

Construcción de un sujeto epistemológico en el campo de la educación

Abstract: *This article analyses how, in education, an epistemological subject is constituted based on the concept of person. Such constitution takes place on the basis of notions about the body, about activity, about the dialectics of the self like "the other self" and the sense of intersubjectivity. From this point of view, the absence of a subject as a person is evident in educational praxis.*

Resumen: *En este artículo se analiza la forma en que, en educación, se constituye un sujeto epistemológico con base en el concepto de persona. Dicha constitución tiene lugar con fundamento en nociones relativas al cuerpo, la actividad, la dialéctica entre el yo (o el sujeto) como el otro yo, así como el sentido de la intersubjetividad. Desde este punto de vista, la ausencia de una persona como sujeto se evidencia en la praxis educativa.*

I. Planteamiento del problema

El campo educativo tropieza, permanentemente, con el cuestionamiento sobre quién es el sujeto de la educación. Este cuestionamiento tendrá que afectar no sólo el plano de las políticas educativas sino el trabajo cotidiano de las autoridades educativas y de las y los docentes. Estos últimos se encuentran con la realidad de su quehacer en el aula; su espacio educativo es construido por niños, niñas o jóvenes que marcan la heterogeneidad y la diferencia de cada aula, de cada experiencia educativa. En términos generales,

cada uno o una ingresa con su propia historia, su autobiografía en construcción; pero el espacio educativo no siempre toma en cuenta el bagaje particular de las y los que lo constituyen como ambiente de aprendizaje. La distancia se refleja desde las concepciones antropológicas expuestas en las políticas educativas, hasta la forma en que el o la docente imagina y elabora un espacio educativo con sus alumnos y alumnas. También se observa en la fragmentación de la teoría y de la praxis de cada docente y de autoridades educativas, así como en la planificación de las acciones pedagógicas y de las políticas educativas.

La situación descrita, muestra la ausencia de ese *quién*, el cual es el centro de las acciones en el campo educativo. Esta ausencia se fundamenta en la visión que se tiene de ese *quién*, especialmente concebido como un receptor de conocimientos, de los contenidos de los programas de estudio y separado de sus experiencias. Esta visión se sustenta en una posición epistemológica sobre el sujeto de conocimiento.

En esta ponencia se analiza dicha posición epistemológica y se incorpora una propuesta para pensar sobre quién es el eje de la educación.

II. Construcción de una propuesta

II.1. Aproximación a la representación clásica del conocimiento

En esta aproximación nos centramos en dos aspectos: la representación dual del sujeto que

conoce y las implicaciones de esta representación en la visión del conocimiento.

II.1.1. Representación dual del sujeto que conoce

Un esquema explicativo de la manera en que la epistemología analiza las preguntas sobre cómo conocemos y cómo justificamos la posibilidad de conocer, nos remite a la relación entre un sujeto y un objeto, uno que conoce y otro que es conocido. Esta relación ha adquirido diferentes formas de referirse a sus componentes, como las siguientes:

- Alma y cuerpo
- Cuerpo y mente
- Razón y afectividad
- Individuo y grupo

Este esquema ilustra una visión dual sobre el proceso de conocimiento, que tiene un doble vínculo con las relaciones que se establecen entre un sujeto y un objeto. Por un lado, se propone que hay algo que se conoce como independiente del sujeto que lo conoce; y por otro lado, se sugiere que el sujeto que conoce está constituido como una entidad dual: un alma y un cuerpo, o bien una mente y un cuerpo, una razón y una afectividad, y que conoce en la medida en que funcione la parte racional. En otras palabras, este esquema ilustra una metáfora del sujeto epistemológico cartesiano.

Un sujeto que conoce constituido como una entidad dual, ha sido prolifero en la investigación no sólo filosófica, sino también científica y social, pues distintas disciplinas y la filosofía han desarrollado sistemas explicativos sobre uno o ambos aspectos que componen a este sujeto. La visión clásica del conocimiento se fundamenta en un esquema que representa al sujeto como una entidad constituida por una parte racional y otra afectiva. La parte racional es la que explica la posibilidad de conocer y la manera en que la realiza mediante formas lógicas. Esas formas lógicas son independientes de la vinculación afectiva de ese mismo sujeto con el objeto que conoce.

