



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13, junio 2018, e039. ISSN 2346-8866
Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación.

Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos

Gómez Sollano, Marcela

Universidad Nacional Autónoma de México, México
margom@unam.mx

Cita sugerida: Gómez Sollano, M.(2018). Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e039. <https://doi.org/10.24215/23468866e039>

Recibido: 03 Febrero 2018 - **Aceptado:** 24 Abril 2018 - **Publicado:** 29 de junio de 2018



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos

To think the pedagogical theory. Configuration, mediation and uses

Marcela Gómez Sollano

Universidad Nacional Autónoma de México, México

margom@unam.mx

RESUMEN:

El trabajo que se presenta a continuación constituye un ejercicio de problematización conceptual a partir del cual se plantea la importancia de pensar a la teoría pedagógica como configuración, así como las implicaciones que esto tiene en sus usos y las mediaciones que se despliegan en este proceso. Como tal, plantea exigencias específicas relacionadas con el sentido que tiene dicha construcción para pensar el momento histórico que estamos viviendo y el papel del conocimiento en este contexto. Esta cuestión adquiere una dimensión central en ámbitos que, como el educativo, se han caracterizado por la incorporación de esquemas de explicación que reducen la complejidad del fenómeno a aspectos de carácter económico, político, social, ideológico, cultural o psicológico, sin reconocer su especificidad histórica, teórica y epistemológica.

PALABRAS CLAVE: Teoría pedagógica, Configuración articulada, Mediación, Usos de la teoría.

ABSTRACT:

The following research constitutes an exercise of conceptual problematization from which the importance of the configuration of pedagogical theory is presented, as well as the implication that this has in its uses and mediations that unfold in this process. As such it lays out specific requests or demands related to the meaning that such construct has so as to think about the historical moment we are living and the role of knowledge in this context. This issue acquires a central dimension in fields, like in the educational one, that have been characterized by the incorporation of explanation diagrams that reduce the complexity of the phenomenon to economic, political, social, ideological, cultural or psychological aspects, without recognizing its historical, theoretical and epistemological specificity.

KEYWORDS: Pedagogical theory, Articuled configuration, Mediation, Uses of the theory.

DELIMITACIÓN

El trabajo que se presenta a continuación constituye un ejercicio de problematización conceptual a partir del cual se plantea la importancia de pensar la teoría pedagógica como configuración, así como las implicaciones que esto tiene en sus usos y las mediaciones que se despliegan en este proceso. Como tal plantea exigencias específicas relacionadas con el sentido que tiene dicha construcción para pensar el momento histórico que estamos viviendo y el papel del conocimiento en este contexto.

Lo que nos obliga a ubicar las limitaciones que ha tenido en el campo social y humanístico, la forma de relación con el conocimiento que responde más a cuestiones técnico-disciplinarias o teóricas que a su reformulación, a partir de las exigencias de historicidad y cambio de los procesos de la realidad histórico-social.

Dicha cuestión adquiere una dimensión central en ámbitos que, como el educativo, se han caracterizado por la incorporación de esquemas de explicación que reducen la complejidad del fenómeno a aspectos de carácter económico, político, social, ideológico, cultural o psicológico, sin reconocer su especificidad histórica.

Esto aunado a las implicaciones que tiene en el pensamiento social latinoamericano la fuerte presencia de teorías que han influido de manera determinante en la producción de conocimientos que se ha generado en la región. (Zemelman y Gómez Sollano, 2001) Sin desconocer su importancia, cabe reflexionar sobre el tipo de apropiaciones a que han dado lugar, muchas de las cuales se caracterizan por adecuar la realidad a las exigencias de la teoría y no de plantear su pertinencia para el momento histórico que se trata de conocer.

Esta situación se agudiza en el contexto actual, sobre todo por las profundas dificultades que existen en la región para generar alternativas al modelo neoliberal y de transnacionalización de la economía. Se suma a lo antes dicho una lógica pragmática que tiende a subordinar la producción de conocimientos a las prioridades que los organismos internacionales marcan como base para la definición de las políticas regionales, la asignación de recursos y la diferenciación grupal, institucional, social, regional, de acuerdo con las prioridades definidas por los parámetros impuestos.

