



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación

ISSN: 1390-3861

faguilar@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Bravo Reinoso, Pedro
PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UN ENTENDIMIENTO DEL SUJETO DE
LA EDUCACIÓN

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 2, 2007, pp. 35-61

Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UN ENTENDIMIENTO DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Pedro Bravo Reinoso, fsc
Estudiante de Filosofía y Pedagogía
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)



Introducción

Frente a un mundo cambiante y con nuevos desafíos se necesita de nuevas referencias interpretativas, que nos permitan apoderarnos de él de manera más efectiva. La educación no se desarrolla al margen de los procesos de cambios social sino que está inserta en los mismos y debe responder a ellos. Consideramos que las formas tradicionales con que se ha venido entendiendo al hombre o a la sociedad nos resultan insuficientes por lo que debemos hacer un replanteamiento epistemológico para fundar una educación más acorde a los desafíos actuales. El presente artículo tiene por fin presentar los presupuestos epistemológicos desde los cuales debemos abordar el tema educativo y sobre todo al sujeto pedagógico. Más allá de desarrollar propiamente una teoría sobre el sujeto, queremos plantear los lineamientos desde los cuales debe ser construida la teoría sobre el sujeto de la educación. Para esto comenzaremos haciendo un aborda-

je del paradigma vigente con sus alcances y límites y cómo se ha traducido en prácticas y modelos educativos, para luego pasar a presentar los lineamientos teóricos de una nueva epistemología, inspirada en la teoría moriana de la complejidad y cómo desde ahí se entiende a la educación y al sujeto que la protagoniza.

Debemos considerar como presupuesto de trabajo que toda práctica educativa está precedida por un tipo de filosofía lo que deviene en una concepción y construcción de un sujeto específico de educación. No podemos realizar un análisis del sujeto pedagógico sin antes previamente especificar el horizonte filosófico que se maneje, el cual, creemos estará obedeciendo a las condiciones históricas en que nos encontramos, es decir, las configuraciones históricas y de espacio en que nos hallamos configurarán una filosofía la cual se concretizará en una práctica educativa en función de una visión del sujeto pedagógico. Ya previamente Heidegger nos había advertido que el ser humano se desarrolla como *dasein*, como aquel ser-en-el-mundo que previamente tiene que ser situado antes de cualquier tipo de reflexión ya que el hombre no existe al margen de la historia y la historia no existe al margen del hombre. En este mismo contexto, la física nos aporta importantes reflexiones, recordemos que para Newton, y todo el pensamiento anterior, “el tiempo y el espacio constituían un fondo sobre el cual se producían los sucesos, pero que no era afectado por ellos. El tiempo estaba separado del espacio y era considerado como una línea recta, o una vía de tren, infinita en ambas direcciones”.¹ Pero, gracias a los aportes de Einstein, se llegó a descubrir que existe una unidad inseparable entre tiempo y espacio. “La teoría de Einstein, de la relatividad..., muestra que el tiempo y el espacio están inextricablemente conectados. No es posible curvar el espacio sin curvar también el

tiempo. Así pues, el tiempo tiene una forma. Sin embargo, también parece tener tan sólo una dirección”.² Esto quiere decir que el tiempo se traduce en espacio, es más, existe una analogía o relación intrínseca entre lo que es el tiempo y espacio, ya que los dos se conciben como formas de relación que mutuamente se afectan. Por eso, el *dasein* heideggeriano no es solamente un ser-en-el-mundo, sino también un ser-en-el-tiempo que se desarrolla, construye y existe en los mismos. Teniendo claro este punto es que podemos afirmar más claramente que el entendimiento del sujeto pedagógico debe pasar por el reconocimiento de la situación histórico-espacial en la que éste se realiza y situarnos en el tiempo-espacio va más allá de hacer un análisis sociológico o una etnografía, sino que implica analizar los sistemas de referencia a partir de los cuales se interpreta la realidad, lo que en el campo de la epistemología se llama *paradigma*. “Desde cierto punto de vista, el término *paradigma* tiene en su uso una acepción global que refiere el término al de enfoque, conjunto o sistema cognoscitivo desde el cuál se comprende e interpreta la realidad o una parte de ella”.³ En el momento que hacemos un reconocimiento del paradigma epistemológico vigente en filosofía entendemos de que variada manera se han ido construyendo tanto modelos pedagógicos como visiones sobre el sujeto pedagógico.

Paradigma de la modernidad

Este constituye uno de los paradigmas más influyentes dentro de las prácticas educativas. Parte, por una lado, de la separación entre sujeto y objeto en el acto cognoscitivo con el fin de lograr objetividad en el conocimiento y por lo mismo lograr un saber que sea absoluto al margen de las subjetividades del investigador.