II.1.2. Un cambio en la representación del sujeto que conoce desde una perspectiva integradora de lo socio-cultural y afectivo

Iniciamos esta reflexión a partir de la transformación de la relación epistémica entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido:

1. Se ha pasado de una relación unidireccional donde el objeto se conoce como totalidad que se da al sujeto, hacia una relación donde ambos interactúan en el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, seguimos una visión constructivista, según la cual el conocimiento no está exclusivamente ni en el sujeto, ni en el objeto, sino en la relación y lo que se construye a partir de ésta.
2. La representación holística del sujeto que conoce, persigue dar cuenta de la complejidad del ser humano y su actividad. Se valora como una entidad con historia, marcado por sus circunstancias y experiencias, portador de un lenguaje y constructor de significados; no es más un sujeto aislado, sino que vive y aprende en una comunidad. Algunos esfuerzos teóricos que dan cuenta de esta representación del sujeto, los encontramos en autores como Vigotsky, Levi-Strauss, Doise, Clermont, Werstch, Rogoff, Cohen, entre otros.

Desde una óptica sociocultural o sociocognoscitiva, las estructuras cognitivas se caracterizan por ser transmitidas, restringidas o potenciadas socialmente. Se percibe que niñas y niños emplean estructuras cognitivas durante sus interacciones que no pueden ser desarrolladas en un trabajo aislado. De acuerdo con los planteamientos vigotskianos, los adultos y los compañeros más expertos les permiten practicar y construir nuevas estructuras, cuando asumen responsabilidades durante la realización de sus actividades.

Recientemente, los estudios sobre cognición tienden a plantear que

cognitive growth is highly dependent on social interaction. This argument is intended to apply growth in both cognitive and metacognitive domains. As Brown, Brandsford, Ferrara, Campione have pointed out,

metacognition is a fuzzy concept encompassing a number of distinguishable phenomena (e.g., planning ahead, monitoring, self-questioning, self correcting.) (Forrest: 1985: 49)

Los procesos cognoscitivos, pensamientos, creencias, emociones, motivaciones o habilidades, permiten comprender que las acciones humanas se realizan en la interacción con otras personas y con otros objetos. A partir de esta suposición, el desarrollo bio-psico-social tiene lugar en un contexto sociocultural:

The cognitive skills initially emerge in, and subsequently develop within, social contexts. Social contexts provide children with opportunities to acquire and share knowledge, to display competences and to learn and practice new skills. (Forrest, 1985, p. 33)

II.2. Aproximación a un sujeto epistemológico para el campo de la educación

Hemos partido de la visión de un sujeto con “anclaje”¹, con historia. Esta visión involucra una posición holística, en relación con el sujeto que conoce, pues, es en sí mismo portador de su propio cuerpo y de su historicidad, de su afectividad, de su capacidad de pensar, constituyendo una cultura, creándola con sus acciones e intercambios interpersonales y representándola mediante el lenguaje.

En este sentido, asumimos que los procesos de aprendizaje son construidos por sujetos con “anclaje”, lo que nos permite justificar que la distinción entre lo cognitivo y lo afectivo es solamente una apariencia, pues cuando enseñamos lo hacemos para personas, y nos relacionamos con ellas, percibimos el campo de trabajo con un espacio comunicativo e intersubjetivo.

II.2.1. Un espacio comunicativo e intersubjetivo

La noción de intersubjetividad puede ser abordada desde el concepto de interacción. La interacción social es el vehículo fundamental para la transmisión y construcción dinámica del conocimiento cultural e histórico. Esta supone la im-

plicación activa-pasiva de las personas en un intercambio, donde suceden diferentes experiencias y acciones. Una visión centrada en la interacción provee también una explicación holística del conocimiento, en la que se fusiona la actividad cognoscitiva-afectiva mediante el lenguaje. El lenguaje, en un marco vigotskiano, es fundamental para cualquier conocimiento; entendido a la vez como sistema interpersonal, comunicativo, y como sistema cognoscitivo, de representación y catalizador de desarrollo.

