio pensar y quehacer. Es decir, se trata de “pensar cómo pensamos” y cómo este pensar incide en nuestras acciones y conductas.

En este sentido, son múltiples los casos y situaciones en que la acción docente requeriría de una reflexión más detenida.

Aclarar las concepciones educativas, el contexto de cada teoría pedagógica, la razón de ser de los contenidos y objetivos de la educación, contribuiría enormemente a contrarrestar la imagen

Por Pilar Aylwin Jofre, investigadora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CEPEIP), Ministerio de Educación de Chile.

de que el docente es un mero transmisor de conocimientos y ejecutor de programas, a quien le basta dominar las técnicas más adecuadas para lograr los objetivos previstos.

La historia nos demuestra permanentemente que el sujeto desempeña el rol fundamental en la construcción y en la distribución del conocimiento y que sus maneras de pensar y de colocarse frente a la realidad están influidas por el contexto en que se desenvuelve y por las características de la formación recibida.

Es justo este hecho el que impulsa la presente reflexión, pues entiendo que estamos ante un problema epistemológico —en tanto formas de construcción y apropiación del conocimiento— de amplia repercusión en el terreno de la formación de sujetos. En este marco cabe preguntar: ¿es la formación tan poderosa que es capaz de determinar en forma radical una forma de ver el mundo? En caso de ser así, ¿estamos ante un proceso de formación o de deformación en el estricto sentido epistemológico?

El presente trabajo se desarrolla en este marco en que la discusión epistemológica va unida con el problema de la formación. Más que resolver problemas, espero plantear algunas cuestiones que den pauta a una reflexión sistemática. Las posibilidades que presenta una discusión de este tipo son infinitas por lo que, a pesar de estar en la etapa de apertura a temáticas nuevas, intentaré cerrar también algunas de ellas, siguiendo el dinamismo propio de la realidad siempre inacabada.

La necesidad de colocarse frente a la realidad

Iniciar una relación de conocimiento exige, en primer lugar, colocarse frente a la realidad. Esto implica “ver cómo ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla” (Zemelman, 1992, p.

14). Se trata de una exigencia que trasciende a la realidad en tanto objeto de estudio, puesto que esta perspectiva no la agota. Es decir, colocarse frente a la realidad como si ésta fuera algo dado, externo al sujeto y que, por lo mismo, puede ser aprehendido con el fin de explicarlo, de saber más, puede ser una contribución a la acumulación de conocimientos. Sin embargo, tal perspectiva aleja la posibilidad de establecer una relación de construcción mutua.

En consecuencia, estamos afirmando la necesidad de reconocer la importancia de mirar la realidad en una doble dimensión: como algo que está fuera del sujeto y que se puede describir en tanto objeto de estudio y como el contexto en que se desenvuelve ese mismo sujeto que se estudia. Limitarse a la primera dimensión implica establecer una relación unilateral y estática; incorporar la segunda permite una interacción mutua y dinámica, donde el sujeto se resiste a ser explicado si no es en su contexto.

Las diferencias entre una y otra perspectiva se reflejan en la adhesión a una postura cognitiva o gnoseológica. En la primera, prevalecen la lógica de la racionalidad y sus correspondientes parámetros, conceptos y paradigmas, en la segunda, se involucra al sujeto en sus diversas dimensiones, no sólo cognitivas, sino también valóricas e ideológicas. Es decir, el producto de la relación que se establece no es sólo una acumulación de conocimiento, sino también una forma de razonamiento, un estilo de pensamiento que permite constituir prácticas conducentes a la transformación del sujeto y de su realidad de cara a un proyecto de futuro.

Este hecho confirma que la construcción de conocimiento tiene como desafío adicional de realidad, puesto que esta relación hace que el sujeto se transforme y con él se modifiquen sus prácticas, las que influirán en la transformación de la realidad que se está constituyendo de acuerdo con la visión de futuro. De este modo, puede afirmarse que una visión gnoseológica involucra razón y experiencia, superando así el cognitivismo puro.

En efecto, colocarse frente a la realidad supone relacionarse con ella desde la perspectiva que implique recuperar al sujeto como constructor de la misma, reconocer la dimensión histórica de lo real en cuanto a su dinamismo y considerar ángulos de lectura y problemas diferentes de los ya conocidos. De esta manera, la realidad aparece como un todo que permite opciones de futuro y no como explicaciones y predicciones ya dadas a partir de objetos de estudio determinados. En otras palabras, la apropiación de la realidad implica aprehenderla como una totalidad que es más que lo ya explicado y lo regular, que es también lo indeterminado (lo contingente, lo que irrumpe) como necesidad de su completud.

Lo expuesto puede ser ejemplificado con la actual problemática del currículum y su significado:

Es preciso plantearse cuatro grupos de interrogantes para acotar su significado: a) si atendemos a lo que se debe enseñar o a lo que los estudiantes tienen que aprender; b) si pensamos en lo que se debiera enseñar y aprender o en lo que realmente se transmite y se asimila; c) si nos limitamos a los contenidos o abarcamos también las estrategias, métodos y procesos de enseñanza; d) si objetivamos el currículum como una realidad estancada o como algo que se delimita en el proceso de su desarrollo. De la elección que se tome dependerá la comprensión que se elabora sobre la realidad, las competencias asignadas al profesorado y a los centros escolares, así como la manera de enfocar la innovación (Sacristán, 1992, citando a Contreras, 1990, p. 60).

Esta cita refleja la problemática que presentamos. Considerar el currículum como una realidad cerrada y estática o como algo en permanente construcción tiene consecuencias muy diversas en el terreno de las prácticas pedagógicas y de las posibilidades de innovación. Por ello es tan necesario detenernos a reflexionar sobre cómo estamos concibiendo la realidad y sus implicaciones en el terreno del conocimiento y de la acción.

El predominio de lo epistémico

Apropiarse de la realidad implica querer conocerla desde ángulos de lectura que permitan vislumbrar opciones posibles además de las establecidas por la ciencia y el conocimiento acumulado. En este sentido, “es parte de la voluntad para cambiar los umbrales desde donde mirar y vivir el mundo; por eso el conocimiento supone querer tener esperanzas para no conformarse” (Zemelman, 1992, p. 78). Por tanto, conocer no se limita a saber mucho, sino que incluye, además del saber, el desarrollo de formas de pensar.

Al constituirse así una forma más compleja de relación con la realidad, el sujeto se transforma en tanto va adquiriendo mayor conciencia de su vida y de sus acciones, es decir, de su protagonismo en la construcción de la realidad.

Este es justamente el sentido de la discusión epistemológica: “constituye una apuesta a la capacidad del hombre, pues pretende dar cuenta de la relación entre conocimiento y conciencia, y entre conciencia y acción” (Zemelman, 1992, p. 35).

Privilegiar lo epistémico y superar lo estrictamente cognitivo supone abrir los horizontes de análisis y modificar los ángulos de lectura para dar cabida al sujeto en tanto constructor de realidades. Descubrir en la historia las diversas ocasiones en que el hombre rompió con los parámetros vigentes es una exigencia necesaria en la recuperación del protagonismo del sujeto.

Lo anterior se relaciona con la necesidad de revisar permanentemente los razonamientos, conceptualizaciones y parámetros que están detrás de cada construcción teórica, con el objeto de situarlos en el tiempo y en el espacio que les corresponda vislumbrar a partir de ese contexto, su relación con la realidad en cuanto producto-productente. Esta perspectiva más compleja, en tanto incluye dimensiones que no son puramente cognitivas, posibilita la apreciación de la capacidad del hombre para acumular, producir y distribuir conocimiento y, por lo mismo, construir su realidad.

Al vincular esta discusión con la formación, la problemática se presenta en varios planos. La primera exigencia que aparece es la de cambiar la visión del conocimiento, en especial cuando se constata que en la historia de la didáctica la memorización y la repetición han sido los dos métodos fundamentales con los cuales las generaciones mayores transmiten la cultura a las nuevas, garantizando así su conservación. De esta manera se establece una relación con el conocimiento que es unívoca (productores-transmisores-receptores) y en la que éste, al ser externo a transmisores y receptores, aparece como ya dado, estático, objetivo e invariable, como la verdad.

El problema se agrava con la aparición de los libros, que dio paso a una nueva forma de transmisión que, a diferencia de la oral, no se veía alterada en el tiempo. Esta característica de los impresos tuvo variadas repercusiones que se tradujeron en creencias como: "Las verdades son inmutables" o: "Si está escrito es verdad". Piénsese, por ejemplo, en las dificultades de los maestros para despegarse de los textos escolares, especialmente de aquél con el cual ellos aprendieron y, más aún, del texto oficial.

En este marco, el conocimiento acumulado, el saber, se le aparece al sujeto como algo ya acabado en el que él no tuvo ninguna intervención. El mundo está construido ya en esos libros que se estudian y memorizan y que dan una visión determinada de la realidad, generalmente fragmentada a través de los contenidos específicos de cada disciplina que, lejos de mostrar las lógicas con que se construyeron los conocimientos, se reducen a presentar los saberes acumulados a través del tiempo.

Con riesgo de caer en reiteración, es necesario insistir en que saber no es pensar. Sólo saber de la realidad indica una relación teórica con ella. Dado que las teorías tienden a actuar como punto de cierre, de explicación, más que de apertura, el mundo desde esta relación de saber aparece como ya construido, acabado, con verdades escritas que se legitiman a sí mismas y a la vez a sus prácticas correspondientes. De esta manera, conceptos, parámetros, paradigmas y la cultura en general determinan la visión de la realidad y limitan las formas de relación con la misma.

Por lo mismo, "liberar la razón de sus propios condicionantes es la justificación principal del debate epistemológico que nos proponemos; liberarla de aquellas ataduras que estrechan su visión de realidad o de aquellos patrones culturales que predeterminan su relación con la realidad, a partir de la imposición de un concepto de lo que es real..." (Zemelman, 1989, p. 85).

Es necesario pensarla, mirarla, desde un ángulo más inclusivo que posibilite una visión que la muestre en su complejidad y dinamismo, dando al sujeto la posibilidad de encontrarse con ella, tanto en su dinamismo de producto como de producente, es decir, con un tiempo y un espacio que le pertenecen y lo determinan, pero que a la vez están en construcción y sobre los cuales se puede influir.

Esto nos lleva de nuevo al terreno de la formación donde es necesario plantearse una serie de problemas relativos a la acción pedagógica. Por ejemplo, ¿enseñamos los maestros a pensar o a memorizar? ¿Abrimos a los alumnos la posibilidad de construir la realidad o sólo los conducimos a conformarse con ella? ¿Reflexionamos sobre la pertinencia de conceptos y saberes en realidades diversas? (Por ejemplo, ¿es lo mismo el progreso para un niño de la ciudad que para uno del campo? ¿Son iguales las aspiraciones de unos y de otros? ¿El concepto de democracia es el mismo para niños, jóvenes y adultos?) ¿Analizamos el currículum desde el punto de vista de las lógicas con que se construyeron? ¿Vinculamos el conocimiento con la conciencia histórica? ¿Conocemos y compartimos los conceptos que supone el currículum vigente, tanto en el plano de las prácticas como en el del conocimiento? En síntesis, ¿pensamos los profesores nuestra realidad, nos colocamos frente a ella?

En este contexto, descubrir una experiencia puede ser ilustrativo. En la década de los ochenta, el Sename (Servicio Nacional de Menores en Chile) intentó capacitar a líderes de pandillas de población. Se pensaba que si se les daba un oficio y un capital inicial para que cada uno estableciera su microempresa se lograría su integración a la sociedad. La negativa de los jóvenes a ejercer el

oficio hizo que la experiencia fuera un fracaso. Ellos mismos adujeron la razón: en tanto marginales eran reconocidos, respetados y temidos en su propia comunidad. Al transformarse en elementos positivos, perderían su estatus cayendo a un sitio más bajo de la escala social comunitariamente aceptada. De tal forma, cambiarían mucho (su estatus) por nada (un oficio). Los encargados del programa reconocieron el error: haber intentado traspasar aspiraciones de clase media a jóvenes marginales.

La complejidad de lo social aparece entonces como un elemento más a considerar en la relación del conocimiento. La presión del conocimiento acumulado y de las pautas culturales vigentes debe reconocerse como obstáculo en algunas ocasiones, pero no como imposibilidad para construir una relación de conocimiento que permita al sujeto transformar esa realidad que es parte de su contexto.

En otras palabras, una relación de conocimiento que se construye a partir del saber acumulado y que lo trasciende, incorporando al sujeto en la producción y construcción del mismo, transforma también al sujeto al convertirlo en protagonista de su propia historia y no sólo en el producto de ella.

Los valores

El tema de los valores se relaciona íntimamente con el del sujeto, en tanto es éste quien adquiere los valores. Sin embargo, también es importante reflexionar sobre el rol de los valores en la asignación de sentido al conocimiento.

Todo conocimiento tiene un sentido. El para qué puede ser respondido de varias maneras: para explicar, para utilizar, para normar, para transformar la realidad... En cada una de esas respuestas hay opciones valóricas implícitas que le dan dirección a las prácticas que de ella se derivan. Por ejemplo, el desarrollo de

la ciencia se asocia directamente con la idea de objetividad y progreso; sin embargo, podemos preguntarnos si la neutralidad valórica es posible y si la relación entre progreso y ciencia es tan directa como se quiere hacer creer.

Para el primer caso podemos pensar en la influencia de las distintas corrientes científicas en la selección y construcción de los problemas a investigar (por ejemplo, pedagogía experimental o investigación etnográfica); en relación con el progreso, afecta en forma diferente a sujetos y contextos diferentes (por ejemplo, la contaminación en la ciudad, el desempleo en la industria y el campo, etcétera).

Por lo mismo, la reflexión sobre el para qué del conocimiento debe vincularse con las opciones de futuro posibles.

Es la utopía donde se articulan los valores que orientarán las prácticas que se encaminan a la construcción de ese futuro que se estima posible.

Esta visión es coherente con la repercusión del sujeto como protagonista, quien, a partir de su realidad y de su visión del mundo, desea participar en la construcción de un proyecto. Pensar en un futuro conlleva la necesidad de pensar en lo que no está determinado pero que es determinable, es decir, de alguna manera se puede imprimir una dirección a los procesos históricos de frente a una utopía que ha sido construida desde el mismo presente.

De tal manera, la relación de conocimiento que constituyen los sujetos implica también la construcción de la realidad, en la medida en que le van imprimiendo un sentido que estará determinado por la utopía.

En otras palabras, se configura el sujeto histórico, inmerso en un presente que es el futuro del pasado y el pasado del futuro, donde la realidad y el sujeto aparecen como producto-producente en función de lo considerado posible.

Esta presencia de los valores de la construcción de la relación de conocimiento hace que ésta no sea sólo una construcción cognitiva, sino gnoseológica en la medida en que en ella intervienen la voluntad de acción y la subjetividad del sujeto.

¿Y qué significa eso en el plano de formación? Las implicaciones son enormes.

Significa que cada vez que un maestro realiza una acción pedagógica en ella se involucran no sólo el contenido que transmite o la técnica que utiliza, sino también su propio ser, su subjetividad, sus utopías, sus valores, sus opciones, ¿sobre qué? Sobre el hombre, la sociedad, la educación.

Expresado en forma más sencilla, considerar a los maestros como algo más que transmisores de conocimientos implica pensarlos como sujetos cuyos valores y utopías orientan su acción, tanto en la forma como en el qué; estos dos últimos también han sido construidos con una finalidad acorde con una visión de futuro, de sociedad y de hombre. Ello abre las posibilidades del docente de pensar su realidad y no sólo de repetirla, de modificar las prácticas para su transformación y re-creación en el marco del contexto en el cual actúa.

La idea de construcción

Como decíamos antes, construir una relación de conocimiento exige construir realidad. Este hecho se explica porque el sujeto, al buscar nuevas formas de razonamiento toma conciencia de su estar en la realidad y, por tanto, refuerza su capacidad de modificar sus prácticas. Lo último trae consigo una transformación de lo real, prueba de su construcción permanente.

Por el contrario, una visión estática de la realidad, desvinculada del contexto histórico, es propia de un sujeto también estático, en el sentido de que se enfrenta a objetivos de estudio ya determinados, con conceptos ya consagrados, lógicas y visiones de mundo ya construidas y que pueden, incluso, pertenecer a otro tiempo histórico regido por una lógica determinada.

En este sentido, podemos volver sobre el tema de la memorización y repetición, método tan recurrido y difundido en nuestros sistemas educativos, otorgándoles ese carácter verbalista, enciclopedista y memorístico del que se le acusa. La memoria como método de transmisión de conocimientos se originó en las primeras agrupaciones humanas, donde era necesario garantizar la transferencia de la cultura de una generación a otra. Posteriormente, el método fue incorporado a la escuela formal. Y desde allí, hasta el presente, sigue siendo el método por excelencia, a pesar de que hoy no tiene la justificación de ayer. En la actualidad las nuevas teorías pedagógicas le atribuyen a la memorización una función auxiliar en el dominio de los contenidos y habilidades necesarios en el mundo de hoy. Por ejemplo, la enseñanza de la historia ya no requiere, desde hace mucho tiempo, la retención en el objeto de conocimiento. Sin embargo, la tendencia justificada hace tantos siglos se mantiene. Hoy día, la memoria es considerada, en ciertas visiones, como una habilidad más, necesaria para que el alumno constituya su aprendizaje con contenidos que le sean significativos, relevantes y pertinentes. La última tendencia ya no es a conservar la cultura exclusivamente, sino a preparar a ciudadanos capaces de transformarla, creativos y lo suficientemente flexibles como para adaptarse a un mundo cambiante. Así queda ilustrada la necesidad de historizar el conocimiento.

En este sentido, el reto del conocimiento es establecer una relación en la que el sujeto participa como constructor de conocimientos y de la realidad. Ello implica reconocer la dimensión histórica en tanto tiempo y espacio concreto en que se desenvuelve con su doble connotación: por una parte, lo determinado, lo dado, lo acumulado, lo producido en la historia; por otra, lo indeterminado, esto es, lo emergente, lo por venir, lo inacabado, que se explica por el dinamismo propio de la realidad.

En esta dimensión el sujeto adquiere un protagonismo innegable, en la medida en que contribuye a la construcción de la realidad, descubriendo y enfrentando nuevos problemas desde ángulos diversos, que pueden incluir o no los ya conocidos, y a la vez, construyendo opciones posibles de futuro.

En este marco, cabe preguntarse qué pasa con el conocimiento acumulado. En cuanto a la teoría, cumple el rol de ser una visión posible desde la cual puede empezarse a construir. El hecho de descubrir en ella los razonamientos que le condujeron a “explicar” de cierta manera la realidad y son síntomas de una ruptura que dio espacio a una nueva interpretación, da pie para buscar otras lógicas desde las cuales apropiarse de una realidad dinámica que no se agota en una explicación derivada de lógicas propias de un determinado momento histórico. El mismo hecho de preguntarse sobre el qué y el cómo de determinada teoría, conduce al planteamiento de interrogantes nuevas que surgen de la misma realidad y que no fueron contestadas, sea por lo novedoso del problema o por la incapacidad de la propia teoría, estableciéndose así una nueva relación de conocimiento en que el protagonista es el sujeto y no el objeto de estudio.

A modo de ejemplo, podemos pensar en el impacto que tuvo la tecnología educativa en la década de los sesenta y los setenta. Se pensaba que con su aplicación en el sistema escolar se lograría solucionar los problemas de aprendizaje atribuidos principalmente a las deficiencias de los maestros, elevar la calidad de la educación e incluso democratizar la distribución del saber. La realidad demostró que la tecnología no era todo lo buena que se creía: su apropiación no implicó un mejoramiento sustantivo en el aprendizaje y mostró que el profesor era insustituible, además que la tal democratización del saber quedó condicionada a los recursos de cada escuela. Maestro y alumnos demostraron que son ellos los que dan las características particulares a cada realidad.

El desafío de desprenderse de la inercia

Para comenzar este acápite nada mejor que una frase de Hugo Zemelman que, en cierta forma, resume el problema de la inercia: “Lo obvio no puede convertirse en obstáculo”.

En este sentido, desprenderse de la inercia es parte del proceso necesario para construir una relación con la realidad que trascienda lo cognitivo. Como ya se ha afirmado, este tipo de relación es predominantemente estática al relacionarse con una realidad ahistórica, ya construida desde la lógica de la explicación y desde un tiempo y un espacio que no necesariamente corresponden con el de la realidad del sujeto. Por su parte, una relación de conocimiento implica "una actitud de conciencia que convierte lo dado en posibilidad" (Zemelman, 1992, p. 45), es decir, en puntos de partida y no en cierres a nuevas lecturas y construcciones. El mismo hecho que la realidad no se agota en un objeto de estudio exige verla en cuanto proceso y no sólo como producto. A modo de ejemplo, podemos pensar que una realidad explicada no es sinónimo de problema superado, ni siquiera asimilado. Por el contrario, esa explicación se constituye en el inicio de la formulación de nuevas preguntas, del planteamiento de nuevos problemas, de la búsqueda de nuevas opciones.

Una mirada a la realidad desde una visión de futuro obliga a romper con todos aquellos conceptos, hechos, métodos, parámetros, prácticas, que paralizan el conocimiento, sea por determinados intereses, por miedo al cambio, o por falta de imaginación. Centrarse en el presente como realidad en su dinamismo, en su historia, en su complejidad, es lo que hace evidente la esperanza del cambio.

Según Zemelman, se requiere un pensamiento categorial, esto es, una "forma de razonamiento flexible ante las mutaciones de la realidad, en forma de poder abrirse a ellas, rompiendo con sus propios límites, en los que se destacan los teóricos" (Zemelman, 1992, p. 80).

Esto implica iniciar un proceso que, trascendiendo el conocimiento acumulado, o dado, tienda a reconocer contenidos posibles. Es decir, reconocer lo indeterminado de la realidad y en ello lo posible de determinar o determinable.