El conocimiento que se produce en las universidades constituye en este proceso una pieza clave para la adecuación a las necesidades definidas por las agencias financiadoras o para el reconocimiento de opciones y su potenciación. No solamente sienta las bases para el desarrollo científico y tecnológico, sino además aporta elementos para reconocer en las determinaciones históricas posibilidades de futuro en las que los diferentes sectores de la población se sientan reconocidos y tengan condiciones para constituirse como sujetos con voz propia en un contexto democrático.

De ahí la importancia de analizar la relación entre el conocimiento y los procesos cotidianos en los que se constituyen los sujetos sociales, ya que es en ellos en los que se tejen tramas muy complejas que enfrentan a las personas con sus propias condiciones de existencia en un mundo en el que las desigualdades e injusticias imperan. Lo que asigna una dimensión central al tipo de mediaciones que se configuran para que el vínculo entre el educador, el educando y el tipo de saberes que se producen, circulan, apropian, transmiten y resignifican sea posible, ya que, como afirma Puiggrós (1996):

No hay en nuestros países un reservorio político-cultural adecuado como para emprender fácilmente caminos de desconexión de los centros mundiales de generación de cultura económica, social o política. Es dudoso que contemos con los saberes necesarios para construir propuestas que tengan una relativa autonomía. No se trata solamente de las condiciones objetivas, que sin duda son limitativas, sino de las condiciones subjetivas que podrían ser el origen de propuestas superadoras. (pp. 160-161)

En este marco nos interesa plantear el sentido que tiene la apropiación del conocimiento para pensar el presente y generar opciones históricamente viables. Esto es, interesa preguntar sobre la pertinencia de ciertas perspectivas teórico-epistemológicas para dar cuenta del momento histórico que estamos viviendo, el tipo de sujetos que se constituyen, las mediaciones que producen y las que resultan deseables y posibles de construir en su indeterminación histórica y ubicación espacio-temporal.

Por ello, privilegiamos como pregunta ordenadora de la reflexión el *para qué* sobre el *cómo*, en tanto coloca la posibilidad del conocimiento en el vislumbre de horizontes en el propio acotamiento de lo que se acepta como verdadero; lo que permite reconocer “su significación en el marco de opciones de sentido” (Zemelman, 1994, p. 119).

Desde esta perspectiva, nuestro esfuerzo de construcción analítica y conceptual se centra en la recuperación problemática de algunos de los supuestos básicos del Análisis de Discurso (Torfing, 2004) que permiten pensar la *mediación* como articulación hegemónica (Laclau y Mouffe, 1987). De manera particular interesa ubicar el sentido que tiene esta construcción para analizar las condiciones de producción de los sujetos de la educación y los vínculos que construyen con el mundo, con su momento histórico, con los otros y con el conocimiento, lo cual le plantea exigencias específicas a la teoría pedagógica como ámbito particular de saber y de construcción de conocimiento.

La noción de *configuración* (Granja, 2006; Gómez, 2010) que hemos trabajado, constituye un referente importante para pensar la cuestión de este campo, sin quedar atrapados por lógicas esencialistas que dejan fuera el carácter histórico, abierto, indeterminado y contingente de los procesos sociales y educativos.

En este sentido, dicha noción opera como una construcción específica que privilegia las lógicas de lo constituyente sobre las de lo estructurado. Desde esta perspectiva, asumir la teoría pedagógica como *configuración articulada* supone colocarnos en el proceso para atender la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal, así como productor de espacios-tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento y constante devenir. De esta manera, cada

elemento de la configuración construye y reconstruye su carácter significativo en función de las relaciones que se urden entre los elementos en juego (...) condensándose en un punto de manera temporal para desarticularse y desplazarse a otro nuevamente (...) Así pues, *configuración* recoge una articulación inacabada de elementos, identidades flotantes, heterogeneidad de lógicas o racionalidades entrecruzadas, modalidades de concreción que se especifican en el movimiento histórico, receptividad frente a realidades emergentes (...) como entramado de independencias y tejido de tensiones; subyace en ella una lógica relacional según la cual cada elemento implicado en una totalidad sólo puede ser entendido por su relación con otros elementos (...) La noción de configuración (...) pone y mantiene en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta se toquen entren sí (Granja, 2006, pp. 32-47).