Siguiendo a Rogoff (1993) la intersubjetividad tiene su “anclaje” en el proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal, “es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación” (104). Se gesta en la interacción, es lo que dos o más sujetos elaboran como un significado compartido. Para nosotros, este significado no es un resultado consensual entre las personas, sino lo que les permite producir una interacción y marcar un espacio de comunicación con puntos de vista convergentes o divergentes.

Wertsch (1988) considera que “la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad (...)” (170). La intersubjetividad se construye en el marco de la acción y de la actividad que realizan conjuntamente los sujetos. Este marco es el que les permite elaborar significados compartidos.

Wertsch retoma los estudios sobre intersubjetividad realizados por Rommetveit, según los cuales el grado de intersubjetividad que se crea, mantiene y restablece en las interacciones, es producto de la comunicación humana. En sus palabras (citado por Wertsch (1988: 170), en 1979C: 94), «la comunicación trasciende los “mundos privados” de los participantes. Establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad”. De esta manera, nuestra preocupación por enlazar la autobiografía de cada participante se circunscribe a la posibilidad de producir una comunicación, que les permita elaborar un “mundo compartido” en la realización de una tarea o en el contexto de una situación.»

Siguiendo con las ideas de Rommetveit, los interlocutores inician una situación de habla sin compartir una cierta cantidad de “conocimiento de base” que proporcionaría unos fundamentos comunes para la comunicación; pues la acción comunicativa crea y transforma una situación (Werstch, 1988:170-171). Cuando los interlocutores establecen un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas, o interpretar lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir, pero por la “negociación semióticamente mediada”, les es posible crear un mundo social temporalmente compartido.

La intersubjetividad se constituye un proceso mediado por el lenguaje, en el que se persigue una comprensión. Para Luhmann (1994:108) “la comprensión sirve de equivalente funcional del consenso, en tanto que ulteriores operaciones se apoyan, en lugar de en el consenso, en su equivalente de seguridad, es decir, en la comprensión. Esto presupone ciertos solapamientos de sentido de la experiencia de los sistemas comprensivos y comprendidos, es decir, un mundo común. Pero la condensación de este presupuesto en el esfuerzo por lograr “más consenso” hace crecer las posibilidades de selección “comunes” y con ellas también, los puntos de bifurcación de comprensión y malentendido. Por eso en el caso normal, se podrá asumir que dada una extensión del ámbito de la vivencia con la misma orientación, las posibilidades de comprensión y de malentendido aumentan simultáneamente, incluso se puede decir que crecen apoyadas la una en la otra”.

Este texto de Luhmann ubica, dialécticamente, las relaciones de los interlocutores en la interacción, mediante la posición de un sujeto que comprende y un sujeto que es comprendido. Pero, en este proceso, el “mundo común” se reviste tanto de acuerdos como de malentendidos. Lo anterior, permite valorar que una tarea o una situación realizada conjuntamente produce realidades lingüísticas variadas que crean el sentido atribuido por los interlocutores al trabajo común.

II.2.2. Situación y actividad

Consideramos que la noción de sujeto tradi-

ca, según la cual el sujeto de conocimiento es un sujeto sin “anclaje”, es decir fuera del tiempo y del espacio histórico y cultural, e, incluso biográfico. Nuestra noción no se refiere a este tipo de sujeto trascendental, sino a una persona portadora de un cuerpo, de una historicidad, de una afectividad. Este sujeto tiene un “anclaje” en la cultura y en la sociedad proporcionado por el lenguaje y su corporeidad.

La persona es una noción referencial, que se vuelve concreta mediante los procesos de individualización que el lenguaje permite establecer para diferenciarnos unos de otros: “El lenguaje implica ensamblajes específicos que nos ponen en condiciones de designar individuos (...) La persona es una de las cosas de las que hablamos...”. En este sentido, cada persona es para sí su propio cuerpo. Esta afirmación se apoya en la organización del lenguaje, que permite “la constitución ontológica de estas entidades llamadas personas”. Esta constitución se revela en “la doble pertenencia del cuerpo propio al reino de las cosas y al del sí” (Ricoeur, 1996: 6). Para Ricoeur (1996: 354) esta doble condición es posible porque “el cuerpo propio es el lugar mismo -en el sentido fuerte del término- de esta pertenencia gracias al cual el sí puede poner su sello sobre estos acontecimientos que son las acciones”. Para nosotros, esto significa que este sujeto construye su propia acción.