En el caso de la formación, romper con la inercia implica recuperar, en todas sus posibilidades, el protagonismo de los do-

centes y de los alumnos en su función de transformar la cultura y no sólo de conservarla. Ello permitirá superar la inercia provocada por los límites de la teoría, por la burocracia y, en especial, por la baja autoestima del docente, quien se ve a sí mismo como muy limitado ante la necesidad de innovar, crear, transformar e incluso adaptar.

Más grave aun, la tendencia a culpar a factores externos de sus propias limitaciones (condición socioeconómica de la escuela, exceso de trabajo, falta de interés de los alumnos, etc.) contribuye a la resistencia a cualquier exigencia de cambio.

En este sentido, la profesionalización de la función docente y el rol que quienes la desempeñan son llamados a ocupar en el marco de la descentralización, pueden llegar a constituir un impulso al desprendimiento de la inercia. Por otra parte, en el campo de la formación como tal, es necesario buscar —y encontrar— estrategias que demuestren a educandos y educadores que ninguna realidad es tan estática que no pueda alterarse y que en cualquier circunstancia o situación se puede, y se debe, localizar las condiciones de posibilidad, las articulaciones posibles, las alternativas pedagógicas, que permitan una nueva construcción.

Seguir justificando que los niños pobres no aprenden a leer por la situación socioeconómica que los condiciona es un obstáculo a cualquier posibilidad de transformación, en tanto se refiere a un determinismo y reduccionismo inaceptables, que dan argumentos obvios a la escuela y a los docentes para mantener un estilo de enseñanza y un sistema de evaluación que han resultado ineficientes.

Desarrollar un pensamiento categorial implicaría, en cambio, reconocer todos los obstáculos (teóricos, metodológicos, personales, sociales, culturales, etc.) que impiden que esa realidad sea transformada de acuerdo con los proyectos vigentes.

En este contexto, postulamos la necesidad de potenciar a maestros y alumnos, en cuanto sujetos y a pesar su realidad, no como algo dado, sino en construcción. Ello obliga a desarrollar la capacidad de observar, razonar, imaginar, crear y, sobre todo,

actuar. Ello implica reconocer en lo dado el producto de una construcción conforme a una opción de futuro y, en virtud de este hecho, reconocer la posibilidad de releer la realidad conforme a nuevas visiones y opciones.

En fin, se trata de lograr ver en la realidad sus condiciones de posibilidad y no sólo sus límites.

Lo potencial

Si el futuro se concibe como lo que podría ser, o como lo determinable de lo indeterminado, aparece como potencialidad. El cómo se potencie esta realidad estará directamente vinculado con las opciones de futuro posibles y con la presencia de estímulos para el pensamiento que permitan superar los límites impuestos por la racionalidad misma. En otras palabras, tiene que ver con buscar mecanismos que permitan, entre otras cosas: reconocer la presencia de los parámetros que nos determinan; observar la realidad en su complejidad y dinamismo y encontrar nuevos ángulos de lectura de esta realidad en construcción.

En síntesis, hay que desarrollar la capacidad del sujeto para descubrir opciones de construcción de realidad en función de una visión de futuro. Es esta última la que da proceso en marcha, configurando así su protagonismo.

En palabras de Zemelman: "El futuro como proyecto se incorpora al presente y determina el modo y contenido de su apropiación" (1992, p. 68), posibilitando la adaptación a una realidad considerada incompleta, inédita e indeterminada.

En este contexto, el tema de la potenciación no puede separarse del de la formación. La capacidad del sujeto para relacionarse con la realidad está determinada, en parte, por la formación recibida.

Si la memoria y la repetición son los métodos de aprendizaje por excelencia, el sujeto aparece como un ser pasivo, receptivo, que se conforma con lo existente. De tal forma, la función de transformar la cultura que la sociedad le asigna a la educación está muy lejos de cumplirse.

Por tanto, aparece como imperativo repensar la educación desde el punto de vista epistemológico. En pocos campos la realidad se muestra tan estática como en éste. Las críticas de verbalismo, academicismo, universalismo y enciclopedismo que se le hacen a la educación se escuchan y leen desde hace siglos. Contenidos específicos de cada especialidad, desvinculados de su modo de producción, y profesores cuya característica principal es no participar en la construcción del producto que se limita a transmitir, agravan más las cosas.

Entonces, se trata de convertir el proceso de formación en “una actividad que permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad en un acto de creación permanente” (Panzsa, 1987, p. 8), y no sólo de transmitir, repetir y acumular conocimientos.

Una forma de resolver el problema es transformar la transmisión del conocimiento en comunicación de lógicas, de formas de razonamiento, de actitudes y valores que están presentes en las prácticas de los sujetos que, finalmente, devienen en construcción de realidad.

Pensemos, por ejemplo, en cuán importante sería explicitar una serie de hechos de la vida cotidiana que imprimen una orientación a los sujetos y sus prácticas (relación entre disciplina escolar y cultura autoritaria; influencia de las formas de evaluación en las técnicas de aprendizaje; vinculación entre la visión de mundo de los padres y las expectativas frente a la escuela, por mencionar algunas).

Lo mismo puede hacerse con los conocimientos teóricos, por ejemplo: cuál es la función atribuida a la historia en una historiografía que privilegia héroes, personajes y hechos; qué ten-

dencias históricas están siendo consideradas en los libros de texto actuales: historia como progreso o historia como decadencia. Éstas son algunas muestras de lo que un maestro puede hacer ante su realidad y también con sus alumnos, de modo de descubrir las particularidades de la propia realidad y ubicar en qué medida estamos contribuyendo a su reproducción y su construcción.

Desarrollar esta habilidad en los docentes puede contribuir a convertirlos en protagonistas de la construcción de la realidad. La interacción que se produce entre objeto y sujeto convierte a los dos en dinámicos; permite al docente superar la preocupación exclusiva por cómo enseñar para plantearse también el problema de qué y para qué enseñar. Así nos obliga a plantearnos la pertinencia del aprendizaje vinculado con la realidad con la cual nos estamos relacionando.

La idea final es que, a partir del conocimiento acumulado y de los contenidos dados, el docente, en relación mutua con los alumnos y la realidad, pueda construir por medio de esa interacción nuevos conocimientos que se actualicen en un tiempo y espacio determinados. De esta manera, dará cuenta de la realidad en su complejidad y dinamismo, y el conocer cobrará un sentido para los sujetos en cuanto se relacionará con su propia experiencia, permitiéndoles imaginarse un futuro distinto y desarrollar formas de razonamiento que se ajusten a esa opción.

Asimismo, el conocimiento adquiere pertinencia y relevancia, potenciándose los contenidos y el sujeto mismo al abrirse a nuevas formas de relación con la realidad.

La persistencia en esta perspectiva permitirá al sujeto recuperar su dimensión de constructor de su propia historia y de productor de conocimientos.

En palabras de Zemelman, es necesario “colocarse frente a la realidad” para ver “como ella influye en el sujeto y como éste puede transformarla”. Se trata, por tanto, de “una relación mutua y dinámica”. Ciertamente, eso constituye un gran desafío para los formadores.

Dialéctica determinado-indeterminado

El dinamismo propio de la realidad en permanente construcción exige reconocer en ella la relación entre lo dado y lo por darse, lo determinado y lo indeterminado, lo histórico y lo por venir.

En esa perspectiva, la dimensión histórica se transforma de determinante en condición de posibilidad. Es decir, lo dado, lo acumulado, el producto, adquieren sentido en tanto partes de un proceso de construcción en el cual el sujeto juega un rol protagónico desde su propia condición, en la medida en que ha sido y es capaz de dar dirección a ese proceso según opciones de futuro posibles.

De tal forma, superar el determinismo histórico en el plano del sujeto implica la “transformación del concepto de realidad, ya que de ser un objeto de la conciencia cognitiva, se convierte en objeto de conciencia gnoseológica que reconoce realidades no teorizables” (Zemelman, 1992, p. 73) y permite al sujeto desarrollar su voluntad de acción para transformar lo potencial en realidad posible. Así, el movimiento que ocurre en la realidad en términos de producto-productente también es propio de los sujetos en tanto inmersos en una realidad histórica en construcción y no como límites de la experiencia personal y colectiva.

En síntesis, reconocer lo indeterminado implica superar los límites de lo dado para adentrarse en el terreno de lo posible. Los riesgos inherentes a este paso trascendente son evidentes, en la medida en que representan acabar con la inercia, con el ser espectadores de la realidad y, por tanto, exigir la definición de un proyecto que modifique las prácticas en virtud de esa opción de futuro. Y, ¿quién no le teme al cambio cuando éste representa dejar de lado las rutinas, lo sabido, lo establecido?

Si volvemos al terreno de la formación, esta perspectiva dinámica que incluye, por lo mismo, la posibilidad de influir, conlleva una exigencia de razonamiento y práctica para los docentes,

hechos y en formación, que implica articular lo existente para dar forma a una opción de futuro. Implicaría, por ejemplo, cuestionarse qué de lo que está en nuestra realidad puede construirse en producente de nuevas realidades, considerando las prácticas actuales y posibles. En este sentido, las explicaciones vigentes respecto de la baja calidad de la educación no pueden seguir siendo excusa para el inmovilismo. Es necesario descubrir en esa realidad lo potencial de acuerdo con una visión de futuro y rearticularla siguiendo un proyecto para evitar que continúe pasando por nuestro lado y determinándonos. Piénsese, por ejemplo, en las posibilidades que representa la descentralización educativa que, de implantarse adecuadamente, exigirá de autoridades, docentes, directivos, alumnos, padres, apoderados y la comunidad toda, elaborar su propio proyecto educativo acorde con sus limitaciones y posibilidades. Es una gran exigencia para que todos y cada uno de los actores mencionados piensen su realidad e intervengan en su construcción.

Complejidad y fragmentación



La tendencia a enfrentar la complejidad de la realidad mediante la fragmentación en parcelas de conocimiento que son más bien cerradas, es opuesta a una relación gnoseológica con la realidad. Si bien la totalidad no puede ser aprehendida, tampoco puede desconocerse de las partes que la constituyen; no se puede enfrentar sin la referencia a ellas.

Por tanto, la totalidad puede entenderse como una forma de organización de la realidad a partir de la cual cualquier objeto puede ser comprendido. Si pensamos en el sujeto concreto, éste es de una complejidad tal que nadie logra aprehenderlo en su totalidad, ni siquiera él mismo. Sin embargo, no es posible explicar

el comportamiento de una parte de su ser sin hacer referencia a la totalidad.

No se trata, por consiguiente, de buscar un razonamiento que considere la totalidad, sino "que se apoye en todo pero visto como una exigencia de construcción abierta al conocimiento" (Zemelman, 1992, p. 34). Es, entonces, una idea que apunta a la apertura de lo posible, a lo indeterminado, y se aleja radicalmente de la intención de dar una visión totalizadora de la realidad en la que ya todo está ubicado y articulado.

En el caso de los formadores esta categoría es de gran importancia. Por ejemplo, un alumno no puede ser descontextualizado: pertenece a una familia, a una comunidad, a un grupo social, a un sexo, etc., todas características que constituyen su identidad. Es decir, los sujetos de la educación están constituidos por múltiples identidades, algunas de las cuales actúan como polos centralizadores en determinado momento que pueden después cambiarse por otros. Entonces, referirse a un sujeto como "alumno" no permite que sea concebido en esa dimensión y en ninguna otra. Sería un reduccionismo imperdonable.

Tal fragmentación se ha transferido al plano de la formación de pedagogos, donde ha habido una proliferación de ciencias que estudian lo educativo desde diversas perspectivas (sociología de la educación, psicología de la educación, administración educativa, economía de la educación, etcétera).

Así se entiende:

Por qué cada una de las disciplinas en el plan de estudios tiende a tener una orientación propia que no forzosamente se integra a lo educativo. Esto lleva a que los estudiantes valoren un área de formación profesional, psicopedagogía, por ejemplo, en detrimento de sus otras áreas de estudio (Díaz Barriga, 1990, p. 8).

Igualmente, es posible afirmar que se ha tendido a reducir lo pedagógico a la didáctica.

Este reduccionismo de la pedagogía a la didáctica o de la pedagogía a lo escolar tiene que ser visualizado como un obstáculo epistemológico del campo científico de la educación. De hecho, no sólo se refleja en la propia historia de este pensamiento, sino en la manera como se transmite en las escuelas (Díaz Barriga, 1990, p. 9).

En otro plano, el “asignaturismo” en los planes escolares puede ser un ejemplo más de fragmentación, en la medida en que ha contribuido a distorsionar la realidad mostrando cada cuerpo de conocimientos como algo acabado, cerrado, y cuyas prácticas están legitimadas.

De tal forma, el profesor de asignatura desarrolla su propio estilo según la disciplina que imparte y produce ante sus alumnos los conceptos que los especialistas construyeron. Ello implica que se pone el ropaje que corresponde sin encontrarle ni otorgarle mayor sentido a ese conocimiento, dado que al apropiarse de ellos como un cuerpo teórico, de los cuales muchas veces desconoce su historicidad y lógicas de producción, no puede relacionarlos con su propia existencia o experiencia, menos aun con la de sus alumnos. Lo mismo sucede en el plano de la formación de pedagogos, tal como se mencionó antes.

En síntesis, al no enfrentar el conocimiento desde una perspectiva que integre al sujeto, éste no tiene más sentido que la acumulación de saber y, por tanto, difícilmente causará algún impacto en la realidad. Y, lo que es más importante, se coloca a los sujetos involucrados en una situación que no es real: la parcelación de las personas y de las realidades, perdiendo de vista la articulación global que permite ver las cosas relacionadas con su contexto y las partes con sus posibilidades y limitaciones, en su verdadera dimensión. Piénsese, por ejemplo, en la tendencia de los estudios causales a determinar la relación entre una causa y un efecto (a mayor lectura mayor rendimiento) sin considerar todos los factores y condicionantes del contexto sociocultural que pueden mediar en esa relación.

La historicidad

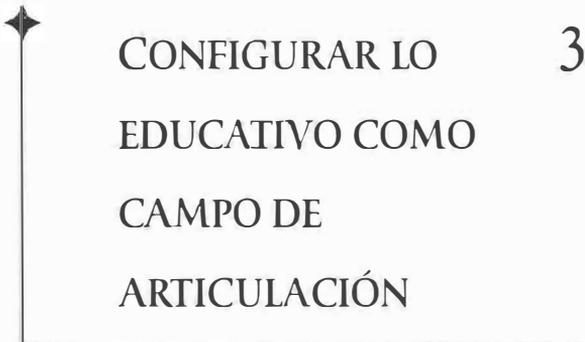
La historicidad es un concepto que nos recuerda la necesidad de ubicar los hechos en un contexto antes de convertirlos en objetos. Aquí cabe diferenciar “lo histórico” —en tanto alude a un contenido determinado— de “el estar en la historia”, entendido como posibilidad de realidades (Zemelman, 1992, p. 28).

De acuerdo con lo expresado, la historia no puede aparecer como límite a la capacidad de transformación con ideas como “siempre ha sido así”; es necesario enfrentar esas visiones para poder ver en ella las diversas articulaciones que le han ido dando forma y el protagonismo del hombre en ella. De aquí que la idea del contexto sea tan importante. Por ejemplo, el concepto de democratización de la educación ha variado a través del tiempo, pasando de concepciones como igualdad de contenidos hasta de oportunidades. Entre una y otra hay muchas diferencias y proyectos de sociedad.

Esto nos da una idea de la importancia de ubicar los hechos en su tiempo y en su espacio, reconocer las lógicas con las cuales se construyeron y, un aspecto fundamental, el despliegue temporal de esas lógicas y sus consecuencias en la práctica.

A la necesidad de relacionar los contenidos con su contexto se une la de vincularlos con una opción de futuro. Si la realidad es construida a partir de visiones de futuro, el conocimiento debe serlo a partir de ese sentido y no de otro. En ambos casos, contextos y sentido nos refieren a la pertinencia del contenido. Preguntarse, por ejemplo, por qué en estos tiempos se otorga tanta importancia a la creatividad, a la participación democrática, a las habilidades para aprender, nos conduce directamente al proyecto de sociedad vigente: *transformación productiva con equidad*, postulado por diversos organismos internacionales, en especial la CEPAL, y que proporciona los señalamientos a nuestros sistemas educativos.

Éstas son reflexiones que debe hacer cualquier sujeto involucrado en la tarea educativa. Contenidos, métodos, estrategias, rutinas, no pueden seguir justificándose a sí mismos, pues pierden toda relevancia y pertinencia para el sujeto, además de que contribuyen a una visión estática de la realidad; contextualizarlos y darles sentido vinculándolos con la construcción de un futuro posible es tarea ineludible.



CONFIGURAR LO
EDUCATIVO COMO
CAMPO DE
ARTICULACIÓN

3

Un punto de anudamiento,
un punto de partida



*¿Cuáles son entonces las fuentes de nuestro conocimiento?
La respuesta, según creo, es ésta: hay toda clase de fuentes de
nuestro conocimiento, pero ninguna tiene autoridad.*

K. Popper

El propósito de las reflexiones siguientes² es poner en movimiento algunos elementos para avanzar en la construcción de una rela-

Por Josefina Granja Castro, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

² El texto que se presenta es producto de las discusiones abiertas en el marco del Seminario de Formación Epistemológica, dirigido por el doctor Hugo Zemelman en el Colegio de México; de ahí las menciones particularizadas a dicho espacio de formación que el lector encontrará en algunas partes del mismo.

ción de conocimiento frente a lo educativo que sitúe los diversos recortes con que se le estructura en los márgenes de los contenidos teóricos sedimentados, y los problematice en el horizonte del dinamismo y en el carácter procesual del espacio o campo educativo.

Una doble posición sostiene estas reflexiones en su punto de partida:

1. La necesidad de distanciarse de los contenidos conceptuales del conocimiento acumulado.
2. Las posibilidades de articulabilidad en lo educativo —construido como campo— de planos y dimensiones específicas (nociones a su vez) que se hacen entrar en juego cuando se aborda el ámbito de la problemática educacional.

Se ensamblan, asimismo, en torno suyo dos líneas de interés: hacer circular, vinculándolos, alguno de los insumos epistemológicos y pedagógicos desarrollados en el marco del seminario de referencia y bosquejar líneas de viabilidad (es decir, reconocer posibilidades objetivas dentro de un campo de opciones) en la perspectiva del proyecto de investigación que me ocupa.³ Más allá de este interés particularizado, me parece que el replanteamiento de *lo educativo como campo o como espacio de articulación de realidades emergentes* merece ser reflexionado y apuntado con fineza y profundidad desde posiciones de apertura crítica. Éste es sin duda uno de los hilos de la trama, vasta y complicada, de la problematización que el pensamiento categorial propone a lo educa-

³ La configuración del campo del conocimiento educativo: elementos para un análisis sociocultural y epistémico. Esta temática constituye la línea de investigación que desarrollo en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y fue también el proyecto de mi trabajo de formación doctoral (posgrado en ciencias sociales, Universidad Iberoamericana).

tivo y que emergió como *un punto de amarre* de algunos planteamientos desplegados durante el seminario.

En la medida en que la realidad se entienda como movimiento, los *elementos de contexto* que sostienen la necesidad de tal planteamiento son múltiples. Quiero, sin embargo, situarme de manera específica frente a dos elementos de este tipo:

- a. La movilización suscitada alrededor del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en noviembre de 1992, en particular en la definición de temáticas y contenidos conceptuales uniformes, de donde se derivarán los estados del conocimiento así como los diagnósticos y perspectivas a que se espera llegar en los congresos nacionales.
- b. La difusión de los lineamientos de política educativa para América Latina generados por la CEPAL y la OREALC-Unesco.

Se trata sin duda de elementos heterogéneos, tanto como concreciones históricas como en cuanto al tipo de contenido de realidad que ponen en juego: en el primer caso, contenidos teóricos y conocimiento acumulado que prescribe objetos y formas de ponerlos en relación y de identificar sus características; en el segundo caso, necesidades sociales definidas desde lógicas de poder que prescriben una normativa instrumental y operativa.

Sin menoscabo de los matices que implica lo anterior, se recurre a estos elementos haciéndolos desplegar una doble función: como *contexto* y como *apertura*; la primera pone al descubierto los sedimentos del conocimiento acumulado y sus lógicas como formadoras de una cierta relación con la realidad, y sitúa ante la necesidad de distanciarse de ellos; por su parte, la segunda hace de la *crítica* y del reconocimiento de los *límites* una *lógica de razonamiento* potenciador de conocimientos virtuales. En esta línea me atrevería a sostener que es posible desentrañar de cualquier contenido gérmenes de nuevas lecturas capaces de incorporar realidades excluidas.

Multidimensionalidad de lo educativo: algunas ilustraciones

Uno de los rasgos que sobresalen al abordar la problemática educativa es su carácter multidimensional, es decir, se le traza desde diversos recortes de realidad, entre otros:

- Formación de sujetos (alumnos y docentes)
- Proceso de enseñanza y aprendizaje
- Práctica docente (normativa y cotidiana)
- Currículum (formal e implícito u oculto)
- Didáctica
- Institución escolar
- Evaluación del aprendizaje alcanzado por los alumnos
- Evaluación del trabajo docente
- Evaluación de la institución
- Planeación educativa (desde el Estado y al interior de la institución)

Una nítida ilustración del carácter multidimensional de lo educativo se aprecia en la definición de las temáticas que se han alcanzado como “áreas temáticas” y “campos de conocimiento” para el II CNIE (Congreso Nacional de Investigación Educativa) y que actúan, siguiendo a Foucault, como *voluntad de verdad*, esto es, sistemas de exclusión e inclusión que organizan y ordenan el conocimiento y lo cognoscible (Foucault, 1980). Vale la pena dedicar un espacio a la estructuración prescrita.