Nuestra mirada no está exenta, en este sentido, de un posicionamiento ético que privilegia la *responsabilidad* sobre el saber competente, ya que, sin desconocer su importancia, lo excede. Retomando a Derrida (1996):

La responsabilidad no pertenece al orden del saber competente. Depende de la heterogeneidad existente entre el conocimiento y la acción, entre el juicio teórico que analiza y la norma política y ética que funda las tomas de decisiones y de posición. (pp. 2-3).

PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

En dicha dirección resulta significativo construir nociones que permitan generar formas de razonamiento que no queden prisioneras de la “verdad” de la teoría acumulada. Y a la vez permitan, aprehendiendo la lógica de construcción, reconocer sus límites y posibilidades para pensar situaciones nuevas, diferentes o inéditas; las que, en su conformación histórica, muestran también los límites de nuestras propias certezas.

En el centro de este debate se ponen en juego algunas cuestiones que consideramos fundamentales para ubicar la dimensión del conocimiento y de la teoría pedagógica; particularmente, en un contexto que, como el actual, nos confronta con lo inédito, la incertidumbre, la celeridad que las transformaciones vinculadas al impacto tecnológico imponen a la vida diaria de la gente y las sociedades. A esto se suma la nueva división internacional y social que se impulsa en un mundo globalizado e incontenible en su afán especulativo, excluyente y mercantil, así como pletórico de cruces culturales, étnicos, lingüísticos y sociales que los movimientos migratorios e intercambios comerciales y virtuales conllevan.

En este sentido, pensar la noción de configuración requiere no perder de vista las implicaciones teórico-conceptuales de este ejercicio frente a las exigencias que la complejidad de lo social plantea en su incomensurabilidad, incompletud, inestabilidad y contingencia de las luchas hegemónicas, así como el enriquecimiento de la vida material y simbólica de la gente. Se busca de este modo asumir el imperativo de conjuntar inquietud política con un serio esfuerzo teórico, con lo que esto le plantea a la pedagogía. De ahí la importancia de entenderla como un campo de significación concreto que se interroga sobre la compleja relación entre la educación y los diversos procesos de la realidad histórico-social, su particularidad y el tipo de mediaciones que se producen para que lo educativo se constituya como tal.

Por ello, nuestra ruta de encuentro se nutre de algunas de las aportaciones que la *analítica de discurso* (Laclau y Mouffe, 1987; Buenfil, 1998a; 1998b) y la *epistemología del presente potencial* (Zemelman, 1987; 1992; 1994; 1998) brindan para situar los alcances de la noción de *mediación* en su relación con la producción de conocimiento y las condiciones en las que la formación de los sujetos se produce en su relación con los otros y el mundo simbólico y material que dota de sentido a las prácticas, así como a las interacciones sociales,

comunitarias e institucionales. En este sentido la *mediación* permite dar cuenta de “...la especificidad histórica del fenómeno.” (Zemelman, 1987, p. 39).

La recuperación de estas dos perspectivas teóricas aporta elementos para pensar la noción de mediación como una *configuración discursiva* (Buenfil, 1994, pp. 7-13) que permite, en condiciones concretas, su definición y posición. Dicha delimitación abre la reflexión al reconocimiento de la dimensión histórico-social de los procesos educativos, así como al de su enorme carga política.

Los procesos educativos son multicausados, sobredeterminados en la compleja red de las luchas por la hegemonía. Ellas expresan un entramado muy complejo en el que se articula una diversidad de situaciones históricas en las cuales los sujetos de la educación se constituyen. Éstas no expresan posiciones fijas (sean de clase, de género, de edad, de etnia, etcétera), ni obedecen a un factor único o dado más allá de las condiciones en las cuales las prácticas y los procesos de formación se producen y son significados por las personas, los grupos, las instituciones o las sociedades.