El mundo se presenta como una realidad objetivable, experimentable y, sobre todo, ajena a quién investiga. La ciencia justamente se erigirá como un saber invariable cuyos conocimientos son una reproducción o una fotografía de la realidad. Esta postura epistemológica tiene sus fuentes en el pensamiento cartesiano. “El paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro”.⁴ Esta forma de concebir el conocimiento condujo a la conformación de un tipo de teoría que M. Horkheimer llamaría *teoría tradicional*, la cual en líneas generales se puede entender como “un conjunto de proposiciones acerca de un ámbito de objetos conectados entre sí de tal modo que a partir de algunas de ellas se pueden deducir las restantes”.⁵ La teoría tradicional es un conocimiento encerrado en sí mismo, que no toma en cuenta al sujeto y los intereses que le mueven a investigar justamente lo que la teoría crítica vendría a revelar, pero esto lo desarrollaremos más adelante. Podríamos ubicar la concepción laplaciana de la física dentro del marco de una teoría tradicional. “Laplace sugirió que debía existir un conjunto de leyes científicas que nos permitirían predecir todo lo que sucediera en el universo, con tal de que conociéramos el estado completo del universo en un instante de tiempo”.⁶

Por otra parte, el paradigma de la modernidad se caracteriza por la tendencia a la disyunción de los elementos o partes constitutivas de un todo. Ya Descartes, en la duda metódica, defendía la idea de dividir la realidad en tantas partes como fuera posible sin que luego sea factible una interrelación de elementos. Se podría decir que desde este enfoque la totalidad es entendida como la suma de las partes y los conocimientos permanecerán en-

cerrados en sí mismos sin la posibilidad de relacionarse con otros. “En virtud del *principio reductor*, la ciencia clásica posee una concepción atomizada del mundo en el que las formas y unidades globales se eliminan y las unidades elementales se ontologizan”⁷ y el entendimiento de la realidad se reduce a la explicación de las unidades elementales que la componen.

La concepción epistemológica de la modernidad tiene varios elementos que resultan insuficientes para una explicación lo suficientemente satisfactoria de la realidad que a continuación los detallamos brevemente:

Un mundo en el que la vida se agota para todos. La vigencia de una racionalidad de tipo instrumental hace que la vida humana se cuantifique y tecnifique al margen de procesos éticos que regulen el obrar.

Un mundo en el que el sujeto desaparece o no puede proyectarse con sentido en el mundo. La multiplicación de informaciones y el dinamismo con que el conocimiento científico se desarrolla hace que el sujeto quede sin horizontes de sentido o de referencia en un mundo tan cambiante. La crisis de sentido aflora en un mundo donde el desarrollo científico y tecnológico ha sido la norma.

Esta visión del conocimiento deviene en prácticas educativas específicas y por ende en la construcción de un tipo especial de sujeto pedagógico. Podemos descubrir que a partir del paradigma occidental la educación se bifurca en un paradigma especial que la concibe desde una dimensión naturalista. La concepción naturalista de la educación es aquella que “pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como un mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales”.⁸ De esta forma, la educación adquiere una perspectiva científicista que afecta incluso a la metafísica de la educación, ya que si-

guiendo el principio laplaciano, “para una racionalidad metafísica la educación no es sino el proceso de realización de las potencialidades que la naturaleza esencial le asignan al hombre”.⁹ Se parte de una naturaleza humana que es esencial la cual se verá desarrollada a partir del acto educativo y los conocimientos al pertenecer al campo de lo natural o de lo dado se convierten en entidades inquestionables que están revestidas de un carácter concluido, el conocimiento es una realidad acabada. Dentro de esta visión, el protagonismo central del acto educativo lo tiene el maestro, el cual es el encargado de formar un tipo específico sujeto que finalmente se convierte en alguien receptor de informaciones y en un ente pasivo de formación que no puede participar activamente del proceso educativo porque las potencialidades de su naturaleza tienen que ser actualizadas por alguien cuya figura denota ya la sabiduría: el profesor.¹⁰

De igual forma, siguiendo la misma visión naturalista antes enunciada, el tipo de racionalidad que se construye adquiere también un carácter positivista. “Para una racionalidad positivista, en cambio, la educación se funda también en la naturaleza de los hechos, pero no comprendida metafísicamente, sino, desde una pretendida experiencia racional o científica”.¹¹ Desde este punto, la experiencia científica o experimentable se convierte en los pilares de la educación, ya que el conocimiento válido será el que los criterios de la ciencia positiva aporta y por lo mismo el sujeto pedagógico es visto como un investigador, como alguien que construye su conocimiento desde la verificabilidad positiva de los mismos. La experiencia investigativa se valora y se la pone en el centro, ya que lo válido tiene que pasar por lo experimentable. El positivismo en educación ha tenido una influencia notable ya que por un lado ha construido imaginarios que a partir de la