Se establecieron cinco áreas temáticas:

1. Sujetos de la educación y procesos de enseñanza y aprendizaje
2. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales
3. Educación, sociedad, cultura y políticas educativas
4. Educación no formal, popular y de adultos
5. Teoría, campo e historia de la educación

Éstas se desagregan, a su vez, en 23 campos de conocimiento que intentan identificar las unidades básicas en que se despliega la problemática educativa. Así, por ejemplo, el área temática “Sujetos de la educación y procesos de enseñanza aprendizaje” se desagrega en:

1. Estudios sobre el alumno
2. Estudios sobre el docente
3. Estudios sobre la formación docente
4. Aprendizaje y desarrollo (en general)
5. Procesos de enseñanza y prácticas escolares
6. Medios educativos y nuevas tecnologías
7. Evaluación del aprendizaje
8. Procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza de distintas disciplinas y competencias

Un tercer desmontaje viene dado a identificar los componentes básicos que subyacen a cada uno de los campos. Por ejemplo, el campo 1 se desmonta en:

- “Alumno o estudiante”
- “Perfil del alumno”

- “Expectativas de estudiantes”
- “Jóvenes y adolescentes”

En otro caso, el campo 5 se especifica en:

- “Procesos de enseñanza y aprendizaje”
- “Métodos y técnicas de enseñanza y de aprendizaje”
- “Interacción pedagógica”
- “Práctica docente”
- “Procesos escolares”
- “Salón de clases”
- “Socialización”
- “Grupo escolar”

El resultado de esta lógica de desagregación por áreas y campos es el señalamiento de 107 microámbitos que demarcan los horizontes de lo educativo.⁴ Cabe recordar aquí a Kuhn, al afirmar que esta “empresa parece ser un intento de obligar a la naturaleza a que encaje dentro de límites preestablecidos” que “no están encaminados a provocar nuevos tipos de fenómenos” y que si se plantean problemas es bajo la lógica de rompecabezas: problemas definidos desde dentro de los límites, que surgen de y regresan a ellos (Kuhn, 1980, pp. 54-55).

Otro escenario, de distinta naturaleza y con otro marco de concreción histórica, donde también se hace patente la multidimensionalidad de la problemática educativa, esta vez morfológica y operacional, es el documento de análisis y prospectiva

⁴ Documento: *Propuesta general de organización* del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1992.

educativa para América Latina propuesto por CEPAL-Unesco (1992).

En este caso se advierte la recurrencia a contenidos teóricos, explicativos o prescriptivos, que apuntalan lo educativo haciendo de la dimensión económica, y más concretamente de la "formación de recursos humanos", el punto de anclaje primordial.

El discurso desarrollista que sostiene se nutre en esencia de los viejos planteamientos economicistas de la teoría del capital humano, en boga en los países centrales desde finales de los años cincuenta y traspuesta a América Latina hacia la década de los sesenta, que construían la educación como inversión para el desarrollo. El documento mencionado se sitúa en esta línea y la actualiza poniendo en forma estrategias como descentralización, gestión, equidad con competitividad, etcétera.

La formación de recursos humanos calificados está atravesada y estructurada desde una racionalidad instrumental según la cual es necesario "concebir, diseñar y desarrollar la educación en función de las exigencias contemporáneas de la producción y el trabajo" (*Ibidem*, p. 127). Se trata de una lógica de razonamiento agudamente parcializada y mutilante según la cual la calificación de fuerza de trabajo para el desarrollo y progreso se entiende como formar recursos humanos "susceptibles" de ser *entrenados varias veces durante su vida productiva* (*Ibidem*, 31 [el énfasis es mío]) y cuya valoración axiológica apela a un sentido de "bien público o colectivo" (*Ídem*).

Por una parte, la trama analítica se teje a partir de referentes cuantitativos y cualitativos subordinados, tomados de los constructos de conocimiento de las ciencias sociales de corte funcionalista; se recogen así nociones e indicadores sobre aspectos demográficos, calidad de vida, distribución de ingresos, etc. Por otra parte, se ensambla en un conjunto de indicadores y nociones construidos sobre lo educativo desde la lógica de dichos constructos: eficiencia de la enseñanza, tasas de escolarización, gasto educativo, costos e inversión en educación, entre otros.

Colocarse frente al hecho de que treinta años después la estructura de este pensamiento parametral continúa vigente imponiendo *ángulos de lectura* sobre la realidad desde las *lógicas del poder* constituye un paso necesario en el esfuerzo de rompimiento y búsqueda, mismo que exige adueñarse críticamente del conocimiento acumulado desde la conciencia de sus límites.

De los elementos de contexto expuestos me interesa adueñarme críticamente de la multidimensionalidad que trazan, es decir, recuperar la función que posibilita y no el contenido que demarca; recojo entonces la *heterogeneidad* de recortes de realidad y la *complejidad* de las relaciones entre dichos recortes y los propongo como rasgos configuradores de eso que llamamos problemática educativa.

Accediendo a otro nivel de crítica, la multidimensionalidad trazada por elementos de contexto compele al reconocimiento de las lógicas de construcción que sostienen y las posibilidades que, como consecuencia, contienen para establecer relaciones de conocimiento. En este nivel se hace evidente el *límite* en su doble función: como demarcación y posibilidad, es decir, delimitar contenidos y abrir fisuras hacia lo posible o *indeterminado*.

Desde el ángulo de las lógicas de razonamiento, los elementos de contexto situados constituyen un *pensamiento parametral* que actúa simultáneamente:

- a. Acotando los campos de observación sobre la realidad, esto es, delimitando recortes de la realidad que definen objetos de conocimiento.
- b. Modelando tratamientos analíticos y manejos categoriales para los objetos y campos de fenómenos recortados de la realidad o, parafraseando a Bourdieu, poniendo en forma y proponiendo formas (Bourdieu, 1975).

El pensamiento parametral configura un sentido de realidad que sigue los trazos de un modelo determinista, exhaustible y estable

en el que se desdibuja la posibilidad de reconocer la *multiplicidad de formas de concreción* de una realidad que se concibe como indeterminada, inexhaustible, con una palabra, en *movimiento*.

Lo anterior plantea la exigencia de dar un paso más allá del sentido de multidimensionalidad para abrirse a ideas no presentes en ella: emergencia de dimensiones no contempladas y de relaciones virtuales, diversidad de modelos de inteligibilidad, etcétera.

La categoría de *articulación* posibilita pensar lo educativo con una perspectiva que recupera el carácter procesual del espacio o campo educativo.

Articulación, campo y configuración

La categoría de *articulación* despliega su sentido y función en una doble dirección: como forma de entender la realidad y como forma de razonamiento.

En el primer caso especifica un sentido de realidad a partir de situar despliegues temporales y espaciales (momentos y niveles) que asumen modalidades de concreción historizadas. En el segundo —el cual se desgrana del primero— especifica un sentido de razonamiento adecuado para pensar la realidad articulada privilegiando las lógicas de lo constituyente sobre lo estructurado.

En este horizonte de razonamiento la categoría de *mediación* cumple la función de establecer vínculos entre momentos y niveles, es decir, configurar la especificidad histórica del proceso.

Articulación alude a constantes transformaciones en la identidad de un proceso, al decir de Laclau: “los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno

de ellos” (Laclau y Mouffe, 1985; p. 118). Es decir, no apunta sólo a cambios morfológicos o a cambios predicativos de contenido, sino que promueve y exige cambios en los parámetros desde donde se construye la relación de conocimiento. En este sentido abre a la *inclusión* de niveles de realidad y a la *inclusividad* como lógica de razonamiento en ruptura frente a los parámetros.

El razonamiento formulado sobre la base de exigencia de articulación, esto es, reconociendo los elementos a la vez como momentos y niveles (fases temporales y cortes estructurales), permite construir la realidad como *campo* y como *configuración*. Me detendré a especificar la función y el sentido de los términos destacados.⁵

Construir *campo* como categoría implica distanciarse de ella como contenido y especificar su significado y su función.⁶ Con esta reconfiguración de por medio se le puede apreciar cumpliendo la función de designar ámbitos de referencia o recortes de rea-

⁵ La problematización de estas nociones constituye uno de los momentos de construcción que desarrollo en la actualidad (Granja, J. [1992a]), *Cuatro problematizaciones sobre un tema de sociología del conocimiento*, octubre, DIE, documento interno).

⁶ Cabe recordar aquí la problematización que sobre la función de las categorías plantea Bachelard. En su perspectiva epistémica y sus análisis sobre el movimiento y el desarrollo de conceptos científicos se aprecia que la función de las categorías puede trascender la posición o ubicación y sentido que éstas ocupan en un paradigma específico; por ejemplo, la noción de “magnetismo” que se forja en un paradigma animista y se sigue usando en paradigmas distintos, lo cual apunta, en Bachelard, a que más allá del sentido está la función de la categoría. Otro aspecto de esta problematización lo ilustra con la noción de esponja” y la imagen de “esponjosidad”. En el caso que Bachelard retoma se “sacrifica la esponja pero se conserva la esponjosidad”, es decir, “subsiste la función de la imagen permeando el razonamiento” Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1981.

lidad y proponer para ellos lógicas de estructuración que *rebasan* las formas de organización sobre la realidad sustentadas en esquemas explicativos, contenidos teóricos y proposiciones predictivas de contenido.

Construir la realidad como campo compromete con una forma de *aprehensión relacional* (contrapuesta a formas de pensamiento sustancialistas⁷) en la que no se establecen identidades fijas, esenciales y completas; es decir, no se restringe ni se cierra en objetos preestablecidos con atributos dados sino, por el contrario, permite delimitar *objetos y relaciones posibles* configurando así la realidad como *campo de objetos*. Compromete con un modo de construcción que tiene que repensarse cada vez en su particularidad, esto es, en las formas específicas y relaciones concretas que asumen los elementos presentes en el campo (Granja, 1992b).

La noción de *configuración* es un apoyo importante en la lógica de razonamiento crítico en juego. Su función apunta, dicho con brevedad, a priorizar las *lógicas de lo constituyente* sobre las *lógicas de lo estructurado*; levanta y resguarda el sentido del *movimiento como condición de lo real* y especifica *campo* como inacabado, como en devenir.

Así pues, *configuración* recoge *articulación* inacabada de elementos, identidades flotantes, heterogeneidad de lógicas o *racionalidades entrecruzadas*, modalidades de concreción que se especifican en el movimiento histórico, receptividad ante las *realidades emergentes*.

Sobre la base de lo expuesto hasta ahora interesa amarrar en dos planos:

⁷ Se les entiende aquí como aquellas que desmontan los procesos a partir de identificar elementos, partes y/o frases discretos, los cualifican de manera estable y los sitúan en una totalidad cerrada donde cumplen alguna función definida.

- La *exigencia de articulación* es un enclave para el problema de lo *indeterminado*, es decir, cualquier especificación (elemento y/o contenidos) acotada al interior de lo delimitado se constituye necesariamente como *abierta* a otras modalidades.
- Una misma realidad puede *asumir distintas modalidades de concreción*.

Atenderemos ahora las implicaciones que ante lo educativo propone esta lógica de razonamiento crítico.

Configurar lo educativo como campo de articulación

Colocarse frente a lo educativo entendiéndolo como campo de articulación o configuración articulada compromete con una serie de exigencias y sus consecuentes implicaciones.

A continuación se les explicita de manera sumaria, en el entendido de que al constituir un punto de encrucijada permite atisbar lo indeterminado y potenciar desarrollos virtuales que requerirán ser trabajados con mayor profundidad y fineza.

1. Restituir el dinamismo y el carácter procesual de lo educativo: concebir lo educativo como *movimiento*, lo cual implica reconocer en las distintas dimensiones con que se recorta lo educativo (*cfr.* sección sobre multidimensionalidad) el *desenvolvimiento simultáneo* de diferentes escalas de tiempo y diversos espacios de despliegue, así como de movimientos “moleculares” y movimientos de estructuras.

2. Distanciarse de las determinaciones cerradas que operan fijando alguna(s) dimensión(es) como centro(s) del proceso y, en consecuencia, estableciendo formas de inteligibilidad de naturaleza teórica y excluyente. La exigencia que se desprende de ellos consiste en la captación de que el centro es una posición que se ocupa y no una inmovilidad fundadora. Entonces, la función que el identificar alguna dimensión central cumple es especificar el ángulo desde donde se problematiza el campo. El centro es, en todo caso, la asunción de una perspectiva.
3. Potenciar la comprensión de lo educativo a partir de reconocer la diversidad de modalidades de concreción que pueden desplegarse en función del reconocimiento de la imbricación entre niveles y momentos del proceso, entendiendo la imbricación como el “tejido o cruce que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las diferentes líneas de sentido o de fuerza, igual que estará lista para anudar otras” (Derrida, 1989, p. 40). La apropiación de la función que esta noción cumple se dirige hacia la intención de aplicar un énfasis al sentido relacional e historizado de la articulación: los elementos articulables no están dados sino que se constituyen en la relación.
4. Reconocer, como desprendimiento de la exigencia anterior, la coexistencia permanente de planos de significado. Es posible desbrozar dos niveles a los que se refiere la coexistencia de planos de significado. Por una parte, en la línea de Bachelard (Bachelard, 1981), el plano de las categorías en movimiento, donde se juegan reapropiaciones de sentidos y reubicación de funciones, sin eliminar los significados previos de manera total. Por otra parte, en la línea de Laclau (Laclau y Mouffe, 1985), el plano del proceso de configuración articulada, donde la identidad de los elementos se constituye relacionamente y no puede cerrarse sobre sí misma como entidad autó-

noma; cada elemento construye y reconoce su carácter significativo en función de las relaciones que se urden entre los elementos en juego.⁸

5. Asumir los retos que todo lo anterior conlleva en el plano de los aspectos del método. En primer término, esto puede distanciarse de la idea de método como conjunto de reglas o como organización que bloquea y excluye alternativas. Apropiándose más bien como forma de razonamiento,⁹ implica, asimismo, colocarse frente al problema del cierre de los contenidos que han recuperado de alguna manera lo indeterminado y la *apertura* hacia

⁸ La noción de sobredeterminación constituye una categoría que se muestra fecunda para la aprehensión de la coexistencia de significados; la idea es que toda configuración social constituye un sistema abierto de significaciones en la medida en que las determinaciones que la configuran se desplazan de un ámbito a otro y se condensan en un campo de manera temporal para desarticularse y desplazarse a otro nuevamente. (Una elaboración inicial sobre este problema y su sentido en el plano de la reflexión de problemáticas educativas se propone en Granja, J., 1992c, "Despuntos: notas para problematizar lo normativo y la gestión", en *La gestión pedagógica de los planteles escolares*, OREALC, Santiago de Chile, 1992.)

⁹ Resulta oportuno recordar en este punto la crítica de Paul Feyerabend al método, las reglas, la racionalidad y los límites (*La ciencia en una sociedad libre*, México, Siglo XXI, 1988, y *Contra el método*, Argentina, Ariel, 1975). Hay una crítica clara y contundente a la idea de método como conjunto de reglas que limitan; también se cuestiona el problema de la racionalidad como límite. Sin embargo, no abandona toda idea de reglas, ni siquiera asume la posibilidad de zafarse de los límites ("Sostengo —dice Feyerabend— que toda regla tiene sus limitaciones y que no hay ninguna racionalidad global, pero no sostengo que debamos proceder sin reglas ni criterios"), (*La ciencia en una sociedad libre*, p. 32); para darnos cuenta de la adecuación de los límites hay que *traspasarlos*.

ángulos de lectura que rebasen lo ya devenido o determinado. Igualmente, involucra plantear el problema de los lenguajes y la naturaleza de los enunciados.

En el claroscuro que proyectan las reflexiones sostenidas: qué es lo educativo

Hacer de la formación de sujetos el centro de la problemática educativa constituye un ángulo o perspectiva posible con un sentido de compromiso ético-político insoslayable; de ahí su pertinencia y viabilidad como recorte privilegiado desde cierto tipo de lecturas y visiones de futuro.

No obstante, junto con la formación de sujetos, alrededor suyo, atravesándola, moviéndose simultáneamente con ella, posibilitándola o inhibiéndola, se despliega un amplio espectro de procesos, sucesos y acontecimientos de diversa índole que exceden¹⁰ la acotación de lo educativo a lo formativo y, por supuesto, a lo pedagógico. “No estudiamos temas —nos recuerda Popper—, sino problemas, y los problemas pueden atravesar los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina” (Popper, 1983, p. 95).

En la lógica de razonamiento que exige el configurar lo educativo como campo de articulación, la formación de sujetos se sitúa como un nivel y un momento de articulación en vínculo con otros niveles y momentos, trazándose así modalidades de concreción y especificidad histórica del proceso.

¹⁰ Se refiere aquí a exceso en el sentido con que lo propone Derrida: desplazamiento de la serie, una réplica más, un repliegue o una representación de más; es decir, también de menos (*cf.* Derrida, J., *La diseminación*, 1975).

Hacer de la formación de sujetos el centro de la problemática educativa puede constituir, en el plano de la configuración de lo educativo como campo problemático, un cierre en el esfuerzo por colocarse ante lo indeterminado y las realidades emergentes.

La consigna de una formación que promueva en los sujetos necesidad de realidad y construcción de su propia relación de conocimiento nos coloca, aun con toda su riqueza y potencialidad, en lo dado, si bien es cierto que deja en lo inédito las mediaciones gnoseológicas que tal consigna demandaría.

Es este último aspecto de lo inédito donde se hace evidente la necesidad de tratar lo educativo como configuración articulada abriéndose a las diversas dimensiones del proceso que atañen a sujetos concretos (docentes, alumnos, supervisores) y a contextos socioculturales y políticos también concretos (instituciones educativas, estructuras institucionalizadas como currículum y evaluación, procesos escolares cotidianos, políticas de estado y otros).

En este sentido, el esfuerzo gnoseológico ha de extenderse a planos como el de la investigación sobre la problemática educativa con el fin de hacer de ella un ejercicio de potenciación de realidades emergentes vía su sensibilidad para plantear nuevos problemas, “problemas de creciente profundidad y de creciente fertilidad en la sugestión de nuevos problemas” (Popper, 1983, p. 272).

Parecemos estar todavía alejados de este ideal a juzgar por las evidencias que proveen los elementos de contextos referidos.

♦
PROPUESTA

4

EPISTEMOLÓGICA

Y RETOS

PEDAGÓGICOS

Formación de sujetos y educación

El punto central de este capítulo es el tema de la formación de sujetos y su relación con lo educativo. Por qué plantear esta cuestión en el momento actual; qué la caracteriza; cuáles son sus implicaciones para la construcción de conocimiento y su vinculación con la enseñanza, son algunos de los puntos en los que centraré estas notas que espero aporten elementos para el análisis y la problematización de situaciones concretas derivadas de la experiencia cotidiana de los educadores.

En el debate acerca de la formación han intervenido de manera significativa diversos campos disciplinarios (el pedagógico, en particular en su vertiente didáctica, el sociológico, el psicológico, el antropológico...) que, más que aportar elementos a la comprensión del fenómeno, han dificultado la labor de desentra-

Por Marcela Gómez Sollano, profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ñar la complejidad, al subordinar la particularidad del proceso a la racionalidad instrumental y/o teórica. Los usos del lenguaje en el contexto actual hacen evidente la crisis de la racionalidad científica, ya que muestran cómo el proceso de apropiación de la historia del hombre implica diversas racionalidades, no solamente aquellas ligadas a la cognición. Sin embargo, no hemos sido capaces de extender la mirada y reconocer esta situación para generar formas de pensamiento que se constituyan en experiencia gnosológica y, así, en instrumento de razonamiento desde el cual problematizar, a partir de situaciones concretas, nuestra relación con el conocimiento acumulado.

Es decir, no nos hemos planteado cómo influye la relación conocimiento-conciencia en la formación de los sujetos y el sentido de la cotidianidad en este proceso.

Como ángulo de lectura, interesa cuestionar los parámetros y valores asociados que han ubicado a la educación en el marco de una racionalidad cuyas exigencias se basan en responder a la eficacia y a la productividad, de tal suerte que tienda a enfatizar la correspondencia entre el acontecimiento educativo y sus resultados con las necesidades definidas por tales parámetros. De ahí la necesidad de avanzar en el ejercicio del distanciamiento consistente en el esfuerzo por explicitar los encuadres que han hecho de la educación un proceso de acumulación "eficiente" de conocimiento, sin cuestionar las formas de pensar de las que emana y las opciones de futuro que los mismos delimitan; eso plantea como exigencia la posibilidad de aprender a ver algo más de lo que está contenido en el conocimiento acumulado.

En este marco el problema que se plantea es cómo formular espacios educativos que cumplan la función de ampliar y activar las potencialidades del pensamiento, con base en determinadas exigencias racionales que puedan traducirse en estímulos gnosológicos, lo que lleva a considerar las condiciones psicogenéticas del sujeto, así como el contexto social, económico y cultural concreto en que se desenvuelve. Esto puede traducirse en la interrogante de cómo construir discursos pedagógicos ba-

sados en ciertas exigencias epistemológicas, que estimulen procesos intelectuales flexibles cuya necesidad de apertura demande postergar juicios apriorísticos, desarrollar pensamientos divergentes, la constelación de ideas y su comunicación a los demás.¹¹

Este planteamiento obliga a pensar en el rol protagónico del sujeto como constructor de su relación con la realidad, lo cual no puede darse sin un proceso de problematización que permita ubicar los límites del conocimiento acumulado y la necesidad de producir y a su vez ser producente de otras racionalidades, que son asimismo condiciones de posibilidad de la construcción de sentido en la que el sujeto se objetiva en su relación con el mundo.

En este proceso, por demás complejo, el pensamiento parametral juega de manera fundamental, al dificultar que el individuo conforme un pensamiento abstracto-categorial desde el cual pueda transformar lo constituido en constituyente, al problematizar (apropiarse y potenciar) su relación de conocimiento como relación con la realidad.