A la noción de persona le atribuimos dos posibilidades: la de una referencia identificante y la de una autodesignación. Posee su propio cuerpo. Este cuerpo la refiere a sí misma y la vincula con el mundo y con otros, es decir también le garantiza su diferencia, su alteridad. El cuerpo le da a la persona su identidad propia (mismidad) y, al mismo tiempo, es el vehículo que la diferencia de otras personas (ipseidad): “La mismidad del cuerpo propio oculta su ipseidad” (Ricoeur, 1996: 8).

Esta relación “pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, de la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Mientras se permanece en el círculo de la identidad-mismidad, la alteridad de cualquier otro distinto de sí no ofrece nada de original: “...”

en la lista de los antónimos de "mismo", al lado de "contrario", "distinto", "diverso", etc. Otra cosa sucede si se empareja la alteridad con la ipseidad. Una alteridad (...) que pueda ser constitutiva de la ipseidad misma. Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que no pasa más bien, a la otra." (Ricoeur, 1996: XIV)

Con base en las ideas de Ricoeur suponemos que elegir a un sujeto con "anclaje" tiene una ventaja estratégica: "...decir que los cuerpos son los primeros particulares de base es eliminar, como candidatos eventuales, los acontecimientos mentales, digamos, las representaciones, los pensamientos, cuyo fallo, para este tipo de análisis, es el de ser entidades privadas y no públicas (...) La persona no podrá ser tenida por una conciencia pura a la que se añadiría a título secundario un cuerpo, como ocurre en todos los dualismos del alma y del cuerpo" (1996:10).

Este sujeto es un yo con "anclaje". En este sentido Ricoeur retoma la frase del *Tractatus* de Wittgenstein para afirmar que "el punto privilegiado de perspectiva sobre el mundo, que es cada sujeto hablante, es el límite del mundo y no uno de sus contenidos" (1996:31).

La posibilidad planteada por Wittgenstein en la cita anterior, muestra una posición epistemológica que atribuye al yo con "anclaje" la posibilidad de construir su propio mundo. Ricoeur agrega que "la acción y agente pertenecen a un mismo esquema conceptual, que contiene nociones tales como circunstancias, intenciones, motivos, deliberación, moción voluntaria o involuntaria, pasividad, coacción, resultados queridos, etc." (1996:39)

Este "yo" tiene una forma particular de relacionarse con el mundo y con otros. Se trata de su capacidad de actuar. Sin embargo, si imaginamos el "yo" en relación con el "tú", ambos experimentan que pueden ser agentes y pacientes en la acción y cada uno puede percibirse a sí mismo en esta situación. Lo anterior permite pensar en el sentido dialéctico que tiene la noción de capacidad de actuar. Indagar sobre esta capacidad implica plantearse las siguientes preguntas: ¿quién habla de qué?, ¿quién hace qué?, ¿acerca de qué y de quién se narra? (Ricoeur, 1996: XXXII)

El yo con "anclaje" puede actuar, y en su acción se implican el desear y hacer, se pasa de "tener ganas" a "tener ganas de hacer", a "tratar de hacer", y, finalmente a "hacer". Desear y hacer marcan la intencionalidad de la acción del "yo":

...evocar la razón de una acción, es pedir que se coloque la acción en un contexto más amplio, hecho, generalmente, de reglas de interpretación, y de normas de ejecución, que se suponen comunes al agente y a la comunidad de interacción (...) Al mismo tiempo, se pone de manifiesto cierta proximidad entre este análisis conceptual de la acción y la tradición hermenéutica, cuando ésta opone comprender a explicar y hace de la interpretación un desarrollo de la comprensión. Interpretar, leemos en *El ser y el tiempo* [de Heidegger], es desarrollar la comprensión diciendo en calidad de qué comprendemos algo. No es de extrañar este parentesco, por cuanto que la acción puede ser tratada como un texto, y la interpretación, a través de los motivos, como una lectura. Vincular una acción a un conjunto de motivos, es como interpretar un texto o una parte de un texto en función de su contexto. (Ricoeur, 1996: 47)