aplicación de determinadas técnicas se van a conseguir determinados fines tal como si el estudiante fuera una simple máquina fácilmente manipulable o controlable. Esto ha hecho que la educación se sature de técnicas y de actividades. Renovar la educación sería la forma de educar, mas no se toca a lo esencial de la reflexión educativa, a saber, los fines de la educación. Que se tengan técnicas novedosas, e incluso hasta que funcionen dentro de lo previsto, no es garantía de que se esté cumpliendo con el fin del acto educativo. No hay que confundir ni mucho menos equiparar los medios con los fines. Por ejemplo, si el niño de escuela a temprana edad ya es capaz de realizar cálculos matemáticos, antes de lo comúnmente esperado, no significa que éste ya ha sido educado en su totalidad de persona. Y otra influencia del positivismo en educación es la estructuración del activismo en educación el cual en última instancia se traduce en dejar al estudiante que “haga lo que quiera”, o sea el constructor de su conocimiento al margen de cualquier acompañamiento o manejo de disciplina por parte del profesor, a más de esto, la construcción del conocimiento se la haría en el campo de lo experimentable, reduciéndose el acto educativo a un cúmulo de experiencias con la pregunta pendiente de que si todo puede reducirse a lo experimentable. El sujeto pedagógico en este caso queda reducido a la *tabula rasa* al estilo de Locke que tiene que adecuarse a lo que el conocimiento científico le proporciona al margen de cualquier postura que no corresponda a ese campo.

El paradigma moderno junto a sus derivas en la educación nos resulta insuficiente para nuestra época, porque situarnos en el tiempo-espacio actual y responder a lo que éste demanda reclama un replanteamiento de los presupuestos epistemológicos que se manejen. El planteamiento cartesiano del conocimiento como una construc-



ción de elementos al estilo de un edificio que se apilan pisos sobre otros no responde a nuestra época ya que más bien frente a la imagen del edificio deberíamos poner la imagen de la red en la que los cruces y relaciones son los que construyen el conocimiento. Necesitamos de una nueva epistemología que construya nuevas prácticas educativas frente a un sujeto pedagógico que reclama nuevas necesidades e intereses.



Replanteamiento epistemológico. La complejidad como paradigma

Situémonos en nuestro mundo. Si en la modernidad vivíamos en conocimientos que se presentaban como incuestionables y absolutos hoy se está cambiando esto. El mundo hoy no es tan fácil de analizarlo, no se lo puede investigar a través de unos únicos criterios de interpretación o de reducirlo a una única casuística, porque los eventos se nos presentan sumamente complejos para que puedan ser reducidos a categorías demasiado simples. Un mundo complejo reclama de respuestas complejas que sepan competir dentro de los nuevos paradigmas. “En la actualidad cualquier evento carece virtualmente de consecuencias, está abierto a todas las interpretaciones posibles, ninguna puede detener su sentido: equiprobabilidad de todas las causas y de todas las consecuencias, imputación múltiple y aleatoria”.¹² Desde el momento en que la ciencia fue consciente de la presencia de la incertidumbre en el conocimiento y de cómo estos podrían ser interrelacionados conforme a una totalidad, el análisis de los fenómenos requieren de unos “nuevos lentes” para ser interpretado, lo cual obviamente repercutirá en una visión renovada de la educación y de quiénes la integran. Si nos moviéramos bajo presupuestos nacidos en la modernidad nos

hubiera sido más fácil abordar el tema educativo porque utilizaríamos categorías que competerían a ese único “juego lingüístico” al estilo de Wittgenstein, pero el planteamiento epistemológico que queremos enunciar ahora nos hace difícil esa tarea.

Acercarnos a quien consideramos como el actor principal del proceso educativo es una tarea compleja ya que éste no existe de manera aislada habitando en una “burbuja de cristal” al margen de cualquier otro tipo de realidad, puesto que en él y a él confluyen una serie de circunstancias que hacen de la educación un proceso complejo, en el que, desde los aspectos económicos y políticos del sistema macro social hasta las clases que, día a día se recibe, se interrelacionan formando un todo sistémico, organizado y complejo. Recordemos uno de los principios de la teoría del caos que nos puede servir para ilustrar lo que estamos diciendo: *el aleteo de una mariposa en el Japón puede producir un tornado en el Caribe*. Por ello, el horizonte dentro del cual nos queremos mover es el que la teoría de la complejidad nos presenta. Para analizar la misma, con sus respectivas repercusiones en el campo educativo, partiremos de un análisis de la teoría de sistemas puesto que desde ahí es donde podemos entender la complejidad.

3.1 La teoría de sistemas como fuente de la complejidad

El discurso del racionalismo científico, como veíamos antes, pretendió enseñarnos algo: la realidad es una totalidad que puede ser dividida en partes inconexas para su mejor estudio. Recordemos si no a Descartes en el *Discurso del Método* que nos plantea en el segundo paso de su método: “dividir cada una de las dificultades que

examinará en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas”,¹³ es decir, hacer de la realidad un rompecabezas que permita el estudio parte por parte para luego ser reconstruida desde los elementos más simples hasta los más complejos. Este método aunque muy valioso goza de algunos inconvenientes ya que pretende hacernos creer que es posible aislar completamente los elementos de una realidad al margen de un todo y, sobre todo, que su reconstrucción parte de lo simple a lo complejo, cuando en nuestra sociedad vemos que aunque pretendamos separar los elementos de algo su causalidad y características obedecen a factores complejos.¹⁴ De aquí se podría colegir un tipo de filosofía que haga del educando algún tipo de esencia o substancia capaz de prevalecer y conservarse por encima de cualquier determinante socio-cultural y por lo mismo generar un concepto unívoco de lo que por educación y educando se puede entender, ya que estos, y todo lo que gira a su alrededor, al ser aislables no necesitan ser situados en el espacio y en el tiempo. Debemos entender por sistema un “complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos, p , están en relaciones, R , de suerte que el comportamiento de un elemento p en R es diferente de su comportamiento en otra relación R ”.¹⁵ En otras palabras, en un sistema las partes mantienen específicas y diferentes relaciones entre sí y no pueden ser aisladas de una totalidad. “Un sistema no es un individuo elemental ni una colección carente de estructura. Los quarks, electrones y fotones son elementales, no compuestos. Y las dunas, los basurales y las muchedumbres son conglomerados, pero no sistemas, porque carecen de estructura. Pero, tanto los sistemas como los individuos elementales y conglomerados están inmersos en algún entorno”.¹⁶ Ahora bien, según esto cabe mencionar que existen distintos tipos de sistemas, dentro de los