En este sentido, la noción de *configuración* abre la posibilidad para pensar, desde un plano relacional, las articulaciones y diferencias entre los procesos sociales, con las implicaciones que esta operación conlleva para abrir el concepto de *mediación* a nuevas posibilidades en el campo de la pedagogía y de la educación. Por ello, en la delimitación conceptual propuesta, la noción de configuración constituye una herramienta importante para pensar este entramado complejo de relaciones en el que se producen los sujetos sociales, así como para no cerrar las posibilidades del conocimiento a las exigencias de explicación de la teoría, sino recuperarla en su dimensión histórica.

En síntesis, pensar la teoría pedagógica como configuración articulada permite ubicar el papel que formas de razonamiento cotidianas -vinculadas con operaciones como la problematización, la formulación de preguntas, la crítica, las estrategias de aprendizaje, las analogías, las ejemplificaciones, las esquematizaciones, así como al papel de los sentimientos, creencias, los valores, las estéticas y las interacciones simbólicas e imaginarias- pueden tener en las relaciones que se producen entre el educador, el educando y los saberes que se transmiten, apropian y resignifican en espacios y momentos particulares. Esto plantea, entre otras cuestiones, el problema de pensar las articulaciones posibles y deseables entre experiencia y vida cotidiana y las significaciones discursivamente construidas como formas de relación con la realidad y el conocimiento. “La vivencia o experiencia existencial se convierte -de acuerdo a Adams (2015)- en mediación pedagógica que lanza a los educandos(as) al análisis de los problemas, propiciándoles así condiciones de una verdadera participación.” (p. 324).

TEORÍA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DE SUJETOS Y EDUCACIÓN. MEDIACIÓN Y EXPERIENCIAS

La delimitación conceptual construida para pensar la noción de *mediación* se articula de manera particular al trabajo de investigación que hemos desarrollado en los últimos años, a partir de dos líneas de reflexión para pensar la teoría pedagógica y su relación con el campo problemático de la formación de sujetos. La primera tiene como punto nodal el análisis de la relación entre procesos de generación, apropiación-significación-resignificación y transformación en la producción de experiencias pedagógicas alternativas (Gómez y Corenstein, 2013); y la segunda se sitúa en el estudio del vínculo entre fronteras educativas e imaginarios pedagógicos que se están produciendo en este momento de crisis orgánica del sistema educativo latinoamericano (Puiggrós, 1995) a partir de la presencia de diferentes cruces políticos, sociales, culturales, generacionales, de género, étnico-lingüísticos y de la emergencia de “nuevos” sujetos.

Con base en el trabajo de investigación, hemos delimitado los siguientes momentos y niveles de problematización para pensar, desde categorías específicas, la formación de sujetos en su relación con la educación, lo que le plantea exigencias particulares a la teoría pedagógica:

- La definición de espacios de posibilidad en el tiempo presente para la acción colectiva viable y vinculada de manera íntima con la constitución de sujetos sociales.
- La relación entre la construcción de conocimientos y los microdinamismos sociales vinculados con las prácticas concretas de los actores en su vida cotidiana. Ya que, como lo precisa Adams (2015): “Se trata de las ‘situaciones límite’ de la vida individual y social cotidiana, que se constituyen en potenciales mediaciones pedagógicas para llegar a los ‘inéditos viables’” (p. 324).
- La vinculación entre saberes, cultura y procesos de formación de los actores. Particularmente, la participación de los propios sujetos en la generación de lo que De la Garza (2002) denomina conocimiento de su situación -y que nosotros situamos como momento histórico del sujeto (Gómez, 2010)- a partir de vínculos específicos que, como los pedagógicos, resignifican los espacios sociales e institucionales y se constituyen en parte de las condiciones de posibilidad para su transformación.
- La construcción de campos de problemas que se interroguen sobre cuáles son las fracturas nuevas y, por lo tanto, los nuevos nexos educativos y culturales que la escuela está produciendo en el sujeto pedagógico para analizar cómo actúan las limitaciones actuales en la determinación del futuro.
- La necesidad de realizar un trabajo empírico y una profunda reflexión epistemológica, con desarrollos metodológicos específicos que aporten a la producción de categorías y conceptos que, como la de mediación, permitan explicar la compleja relación entre educación y otros procesos sociales, sin perder de vista su especificidad pedagógica. Esto con el fin de que los problemas educativos que están demasiado cerrados no se transformen en obstáculos epistemológicos para la comprensión de las transformaciones actuales y la generación de alternativas pedagógicas. Como afirma Puiggrós (1995), “(...) retener viejos discursos sin deconstruirlos impide la transformación social, aunque aquellos conceptos que sostengamos hayan sido los más progresistas de su tiempo.” (p. 65).