Qué es lo que contextualiza y hace urgente este debate: la complejidad del momento histórico que estamos viviendo, que se caracteriza por un proceso acelerado de concentración financiera y económica en nivel mundial, cuyos rasgos predominantes en América Latina son la globalización, la interdependencia, la celeridad en las formas de innovación y de los cambios, la modernización, la pobreza de millones de personas (Puiggrós y Marengo, 1994, y Puiggrós y Gómez, coordinadores, 1992). En el campo de la cultura este proceso adquiere cierto carácter “homogeneizante” a partir de la fuerte presencia de los medios de comunicación, no sólo en el terreno de la información sino en la conformación de

¹¹ Algunos desarrollos iniciales de este proceso pueden consultarse en los siguientes trabajos: Zemelman, H. y E. León, 1990, *Los horizontes de las ciencias sociales en América Latina* (mimeo), Quetétaro; Zemelman, H. (coord), 1991; “Epistemología y educación”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM-IIS, año LIII-núm. 4, octubre-diciembre.

formas de pensar y sentir en el marco de la integración cultural a la que se aspira a través de la transnacionalización de imágenes funcionales para las exigencias económicas de la concentración financiera.

Formación y condiciones de posibilidad: el contexto de la crisis

De tal manera, el análisis de la formación de sujetos no puede dejar de ubicarse en el marco de sus condiciones de posibilidad, las cuales se encuentran signadas en el momento actual, no sólo por la concentración y transnacionalización económico-cultural que apuntaba, sino por la unipolaridad militar-ideológica que a escala mundial trajo consigo la caída del bloque socialista, al dejar abierto el espacio del discurso neoliberal. Dicho discurso es la expresión de este proceso de integración económica propio de la transnacionalización cuyo rasgo más significativo en América Latina es la descentralización de la gestión, la privatización de los servicios públicos y la inversión de la relación entre educación y economía.

En este contexto tiene sentido el debate acerca de la crisis, la cual apunta a desentrañar la compleja trama de procesos que se sintetizaron de manera particular en la década de los ochenta,¹² cuando se agudizaron las situaciones que evidenciaban el agotamiento de "modelos" socioeconómicos conformados histórica-

¹² De acuerdo con estimaciones recientes de la CEPAL, el PIB por habitante registró una disminución generalizada y en algunos países de América Latina llega a representar retrocesos equivalentes de 10 o 15 años. Véase Vuskovic, B. P., 1990.

mente en la región desde finales del siglo pasado bajo el estigma del proyecto liberal cuya crisis, según Allan Wolfe "...radica en su imposibilidad de articular dos principios opuestos: el liberalismo como estrategia diseñada para crear, proteger y promover el sistema del mercado y de la democracia entendida como ideal político que combina el principio de igualdad social con la participación política" (Wolfe, 1987, p. 1829). Este ejercicio de reconstrucción histórica apunta a polemizar con las lógicas impuestas desde las fuerzas que sustentan ese proyecto, como ausencias de perspectivas de futuro(s) posible(s) en las cuales los sujetos se reconozcan como hacedores de su historia.

A este respecto, el problema de la crisis tiende a asociarse con retroceso, subordinación, imposibilidad, generalización, homogeneización, creándose un clima propicio para legitimar como única salida aquello que el mercado impone y que ha quedado sintetizado en el Ideal (*New Deal*) de la llamada nueva derecha, cuyo ataque ideológico se basa en "...transformar el actual sentido común, que se conforma en torno a valores socialdemócratas y reducir así las expectativas de la gente, destruir su sentido de responsabilidad para los desposeídos y prepararla para aceptar a la sociedad de corte más autoritario" (*Ibidem*, 1040-41).

Esta crisis provoca efectos constantes en el trabajo cotidiano de los educadores donde ocurre la dislocación de la relación docente-alumno a partir de la imposibilidad de compartir significados y construir sentidos colectivos. Más bien nos encontramos ante un fenómeno de dispersión de los sentidos. En la existencia de movimientos sociales no reconocidos por la intervención escolarizante podemos hallar rastros para la interpretación de estos hechos.

La constitución de nuevos sujetos a la luz de los rasgos salientes del presente es el desafío que aparece con mayor evidencia, pero considerando estos rasgos es inevitable pensar en la crisis de la racionalidad moderna y de los sistemas escolarizados como consecuencia. No se trata de simples disfuncionalidades que necesitan correcciones. La crisis afecta a la forma organizativa es-

colar como institución de la modernidad. Las identidades emergentes aún en los países centrales a partir de las migraciones poblacionales, enfrentan a la escuela, más que con el límite, con una imposibilidad. En el interior del aula el significante principal no es el sujeto-educador que resiste por percepción de su diferencia, sino el sujeto-educando ausente en su doble acepción: no presente y en el caso de que haya presencia, no estar, y que encuentra en la escuela la vía privilegiada para salir de su condición de excluido.

La tensión no sólo la vive el maestro en el interior del proceso educativo, sino que se traslada a la sociedad que busca caminos y salidas alternativas para mejorar sus condiciones.

De ahí la necesidad de construir perspectivas analíticas que nos posibiliten pensar estos y otros procesos a los que nos enfrentamos los educadores cotidianamente.

El tema de la crisis abre vetas infinitas en las cuales lo histórico-social pueda leerse como una configuración articulada precaria, inestable y abierta.

El tema de la crisis queda así ubicado como parte de lo *real*, cuya dimensión política hace evidente la incompletud y precariedad de lo social, en tanto irrupción que desarticula un discurso o un orden social simbólico.

La historia, en tanto potenciación de lo real,¹³ nos obliga a dar cuenta de las continuidades, los parámetros, lo dado, a partir de los cuales se ha instituido un orden social simbólico; pero también de lo contingente, lo discontinuo, lo que, siendo al mismo tiempo condición de posibilidad de la norma, evidencia sus límites y fracturas.

¹³ “Lo real —afirma Buenfil— no se refiere a la empiricidad del mundo externo. Lo real es ámbito que introduce la negatividad, que se ubica en los límites del orden simbólico para mostrar su imposibilidad de sutura, de estabilidad absoluta”, Buenfil, R. N., 1992, p. XII.

La realidad está ineludiblemente mediada por tres registros: lo simbólico, lo real y lo imaginario. "...Lo simbólico alude a un ordenamiento instituido (relativamente estable); lo real introduce la ruptura de dicho orden; la negatividad impide que dicha estabilidad sea absoluta y obstaculiza la total fijación y sutura del orden simbólico; el imaginario dota de orientación y sentido al orden simbólico" (Buenfil, 1992, p. XV).

Esto establece la importancia de pensar la crisis en su relación con las perspectivas de futuro que, precaria, contingente e inestablemente, pueden configurarse en el marco de las luchas por la hegemonía.¹⁴ No hay discursos totales que abarquen las problemáticas particulares: género, grupo etario, etnia, edad, clase, etc., son algunas de las marcas en las identidades de las personas y que muestran la complejidad de los sujetos de la educación.

Si bien el surgimiento de nuevos sujetos es uno de los aspectos críticos que debe enfrentar la educación, nos encontramos a su vez con la emergencia de nuevos contenidos que se incorporan al discurso de educadores y de educandos. Para citar algunos, los que se refieren a las cuestiones ambientales, los derechos humanos, el desarrollo de las telecomunicaciones, el desarrollo tecnológico, en especial en la masificación de la teleinformática y la influencia de los medios de comunicación. No nos detendremos en esto de manera particular, pero muchos efectos prácticos de estas presencias provocan reacomodos de los lugares de educadores y educandos en su relación cotidiana y en la implantación de estrategias de enseñanza.

¹⁴ Todo bloqueo histórico —o formación hegemónica— se construye a través de la regularidad en la dispersión, la cual incluye una proliferación de elementos muy diversos: sistemas de diferencias que definen parcialmente identidades relacionales, cadenas de equivalencias que subvierten a estas últimas, pero que pueden ser transformísticamente recuperadas en el lugar de la oposición para ser él mismo regular y constituir una diferencia" (Laclau, E. y C. Mouffe, 1985, p. 160).

Formación, sujetos y utopía: el sentido de las alternativas

La constitución de sujetos sociales —afirma Zemelman— está estrechamente relacionada con el modo en que los individuos forman parte de los procesos macrosociales. Debemos considerar el plano de la vida cotidiana en que se desenvuelven los hombres y preguntarnos acerca del papel que ésta cumple en el desarrollo de los procesos macrosociales (Cfr. Zemelman, 1989, pp. 27-87); y es que el carácter y la dinámica de la vida cotidiana dependen de la naturaleza que reviste el sistema de necesidades, el cual está sometido a la capacidad existente para satisfacer necesidades y al código cultural que define los usos y valores que rigen la percepción y jerarquización de las necesidades. Este código se relaciona con diferentes proyectos de vida que se constituyan en estilos rutinarios o contengan soluciones alternativas.

Por ello, en este momento la utopía cumple el papel de lectura alternativa y, por tanto, una forma de relación con la realidad, ya que no puede entenderse si no la vinculamos con la conciencia de que la realidad histórica se construye; se construye por todos en cada momento en cualquier espacio. La historia se construye desde lo micro y eso permite que haya juegos en ella; de no ser así, se habría escrito de una vez y para siempre por el primer discurso dominante.

El problema de la utopía requiere ser reivindicado en tanto que constituye la base que define la necesidad de una construcción alternativa, pues desde el modelo neoliberal el asunto es que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que le ofrece como tal.

Señalo a la utopía como un punto posible de arranque para la generación de nuevos proyectos. Pero, ¿cuáles serían las condiciones para el resurgimiento de éstos? La investigación sobre las

condiciones de producción de las alternativas pedagógicas en la historia latinoamericana del siglo XX —en particular en la historia reciente— nos ayudó, en el proyecto APPEAL,¹⁵ a llegar a elaborar ciertos enunciados que nos enfrentan en especial con el problema del “sujeto pedagógico”.

Antes de arribar a tal categoría, comprendimos que la primera condición de posibilidad para que se gestaran proyectos nuevos era el surgimiento de sujetos que los generaran. Se trata de la posibilidad de que sujetos sociales y políticos concretos, los que nacen o los que se están transformando en América Latina, mismos que la sociología y la ciencia política aún no alcanzan a definir, puedan dar el salto necesario para construir sujetos pedagógicos. Los movimientos de educadores de casi todos los países latinoamericanos poseen características de un nuevo sujeto social, profundamente diferente del viejo normalismo. Pero el hecho de que haya generado discursos propios cargados de demandas específicas no significa que sea capaz de generar una nueva pedagogía. Prevalece una ruptura entre quienes organizan demandas sociales y promueven la integración de los docentes latinoamericanos en movimientos políticos y los discursos pedagógicos que estos educadores todavía no pronuncian. No hay continuidad entre lo social, lo político y lo pedagógico. La interioridad, la unidad abstracta última de lo social es, sin embargo, ruptura en el plano de los procesos históricos y también para las disciplinas que abordan estas diferentes problemáticas. En ese sentido creemos que los nuevos proyectos pedagógicos no surgen automáticamente de los proyectos económicos, políticos y sociales.

¹⁵ Este proyecto se realiza en las facultades de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del convenio de colaboración existente entre ambas instituciones. Si se desea consultar una visión general del mismo, véase Puiggrós, A. y M. Gómez Sollano, 1992.

La segunda condición para la concreción de nuevos proyectos es el elemento de voluntad humana; este concepto está en el mismo campo semántico que el enunciado “construcción de direccionalidad” o “necesidad de realidad” de Hugo Zemelman,¹⁶ que el autor define como la función de la praxis de darle movimiento a la realidad. Eso se vincula con la tercera condición: implica considerar a la historia como una construcción objetivamente posible por parte de los sujetos, quienes no serían sólo fuerzas inertes impulsadas por la tecnología. Los sujetos sociales y políticos no son una derivación de las fuerzas productivas, sino quienes las producen y transforman.

En la misma dirección, creemos que no existe un sujeto único constructor de la historia y que ningún sujeto social puede generar un futuro de la nada, o bien contiene dentro de sí elementos esenciales capaces de dar lugar a una nueva cultura y a un hombre nuevo, desplegándose fuera de la trama discursiva de los procesos histórico-sociales. De ahí la necesidad de postular la continuidad de la historia, y por eso creemos que todo nuevo sujeto asimila fragmentos significativos de la cultura producida por quienes la precedieron. La capacidad de síntesis de los sujetos políticos está en la base de su posibilidad de hegemonía. Los sujetos constructores de la historia son complejos y están sobredeterminados (Althusser, 1979); son síntesis de múltiples determinaciones. En esa medida, los sujetos pedagógicos se organizan como síntesis de articulaciones que mantienen un equilibrio entre su

¹⁶ De acuerdo con este planteamiento que articula dinámica y praxis, la historia es la construcción objetivamente posible de los actores sociales. Ello requiere decir que los procesos históricos son movimientos de la praxis de dichos actores o sujetos sociales..., lo que plantea “...tomar en cuenta la constante transformación de sujetos potencialmente existentes en fuerzas activas de carácter objetivo que buscan imprimirle una dirección determinada a los procesos sociales”, *Cfr. Zemelman, H., 1987, pp. 21-22.*

carácter trascendente y su carácter contingente.¹⁷ En tanto formaciones discursivas, los sujetos pedagógicos no son totalidades suturadas ya que la fijación de elementos no es nunca completa. O, expresado en términos psicoanalíticos, la educación es imposible. Es precisamente esa imposibilidad de cierre completo, de totalización, de sutura plena de la cultura a través de la educación, la cuarta condición para el surgimiento de nuevos sujetos pedagógicos y espacios de interpelación para la configuración de identidades y proyectos alternativos.

Se trata, entonces, de incorporar el futuro no como predicción sino como lucha por lo deseable, como “potenciación de lo posible” de acuerdo con Zemelman (1992). Ello implica la intervención de la política, de la voluntad, de la práctica. Hace necesaria también la investigación de la realidad como espectro de posibilidades, en el sentido de la historia —y ésta es una de nuestras motivaciones para investigar la historia del siglo xx— como la coyuntura, y en lo referente al otro problema muy serio que es “el plano de la imaginación”, el de lo deseado, el de lo posible de ser soportado por la imaginación de la sociedad.

En este sentido, en el propio discurso de la educación deben ubicarse los enunciados de las contradicciones, los antagonismos, las situaciones críticas y los procesos de regresión y transformación social. Deben percibirse la continuidad y la discontinuidad; la transmisión y negociación de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la asimetría en el vínculo pedagógico con todas sus dimensiones (desde aquella que representa a la injusticia

¹⁷ “La historia como objeto-proceso se mueve entre las condiciones regulares, cuya forma está precaria y relativamente fijada (establecida, institucionalizada) y la contingencia (la idea de contingencia implica no sólo lo inesperado de un evento sino que además su efecto modifica sustancialmente la identidad del objeto)”, Buenfil, R. N., 1991.

social hasta la que manifiesta las diferencias culturales, generacionales, etcétera).

Así regresamos a la idea inicial de este capítulo. Se trata de plantear que la formación de sujetos es posible porque la historia lo es. La posibilidad de la historia está en la del surgimiento de nuevos sujetos políticos y culturales, y nos lleva a intentar analizar en profundidad el tema de los sujetos pedagógicos. Cómo se producen, cuáles son sus condiciones de producción, en términos lacanianos, las series de significaciones en las cuales se estructura el sujeto pedagógico. Llamaremos “posición del sujeto pedagógico” a las series significantes en las cuales se estructura éste. En el caso específico de América Latina, partimos de la posibilidad del surgimiento de nuevos sujetos pedagógicos. Pero insistamos en la necesidad de analizar su potencialidad para producir algún tipo de cambio y, desde un punto de vista político, de su capacidad para producir nuevos espacios pedagógicos, dentro y fuera de las instituciones educativas actuales.

Pero yo ampliaría los términos, reivindicando, más que el concepto de sujeto, el de subjetividades sociales; porque el concepto de subjetividad se expresa en los sujetos sociales, pero también se expresa en otras formas.

Formación de sujetos. Aproximaciones epistémico-pedagógicas

En este sentido, pensar la historia como conciencia, pensarla como imaginación, implica dar cuenta del sentido de realidad que no puede ser ajeno a la lógica del sujeto que lo construye. Su apropiación exige plantearnos el problema en términos de formación de sujetos, como posibilidad de “objetivación” y “distanciamien-

to” del individuo frente a las inercias, los parámetros y las situaciones contextuales.

Éstas, si bien son parte de la vida del sujeto, no lo agotan ni lo cierran; por el contrario, pueden constituirse en el punto de partida para problematizar su relación con su contexto; eso significaría apropiarse del mismo, no desde la unidimensionalidad que Marcuse (1985) anticipó sobre la sociedad industrializada, sino desde la multiplicidad de prácticas y sentidos en los que se condensan y desplazan planos de identificación y equivalencias que objetivan la necesidad del sujeto de arriesgarse a pensar con la historia y la utopía.

Su condición de posibilidad “...se encuentra centrada en una subjetividad en constante proceso de transformación, mediante la capacidad para crear proyectos de futuro y para llevarlos a la práctica” (Zemelman, 1989, p. 52), es decir, para conformarse en realidad histórica. Esto lleva a preguntarnos cómo juega en esa conformación la relación entre ciencia y conciencia, sobre todo porque, tal como afirma Laurin Frenette, al abordar los procesos sociales — en particular los educativos—, el científico social se enfrenta a “un mundo del que no siempre pueda salir bien librado. Y puede no hacerlo si al intentar interpretar y analizar la realidad reduce su explicación a aquello que quisiera que ésta fuera, con el objeto de justificar ante los hombres un modelo de sociedad viable y necesario de ser producido. La teoría se convierte así en convincente tan sólo porque su discurso sobre la realidad corresponde exactamente a lo que debería ser, si todo aquello que se cree es cierto. Las nociones, los conceptos y las afirmaciones adquieren su autoridad del exterior al adecuarse a las ideas corrientemente admitidas, esto es, a los apriorísticos, a los dogmas y a las creencias que alimentan la ideología dominante” (1976, p. 1).

Tal vez sea éste el reto epistemológico, metodológico y, podríamos afirmar, cultural que enfrentamos los investigadores y educadores en este cierre de milenio. Pero debemos construir

este reto en “experiencia gnoseológica”¹⁸ que nos permita hacer la historia de la razón una posibilidad frente al conocimiento, la formación y la historia, objetivando y problematizando, como afirmamos antes, el sentido de la realidad que se nos impone desde la academización y la formalización del conocimiento, cuyo rasgo fundamental es negar lo que esa historia, la historia del conocimiento, nos enseña, a saber:

1. Que los cambios en la ciencia son el resultado de rupturas, no sólo de parámetros cognitivos, sino además de las visiones de realidad de una época o momento histórico determinados.
2. Que estos procesos muestran las profundas discontinuidades, fracturas, huellas y gérmenes de conocimientos y experiencias nuevos, que parten de reconocer la necesidad de construir y reconstruir una relación con la realidad, cuya base es la capacidad del individuo de plantearse preguntas que apunten a la desparametralización, es decir, al reconocimiento de lo indeterminado, pero posible de ser imaginado, de ser nombrado.
3. Que esto ha sido posible no desde la ciencia, sino, sobre todo, desde lo que Husserl llama “el mundo de vida” (Husserl, 1984, citado en Zemelman, 1992, p. 45) del sujeto, conformado como experiencia, repetimos, no sólo cognitiva sino además gnoseológica.

¹⁸ Es decir, “...construir una experiencia que le permita al sujeto saber de los límites establecidos por las estructuras de conocimiento en función de los contornos históricos que le rodean, los cuales son posibles de ser determinados aun cuando no hayan sido teorizados”, avanzándose en dirección de lo que hemos llamado conciencia (Cfr. Zemelman, 1992, p. 51).

Dicha desestructuración exige construir visiones de futuro distintas de aquellas que se pueden derivar del orden establecido; por tanto, supone una lectura diferente de la realidad a partir de construir una relación de conocimiento basada en un pensamiento categorial y problematizador, cuya base sea la actitud o disposición racional para enfrentarse a la realidad por sí misma en tanto constituya la forma de razonamiento adecuada para mirarla antes que organizarla en el aspecto conceptual.

Esta estructura racional es la propia del pensar categorial que metodológicamente reconoce momentos, como los siguientes:

- Un primer momento constitutivo que se refiere al desafío de colocarse frente a la realidad.
- Un segundo momento que reconoce dos funciones: primera, pasar de lo empírico a lo problemático, mediante la construcción de la relación de conocimiento en función; segunda, esta teorización posible.
- Un tercer momento que consiste en pasar de la problemática a una articulación posible de relaciones.
- Por último, un cuarto momento que es la función constructora con base en la función gnoseológica que cumple la articulación construida y sus diferentes momentos.

“No obstante estos momentos, en la medida en que conforma un movimiento de razonamiento, supone una lógica de construcción mediante la cual entender que colocarse ante la realidad significa resolver acerca de una relación con ella que cumpla: (...) la función de distanciamiento objetivizante del sujeto cognoscente, y; (...) la función inclusiva de apropiación pero en cuyo marco sea posible reconocer diferentes modalidades de apropiación (sean éstas de explicación, de recomposición y, por qué no, también de la acción)” (Zemelman, 1992, pp. 4-5).

Esta dimensión epistémico-metodológica permite delimitar como campo problemático diversos retos que se plantean al investigador y al educador en relación con el conocimiento. La necesidad y la posibilidad de problematización son constantes, en tanto se dimensionen históricamente prácticas y sentidos a partir de los cuales los sujetos de la educación moderna en América Latina construyan espacios de interpelación y conformación de identidades. Por ello, un dilema que considero central de recuperar para ubicar las articulaciones y los campos problemáticos que derivan de los puntos planteados, es preguntarnos acerca de la función o el sentido que cumplen problemas como el del contexto, la experiencia social del sujeto, el límite, la crítica, entre otros aspectos.