cuales uno sería el sistema educativo, pero todos estos pueden clasificarse en dos grandes categorías: sistemas cerrados y sistemas abiertos. Los primeros, aunque como mencionábamos antes pertenecen a algún entorno, no están directamente relacionados con este ya que sus mismas características hacen que permanezcan “aislados” del mismo. Por ejemplo, consideremos un reloj el cual es un sistema cuyas partes se interrelacionan para decirnos, o para hacer que nos diga una unidad de tiempo, pero éste no entra en relación con su entorno ya que independientemente del lugar en el que se encuentre seguirá marcando las horas, puesto que su funcionamiento es independiente del medio, lo que no sucede en los sistemas abiertos los cuales sí son afectados por el entorno y, a su vez, afectan al mismo. En un sistema abierto existe un intercambio de relaciones entre el sistema propiamente y el entorno en el que éste se encuentra. Ejemplo de esto es el organismo humano y en el campo que nos compete, la educación se constituye en un sistema abierto que se ve afectada, y afecta juntamente, a las condiciones del medio en el que se encuentra, y a su vez todo lo que configura el sistema educativo está en interrelación con su entorno respectivo.

Concretando un poco más podemos decir que los elementos constitutivos de un sistema son: su Composición o conjunto de sus partes; su Entorno o conjunto de objetos con los que está interrelacionado; su Estructura o conjunto de los vínculos entre las partes y entre éstas y los componentes del entorno que afecta y son afectados; y su Dinámica o conjunto de mecanismos que mantienen o transforman el sistema. Es muy importante considerar este último punto ya que así no caemos en determinismos sociales o culturales que hagan del individuo un ser dependiente del entorno e incapaz de transformarlo y que está sujeto a estructuras fijas e inmutables que le anteceden y

forman, tal como el enfoque estructuralista pretendió. Más bien, hay que tener presente que un sistema es una realidad cambiante de acuerdo al proceso de interacciones sociales que en éste se produce y por aquel pensamiento que al interior de éste se genera. El enfoque sistémico nos sirve enormemente para darnos cuenta de que el educando no es una realidad aislada en la que todo el proceso educativo lo genera la escuela o más específicamente las clases, allende de estas consideraciones, el educando es una realidad compleja articulado sistémicamente y perteneciente a un sistema que, según los contextos en que se encuentren, adquirirá características propias.

Finalmente, en relación a las nociones de sistema que estamos manejando, debemos hacer una acotación más: si bien es cierto un sistema para ser sistema tiene que mantener una estructura en la que sus partes se mantengan en equilibrio para no caer en el caos, esto no significa que todo al interior de él es armónico puesto que las relaciones de poder y lucha de intereses hacen que exista el conflicto al interior del mismo, ahora bien lo interesante de este proceso es que en medio de este tipo de relaciones el sistema como tal logra mantenerse cohesionado y logra llegar a la estabilidad.

3.2 La complejidad como opción metodológica

Un conocimiento que pretenda argumentarse como pertinente para nuestra época debe afrontar lo que por complejidad se entiende. “*Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo... y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas”.¹⁷

Aunque, si bien es cierto, la teoría de la complejidad tiene varios puntos comunes con la teoría de sistemas no podemos catalogarla como iguales. En la teoría de sistemas el juego de interacciones entre los distintos elementos está en función de un todo que se mantiene como único o se lo entiende unívocamente. La teoría de sistemas principalmente apuntará a la visión del sistema como una unidad global a pesar de sus elementos y del juego de sus relaciones, lo cual deja asentado unas buenas bases de análisis, pero deja a un lado una consideración importante, ya que la “primera y fundamental complejidad del sistema es asociar en sí la idea de unidad, por una parte, y la diversidad o multiplicidad, por otra, que en principio se repelen y excluyen”.¹⁸ Podremos entender de mejor manera la idea de unidad compleja si es que nuestra pretensión no es la de reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, o lo uno a lo múltiple, o lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de las partes.

Debemos tomar en cuenta cuales son las características de esta unidad compleja del sistema: un sistema es una unidad global, no elemental, puesto que sus elementos aunque diversos con características propias están interrelacionados. Es una unidad original porque posee cualidades propias e irreductibles. Se trata de una unidad individual, no indivisible, es decir, se puede descomponer en sus partes al precio de descomponer su existencia.