De acuerdo con Ricoeur, afirmar que una acción depende de su agente, significa que está en su poder. Esta posición es una adscripción al sujeto mediante la cual el agente se "reapropia" de la capacidad de actuar cuando está en una posición paciente. La "reapropiación" posibilita la comprensión dialéctica de la capacidad de actuar por el agente en un contexto de interacción. Según Ricoeur, el agente se reapropia "de su propia deliberación: decidirse es resolver la discusión haciendo suya una de las opciones consideradas" (1996:84).

La dialéctica de la capacidad de actuar revela que el sujeto con "anclaje" pertenece a cada una de las personas. Lo anterior nos permite afirmar que esta dialéctica es vivenciada por cada una en sí misma y en relación con otras: "Es preciso que un agente pueda designarse a sí mismo, de tal manera que haya otro verdadero al que se haga la misma atribución de modo pertinente (...) Es una situación de interlocución que pone cara a cara, a un "yo" y a un "tú" (Ricoeur, 1996: 88) ... "a la designación del locutor por sí y a la designación de su interlocutor como otro distinto de sí." (91)

En este sentido, consideramos que el espacio educativo requiere del reconocimiento de la persona en sí misma y en relación con otras, como el eje para plantear las innovaciones y políticas educativas. Un o una docente también tendrá que comprender que la meta de su desempeño profesional, son sus estudiantes, no como receptores, sino como personas constructoras de su realidad y de su conocimiento; así mismo es a partir de la persona que se podría contribuir con el cumplimiento del respeto a la diferencia y a la dignidad humana en la praxis educativa.

Notas

1. El término "anclaje" es utilizado por Ricoeur en su libro *Sí mismo como otro*, para indicar la necesidad de ubicar al sujeto epistemológico en un espacio, en un tiempo, con un cuerpo y con una historia. En este artículo se retoma dicho sentido del término.

Bibliografía

- Antaki, Ch., Lewis, A. (1986) *Mental mirrors: metacognition in social knowledge and communication*. London: Sage publications.
- Brown, J. H (1978) "Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition". En Glaser, R. (Ed.) *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press.
- _____ (1980) "Metacognitive development and reading." En Spiro, R.J., Bruce, B., y Brewer, W.F. (Ed.) *Theoretical issues in reading comprehension*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casavola (1985) *O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos. Contribuição para uma teoria da aprendizagem*. s. r.
- Flavell, J.H (1976) "Metacognitive aspects of problem-solving." En Resnick, L.B. (Ed.) *The nature of intelligence*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-235
- _____ (1977) *Cognitive development*. New York: Prentice Hall Inc.
- Forrest Pressley, MacKinnon y Waller. (Eds.) (1985) *Metacognition, cognition, and human performance* [Vol. 1 y 2]. New York: Academy Press.
- Fraisse, G. (1996) *La diferencia de los sexos*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Garton, Alison. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Trad. de Magdalena Rivero. España: Ediciones Paidós.
- Gregoire, J. (1996) *Evaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Guba & Lincoln, Glasserfeld y Nussabaum. (1994) *Constructivismo*. Colombia: Editorial Marín Vieco.
- Lafortune, L., Saint Pierre, L. (1998) *Affectivité et métacognition dans la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Luhmann, N. (1994) *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Ediciones Paidós-Educador.
- Metcalfe, J., Shimamura, A. (1994) *Metacognition: Knowing about knowing*. London: A Bradford Book/MIT Press.
- Noël, B. (1991) *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Trad. de Agustín Neira Calvo. Madrid: Siglo XXI editores.
- Romainville, M. (1993) *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Trad. de Pilar Lacasa. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wersthe, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Trad. de Javier Zenón y Montserrat Cortés. Barcelona: Ediciones Paidós.