Y preguntarnos acerca de la función o el sentido de estos recortes es abrir líneas de análisis para pensar su relación con la formación de sujetos: esto es, ¿adquieren sentido al grado tal de que la experiencia del sujeto y su relación con el conocimiento acumulado no se constituyan en bloqueo mental?

La interrogante plantea el reto de constituir estos problemas como parte del “mundo de vida” del sujeto, en tanto sea capaz de reconocerlos y desagregarlos en su complejidad y en su posibilidad o sentido potenciador; es decir, en tanto se configuren en parte del movimiento molecular de la realidad y de la experiencia histórico-social, dentro de una orientación “intelectual moral” susceptible de ser aceptada y asumida por otros actores, para favorecer el reconocimiento de opciones que abran la posibilidad de lo nuevo o diferente.

El problema que se plantea es cómo reconocer lo posible de darse como elemento potenciador de experiencias no sólo cognitivas, sino gnoseológicas. Trabajar este aspecto nos lleva a plantear en el terreno pedagógico el problema de las gradaciones u ordenamientos necesarios de constituir para conformar un pensamiento categorial que haga del límite un elemento activador y estimulante para romper con los cierres que todo parámetro (cultural, cognitivo, contextual, etc.) impone y hacer de lo discontinuo e indeterminado un momento para la construcción de la

relación con la realidad, aun con las implicaciones inhibitorias que este proceso de conformación de las lógicas de apropiación puede implicar en el proceso de formación.

Por ello planteo que, ante los retos que implica pensar a la educación como objeto gnoseológico, los referentes dan pauta para situar el debate pedagógico en el terreno de las transformaciones sociales y sus desafíos epistemológicos, así como para ubicar su relación con las situaciones concretas en las que se producen los procesos de formación e investigación.

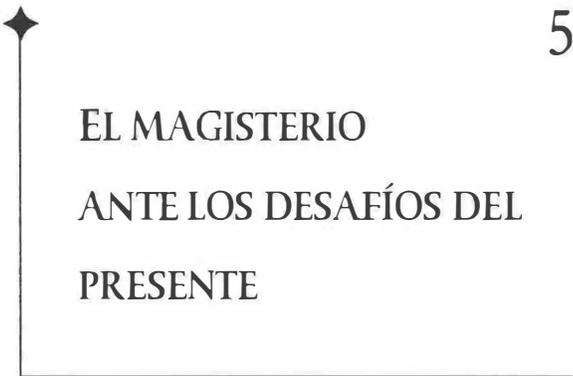
Esto implica configurar lo educativo como campo problemático en el que la formación de sujetos se sitúa como un nivel y momento de articulación con otros niveles y momentos (tanto constituidos como virtuales), trazándose así modalidades de concreción y especificidad histórica de procesos, desde mayores niveles de inclusividad.¹⁹

La construcción de lo educativo como campo problemático, en tanto privilegia las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado, acoge y promueve un sentido de búsqueda y activa el reconocimiento de realidades emergentes de las cuales este proceso intentará dar cuenta.

De ahí que plantear el problema de la formación de conciencia, como campo problemático, implique preguntarnos acerca de las articulaciones complejas que se producen entre lo epistemológico, lo pedagógico y lo psicocognitivo y de su significado en el acontecimiento pedagógico, como serie compleja de acontecimientos.

¹⁹ Acerca de la categorización de lo educativo como campo problemático, véase: Granja, J., *Configurar lo educativo como campo de articulación. Un punto de anudamiento, un punto de partida* (mimeo), 1992, y Puiggros, A. y M. Gómez Sollano, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (coords.), México, UNAM-FFyL, 1992; específicamente "Investigación educativa y polémica en América Latina" y "Recaudos metodológicos", pp. 2-22 y 217-37, respectivamente.

tecimientos en las que se expresa la escisión del sujeto de la educación, en tanto su capacidad de plantear enunciados distintos a los del discurso dominante, con el objeto de contribuir a la conformación de un pensamiento que permita configurar una realidad distinta de la que hoy día se impone como única. Esto es un problema que parte de lo epistemológico, pero que culmina necesariamente en una rediscusión del problema de la enseñanza y del aprendizaje, entendido no sólo como información sino como formación.



EL MAGISTERIO
ANTE LOS DESAFÍOS DEL
PRESENTE

Presentación²⁰



La Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) realizó en fecha reciente una evaluación sobre la calidad de los aprendizajes de estudiantes de educación secundaria de treinta y dos países, incluido México.

Los resultados obtenidos en las áreas de comprensión de la lectura, resolución de problemas matemáticos y reflexión sobre problemas de ciencias naturales y sociales colocan a los estudiantes mexicanos en el penúltimo lugar, solamente por encima de los niños brasileños y por debajo de los costarricenses.

Independientemente de la metodología empleada para determinar las muestras, de los diseños y aplicación de los instrumentos de captura de información, así como de los entornos culturales e históricos de los países considerados en la evalua-

Por Hugo Zemelman, profesor-investigador de El Colegio de México.

²⁰ Presentación e introducción realizadas por el doctor Manuel S. Saavedra R., Escuela Normal Superior de Michoacán.

ción, los resultados obligan a los mexicanos a una reflexión profunda sobre el sentido de la educación pública que prevalece hoy, partiendo de varias décadas atrás.

Se asume que la educación es una práctica social y, por tanto, se explica en el contexto de la complejidad social, donde concurren distintas mediaciones en espacios, niveles y tiempos, razón por la cual no puede explicarse en relaciones causa-efecto simples y, menos aún, unilaterales. Sin embargo, en el sistema escolarizado, los protagonistas, sin los cuales no puede llevarse a cabo este tipo de educación, son los profesores.

¿Cuáles son su función y los límites de su responsabilidad en el ámbito real de la educación básica escolarizada de México? ¿Cuáles son las exigencias de su formación y de su práctica profesional? ¿Cuáles los desafíos que deben y pueden asumir en la coyuntura actual?

Éste es el tema que aborda Hugo Zemelman con la perspectiva de concebir a los profesores como sujetos capaces de intervenir decisivamente, desde los microespacios que constituyen el aula y la institución escolar, para potenciar su capacidad de pensar y, con ella, transformar las relaciones pedagógicas en el sentido de historizarlas a la altura de las exigencias y desafíos del presente.

Introducción

Susana Greenfield, investigadora de la Universidad de Oxford en la Gran Bretaña, cuando se refiere a la conciencia dice que lo emocionante es que ninguna es igual a otra. Textualmente afirma: “Tú no puedes saber a qué me sabe una copa de vino a mí; puedo contarte a qué me sabe pero no puedes compartir la experiencia conmigo”. Ella utiliza un modelo al que llama concéntrico —metafóricamente hablando—, el cual concibe como una piedra de Roseta,

semejante a la Roseta que se encontró en Egipto durante la ocupación francesa y que permitió descifrar la escritura de los egipcios.

Esa piedra de roseta que propone es un modelo que pretende explicar la generación de la conciencia a través de correlaciones entre la experiencia interna y personal de la misma y la fisiología cerebral. Con base en eso, Greenfield sostiene que la conciencia es una propiedad emergente de grupos de neuronas especialmente múltiple, y sin embargo, efectivamente unitaria, además de continuamente variable respecto de un epicentro.

Stuart Hammeroff, del Centro de Estudios de la Conciencia de la Universidad de Arizona en Tucson, explica que la experiencia consciente se forma a partir de efectos cuánticos en ciertas subestructuras de las neuronas, hasta cientos de miles de éstas en cada evento y que dejan huella en el consciente del individuo a través de un entramado de proteínas que dicta el tono de esa partitura cerebral.

Dice que la conciencia es fundamental y, por lo tanto, tiene que ser un componente intrínseco de la realidad.

Pero se pregunta: “¿Qué es la realidad?”, y se contesta: “En su escala más pequeña, es ahí donde reinan la mecánica cuántica y la relatividad de Einstein. En este nivel, según esa escala, que es equivalente a la miltrillonésima parte del tamaño de un átomo, el espacio deja de ser algo continuo y se presenta, en teoría, como granuloso y discreto”.

David Chalmers, de la Universidad de Adelaide, en Australia, afirma que la conciencia plantea el más fabuloso reto al pensamiento contemporáneo. Y si se ha de tener una ciencia de la conciencia, ésta deberá ser una ciencia nueva, algo subversiva, fundada en una estructura insólita. Añade que el gran misterio de la conciencia es la subjetividad, como la que menciona Virginia González Ornelas. Si se goza de una vida interior rica esto se debe a que se experimentan directamente vivencias muy subjetivas. ¿Acaso sea éste el hecho central respecto de la conciencia? He aquí el problema que Chalmers considera el mayor reto científico de nuestro tiempo.

Para él, la conciencia es privada y es subjetiva. Reflexiona: “Sé lo que hay en mi conciencia pero no puedo medir lo que hay en la de los demás. No queda más que aceptar datos subjetivos en primera persona”. Y eso asusta a los científicos que piensan que la ciencia es objetiva y no debe apelar a algo esencialmente subjetivo, según lo entiende Chalmers. Pero, si no fuera por la información subjetiva, no habría motivos para creer que la conciencia existe.

Sobre este tema y sobre otros asuntos esenciales que se relacionan con ella y que son parte integral de la formación de los profesores, es de lo que nos hablará el doctor Hugo Zemelman Merino, de quien, más que mencionar sus datos formativos o su trabajo profesional, comentaré su interés en investigar sobre el sentido que tiene pensar y que nos apropiemos de una conciencia que nos permita una realización más humana en la que podamos intervenir a partir de nuestras necesidades, intereses y esperanzas.

El doctor Zemelman, quien trabaja en El Colegio de México, sostiene desde hace doce años una relación de asesoría e interlocución con la Escuela Normal Superior de Michoacán, en la cual se ha sustentado la propuesta pedagógica que se está desarrollando en la institución; fundamentalmente, los presupuestos de la epistemología crítica que ha desarrollado de manera amplia y brillante, así como su discurso acerca de la formación de la subjetividad y la apropiación de la conciencia.

Analicemos, pues, con mucho gusto, las palabras del doctor Hugo Zemelman Merino.

Los desafíos actuales para el magisterio

Estamos confrontados hoy, en el sentido del contexto histórico actual, con desafíos que quizá no tengan precedentes. Tal vez los

hubo y no están suficientemente registrados en lo que respecta a la condición de ser persona a finales del siglo xx y comienzos del siglo xxi, de ser individuo, en un sentido estricto, o de ser parte de colectivos sociales.

Se trata de un desafío que hay que asumir, para el cual no hay una respuesta clara, que básicamente consiste en tomar conciencia de una situación problemática que nos deja el siglo pasado. El problema al que nos enfrentamos es que, a pesar de los avances en la ciencia y en la tecnología, el hombre no tiene hoy —como tuviera cien, cincuenta o quizás hasta treinta años atrás— la garantía de que el mundo cambia en un sentido positivo. Por el contrario, los riesgos son muchos y variados; en esencia colocan a la persona (ya sea como individualidades o como actores sociales) ante dilemas que probablemente no se dieron durante los siglos xix y xx, y que implican que el hombre necesita optar entre construcciones diferentes.

Sin duda, ésta es una idea muy importante que no tiene todavía una presencia significativa, salvo en algunos autores. En ella se conjugan dos grandes tradiciones de pensamiento, casi igualmente antiguas las dos, pero que han reconocido distintas versiones en el plano, primero de la filosofía y, segundo, de la psicología, como una gran disciplina que comienza a desarrollarse a finales del siglo xix. Hablamos de la autonomía del individuo, de la idea de la libertad del individuo frente a sus propias circunstancias sociales, por oprimidas que éstas sean. Constituye una vieja aspiración del pensamiento clásico que algunos han confundido con el romanticismo; es probable que este movimiento haya estado relacionado con esta idea del siglo xix, pero en el fondo es una vieja reivindicación del papel del hombre en la historia que obedece a una larga tradición.

Tal reivindicación de la autonomía o de la libertad del hombre se conjuga con otra idea —que ciertamente tiene antecedentes en el pensamiento del iluminismo europeo de fines del siglo xviii, fue desarrollada en el siglo xix y reformulada en el xx—, una idea que es importante discutir. Y es que es muy ambigua,

pero se vincula con la idea de la autonomía del individuo, que son los enfoques del constructivismo, los cuales tienen gran presencia en la educación, principalmente a partir de la influencia de Piaget. Habría, de alguna manera, que detenerse en la idea del constructivismo porque sus significaciones y enfoques son diversos.

Esta idea de la construcción presenta muchas variantes. Una de ellas, quizá la más trabajada a partir de la segunda mitad del siglo XX, a partir de los años cincuenta en adelante, es la llamada revolución cognitiva. Una revolución que, como es natural, está muy emparentada con la tradición de Piaget, pero que también reconoce otras variantes que no son necesariamente psicoanalíticas y que se han prestado a gran debate y a la expresión de diferentes posturas de personas, por ejemplo, la de Nelson Goodman en relación con su idea de construcción, basada en que la realidad es siempre una construcción.

Un punto que hoy es muy debatido porque de forma natural choca contra algunas concepciones objetivistas muy diluidas, diría yo, a lo largo del siglo XX, pero que conforman una tensión no siempre clara de resolver entre lo que podríamos llamar la dimensión objetiva u objetivista de la realidad por un lado, y lo que sería la dimensión subjetiva por otro lado.

Si nosotros nos apoyáramos, estrictamente hablando, en una concepción mecánica de la ciencia y, sobre todo, de la revolución científica, podríamos quizá pensar que estamos en presencia de una realidad compleja pero objetiva, donde la objetividad es precisamente el punto de discusión.

En la discusión actual, más que de objetividad, se prefiere hablar de externalidad, digamos lo que es externo al sujeto. Esa externalidad, de alguna manera, es un desafío, no sólo para el conocimiento, sino también para la construcción de vidas. Y, desde luego, la idea muy poderosa de la construcción de mundos.

Menciono a Goodman, pero hay muchos autores que trabajan en este sentido. Incluso algunos recuperan en cierta medida las enseñanzas de los siglos pasados, fundamentalmente del siglo

xviii, y en particular del siglo xix. En este último hubo personas que trabajaron esta relación entre lo objetivo y lo subjetivo y, si bien lo hicieron de manera inconclusa por razones históricas, convendría tenerla presente en la discusión actual en lo que se refiere al concepto de constructivismo. Porque podríamos, haciendo un solato del concepto, ubicarlos también en esta perspectiva constructivista.

Pero es precisamente al incorporarlos cuando la idea de constructivismo que se tiende a asimilar mucho según la postura de Piaget o la epistemología genética, surge como un concepto mucho más complejo. Quizás uno de los defectos en el concepto haya consistido en que se han adueñado de él los psicólogos, en circunstancias en las que la verdad del concepto es mucho más amplia, mucho más incluyente.

Podría ubicar, dentro de una perspectiva de esta índole, a autores tan separados de la psicología cognitiva del siglo xx como Marx y Simmel. Son dos autores totalmente diferentes entre sí, separados por completo de los enfoques psicológicos de hoy y que de un modo u otro hablaron también de la construcción en perspectivas diferentes.

Marx, por ejemplo, publicó un texto importantísimo, muy poco trabajado —o más bien deformado, diría yo— y transformado en panfleto —ésta es la verdad, en panfleto—, en el que habla de las tesis de Feuerbach, escritas cerca de ciento cincuenta años atrás. Ahí plantea una idea fundamental en la discusión actual, que es precisamente esa dialéctica o esa tensión que hay entre el individuo —bien sea entendido como tal o entendido en términos sociales— y la historia. Y ésta aparece como resultado de una tensión entre procesos (llamémoslos así) legales, sometidos a unas ciertas determinaciones en el largo tiempo histórico —que serían las historias en términos objetivos— y la capacidad del hombre de construir sus circunstancias.

La idea central es que la historia habría que entenderla como resultado de la presencia, acción determinante de ciertas circunstancias (cualesquiera que sean éstas: circunstancias históricas, pero

también circunstancias cotidianas de la vida de todos los días, económicas, políticas, sociales o institucionales) que presionan al individuo, que lo determinan en su contexto pero, a la vez, entendida como la capacidad del individuo de reaccionar frente a sus circunstancias.

La expuesta es una idea importante que, si se desarrolla suficientemente, podríamos ver que se vincula con la idea de construcción. Y Simmel otro tanto. Durkheim incluso, conocido como un funcionalista muy estructuralista, no dejó de afirmar, a fines del siglo XIX, que los fenómenos sociales, sean cuales sean, no son sólo “cosas”, como decía él. “Cosas”, concepto que Durkheim acuñó para dar cuenta de la objetividad muy en la raíz del positivismo del siglo XIX, eran “cosas” externas al sujeto y, por lo tanto, sometidas a una lógica interna en la que la voluntad del hombre no intervenía. A pesar de esa afirmación, Durkheim también entendió los fenómenos sociales como construcciones del hombre. O sea, que se combinan las dos condiciones: ser “cosas” por una parte y construcciones por otra.

Simmel incorpora una dimensión importante que después dio lugar a muchas otras teorías o tendencias en el ámbito de las ciencias sociales; se trata de los microdinamismos. Consiste en entender la historia desde el espacio vital del hombre, desde el espacio en el que el hombre vive, desde el espacio donde el hombre construye sus decisiones y desde donde él decide opciones de construcción. De ahí la importancia de la dimensión micrológica en los planteamientos del autor, bastante poco leídos en nuestros días.

Sin embargo, de todos los pensadores clásicos de comienzos del siglo XX tal vez sea uno de los más geniales. Es enormemente agudo.

Simmel incorpora además dimensiones que después comienza a trabajar de una manera más propia o más fina la psicología, como es entender que las relaciones del hombre con sus circunstancias no son sólo relaciones teóricas, ni siquiera relaciones racionales, producto del entendimiento, sino que las relaciones del hombre

como individualidad o como colectivo social con su medio, con sus circunstancias, pasan por todos los lenguajes posibles. Es una idea que ha propuesto más el constructivismo, ya más de inspiración psicológica. Es decir, el hombre se vincula con la realidad tanto en el plano del entendimiento como en el de la emoción, los afectos, la voluntad y las dimensiones que se desee agregar a este respecto. Llega incluso a sustentar que una misma realidad puede ser leída con un enfoque teórico, pero también estético y religioso. Ésta es una afirmación increíble para su época, porque en verdad apunta a algo que ahora, a comienzos del siglo XXI, es un tópico importante en el que se sitúan algunos psicólogos, como Gardner, que es el impulsor del rescate de las inteligencias múltiples o las facultades múltiples del ser humano.

Es que el ser humano no es únicamente entendimiento. Es entendimiento más otras facultades o dimensiones que son parte, no sólo de su unidad —como dirían los historicistas alemanes de esa unidad psicobiológica—, sino que además son formas simultáneas a través de las cuales el hombre se vincula con sus circunstancias y, por lo tanto, retomando la idea de Feuerbach, construye su realidad.

Esto se relaciona con el concepto de lo subjetivo. Pero, como podemos ver, lo subjetivo es bastante más complejo, así como es de complejo lo objetivo. En el fondo estamos llegando a una suerte de articulación entre estos dos pares conceptuales que ya se han manejado desde hace largo tiempo como pares opuestos, como antinomias. Hoy esa antinomia está superada; no siempre de manera suficiente ni siempre indicando que al decir superado haya una respuesta clara acerca de lo que significa la relación entre subjetividad y objetividad. A lo que estamos llegando es a una suerte de articulación, y a que la realidad no es ni lo uno ni lo otro.

No es nada más objetividad, regularidad, leyes, externalidades al ser humano; también lleva una carga subjetiva. Pero no es sólo la carga subjetiva ni la dimensión volitiva que se proyecta hacia lo objetivo, como diría Goodman; es parte de algo que hace que esa proyección subjetiva sea posible.

El debate es muy complejo y aún no termina. Incluso algunos filósofos de orientación analítica han hecho comentarios de este concepto de la construcción de mundo como una acepción de lo que es la realidad real de lo que nos rodea, que no es previa al hombre, que no es prístina en el sentido de preexistente, como pudo suponer Kant en el siglo XVIII, sino que es una realidad siempre construida desde presupuestos anteriores, con lógica. Llegan a afirmar que ése podría ser el caso hasta de la propia ciencia, punto abierto a discusión en la medida que sostiene que la ciencia, aun la ciencia dura, como la física cuántica o la concerniente a la relatividad, por ejemplo, es 99 por ciento construcción conceptual, y apenas uno por ciento observación.

El punto es importante y amerita analizarlo. Porque ¿cuál es la diferencia que habría entre construir una teoría científica y lo que es construir una teoría ética o construir una obra de arte? ¿Dónde estaría, entonces, la diferencia? ¿Dónde estaría la diferencia en cuanto a la relación entre objetividad y subjetividad? ¿Entre construir una teoría física, química o biológica? Pero sobre todo física. Es una discusión de hoy. No voy a entrar en ella, aludiré únicamente a que estamos en presencia de una enorme complejidad.

La complejidad que aquí resumo en el concepto de la articulación entre la objetividad y la subjetividad tampoco es una discusión que pudiéramos decir nace en el siglo XIX o en el siglo XX. Yo diría que es una vieja discusión que se viene arrastrando desde hace muchos siglos y ha sido de alguna manera resuelta de varias formas según los contextos históricos. Incluso es una discusión que ya vemos recogida, reflejada en los grandes debates de la filosofía clásica griega. Y en los comentarios externados, por ejemplo, por los especialistas del pensamiento clásico griego; sobre todo en el presocrático es muy claro este problema: la relación que hay entre esa objetividad, el mundo externo, el “ser” —como lo llamaban ellos— y la construcción de sujetos pensantes.