El aporte fundamental de la complejidad es la posibilidad de interrelacionar lo antagónico o excluyente en función de una unidad. Para esto debemos partir de la diversidad que caracteriza no solamente al conocimiento, sino al mismo ser humano, los cuales se fundan en un pluralismo de racionalidades y de formas de vida que han

aflorado en nuestro tiempo. Si en la modernidad solamente se admitía una sola forma de ser, estar y de pensar, hoy el reconocimiento y la tolerancia de lo diverso se han vuelto paradigmáticas. Ahora bien, esto entraña un peligro, ya que respeto por la diversidad se puede traducir en indiferencia ante otras formas de vida, pues cada uno podría expresarse como quisiera sin ser sujeto de crítica. Por tal razón, el gran desafío es la recuperación de la unidad o la búsqueda de horizontes comunes que permitan articular la diversidad humana y epistemológica. La complejidad nos permite entender que la realidad no es algo simple constituida de elementos que pueden ser aislables para encontrar en ellos claridad y distinción, puesto que la realidad es la convergencia de una serie de elementos (políticos, sociológicos, culturales, económicos, etc.) que se concretizan en los hechos, los mismos que no pueden reducirse a una sola causalidad, sino que ésta es compleja, marcada por una unidad en medio de la diversidad, difícil de ser reducida a unos únicos elementos pero a su vez concebida como un todo único. Esto nos permite ir más allá de distinciones como hombre/mujer, sujeto/objeto, alma/cuerpo, sentimiento/razón, etc., puesto que estos se presentan formando una unidad que es dialógica, que es diversa, pero, a la vez, marcada por la unidad. Esto hace que no podamos encasillar al hombre bajo unas únicas y fijas categorías, sino que debemos ser capaces de integrar lo múltiple, diverso, excluyente y antagónico, del hombre, de la realidad, del conocimiento en pro de una realidad que se presenta como unidad y totalidad.

Ahora bien, con la aplicación de los principios antes mencionados se podrá entender que en el momento de analizar la producción del conocimiento, el distanciamiento sujeto/objeto como garante de la objetividad del conocimiento, y tan defendido desde el positivismo

ya no se da como tal, puesto que el sujeto y objeto están interrelacionados, el observador participa y modifica la realidad, ésta ya no se devela tal cual, sino que es reconstruida a partir de los horizontes complejos de interacción que el sujeto tiene. De esta forma nos vemos obligados a abandonar una visión de una teoría desde el sentido tradicional para asumirla desde la perspectiva de la *teoría crítica* la cual entenderá que la producción de conocimientos estará mediada por los intereses y horizonte social y cultural que anteceden al sujeto. “No hay teoría de la sociedad... que no contenga intereses políticos, cuya verdad se debe determinar en la actividad histórica concreta, en lugar de hacerlo en una reflexión aparentemente neutral que, por su parte, no piensa ni actúa”.¹⁹ El conocimiento no es el espejo del mundo, ya que todas las percepciones son una construcción hecha a partir de traducciones e interpretaciones que el sujeto hace dentro de las cuales el interés juega un rol importante. Esto es quizá una vuelta a Kant cuando consideraba que el noumeno o el en-sí de la cosa se presentaba como una realidad incognoscible y que tan sólo se nos era permitido conocer el fenómeno, es decir, la forma cómo la cosa se nos manifiesta o cómo vemos que se nos manifiesta. “Desde comienzos del siglo XX, la ciencia acepta que cualquier dispositivo de observación a nivel microscópico provoca una tal alteración del objeto, que su conocimiento pasa a ser peligroso”.²⁰ Estos peligros del conocimiento hacen alusión a la incertidumbre con que estos se manifiestan, recordemos como Heisenberg teorizó esto bajo lo que en física se conoce como el principio de incertidumbre que junto a otras teorías como la de la relatividad o la del caos nos hacen caer en cuenta que la objetividad del conocimiento es una tarea no tan fácil de conseguir. El aporte de Habermas nos hace caer

en cuenta de que no existe conocimiento al margen de intereses tanto individuales como sociales y que buscan ser satisfechos. “Los sistemas de acción social o los órdenes de la vida social integran ideas e intereses pudiendo así ordenar las oportunidades legítimas de satisfacción de intereses materiales e ideales... Los intereses tienen que quedar ligados a ideas para que las instituciones en que esos intereses se expresan tengan consistencia; pues sólo a través de ideas puede un orden de la vida social cobrar validez legítima”,²¹ El acto de conocer o de investigar está mediado, ya sea por interpretaciones que el sujeto realiza, tal como Gadamer propone, o por los intereses que mueven al sujeto los cuáles pueden manifestarse en el plano de lo técnico, práctico o emancipatorio²² de tal forma que aquel primer mundo popperiano, el de los objetos, está íntimamente ligado a la subjetividad de la persona que lo aprehende.