Es así como Mondolfo ha señalado, pienso que con acierto, que un comentarista de esta corriente de pensamiento afirma que

el gran acierto de las epistemologías griegas, sobre todo de las clásicas anteriores a Platón y a Aristóteles, o sea, las presocráticas, son precisamente las epistemologías volitivas. Son actos de voluntad. Lo que de alguna manera podríamos retomar en la terminología de Goodman en el siglo xx, o sea, muchos siglos después, es la idea de que el ser humano siempre parte de un mundo construido por una voluntad previa o preexistente y lo único que hace es apoyarse en esa construcción para continuar construyendo en un sentido diferente.

Es fundamental entender lo anterior porque tiene implicaciones de diversos tipos. Más allá de la discusión en sí, más allá del debate que pueda haber entre filósofos y psicólogos en relación con este concepto complejo de realidad. Eso es justo lo que enfrentamos en este momento, la complejidad. Y, ¿qué es la complejidad? Mirada desde este ángulo, la complejidad es esta articulación. Pero no es solamente la articulación lo que hace al concepto de realidad circundante compleja, sino que es su dinamismo, su cambio permanente.

Ahora, si el mundo entendido así, si esa subjetividad objetiva o esa objetividad subjetivada, como quiera verse, se transforma constantemente, entonces, ¿cuál es el principal reto que habría, no sólo en el plano del conocimiento, sino más bien en el plano del sujeto, de la persona o del individuo? Ése es el verdadero problema. Cuando nosotros pensábamos, incluso en el siglo xx, que la realidad histórica, la realidad, era un conjunto de constelaciones, de procesos sometidos a leyes, a regularidades, de alguna manera teníamos resuelto gran parte del camino. Partíamos de la premisa de que esa realidad, natural o social —sobre todo socio-histórica— era una realidad que se autoalimentaba, que tenía su propio dinamismo y, más aún, que mostraba un desenvolvimiento en una dirección perfectamente previsible.

Esa escuela del pensamiento, que fue muy poderosa, digamos muy dominante en el transcurso del siglo xx, se ha derrumbado a finales del mismo. ¿En qué sentido se ha derrumbado? En el sentido de señalar que esas regularidades, esas leyes sociales,

históricas, no existen aparentemente, o de existir no tienen la simplicidad que en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX se pensó. De existir, su complejidad es infinitamente superior a la que en ese momento creíamos y que llevó a mucha gente en el ámbito de las ciencias sociales —también en el de la educación, muy influida por esa discusión, por cierto— a pensar que los problemas están resueltos. Porque de alguna manera había una legalidad, una ley o leyes internas de la sociedad humana que garantizaban que ésta podía desenvolverse hacia lo mejor sin que mediara la conducta humana.

Consideremos lo que esto significaba. Toda la discusión política del siglo XX era eso. Giraba en torno de la sociedad justa o no justa, de una sociedad libertaria, de una sociedad que garantizara mejores condiciones de vida al ser humano. Se pensaba que se estaba en el proceso de tránsito hacia una sociedad mejor, superior, y que ese proceso estaba de por sí garantizado por condiciones inherentes a la propia realidad.

Lo que el siglo demostró, muy al final, porque no era así, fue, primero: que la realidad podía tener leyes, pero que no se les veía funcionar con claridad en el corto ni en el mediano plazos. En el corto o en el mediano tiempo, para decirlo de manera más precisa. Y segundo: que de existir, esas leyes no garantizaban en absoluto un progreso. En absoluto. Es decir, el progreso entendido como la realización de valores más humanos, de equidad, de libertad, de solidaridad, no está garantizado por la historia.

¿Qué era lo que se pensó en el siglo XIX con el positivismo? Fue un siglo muy influido por la revolución francesa, por los grandes auges revolucionarios; también durante tres cuartas partes del siglo XX se creyó lo mismo. Y las ciencias sociales, fundamentalmente, se crearon en ese marco de referencia.

Por consiguiente, el concepto de progreso ha hecho crisis. Al hacer crisis este concepto, ¿qué nos deja? Nos deja delante de la complejidad que comencé a analizar. Que la realidad es y no es. Que la realidad es o no es algo que funciona por sí misma. Que puede haber leyes, pero que lo que es importante entender es que no

podemos terminar de comprenderlas si no media la voluntad del hombre. Y en ese sentido sí es una construcción. No total, probablemente, pero sí reconoce un margen de construcción muy poderoso, muy significativo.

Entonces, el hombre, ¿es constructor o es víctima? Eso es lo que sucedió en el siglo xx y acontece en el XXI. Lo vemos todos los días. Los llamados modelos de globalización, los llamados modelos neoliberales, con todas sus ramificaciones en los planos económico, cultural, ideológico, etc., nos demuestran que pareciera ser que esto es verdad. Es decir, que la realidad se construye por actores. Por actores poderosos o actores débiles.

Eso es algo que hay que entender, porque va más allá de una mera afirmación ideológica. Es parte de una problemática profunda que se vincula con la condición humana y con la condición inherente a lo que llamaríamos realidad social (socioeconómica, socio-económico-política, socio-económico-político-cultural, o como se desee complicar el cuadro).

Pero, en pocas palabras, la realidad social es una resultante de ciertas determinaciones que no se observan muy claramente en el mediano o corto plazo (llamémoslas leyes, regularidades empíricas, en fin) y, por otro lado, la voluntad.

La voluntad, entendida no como un mero acto subjetivo de deseo, sino como una capacidad de reactuación del hombre frente a sus circunstancias. Y no sólo en el macroespacio de la historia, sino en el microespacio. Porque la construcción del hombre ocurre siempre en los microespacios, nunca en los macroespacios. O sea, en el quehacer de todos los días. Es ahí donde se ve esto. No se observa en la gran historia que escriben después de doscientos años los especialistas en el tema. Se ve todos los días. Cada día puede percibirse la presencia o no presencia de esto que llamamos aquí la capacidad de reactuación del individuo sobre sus propias circunstancias, las que a veces son agobiantes, grises, anodinas, ramplonas.

Sin embargo, éstas son las circunstancias de la vida. No son las circunstancias de los héroes. No son las circunstancias de los

grandes cambios. No hay grandes cambios sin pequeños cambios. No hay grandes acciones sin pequeñas acciones. No hay grandes espacios sin pequeños espacios.

Es tan simple como eso. Por eso es que recordaba a autores como Simmel que rescataron en su tiempo, en los comienzos del siglo xx, esto que hoy llamaríamos “movimientos moleculares” al decir de un Gramsci, quien de alguna manera hereda el concepto que guarda enorme importancia en el plano del quehacer humano de todos los días.

La capacidad de reaccionar sobre las circunstancias es un desafío diario; es, por lo tanto, donde a diario el hombre construye en una dirección o en otra. Y si no construye, otros construyen por él. Pero lo que es claro es que siempre habrá capacidad de construcción en un sentido o en otro, de realidades económicas, políticas, sociales, culturales, etcétera.

Esto es palpable en México. Hay que analizar desde esta perspectiva lo que representa el movimiento indígena en este país. Hay que verlo más allá del problema de las demandas, de las reivindicaciones, más allá de todo eso. Lo que significa en términos de la plasmación de una voluntad de construcción, que es siempre una voluntad que parte desde siempre de lo micro, de lo local, a veces de lo muy modesto y que tiene consecuencias imprevisibles, incluso para los propios autores.

Éste es un ejemplo histórico, no inventado; pero de ellos está plagada la historia. A lo largo de los dos mil quinientos años en los que podríamos registrarla como una historia que tiene una cierta continuidad, está testimoniado y documentado con claridad; sin embargo, nosotros tendemos a olvidar, porque tendemos a esperar que haya otros que construyan por nosotros. En el siglo xx eso fue exacerbado, por la convicción que prevalecía de que: “Ni siquiera es necesario esperar a que otros construyan por mí, porque hay leyes que me garantizan que lo que yo busque se va a dar, como quien dice, como el regalo de la tierra prometida, sin que yo haga ningún esfuerzo por ganarla”. Ése fue el gran drama del siglo xx: demostrarnos que si no nos movíamos noso-

tros como individualidades no habría regalo de la historia, porque la historia no es ninguna providencia generosa, sino, por el contrario, es muy exigente. Entonces, si no nos movemos, no culpemos a nadie. Es simplemente eso.

Lo anterior genera muchas consecuencias, de las cuales mencionaré un par. En primer lugar coloca, como en el centro del debate, al sujeto (y, haciendo una concesión de género, también a las "sujetas"; con franqueza, prefiero hablar de individuo o de persona). El hombre está en el centro del debate, genéricamente dicho como especie. Todo lo demás lo rodea. Pero si nosotros no entendemos lo que significa este desafío, es evidente que podemos construir todas las teorías que nos imaginemos y serán, además de brillantes, inútiles.

Podemos construir grandes brillanteces inútiles. O grandes inutilidades brillantes, como deseemos ponerlo.

Por eso es que uno de los grandes desafíos, por ejemplo para los maestros, es resolver algo que hoy se ve cada vez en peores condiciones: la disociación entre el individuo y el discurso. Éste es un punto grave. Es decir, hay una cantidad enorme de discursos (llamémosles discursos en términos genéricos de teoría, teorizaciones en el ámbito de la sociedad o para la sociedad, desde los discursos filosóficos hasta los del ámbito de las ciencias sociales). Sin embargo, son discursos, muchos de ellos sin sujetos. Es una idea que no me canso de repetir. Discursos sin sujetos. Es fácil construir un discurso. Lo difícil es que tenga sujetos. Y ahí hay un desafío.

Porque ocurre que el desprendimiento del discurso con respecto al sujeto tiene que ver con un proceso que está en el trasfondo, que consiste en una creciente mutilación de este individuo y que se da en varios sentidos concretos. Y esto sí es un desafío a la educación: que se trabaja con una preconcepción de lo que es ser persona cada vez más reducida, más unidimensional.

Aquí es donde se nos plantea el gran desafío de entender que esa persona, que puede ser un profesor o un alumno, no es solamente una facultad —por brillante que ésta sea—, sino una cons-

telación de facultades o de dimensiones. Que hay que hablarles a ellas, a la vez, en forma simultánea, porque es esa sinfonía de facultades, que van desde las del entendimiento y la capacidad analítica, pasando por todas las otras facetas, la emocionalidad, los afectos, lo imaginario, lo intuitivo, hasta llegar a la voluntad, es ese conjunto de facultades el que hace al individuo.

Si yo me dirijo exclusivamente a una de ellas me quedo con una especie de recorte de ese individuo. Quizás esto pueda, desde el punto de vista de las eficacias terminales, ser un buen discurso, porque me permite obtener resultados a corto plazo sin mayor esfuerzo, por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de procesar información por parte de un joven. Sí es posible lograrlo. En este caso presento un escenario ficticio hasta cierto punto, pero no demasiado. Sin embargo, ¿qué queda de lo demás?

Si comienzo a valorar a ese individuo fuera de su capacidad de asimilar información, con la que termino por identificar muchas veces la inteligencia (inteligencia como rapidez en el procesamiento de la información), eso significa que reduzco mi relación con él simplemente a una facultad suya: a su facultad de entender, de procesar, a su capacidad analítica. Las demás dimensiones quedan abandonadas, o se trabajan meramente de manera lateral y marginal. Como si una de estas facultades, en este ejemplo la del entendimiento, tuviera la fuerza suficiente para arrastrar y crear las condiciones para que las otras se desarrollen. Y, en definitiva, no es así.

Hoy vivimos en una sociedad que, por sus características, está centrada en la revolución y los lenguajes tecnológicos, un proceso que se ve con mucha mayor facilidad. Por lo tanto, no atrae nuestra atención la llamada "tecnologización de la educación". Porque en el fondo ésta significa comenzar a trabajar con un concepto de individuo que sea más funcional respecto de los lenguajes tecnológicos, que son los lenguajes civilizatorios dominantes. Pero ocurre que el individuo humano es más que eso. A menos que quisiéramos crear uno que sea sólo *ad hoc* a un cierto orden que en este momento aparece como dominante.

Ésa es una opción de la que dispone el educador: trabajar en función de un concepto de sujeto que sea funcional para un cierto orden, o desafiar el orden al intentar trabajar con individuos desde el conjunto de sus dimensiones y facultades que muchas veces no se relacionan únicamente con el desarrollo y la potenciación de su entendimiento o de su capacidad analítica u operativa.

Lo anterior se observa en los posgrados de manera muy clara. Y junto con ello se observa que la producción intelectual de esos jóvenes es cada vez más pobre. Insignificante, no vale la pena. Aunque escriban trescientas o quinientas páginas, no hay ideas, no hay problema, ni imaginación, ni valor. No hay atrevimiento. Son más bien trabajos generados por el interés de quedar bien ante la autoridad académica.

¿Y dónde queda el autodesafío? Hablamos del desafío que le deja el siglo XX al siglo XXI. ¿Dónde está el desafío que es autodesafío?

Si afirmo que el hombre está colocado frente a la realidad sociohistórica de una manera central es porque la realidad sociohistórica no le garantiza futuro a menos que medien su propia disposición y capacidad de construir; en un sentido o en otro, el hombre está enfrentado a opciones. ¿Dónde está esa capacidad de opción si no se tiene capacidad de autocuestionarse o de verse a sí mismo?

Ése es el problema. Es decir, el problema de la conciencia sobre las circunstancias del contexto para poder leerlas. Para no leer éstas como un conjunto de límites, obstáculos, inhibiciones y negociaciones, sino como todo un conjunto de posibilidades, un conjunto de espacios que pueden ser ocupados por el sujeto.

Para tener capacidad de lectura de las circunstancias en esa dialéctica hay que reconocerse a sí mismo como sujeto. Por eso es que el proceso de esa conciencia desde las circunstancias supone también la autoconciencia de sí mismo.

Dicha autoconciencia de sí mismo no pasa sólo por la información. Pasa por reconocerse en el conjunto de sus facultades. Puede ser elemental lo que expreso, pero, ¿por qué lo hago? Porque las lógicas dominantes actuales —tanto en el plano político

como el tecnológico y, desde luego, el económico—, de una manera ya evidente están mutilando al ser humano. Lo están mutilando. Hay interés en hacer de la educación un discurso *ad hoc*.

El cumplimiento de ese desafío, que aquí resumo en términos de tener la voluntad para enfrentarme con las circunstancias a partir de reconocermé a mí mismo como sujeto, plantea un problema básico, tan básico que parecería obvio, casi un lugar común. Y de alguna manera tendría que serlo, pero yo lo planteo porque dejé de serlo.

Todo consiste en que ustedes, los maestros, se examinen a sí mismos. No solamente en el ejercicio de su profesión, en el que hacer de su práctica docente, sino en todos los espacios de su vida. Porque, además de ser profesores que cumplen un rol, son personas que cumplen el rol de maestros pero desempeñan muchos roles más.

La idea de no agotarse en el rol, de no agotarse en el papel social, es, hasta cierto punto, lo que la lógica dominante quiere. Y resulta claro por qué lo quiere.

Porque en la medida en que se conforma la subjetividad de las personas en términos de verse a sí mismas sólo en función de lo que hacen o no hacen, en función del conjunto de los papeles sociales que cumplen en la escuela o fuera de la escuela, se produce inevitablemente algo que uno observa todos los días: la fragmentación de la persona.

La fragmentación de la persona es la condición necesaria para generar una serie de otras consecuencias, incluso en el plano psicológico, por ejemplo, la falta de convicción en uno mismo, la falta de autoconfianza, el sentirse derrotado de antemano, el sentirse impotente, el no reconocer el sentido de muchas cosas.

Eso es consecuencia de lo anterior, y lo anterior es la fragmentación, el resultado de ciertas lógicas contextuales muy claras que hoy día se transmiten por todos los medios de comunicación, pero que también se pretende transmitir a través de un cierto discurso de la educación como es, por ejemplo, la tecnologización de la misma. Es un punto que habría que analizar.

En este contexto muy complejo pienso que hay que replantear la significación que en el plano de la educación guardan los distintos niveles de la discusión educativa.

Para ponerlo en términos esquemáticos, se distinguen tres. Los tres están presentes en México, y yo diría, de manera destacada aunque, algo curioso, no comunicada entre sí:

- Uno es el gran discurso de la pedagogía, de la teoría pedagógica con ingredientes de filosofía de la educación, de psicología de la educación, entre otras cosas. Es el gran discurso, como es el discurso fundante de alguna manera, que tuvo tanto peso al comienzo del siglo xx.
- El segundo plano que se ha comenzado a desarrollar con mucha fuerza pero con riesgo, porque pudiera parecer atrapado por cierta lógica instrumental y, por lo tanto, una lógica fragmentaria respecto de la propia persona, es el discurso del currículum.
- El tercero, que aparece como el más modesto, como el menos teórico, pero que considero el más complejo de todos: el plano de la didáctica, donde en realidad se encuentra el sujeto consigo mismo en el conjunto de sus dimensiones y facultades. Pero hay algo todavía más importante, y es que la educación no puede olvidarse de que, fundamentalmente, es un discurso dialógico, entre sujetos.

No es un discurso de cosas, de objetos, como lo es el discurso de la ciencia. Y donde ustedes no sólo se encuentran en ese microespacio —que puede ser una sala, el aula o la escuela o lo que fuere—, no sólo se encuentran con el conjunto de sus propias facultades (las intelectuales, las emocionales, las afectivas, la imaginaria, la intuitiva, la volitiva, etc.), sino que se confrontan —y eso es lo más importante— con el Otro, con ese Otro que ha sido

filosofado, pero que no basta con filosofar. El Otro es mi espejo para reconocermé a mí mismo como sujeto, como lo pretendería Levinas. Eso, la teorización de un Levinas, de un Buber, se encuentra en la sala de clases de carne y hueso.

Para resolver el problema no se necesita la metafísica. Se requiere tener autoconciencia de lo que significa la práctica formativa en una sala de clases. Porque es allí donde está la síntesis de la Historia y la síntesis del pensamiento sobre la Historia. Allí y no fuera de este espacio.

Es el tercer nivel, sin embargo, el menos desarrollado, algo que llama la atención. ¿Por qué no se valora? Eso plantea una serie de cuestiones: una es que quizás el profesor crea que para ser pensante debe leer libros, fichar libros y transformarse en una especie de erudito. No es eso. Por supuesto, los libros son sumamente importantes, pero también hay que entender dónde está el eje que le da sentido a esa reflexión.

Y ese eje no es la bibliomanía, no es la erudición. Es la capacidad de desarrollar la autorreflexión. La capacidad de desarrollarla desde la propia práctica docente. Ese esfuerzo de autorreflexión es el espacio de este tercer nivel, donde el docente puede recuperarse como individualidad; está allí también el espacio formativo por definición.

Un discurso abstracto, normativo, no forma a nadie. Es simplemente una letra que puede estar muerta. Por completo muerta, como muchas normas. ¿Dónde está la vida del proceso formativo? Está justo en la relación del profesor con el señor, niño, joven o adolescente que tiene enfrente. Ése es el máximo desafío.

Por eso mencioné antes que la historia del siglo xx a la historia del siglo xxi ha colocado al hombre frente a la historia en la soledad total de tener que asumir su responsabilidad para construirla, porque si no la construye la construyen otros.

Si esa idea genérica y abstracta la recuperamos en el ámbito de los maestros, eso se encuentra ahí, en ese tercer espacio del cual hablo. Ahí es donde se construye o no se construye. Ahí es donde ustedes, los profesores, construyen la historia a través de los mecanismos más imaginativos y menos previsibles. Probablemente sin tener conciencia de lo que ustedes mismos están haciendo todos los días, porque eso no se verá en el corto tiempo, se verá después, en el mediano o en el largo tiempo.

Eso es la historia. Por tal razón es importante entender que los desafíos de la complejidad —con los que comencé este análisis— en el ámbito del discurso de la educación se resuelven ahí. Ahí están lo objetivo y lo subjetivo. Ahí están las leyes. Ahí está la voluntad del hombre. Ahí están las circunstancias que me afectan, para bien o para mal, y ahí está también mi voluntad o mi capacidad para reaccionar frente a las circunstancias. Ahí, y no en otro espacio, está la posibilidad para reconocer mi autonomía como sujeto frente a aquello que me determina. Ahí está la posibilidad de leer mis determinaciones no sólo como limitaciones, sino también como espacio de posibilidades.

Ahí y no en otro lugar. Pero para poder desarrollarlo es necesario que los docentes posean la capacidad de leer esas circunstancias. El docente ve todos los días a veces de manera muy nimia. Nimia o rutinaria. Cuidado con lo nimio o lo rutinario, porque es lo ya construido, desde lo cual está construyendo algo diferente, para retomar lo que dicen los filósofos de la construcción.

Sin duda, mi planteamiento supone una conciencia. Pero, cosa curiosa, aunque esto podría ser paradójico, supone la necesidad de conciencia. O, para decirlo de otra manera, supone conciencia de la necesidad de conciencia; aunque no se tenga conciencia, es un paso con respecto a aquello de lo que ni siquiera tienen conciencia de que no tienen conciencia.

Todo ello va más allá de ser un problema de información. Es un problema que, expuesto en términos de ciertas corrientes fenomenológicas, consiste, en realidad, en la necesidad de ser o

no ser individuo, sujeto. Y esto no es obvio. Porque cada vez más uno constata, en el plano de los académicos —para circunscribir un universo limitado, que es el que mejor uno conoce—, la presencia de personas que no tienen la necesidad de serlo. ¿Se dan cuenta de lo que esto significa? O, para decirlo en términos genéricos, sujetos que no necesitan ser sujetos. La necesidad de ser sujeto es la piedra de toque de esta discusión.

Entonces, desde esta perspectiva, cabe preguntarse: cuando ustedes, los maestros, se dirigen a un conjunto de estudiantes —niños, adolescentes o jóvenes—, ¿a qué se dirigen?, ¿a quién se dirigen?, ¿qué de aquello que tienen delante privilegian?, ¿dónde está el meollo desde el cual pueden contribuir a que la otra persona pueda, a su vez, desarrollar la necesidad de ser persona o de ser sujeto?