3.2.1 Complejidad y educación

Ahora bien, volviendo al campo de la educación que es el campo donde queremos centrar nuestra reflexión, debemos tomar algo en cuenta: siguiendo los presupuestos de la complejidad el sujeto pedagógico se nos presenta ya no solamente como *un* sujeto, sino también como sujetos, puesto que, éste también estaría marcado por la diversidad como condición de ser. Recordemos que la modernidad reclamaba por la construcción y por la percepción de una sola visión de sujeto que eliminaba toda diversidad lo que generó una serie de excluidos o construcción de marcas sobre quiénes se presentaban como diferentes. Muchas veces tendemos a mirar al diferente, al extranjero como al enemigo como alguien peligroso al no ser como yo o por no adecuarse a unas mismas normas de comportamiento o de pensamiento. La visión etnocen-

trista de la cultura y de la sociedad sería un ejemplo de lo que queremos decir cuando socialmente se establecen y legitiman ciertos modelos de vida y no se reconocen otro. La noción de diversidad ha estado marcada por discriminación y por lo mismo la homogeneización de los individuos y de la cultura ha sido la norma que el paradigma occidental establecía. En el campo educativo esto es evidente en el momento en que el profesor considera que todos sus alumnos aprenden lo mismo y de la misma forma, o que todos tienen los mismos intereses o que incluso todos reclaman un trato igual, como si el ser humano podría cuantificar y medir sus dosis de cariño, que brinde a sus estudiantes. Lo más propio de un salón de clases es encontrarse con la diversidad de quiénes lo componen, pero, siguiendo los presupuestos que hemos manejado, debemos entender que esta diversidad no es un en-sí, sino que está integrada a una gran unidad, a una totalidad que caracterizaría la condición humana. Por eso nos resulta mejor hablar de sujeto(s) educativo(s) para que ni la diversidad se olvide ni la unidad se anule. Podríamos añadir a esto que las relaciones de poder asimétricas que se han manejado en el campo educativo han terminado por eliminar las diversidades y formar un sujeto fruto de los sistemas de interpretación y de entendimiento que el profesor de turno tenga. Ahora bien, si nos limitamos a defender la diversidad el proceso educativo se vuelve caótico puesto que cada profesor manejará una concepción distinta de lo que es educar y de quién educa produciéndose de esta forma un caos en la educación, por eso es una necesidad urgente el poder construir horizontes comunes de interpretación o de entendimiento para no perder la unidad que caracteriza a la educación y al sujeto(s).

La educación, desde estos presupuestos que hemos estado manejando, se entiende fundamentalmente a



partir de una racionalidad que haga del acto educativo una práctica histórica mediada por relaciones sociales que construyen consensualmente conocimientos y valores normativos. “El concepto central es el de construcción histórico-social de una subjetividad por otra...que se produce en los diversos grupos sociales por un complejo de causas y motivos que rigen las diversas formaciones ideológico-discursivas que atraviesan las prácticas históricas”.²³ La educación es una práctica social que dependerá mucho de las condiciones históricas en que ésta se realice. No es un proceso que está al margen de la sociedad, encerrado en sí mismo, si no que tiene una íntima unión con el resto del sistema social al que influye y de quién es influido. Ahora bien, debemos tener presente que esta construcción de subjetividades no se realiza exclusivamente de forma unívoca puesto que como veíamos antes es propio del sujeto pedagógico la diversidad, la cual no se manifiesta solamente en el campo de lo biológico o psicológico, sino también de lo cultural y social. La diversidad cultural marca al sujeto pedagógico, sus formas de socializarse a través de grupos de pares llamados “tribus urbanas” como grupo de referencia para la construcción de una identidad, así como la influencia de los medios de comunicación en la construcción de subjetividades e incluso la estructuración en torno a un género hacen que el sujeto(s) no tenga una misma impresión de lo que su educación significa. A esto tendríamos que añadir todo la estructura de interpretación que el sujeto(s) tiene para aprehender los contenidos.

En definitiva, la educación se puede caotizar en la medida en que no se puedan unificar todas las divergencias producidas por la afloración de múltiples sujetos ya que la pugna de intereses y la necesidad de legitimación del propio discurso anularían la dimensión social de la educación. Por tal motivo, nos vemos en la necesidad de

argumentar algunos principios que permitan articular la unidad compleja de la educación.

3.2.2 Posibilidades de construcción de una unidad en la diversidad

En primer lugar debemos considerar que el paradigma de la complejidad está todavía en construcción, puesto que sus mismos presupuestos le impiden que sea un saber acabado, por lo mismo ahora nos limitaremos a enunciar cuáles serían los principios que tendrían que guiar la práctica educativa para una consolidación de una unidad compleja.