Éste es un punto importante que vuelve a remitirnos a la idea del conjunto de las facultades fundamentales. Como es evidente, supone una relación mucho más compleja entre profesor y alumno; asimismo, una relación más compleja con las circunstancias del contexto. Y eso es lo que está en riesgo en la actualidad. Lo está por el predominio de los lenguajes tecnocráticos, pero, sobre todo, por la tecnología como una gran lógica o como parte fundamental de este modelo civilizatorio que nos caracteriza hoy. Esto cada vez se hace menos claro; el individuo está siendo reducido cada vez más a ciertos papeles y a ciertos lenguajes.

Los maestros tienen la posibilidad de retomar estos problemas porque disponen de aportaciones importantes hechas a lo largo de muchísimo tiempo con las que puede fortalecerse la educación. Contribuciones que provienen de la gran discusión filosófica, de la psicología —no sólo de la psicología cognitiva, sino incluso de las anteriores, de la primera mitad del siglo xx y después de los años cincuenta en adelante—, que implican una serie de cosas en términos de lenguajes.

Hay que recuperar también las aportaciones de la lingüística, que están muy ausentes. Todavía están dissociados los discursos

entre sí. Dos discursos interdisciplinarios aún no son capaces de retroalimentarse. Y ése es quizás uno de los retos más específicos en el plano de la educación, porque la educación está en todos los discursos disciplinarios del ámbito de las ciencias humanas.

El único discurso que no puede limitarse a reconocerse a sí mismo como una relación de sujetos con externalidades o de sujetos con objetos, sino que es por definición un discurso dialógico, es el discurso de sujeto con sujeto. La filosofía incluso sería un discurso en la lógica del soliloquio. El discurso ensimismado. Uno que no se desafía frente a otro sujeto que tiene enfrente.

De ahí la importancia del debate filosófico del siglo xx que han expuesto algunos autores en términos de los llamados “discursos éticos”. O sea, el discurso enfatiza la construcción de un gran pensamiento en la confrontación con otro sujeto. Porque, en efecto, la tendencia ha sido o puede ser al aislamiento, al ensimismamiento de las ciencias duras. La sociología y la economía pueden prescindir del sujeto. Aunque hablen del hombre pueden prescindir del hombre y transformarlo en mero objeto.

El único discurso que no puede hacer eso —porque entonces significaría negarse en su misma esencia— es el discurso de la educación. Y eso coloca a los docentes en una situación de privilegio. En la situación de ser, quizás, el único discurso capaz de articular las contribuciones que se puedan contener en otros discursos fragmentarios o en otros discursos de objetos, en otros discursos disciplinarios.

Pero eso está por verse, no queda muy claro. Es a partir de este esfuerzo de articular contribuciones que puedan provenir de otros discursos (como la lingüística o la psicología, las ciencias duras o la propia filosofía), es en ese espacio donde tendrá que desarrollarse esa capacidad de autorreflexión, desde la propia práctica. Porque está en esa autorreflexión la capacidad de construir el discurso dialógico del sujeto con otro sujeto. Ahí hay que saber dónde situar la reflexión pedagógica.

No pretendo negar ninguna de las tres situaciones; simplemente, no pueden seguir manteniéndose separadas como compartimientos de estanque. Y de las tres creo que la que puede retroalimentar a las demás es justo aquella que aparece como la más modesta, la menos teorizable, pero la más compleja, porque ahí está el sujeto. Yo diría que el desafío del ser humano del siglo XXI en el plano de la educación está situado ahí, y no hay manera alguna de soslayarlo.

Soslayar este desafío que aquí resumo muy esquemáticamente significa comenzar a inventar discursos que no tienen sujeto y pueden caer en la misma atrocidad en que han caído, digamos, la propia filosofía actual o las ciencias sociales de hoy, que no lo tienen.

Esta situación es gravísima, porque si nos preguntamos: ¿qué podemos hacer frente al futuro?, ¿qué posibilidades hay frente a la globalización?, la sensación que nos invade, casi sin excepción, es de impotencia, de desolación, de escepticismo. En una medida importante ello se debe a que el hombre ha dejado de leer sus circunstancias y ha terminado por transformarse, simplemente, en reflejo —a veces bastante mecánico— y víctima de ellas.

Es importante entender este aspecto. Ahora, por ejemplo, en México hay personas en diversos centros universitarios, entre ellos la UNAM, que están preocupadas por discutir o rescatar el concepto de la “utopía”. No sólo algunos filósofos. Quizás alguno sostenga: “Pero la utopía es algo sin sentido. Se desmoronaron, se colapsaron las utopías y ya no hay más que un pensamiento que pretende ser un pensamiento único”.

Sin embargo, la importancia de rescatar la problemática de la utopía es enorme, no en términos de pensar en un futuro programado, como quien se construye un escenario inventado que pretende sea su futuro, según sus gustos personales. No, no es en ese plano donde adquiere importancia la utopía. La adquiere como exigencia de lectura de las circunstancias actuales que me obliga a defenderme de ellas y que me permitirá no sentirme simplemen-

te determinado como reflejo mínimo de esas circunstancias, sino capaz de reconocer mis propios espacios de autonomía respecto de aquello que leo como gran limitante para mi trabajo o para mi vida personal. Ésa es su importancia.

La utopía no es el *sin lugar*, no es la *uc-topía*, lo que no tiene lugar; tampoco es la *eu-topía*, no es el lugar feliz. Es la tensión que permite al hombre distanciarse de sus circunstancias y no sentirse atrapado por éstas. Y para ello hay que creer en el sujeto, porque si no creemos en nosotros mismos no hay lectura del futuro posible.

La lectura del futuro sólo es posible cuando se cree en uno como sujeto. De no ser así se asume lo que se le dice y se transforma en un individuo disciplinado de otros discursos. Y si no hay lectura del futuro no hay posibilidad de leer lo que nos está determinando en nuestras propias circunstancias diarias de otra manera que como se nos dice que debemos leerlas. Por tanto, nos transformamos en ciudadanos muy disciplinados y obedientes. Es decir, terminamos sometiéndonos a los parámetros del discurso que en este momento, de manera coyuntural o no, surgió como un discurso dominante.

Tan simple como eso. Ver los problemas no es tan sencillo. ¿Y dónde radica la dificultad de mi planteamiento? Una buena pregunta que no tiene una respuesta genérica, ni teórica general. Yo la resumo en unas cuantas palabras: la necesidad de ser o no sujeto, la necesidad de ser o no individuo. Ése es el punto fundamental de la conciencia, para el que nos pueden alimentar una serie de contribuciones especiales.

Pero en la medida en que yo no tenga esa necesidad y el discurso de la educación no me la desarrolle como alumno, como niño o como adolescente, estamos entonces entrampados en ese famoso discurso de la eficiencia de la educación, entendida en términos de sus eficiencias terminales y que a su vez se miden y se ponderan con base en la función social que la educación puede cumplir.

Es, como se dice todos los días, formar gente que sea parte cada vez más calificada de este capital humano que permita a un país, como México u otro, competir en mejores condiciones en el mercado mundial. Esto significa la reducción a lo mínimo, porque ya ni siquiera implica reducir el proceso de formación de las personas al hecho de ser ciudadanos sino algo incluso peor, ya ni siquiera ciudadanos, simplemente recursos productivos de una sociedad. No quiero decir que esto esté mal. Lo que digo es que eso no es todo. Y aquí volvemos al discurso de la mutilación.

La educación en este momento encara el desafío de enfrentar la mutilación. Y esa mutilación no se enfrenta con discurso, sino con práctica de todos los días, no con grandes discursos ni con grandes actos heroicos. Se enfrenta a partir de la propia práctica, pero procurando que ésta se acompañe, se refuerce y se potencie con la autorreflexión. Una autorreflexión que el propio protagonista, en este caso el maestro, pueda hacer sobre sí mismo *en su práctica, que es el espacio donde él construyen al ser humano, y por tanto, construye ámbitos de sentido desde los cuales puede construir realidades diferentes, más allá, incluso, de lo que conscientemente pueda percatarse.*

Estas consideraciones de alguna manera surgen de una constelación de preocupaciones que se han despertado en mi mente. Aquí las transfiero de una manera muy resumida y esquemática porque me percaté de la necesidad de retomar discursos fragmentados, muchos de los cuales quizá sean muy brillantes, pero que no tienen sentido si esas aportaciones no son articuladas en un sentido de unidad. Ese sentido de unidad deberá ser el único discurso que tienen por sí y ante sí la responsabilidad de dialogar con otro ser humano y es el discurso de la educación.

Ahí está el gran desafío de los maestros: poder articular lo que en este momento la sociedad, la ciencia y la historia aportan: una enorme cantidad de retos. La educación tiene que ser capaz de orquestarlas en un discurso orientado a potenciar a esa persona cuya vida comienza, que está creciendo. Habrá que ayudarla a

crecer con esas aportaciones debidamente armonizadas en el discurso de la educación.

Respuestas a algunas interrogantes

MSSR:

Le advertí al doctor Zemelman que lo íbamos a aprovechar al máximo en su breve estancia con nosotros. Por esa razón le voy a pedir amablemente que atienda algunas de las reflexiones y preguntas que están formulando las personas que asisten a este evento. Quiero también pedirle a los participantes que comprendan la imposibilidad de plantearlas una a una y que no esperen respuestas específicas a las preguntas que hacen.

Me he permitido hacer una clasificación, con base en la aproximación entre la diversidad de preguntas que se están planteando. Desde mi punto de vista, muchas de ellas han sido contestadas cuando el doctor Zemelman se refiere al papel de la tecnologización educativa y no procede repetirlas. Sin embargo, en esta aproximación de preguntas hay tres tópicos que a muchas personas les interesa que se especifiquen.

Un tópico tiene que ver con la idea epistemológica de la articulación, la especificidad de la articulación en el discurso de la epistemología crítica. ¿Qué implicaciones tiene la articulación, a diferencia de la vinculación?; ¿y a diferencia de la relación? En el sentido de su discurso, ¿qué sería lo esencial a lo que alude la articulación?

Otro tópico es profundizar sobre el concepto de subjetividad y sus implicaciones.

Y, por último, el tópico que alude al concepto de praxis. ¿Cuál es la noción, el significado que la praxis tiene en el discurso que está sustentando?

HZ:

Las preguntas de Manuel quizá permitan retomar alguno de los problemas desde una perspectiva diferente. Y ésta sería desde la discusión que hoy en día podríamos reseñar en el plano de la teoría del conocimiento o epistemología.

Yo diría que hoy la discusión epistémica —a diferencia de la discusión de los siglos XVIII y XIX— no gira en torno de la fundamentación de la ciencia. En mi opinión, por lo menos, no debería girar en torno de la fundamentación de la ciencia. En ese sentido hay un rompimiento con la tradición kantiana o la tradición husserliana, y que podría también haber tenido presencia más tarde, en los cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo XX en la teoría de sistemas.

Yo diría que el problema no está, epistemológicamente hablando, allí, sino en encontrar un punto de apoyo, una referencia conceptual básica a la capacidad del hombre para enfrentarse con las circunstancias. Esto es muy complejo, no lo puedo desarrollar ahora.

Pero lo que quiero decirles es a partir de la pregunta sobre la articulación. ¿Qué significa lo que estoy diciendo? Significa que en el fondo del problema —y aquí entramos en una discusión muy compleja— no es tanto la búsqueda de un fundamento último sino, más bien, encontrar una forma de organización del pensamiento constructor del conocimiento que permita resolver los grandes desafíos de la actual sociedad, del actual contexto.

Éstos son desafíos que no siempre están claros en el discurso cotidiano de las disciplinas científicas, ni de las ciencias duras ni de las ciencias sociales y, por lo tanto, no veo por qué tenga que tener presencia clara en ningún discurso profesional, como el de la educación.

Me refiero a que éstos que estoy llamando los desafíos se expresan a través de la emergencia de conceptos que son de difícil manejo, pero que de alguna manera no son inventados por nadie, resultan de la propia historia de la ciencia y de la propia

historia de la sociedad. No constituyen todavía instrumentos conceptuales que podamos decir que son de uso normal, corriente, no han sido socializados. ¿Cómo cuáles, por ejemplo? Para llegar al problema de la articulación yo mencionaría dos o tres; algunos de ellos son de vieja data, otros más nuevos, pero sintetizan lo que yo llamaría el desafío del actual contexto en lo que se refiere al pensamiento humano.

Por una parte, está esa vieja aportación que viene arrastrándose desde las ciencias duras, pero que ya se extiende más allá, que yo resumo en la categoría de lo indeterminado. Éste es un punto muy importante de entender. Porque esta categoría de lo indeterminado pudo haber surgido de manera muy clara con la revolución de la física del siglo xx, puesto que así aparece como una discusión sólo de los especialistas en la física del siglo xx, pero la verdad de las cosas es que también comienza a reconocerse en los fenómenos sociales.

¿Qué expresa esta categoría de lo indeterminado que no la manejamos normalmente?

Que estamos socializados en su contraparte, que es la lógica de la determinación.

Es decir, no necesito acudir a la memoria para que me entiendan lo que les estoy diciendo. Nosotros hemos sido socializados —tanto quienes estudiaron ciencias como quienes no lo hicieron, pero que viven en una sociedad como la nuestra— en una racionalidad científica basada en una explicación que reconoce como una clave central la categoría de la determinación. Entonces, a lo que alude la emergencia de la categoría de lo indeterminado es que los fenómenos de la realidad natural y de la realidad social aparecen como más complejos, tan complejos que no terminan por agotarse en esa coordenada de las lógicas de la determinación.

Podría ser suficiente sólo el señalarlo, pero el problema está en lo que implica, más allá del problema de las teorías, de lo que entraña construir teoría desde lo indeterminado y no desde lo determinado. Porque éste es un problema que podríamos decir como propio de los lógicos o de los epistemólogos interesados

estrictamente en el análisis de los implícitos de las teorías de la ciencia actual.

El problema está en que éstos no son conceptos que se reducen sólo a la ciencia. Ése es el dilema. Es decir, son conceptos que trascienden los límites de las ciencias y de alguna manera se hacen parte de la propia vida concreta de las personas concretas.

Y esto es importante. Pongamos un ejemplo. Hasta hace muy poco la problemática de la vida cotidiana, tal como comienza a ser teorizada en el siglo XX, se entendió muchísimo dentro de los marcos de las determinaciones. Vale decir que la vida cotidiana era como el espacio reproductor de estructuras macrosociales. Pocos, o casi nadie, podían entender a la vida cotidiana como un espacio que no era simplemente la reproducción de macroestructuras sociales, económicas o culturales, sino que también representaba un espacio fuertemente indeterminado donde tenía una gran presencia modeladora de las circunstancias de la vida cotidiana, el quehacer de la persona, ya sea individualmente considerada, ya sea socialmente considerada. El quehacer entendido como la capacidad de acción, como la capacidad de reactuación frente a las propias circunstancias.

Pero lo indeterminado obliga a redefinir este concepto de lo cotidiano. Ya lo cotidiano no puede ser simplemente el espacio de la reproducción mecánica de las lógicas macrosociales o macroeconómicas determinantes. Es más complejo que eso. Esto nos lleva a complejizar lo que es el propio pensamiento de lo cotidiano y de lo que es la propia vida de lo cotidiano.

Como la categoría de lo indeterminado puede haber otras: lo necesario, la categoría de la necesidad, la categoría de la potencialidad, que no son categorías en las que nosotros nos hemos socializado. Porque si ustedes examinan las estructuras categoriales del método científico, no las tiene presentes, están fuera. Están emergiendo ahora, en los últimos años, con motivo de la reflexión que se ha hecho del método científico a partir de las grandes transformaciones que han tenido lugar en el campo de la ciencia.

Pero evidentemente también, como lo indeterminado, no se agotan sólo en el mundo de la ciencia. Influyen también en el mundo de la vida concreta de la gente. Por lo tanto, no son sólo problemas de los especialistas, son también problemas de la gente que quiere entender lo que significa pensar y vivir en el mundo actual.

Como éstas se podrían citar otras. Una, que tiene relación más directa con la pregunta, es la tendencia a la fragmentación del mundo. Esto resulta fácil de entender si uno observa que el hombre en el siglo xx está cada vez más sometido a la lógica del *homo faber*. No sé si soy claro en este punto. La lógica de la capacidad de acción del *homo faber*. Este *homo faber* evidentemente impone una cierta fragmentación sobre la realidad. Porque el hacer es siempre como parcial o como fragmentado. Y, por ende, tendemos a establecer una relación muy lineal entre los campos de acción: yo actúo en el campo A y, consecuentemente, tengo que conocer el campo A; actúo en el campo B y tengo que conocer el campo B. Ésa sería la máxima deformación de la tecnocracia aplicada al entendimiento o, más que al entendimiento, aplicada al pensamiento.

Pero, ¿cuál es el dilema? El dilema radica en que la realidad —así como se está asomando a través de categorías tan complejas y abstractas como lo indeterminado, lo necesario y la potencialidad, sobre todo a partir de la potencialidad—, puedo segmentarla por razones metodológicas, puedo fragmentarla, clasificarla en función de una lógica de objetos (el objeto sociológico, el objeto económico, el objeto antropológico), pero no es nada de eso. La realidad continúa siendo una unidad.

Ahora bien, es muy difícil tener acceso a esa unidad. Pero es en este contexto donde hay que entender el concepto de la articulación. No es que la realidad tenga que ser entendida en su unidad. No se trata de construir objetos únicos. No se trata de que la realidad sea un solo objeto que yo deba entender para captarlo en su esencia o en sus propiedades más profundas, entenderla como reducida toda a un objeto.

No es eso. Ése es un concepto falso, diría yo, de la articulación. Pero un concepto falso de la articulación que de alguna manera ha sido el producto de un debate ideológico. Un debate ideológico en el sentido de identificar la articulación con el todo, y si yo no conozco el todo, entonces no conozco nada. No se puede sostener eso. Es decir, no se puede sostener, primero, que la articulación es el todo, y segundo, que si no conozco el todo no conozco nada.

Sin embargo, hay mucha gente ilustre que lo ha dicho, como Popper, por ejemplo. Popper sostenía, como crítica al concepto de la articulación, que se conocía todo o no se conocía nada, lo que llevaba, por supuesto, a un razonamiento totalmente tautológico. Porque conocer el todo es directamente imposible, a menos que sea a través de un acto místico.

Entonces, ¿en qué consiste la articulación? Ése es el problema importante. Que una discusión, aunque sea increíble, porque no es tan complicada de entender, dure hasta hoy y creo que se complica mucho por razones ideológicas más que por razones metodológicas o epistémicas.

La articulación es simplemente entender que no hay ninguna realidad, ninguna realidad, por parcial, por fragmentaria que sea, que se agote en ella misma. Eso supone, por lo tanto, que si yo estoy conociendo la realidad A o B o C, puedo conocerla como A o como B o como C porque no tengo posibilidades quizá de hacer otro recorte. Pero lo que debo tener muy claro —y éste es un problema de razonamiento— es que no se agota en sí misma, sino que la articulación me exige buscar o explorar las relaciones que ese fragmento de realidad tenga o pueda llegar a tener con otros fragmentos de la realidad.

En consecuencia, la articulación no es nunca un objeto. La articulación es sólo un recurso del razonamiento. Es un recurso del razonamiento que puede partir de lo concreto, parcial, fragmentario, pero cuyo mérito o cuya función consiste en no quedarse en lo fragmentario, en lo parcial. Y ése es, evidentemente, un problema de forma de razonamiento.

Desconozco el contexto mismo en que se me hace la pregunta, porque los contextos pueden ser muy diversos. Si yo lo contesto desde el punto de vista de un científico social y no desde el contexto de un pedagogo, tal vez estoy brindando una respuesta más bien marcada por ese sesgo en este momento.

Desde el ámbito de la metodología de las ciencias sociales la articulación es eso. Es decir, yo no puedo quedarme aislado en lo empírico o en un fenómeno, por complejo que sea éste; tengo que saber encontrar sus relaciones con otros fenómenos. Esto no significa que para conocer a A, tenga que conocer a B, C, D o E. No. Lo que sí estoy haciendo es recortar la realidad de una manera más compleja que la simple reducción a la propiedad aislada de un fenómeno aislado.

Es lo que puedo decir desde la perspectiva en que yo me coloco, que probablemente es diferente de la de ustedes. Pero en el caso de ustedes tal vez se presenten otro tipo de simplificaciones. Por ejemplo, yo podría recuperar la articulación en términos de lo que les decía acerca de los riesgos de la fragmentación del individuo. Es decir, si me dirijo solamente al entendimiento racional de un individuo, a su capacidad analítica y descarto sus demás dimensiones, es evidente que estoy haciendo una lectura reducida y reduccionista de esa gran persona.

Aplicar la articulación a un ejercicio de ese tipo supone que no puedo terminar de entender lo que es la capacidad racional de un individuo, su capacidad analítica, si no tomo en cuenta que esa capacidad analítica es parte de un conjunto de otras facultades que ya no son, estrictamente hablando, analíticas, pero que de forma constante influyen en esa unidad psicológica que es una persona. Es una cosa tan elemental como eso.

La otra cosa que es importante entender en relación con la articulación, es que ésta no me asegura una respuesta. Lo que me permite es plantearme de manera más compleja una pregunta o definir de manera más incluyente o más compleja un problema. Pero esto no significa que me esté dando la respuesta de antemano.

Y se los digo a ustedes porque hay también una deformación ideológica en este sentido: el decir que la articulación o totalidad —aclaro que estoy usando en términos equivalentes la articulación o totalidad— son respuestas. No son respuestas. La articulación es una forma de plantearme preguntas, es una forma de construir mi relación con mi problema, pero sin quedarme prisionero de lo parcial o de lo fragmentario que, por razones históricas o de información yo tengo más claras que otras dimensiones por las mismas razones, no me parecen tan claras en el momento en el que estoy estudiando el hecho, pero a las que la articulación me está obligando.