Como mencionábamos antes, el entendimiento de la unidad se lo debe realizar a partir de un universo común de interpretación al que se lo ha denominado como *mundo de la vida*, el cual constituiría todo aquel conjunto de presupuestos, convicciones, referencias, valores, etc., que permitirían la legitimación de la comunicación y de toda acción que prosiga fines. “Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas”.²⁴ Esto quiere decir que el mundo de la vida actúa tal cual trasfondo de donde se obtienen las definiciones para viabilizar el proceso comunicativo. Ahora bien, este mundo de la vida no es solamente construcción social del momento, sino que también es una acumulación de todo el trabajo de interpretación que las generaciones pasadas han hecho. Podríamos añadir a este respecto que el mundo de la vida sería el horizonte de lo que por dignidad humana entenderíamos puesto que todo diálogo intersubjetivo debe proseguir fines que permitan la dignificación y la defensa de la vida. Sólo desde

el horizonte del mundo de la vida dos hablantes pueden entenderse y someter a crítica cada una de sus opiniones, ya que el mundo de la vida es el horizonte legitimador de los discursos y de las formas de vida. Recordemos que cada sujeto tiene tras de sí un mundo subjetivo desde el cual se comunica y que constituye la fuente de su diversidad. El mundo de la vida es aquello que está más allá de cualquier subjetividad porque permite el encuentro y el diálogo intersubjetivo y fundamentalmente el entendimiento con respecto a algo del mundo. El éxito de toda acción comunicativa dependerá del consenso racional que se consiga en determinada situación, la cual “representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema *surge* en relación con los intereses y fines de acción de un implicado”.²⁵ Para que el proceso educativo tenga éxito debe girar en torno a los presupuestos de entendimiento que el mundo de la vida otorga, pues, solamente desde el momento en que se empiezan a hacer explícitos algunos elementos del mundo de la vida es posible conseguir la unidad. La diversidad en sí misma no constituye un valor, sino que siempre y cuando se adecua a un horizonte común de entendimiento goza de valor. Es sumamente importante que en el proceso educativo se puedan explicitar los horizontes comunes que van a regir todo el proceso y que sobre todo en el aula se puedan establecer socialmente los acuerdos normativos de entendimiento para que la educación pase de ser un acto de imposición a una construcción social. En el centro educativo los profesores deben manejar correctamente el mundo de la vida que orientará la acción educativa para que los fines de la educación sean una opción institucional y social y no solamente un acto subjetivo e individual. De igual forma nos resultaría insuficiente hablar del sujeto pedagógico al margen del mismo sujeto, es decir, tendrí-

mos que construir socialmente lo que por sujeto de la educación deberíamos entender en función de un horizonte común. Pero todavía nos falta añadir un elemento más, lo que por acción comunicativa entendemos.

Debemos partir de la consideración que la educación es primero un acto de comunicación y su validez y efectividad dependen de la forma cómo logre desarrollarse la comunicación, la cual será una acción orientada al entendimiento en base a unos sobre unos conocimientos, valores, creencias, normas, etc. Si entendemos a la educación como una práctica socializadora, como una construcción social, es importante que los mecanismos de comunicación funcionen correctamente y se logre la consecución del entendimiento expresado en consensos sobre el trasfondo de un mundo de la vida.

Consideremos que la acción comunicativa es una acción orientada al entendimiento sobre algo del mundo y descansa sobre tres criterios de validez para que pueda existir un éxito en la comunicación los cuales son:²⁶

- De que el enunciado que se hace es verdadero.
- De que el acto del habla es correcto en función del contexto normativo vigente.
- De que la intención expresada por el hablante coincida realmente con lo que él desea.

La educación descansa sobre la comunicación y por lo mismo entendemos al sujeto pedagógico desde términos comunicativos, como alguien que también pretende legitimar su discurso y forma de vida frente a un sistema escolar que se le puede presentar como contrario a lo que piensa. El sujeto pedagógico es alguien también capaz de emitir un discurso y participar de su proceso educativo no como receptor de contenidos, sino como actor social y por lo mismo alguien que puede proponer y criticar su educación, en base, obviamente, al horizonte que deli-

mita y valida la acción comunicativa-educativa. En el momento en que se anula la capacidad de expresión del sujeto se lo está anulando existencialmente ya que sería una forma de negarlo y excluirlo y sobre todo esto anularía completamente la dimensión social de la educación. El acto educativo reclama de la intersubjetividad de sus participantes para que realmente se dé la educación.



4. Conclusión

Hemos hecho un recorrido de los paradigmas que han regido para entender la educación con su respectiva idea y construcción del sujeto pedagógico, y frente a un mundo cambiante descubríamos que el paradigma de Occidente nos resultaba insuficiente para entender no solamente a la educación, sino, especialmente al sujeto de quién ésta se ocupa y a partir de todo lo visto veíamos que era insuficiente entender al sujeto pedagógico de una sola manera, sino que necesitábamos entenderlo desde su complejidad, desde aquel *complexus* que mire la diversidad y la unidad, y la necesidad de construir un diálogo entre las mismas. Por tal razón necesitamos de nuevos planteamientos epistemológicos para una renovada visión del sujeto(s) en función del momento actual. Desde la teoría de la complejidad descubrimos los fundamentos necesarios para la articulación del discurso sobre educación y sobre el sujeto pedagógico que más pertinente nos parece. A lo largo de este artículo hemos querido presentar los criterios de esta epistemología quedando como tarea de reflexión el desarrollo específico de los puntos que la teoría de la complejidad aplicada a la educación nos ofrece. Finalmente cabe señalar que la comunicación es la base de toda acción social y que la aplicabilidad de un modelo como de la complejidad requiera de una correc-

ta articulación de los procesos de entendimiento en base de horizontes comunes de referencia. Hoy más que nunca surge de manera urgente la necesidad de establecer estos referentes comunes puesto que el aporte de la posmodernidad ha sido el surgimiento de nuevas y variadas formas de vida las cuales muchas veces son independientes e incapaces de diálogo. El fin de humanizar que persigue la educación tiene que ser construido y conseguido socialmente sobre un horizonte común de interpretación y de entendimiento.