Es importantísimo entender esta idea porque se vincula con una larga tradición de pensamiento crítico que ha tenido muchas versiones a lo largo de cien años más o menos y es tener en cuenta —ésta es una afirmación vinculada con la articulación pero que evidentemente admite una discusión aparte— que es el problema de los límites conceptuales. Éste es un punto que habría que discutir como tal.

Es decir, la articulación siempre me obliga a cuestionar el límite conceptual. Siempre hay algo que está fuera del concepto. Hay un excedente. Y eso es muy fácil de plantearlo. Hay un excedente al límite, por grande que sea el concepto. En el ámbito de las ciencias sociales, de la economía, de la antropología, de la sociología, está muy claro. No sé cómo podría funcionar en el ámbito de la educación.

Pero así, por ejemplo, como un concepto, como estado, como poder, como diferenciación social, como propio del concepto de movimiento social, siempre me está cuestionando que hay algo del concepto que se sale de ese concepto. Es una función de la articulación el permitirme estar alerta ante eso.

El asunto tiene que ver con algo que de repente repetimos y muchas veces no se entiende. Tiene que ver con la historicidad del fenómeno.

¿Qué significa la historicidad? Que el fenómeno tiene una dinámica y esa dinámica yo puedo conceptualizarla en un mo-

mento determinado, pero en la medida en que ella continúa más allá del momento en que yo he construido un concepto, significa que puede salirse el propio fenómeno, del propio concepto que yo he construido sobre él.

Es una situación tan concreta como eso.

Pero manejarla metodológicamente presenta dificultades justo porque nos cuesta mucho pensar en términos del movimiento de las cosas, en términos del movimiento de los fenómenos y tendemos a reducir la realidad en toda su complejidad a un concepto que yo estabilizo, de alguna manera, con una significación precisa tal como lo acuñó en un tiempo uno o en un tiempo dos. El fenómeno va más allá del tiempo uno o del tiempo dos.

Ése es uno de los grandes desafíos a los cuales también nos permite aproximarnos el concepto de articulación, pero entendida ya ésta como la incorporación de lo que excede al límite conceptual.

La subjetividad. Otra pregunta que es terrible. Yo no podría comentar nada sobre la subjetividad. Decíamos que es uno de los puntos más desconocidos. Lo único que podemos decir al respecto es que la subjetividad alude a un conjunto de disposiciones o capacidades del individuo en el marco de esa tensión entre estar determinado y no estar determinado. Esto es un punto fundamental de entender.

Es decir, si yo entiendo al individuo sólo como reflejo, como indicador de circunstancias históricas, económicas, etcétera, que lo están conformando porque vive de una manera determinada, porque trabaja de una manera determinada, porque vive en una época determinada, porque está en una institución determinada, si sólo lo veo en ese razonamiento, entonces todos los individuos son meros reflejos de esas circunstancias.

Ahí terminamos por objetivar al individuo, por decirlo así, en el sentido objetivado de reducirlo a sus circunstancias que lo determinan.

La subjetividad en ese sentido sería como lo "irrebasable del hombre", vale decir, aquello que está más allá de sus propias de-

terminaciones, eso que permite pensar en la persona como una autonomía frente a aquello que lo está determinando.

Éste es un problema central. Porque de otro modo el hombre sería lo mismo que un robot. Sería como el producto de un diseño de ingeniería. En este caso el diseño de ingeniería sería el diseño de las circunstancias históricas. Y ése es un tema de discusión de hoy.

MSSR:

Voy a cometer una indiscreción que espero no incomode. En 1988 tuve la fortuna de conocer al doctor Zemelman en un evento en Cuernavaca, cuando estaba en el punto más alto la campaña de Cuauhtémoc Cárdenas para la Presidencia de la República. Llenaba plazas, como el Zócalo con trescientas mil personas y así en todas partes. Y cuando yo le pregunté sobre eso, él me dijo —ésa es la indiscreción— que Cárdenas no iba a ganar. No debía ganar, porque si ganaba habría dos escenarios: o lo tumbaba un golpe o fracasaba porque no tenía organización para gobernar. Y ¿qué iba a pasar con eso? Que se iba a perder la esperanza de la transformación del país. Yo no le creí. Porque le dije: “Es imposible como están las cosas”. Y ocurrió que Cárdenas no ganó. (Murmillos: “Sí ganó”.)

Y cinco años después usted me hizo una pregunta: “Manuel, ¿quién cree que va a ser el presidente de la República?”. Yo contesté: “Bueno, es que hay muchos, por ejemplo, está Camacho...”. Usted me miró fijo y afirmó: “¿Cómo ve a Zedillo?”. Yo solté una carcajada y comenté: “¿Cómo va a ser Zedillo con lo que acaba de hacer en educación?”. Y Zedillo fue.

Por eso le pido, en su calidad de sociólogo —estamos en un evento académico, no hay ningún problema con el artículo 33 Constitucional— que nos exprese una reflexión sobre cómo piensa el movimiento indígena de México.

HZ:

No sé si pueda contestarles, en todo caso puedo aportar algunas impresiones.

Quisiera retomar una afirmación que hizo Manuel sobre 1988. Porque el año 1988 en México ilustra respecto de una cuestión problemática en la historia, muy importante de entender como es el hecho de que los procesos históricos no son procesos lineales, son procesos muy zigzagueantes que obedecen a lógicas diversas pero que coexisten económica, política y culturalmente en los niveles macro y micro.

En un plano más esquemático podríamos decir que la historia resulta de una suerte de articulación —por usar el concepto— entre lo que serían estos procesos estructurales, por ejemplo, si son cosas del desarrollo económico que coexisten con el desarrollo político que pueden ser determinadas por sujetos sociales, etcétera. Como también las prácticas. Esto es fundamental. Porque la relación entre estructura y práctica es lo que obliga a entender los procesos históricos como una secuencia de coyunturas. Y lo de 1988 lo ilustra.

Porque evidentemente ese año hubo una coyuntura complejísima donde se dio, por una parte, un comportamiento electoral que, sin duda alguna, le permitió a Cárdenas sacar la mayoría de los votos; pero a la vez se constata cómo la historia no es sólo el producto de esos procesos políticos que ocurren en un cierto plano, en un cierto nivel, sino que también tiene que ser la historia el resultado de estas prácticas sociales, a veces muy coyunturales, de otros actores sociales que son capaces de darle —y aquí viene de nuevo la idea de la construcción— una orientación diferente.

Es decir, el desconocimiento del triunfo de Cárdenas podríamos establecerlo como una analogía con lo que pasó con la experiencia de Allende en Chile; si yo analizara el proceso de la unidad popular en Chile —sólo desde el punto de vista de un plano de análisis de los movimientos sociales, de las reformas que

Allende impulsaba—, podría pensar que no tenía por qué haberse producido el golpe militar de Pinochet.

Entonces, ¿por qué hubo este golpe militar? ¿Por qué se dio la interrupción del proceso electoral en 1988 en México? Lo que quiero decir es que la historia es el producto complejo de muchos procesos simultáneos. No es sólo un proceso que se da en el plano de la lucha política de la sociedad civil, por ejemplo, el de determinadas políticas públicas, sino que también aparece en el plano de las coyunturas, que es justo donde la historia puede tomar un giro u otro.

Por eso es importante entender los procesos históricos no como procesos continuos, lineales, longitudinales, sino como procesos que constantemente son influidos por esos momentos de construcción que yo aquí llamo coyunturas, utilizados por Lenin en su análisis de la Rusia zarista, que recupera Gramsci para analizar la Italia fascista de Mussolini, que es el concepto de coyuntura. La coyuntura es como la bisagra que permite abrir la puerta o no abrirla y yo creo que ahí se ve de manera muy clara el problema de la capacidad de ser actores sociales, de ser o de no ser protagonistas.

Si yo sigo con estos ejemplos, alguien, teóricamente, podría argumentar: “¿Por qué no se protestó frente a la violación electoral cuando se cayó el sistema y todos aceptaron que se cayó el sistema en México?”. ¿Por qué? ¿Por qué los partidos populares no estaban organizados para resistir el golpe militar en circunstancias que se sabía que venían? Es decir, hago las preguntas también por el otro lado. Y no estoy simplemente diciéndoles que se interrumpió un proceso aquí y se interrumpió otro proceso allá. Está bien. Se interrumpió porque había la voluntad de ciertos actores de interrumpirlo y era una voluntad perfectamente previsible.

La pregunta entonces es: ¿por qué no existió la contrarrespuesta a eso? Eso alude con bastante claridad a que la historia es la construcción de actores con fuerza o sin fuerza. Lo que es claro

es que la historia no la regala nadie, que yo puedo seguir por un camino beneficioso para un determinado proyecto y a veces la historia que se desenvuelve en un plano favorable a un sujeto de pronto le puede hacer la trampa en la medida en que el sujeto no tiene la capacidad de seguirla construyendo.

Ése es un punto que resulta esencial entender, porque no es un problema sólo de buenos y de malos. Aquí es un problema de contraposiciones de proyectos, de sociedad en la que cada quien va a hacer todo lo posible por imponer su propia versión.

En este contexto podría situar el movimiento indígena. Lo que éste tiene de notable es que ha sabido resistir todos los mecanismos de captación del orden estatal —hablemos concretamente de México— para no ser metidos en una jaula, que es el espacio político tal como en este momento está siendo regimantado en México, y mantenerse fuera de él.

Porque saben muy bien —la experiencia histórica así lo indica— que en la misma medida en que ese movimiento indígena, que no posee la fuerza suficiente para enfrentarse con sus enemigos, como es en este momento la gran publicidad mexicana, desde los espacios regidos por ella, de acuerdo con sus propias reglas, no va a meterse allí, donde por definición se le considerará como un grupo político no representativo y minoritario, sino que está en capacidad de defender su propio espacio desde el cual sí es un sujeto poderoso.

Llegamos a un punto muy relevante: la ausencia de Marcos de la Asamblea de la Cámara de Diputados es muy inteligente en ese sentido. Porque, de alguna manera, es estar y no estar en su espacio, pero no podía estar todo él, todo ese movimiento en ese espacio, porque significa terminar por aceptar reglas que no controla, reglas que terminan por definirlo como un sujeto *ad hoc* a ese orden. Recuerden ustedes el primer ofrecimiento que hace Salinas a los zapatistas, cuando Camacho era Comisionado para la Paz: “Les vamos a dar territorio municipal, ustedes como guerrilla se pueden transformar en la policía de los municipios”. Bueno, dentro de su lógica esta respuesta era verosímil, pero también

constituía una manera de encauzar una demanda dentro de los moldes de un orden que se pretende todavía mantener.

La genialidad de ellos estuvo en no aceptar esa oferta. Es decir, nosotros estamos en el diálogo pero desde nuestros propios espacios. Éste es un problema que fue teorizado por Gramsci mucho tiempo atrás. No sé si ellos son gramscianos o no, pero de hecho han demostrado serlo. Han trabajado en el terreno propio, donde sí son fuertes y donde no se les puede aplicar las reglas de los otros grupos sociales en su propio campo, en este caso el campo del orden estatal. Son ellos los fuertes. De ahí las intransigencias, obviamente, de un Fernández de Cevallos y muchos más. Porque sabían muy bien que en la medida en que los metían a ellos a un cierto orden, con máscara o sin máscara, de alguna manera los dominaban y reducían a las exigencias de ese orden.

En ese sentido, yo creo que el zapatismo se ha sabido preservar como actor. Ahora, ésta es una situación muy simple. Porque la gran cuestión consiste en el cómo ha podido preservarse como actor y eso no es tan fácil de describir. Ahí hay una institución, y no sólo la institución. Yo creo que hay un análisis —voy a usar la palabra—, un análisis de articulación. Es decir, ha sido muy importante entender el espacio donde ese actor social es fuerte, es el espacio definido de alguna manera por una estructura de cultura determinada. La cultura para ellos ha sido una gran fuerza, más fuerte que las propias armas.

De ahí la importancia de lo que los teóricos podrían llamar la estructura simbólica que, en el caso de los zapatistas, ha dado lugar a todo un lenguaje. Donde el lenguaje ha reemplazado las balas, pero con una eficacia impresionante. De hecho, lo que ellos han estado haciendo, mirado desde el punto de vista teórico, ha sido una lucha realmente de hegemonía contra hegemonía. No han entrado en el cuadro de subalternidad a disputar una hegemonía cerrada, una hegemonía administrada, una hegemonía que de algún modo tiene dueño y propietario. Que es la hegemonía que ustedes leen todos los días, que la reproducen la prensa, las revistas y, sobre todo, la televisión.

Ustedes lo saben tan bien como yo. La Academia de Ciencias Sociales en México fue la primera sorprendida con el movimiento zapatista. En términos de los esquemas de hoy aplicables al conflicto social por los propios estudiosos mexicanos era notablemente inconcebible que la etnia fuera capaz de configurar un actor social. Eso se dijo y ahí tiene el número de texto. Está escrito. Que negaban la capacidad subjetiva de grupos conformados en torno de lógicas de identidad étnica para formar actores con capacidad de proyectos sociales. Y, sin embargo, eso se dio. O sea, también el movimiento zapatista ha derrumbado muchos parámetros en el análisis social en lo que se refiere a entender lo que es un actor social.

Por consiguiente, estamos plagados de sorpresas. Y sería una manera también de ejemplificar lo que es en realidad la complejidad. Éste es un ejemplo muy complejo. La complejidad resulta de una articulación de realidades económicas, culturales, de memoria, de visiones de futuro, todo articulado, no fragmentariamente, que es lo que le da fuerza a esta historia emergente que son las etnias y que no coincide para nada con viejos actores clásicos centrados en la clase social considerada como la gran categoría que daba cuenta de que la posibilidad de los actores sólo era posible en términos de la lógica del sistema productivo. Es decir, hay otras dimensiones de los actores que en este momento aparecen como muy relevantes y no habían sido lo suficientemente consideradas.

Todo esto lleva, de un modo u otro —y con esto acabo esta reflexión, más que una respuesta es una reflexión—, a complicarnos el escenario. Indudablemente. Es decir, en este momento es muy difícil anticipar un escenario. Lo único que podemos decir es que si ustedes toman en cuenta en que se ha estado expresando esta nueva dinámica social que protagonizan en este caso los zapatistas y si redujéramos todo el problema a un problema y en torno de ese problema viéramos todo el escenario de futuro posible, comprobarán la complejidad que esto tiene, por ejemplo,

en el concepto de autonomía. Es un concepto enorme, podemos decir que es la gran disputa de hoy en relación con la ley de la Cocopa. Es ver si la autonomía va en nivel de comunidad o la autonomía en nivel de nación. Se mueve en todo ese *continuum*.

Lo que uno podría decir es que en este momento hay un proceso —y será interesante que esto se aborde por todos los actores presentes, desde luego los zapatistas y los contrazapatistas— en el que partamos de una noción mínima de autonomía en los niveles de comunidad o de constelación de comunidades. Es decir, que de alguna manera cubran un territorio perfectamente acotado. Pero lo que está ahí ya contenido —algo mucho mayor—, es la potencialidad de que esa autonomía se recupere, ya no en la sincronía de cultura y comunidad —que es lo que están negando de hecho en este momento—, sino que se extienda, se ramifique, a amplios horizontes de lo que hoy día con la discusión se llama nación.

Partimos del concepto de comunidad o del conjunto de comunidades relativamente acotadas en territorios, que se pueda mantener el proyecto en la perspectiva de que la autonomía sea recuperada en un tiempo más, ya no en el nivel de comunidades sino en el de nación.

Esto lleva a una pregunta fundamental: “¿Cuál es en este instante —porque sin duda existe, yo no la conozco pero tiene que haberla—, la estrategia de acumulación de fuerzas de los zapatistas?”. Porque si ellos se están moviendo en esta perspectiva y piensan políticamente que se enfrentan con una burguesía poderosísima y dispuesta a todo, a todo —es cuestión de que ustedes lean las declaraciones que hicieron ayer los empresarios mexicanos diciendo que estaba muy bien el movimiento zapatista pero que les permitan hacer inversiones en su territorio—, éste es un punto que hay que considerar en serio.

Aquí la lucha es por espacio y los espacios están en este momento mediados por proyectos. Si los zapatistas se encuentran ante la perspectiva —como me parece que sería lo sensato en el aspecto político— de acumular fuerzas para expandir sus reivin-

dicaciones a la nación o al espacio que cubre el concepto de nación, el cuadro cambiará totalmente.

Es porque ellos saben muy bien que si reducen sus demandas al plano puramente municipal se debilitan de inmediato como actores. Y rápidamente se les someterá a las lógicas económicas y políticas que en este momento son implacables en ese territorio por múltiples razones, ya sea por la riqueza del agua, por la riqueza de la madera, por la existencia de uranio, por la virtual existencia de petróleo o por razones geopolíticas. Es decir, es inadmisibles un espacio no controlable por el orden estatal. Por lo tanto, no creo que esta opción sea aceptable para ellos y tienen que moverse en la otra opción, que es reivindicar el concepto de nación. Esto significa conformar un actor muchísimo más poderoso, no solamente en las comunidades indígenas, sino en términos de una política de alianza con otros tipos de actores que pueden tener demandas relativamente afines, aunque diferentes, y conformar, entonces, un conjunto de escenarios ocupados por actores que en este momento incluso no se ve con claridad cuáles pueden ser, con excepción del movimiento zapatista. Que este movimiento zapatista puede hacer, de alguna manera, las veces de eje aglutinador, de desencadenador de la conformación —rápida o no rápida, eso habría que verlo— de nuevos actores que comiencen a generar una dinámica —desde lo cultural, desde lo simbólico— política y económica que evidentemente atente contra el proyecto neoliberal de México.

¿Cuál va a ser el desenlace de todo ello? Dependerá de la acumulación de fuerzas de una parte y de la otra. Esto no se decide por el bueno o el malo. Esto lo decide una correlación de fuerzas. Y yo creo que ellos se están moviendo con mucha cautela y dan los pasos con gran paciencia, pero en una perspectiva que pienso que puede ser ésta, sin duda la única en la que se pueden mover, si en realidad no quieren transformarse en policía municipal o dedicarse simplemente a mantener en mejores condiciones la vida de las comunidades.

Eso es lo que puedo decirles al respecto.

MSSR:

Terminamos la sesión con el texto que uno de los participantes ha enviado: “Doctor Zemelman: gracias por construir la necesidad de conciencia en los maestros de Michoacán”.



BIBLIOGRAFÍA

Capítulo 2

- Díaz Barriga, A., “Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía”, en Ducoing, P. y A. Rodríguez (coords.), *La formación de profesionales de la educación*, México, UNAM, ANUIES, UNESCO, 1990.
- Gimeno, S. J. y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Morata, 1992.
- Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1993.
- Pansza, M., “La importancia de la problematización del conocimiento en la formación del docente”, en *Foro nacional sobre la formación de profesores universitarios*, México, CISE, UNAM, ANUIES, 1987.
- Zemelman, H., “En torno al razonamiento y sus formas”, en *Revista Lenguas Modernas* No. 16, Chile, Universidad de Chile, 1989.
- _____, *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*, España, Editorial Anthropos-El Colegio de México, 1992.

Capítulo 3

- Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1981.
- Bourdieu, P., *La ontología política de Hiedegger*, España, LAIA, 1975.
- CEPAL, OREALC-Unesco, *Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- Derrida, J., *Márgenes de la filosofía*, España, Cátedra, 1989.
- , *La diseminación*, España, Fundamentos, 1975.
- Feyerabend, P., *Contra el método*, Argentina, Ariel, 1975.
- , *La ciencia en una sociedad libre*, México, Siglo XXI, 1988.
- Foucault, M., *El orden del discurso*. Tusquets, 1980.
- Granja, J., *Cuatro problematizaciones sobre un tema de sociología del conocimiento*, DIE, documento interno, octubre, 1992a.
- , *Algunas implicaciones del planteamiento de lo educativo como campo*, Notas de trabajo internas, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Subcomisión temática “Filosofía, teoría y campo de la educación”, México, 1992b.
- , “Despuntos: notas para problematizar lo normativo y la gestión”, en *La gestión pedagógica de los planteles escolares*, Santiago de Chile, OREALC, 1992c.
- Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1980.
- Laclau, E. y C. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1985.
- Popper, K., *Conjeturas y refutaciones*, Argentina, Paidós, 1983.

Capítulo 4

- Althusser, L., *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1979.

- Buenfil, R. N., *Las radicalizaciones del cardenismo. Argumentación y discurso educativo* (mimeo), México, DIE-Cinvestav, 1991.
- , *Cardenismo. Antagonismo y articulación*, DIE-Cinvestav/Conacyt, México, 1992.
- Laclau, E. y C. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1985.
- Laurin-Frenette, N., *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociología e ideología burguesa*, México, Siglo XXI, 1976.
- Marcuse, H., *El hombre unidimensional. El ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Planeta, 1985.
- Puiggros, A. y M. Gómez Sollano, *Sujetos, alternativas pedagógicas y prospectiva de la educación latinoamericana*. FFyL/DGAPA-UNAM, México, 1992.
- , y R. Marengo, *Nuevas articulaciones educativas en la post crisis*, ponencia presentada en el Simposio sobre Tecnología Educativa, México, marzo de 1994.
- Vuskovic B., *La crisis en América Latina. Un desafío continental*, México, Siglo XXI-UNU, 1990.
- Wolfe, A., *The limits of legitimacy*, Nueva York, Free Press, 1997.
Citando a Mouffe, C. *Democracia y nueva derecha*, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM-IIS, 1987.
- Zemelman, H., *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Siglo XXI-UNU, 1987.
- , *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI-UNU, 1989.
- , *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos-El Colegio de México, 1992.