Notas:

- 1 HAWKING, Stephen, *El universo en una cáscara de nuez*, Ed. Planeta, Novena Edición, Barcelona 2003, p. 32.
- 2 Ibid., p. 33.
- 3 UNESCO, *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, Quito 2003, p. 62.
- 4 MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Magisterio, Colombia 1999, p. 29.
- 5 HORKHEIMER, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona 2000, p. 23.
- 6 HAWKING, Stephen, *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Ed. Crítica, Décimo Sexta Edición, Colombia 1999, p. 81.
- 7 UNESCO, op. cit., p. 82.
- 8 AAVV, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Ed. Stella, Argentina 2004, p. 19.
- 9 Ibidem.
- 10 Si se quiere se podría equiparar esto que hemos dicho al modelo bancario de educación dentro del cual lo más importante es la memorización de contenidos que el profesor transmite y que el educando tiene que aceptarlos y adecuarse a los mismos de manera pasiva sin ninguna posibilidad de diálogo entre estos dos.
- 11 Ibid., p. 21.
- 12 BAUDRILLARD, Jean, *Las estrategias fatales*, Ed. Anagrama, Colección Argumentos, Sexta Edición, España 2000, p. 16.
- 13 DESCARTES, René, *El Discurso de método*, Ed. Losada, Barcelona 1998, p. 39.

- 14 Este tipo de pensamiento se puede ver en las especialidades que en los colegios se oferta, ya que estas (Físico-Matemático, Químico-Biólogo, Informática, Ciencias Sociales, etc.) pretenden erigirse como un todo cerrado en sí mismo y que no necesita de lo otro, cuando el conocimiento científico cada vez apunta más a una interrelación de las partes.
- 15 BERTALANFFY, Ludwig Von, *Teoría General de los Sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones*, Fondo de Cultura Económica, México 2004, p. 56.
- 16 Extracto del discurso *El Enfoque sistémico* presentado por Mario Bunge en noviembre de 2005 en la ciudad de Quito, Primer Congreso Internacional de Ciencia de Sistemas y Tecnología.
- 17 MORIN, op. cit., p. 40.
- 18 UNESCO, op. cit., p. 383.
- 19 HORKHEIMER, op. cit., p. 57.
- 20 BAUDRILLARD, J., op. cit., p. 86
- 21 HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México, 2005, p. 252.
- 22 Cf. MARDONES, J. M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Ed. Anthropos, España 2001, p. 368.
- 23 VVAA, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Ed. Stella, Argentina 2004, p. 19.
- 24 HABERMAS, op. cit., p. 104.
- 25 HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus, México 2002, p. 181.
- 26 Cf. HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*,

Bibliografía

AAVV,
2004 *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Ed. Stella, Argentina.

BAUDRILLARD, Jean,
2000 *Las estrategias fatales*, Ed. Anagrama, Barcelona .

BERTALANFFY, Ludwig Von,
2004 *Teoría General de los Sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones*, Fondo de Cultura Económica, México.

DESCARTES, René,
1998 *El Discurso de método*, Ed. Losada, Barcelona.

HABERMAS, Jürgen,
2005 *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México.

HABERMAS, Jürgen,
2005 *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus, México.

HAWKING, Stephen,
2003 *El universo en una cáscara de nuez*, Editorial Planeta, Novena Edición, España.

HAWKING, Stephen,
1999 *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Ed. Crítica, Colombia.

HORKHEIMER, Max,
2000 *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona.

LUQUE, Enrique,
1996 *Antropología política. Ensayos críticos*, Ed. Ariel, España.

MARDONES, J. M.,
2001 *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Ed. Anthropos, España.

MORIN, Edgar,
1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Magisterio, Colombia.

SCAVINO, Dardo,
2000 *La filosofía actual. Pensar sin certezas*, Ed. Paidós, México.

UNESCO,
2003 *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, Quito, p. 62.

APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Juan Bottasso, sdb.

Docente de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)



Educación y cultura

Todos los grupos humanos, desde los más reducidos, hasta los más numerosos y complejos, se preocupan por formar a los individuos que nacen en su interior de tal manera que asimilen las normas de conducta que son comunes a todos y así se conviertan en elementos útiles y leales al conjunto humano.

El ser humano, a diferencia de los demás mamíferos, es aquel que necesita por más tiempo de la asistencia de quienes lo engendraron. Sin un acompañamiento asiduo, que dura por muchos años, el pequeño ser no podría sobrevivir. Esta aparente debilidad acaba siendo su fortaleza. En efecto, el largo período de estrecha convivencia con los adultos, especialmente con la pareja que le dio la vida, le permite asimilar un patrimonio enorme de esos patrones de comportamiento, entre ellos: la forma de pensar, la dimensión social que es lo que denominamos cultura del grupo.