Por ello, el sentido de la crítica en el discurso y su problematización no puede entenderse fuera de la lógica con la cual éste se construye como cadena significante de una configuración que, sin agotar la identidad de sus elementos, sí los fija temporalmente. El carácter precario de esa fijación, siempre amenazada por un exterior constitutivo, articula dicho sentido en el discurso como movimiento inacabado, en constante devenir y abierto a múltiples modalidades de concreción, en las cuales las nuevas articulaciones se producen y con ellas los visos de una nueva configuración.

La noción *mediación como configuración* discursiva puede servirnos como herramienta conceptual para dar cuenta de procesos educativos concretos en los que se produce el acontecimiento pedagógico y asumir los retos que esto conlleva en el plano epistemológico, teórico-político, metodológico y formativo. Pero, tal como lo precisa Adams (2015) al recuperar a Freire:

(...) todo esto pasa por la mediación intrínseca que constituyen ‘las diversas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura’. Consecuentemente, comprende que las mediaciones de la pedagogía del oprimido pasan por la lectura y escritura de la palabra, en la medida que la escritura implica una relectura crítica del mundo. (p. 234).

EL PENSAMIENTO QUE SE RESISTE A OLVIDAR SU RAZÓN DE SER CRÍTICO: DESAFÍOS

El registro de lo social, lo político y lo pedagógico no es ajeno a la trama de procesos que marcan la historia moderna de nuestras instituciones, particularmente de aquellas que, como las educativas, están profundamente vinculadas con el hacer de la vida pública (Martínez de la Escalera, 2007, p. 64) y con las decisiones que en su nombre se toman para definir políticas.

En vista de ello, los desafíos que se plantean a las propias instituciones educativas, conciernen tanto a los pedagogos y a los filósofos como a cualquier miembro de las profesiones que se enseñan, particularmente en las entidades de educación superior, pertenezcan a no a las humanidades. Sin embargo, ha sido tarea de las humanidades dar cuenta del pensamiento que se resiste a olvidar su razón de ser crítico, incondicional; a ese

estar alerta a las circunstancias para poder examinar los principios que han orientado a la universidad y para encontrar sus resistencias, sus diferencias, el punto en el que los límites que dichos principios pronuncian y protegen deben ser transgredidos para poder encarar lo que una dinámica les impone. Esto es, para poner en cuestión las fronteras de los saberes, de los dominios y campos de saber y sus lenguas particulares.

(...) la crítica, debe siempre poner en cuestión las fronteras de los saberes especializados mostrando la historia a través de la cual se han ido constituyendo y excluyendo (...) tiene [en este sentido] el deber de no confiar absolutamente en lo que el saber sometido dice de sí mismo. Y sólo así puede mostrar los compromisos a los que los saberes han llegado entre sí (Martínez de la Escalera, 2009, p. 38).

Las humanidades han sido el vigilante que la empresa universitaria se ha dado para conseguir respetar ella misma estos principios que la vieron nacer en la modernidad; por ello, es una tarea ineludible y común a los que pertenecemos hoy a ella. Implica en este sentido un deber de memoria, esto es otra manera de interrogar también los testimonios, una forma distinta de ubicar a los actores y sus fuerzas y, por lo tanto, a la institución misma.

Cabe aquí convocar a un ejercicio de reflexión en el que la traducción y la crítica jueguen como operación retórica y política. Es decir, como un punto de inflexión o dislocación que abra la teoría pedagógica a la posibilidad de irrupción de otros lenguajes, otras narrativas, otras escrituras, otras formas de imaginar la historia al punto que los mapas culturales y cognoscitivos puedan ser reescritos y aporten para alterar la cartografía de los saberes constituidos e imaginar nuevos pactos para que el encuentro entre las generaciones sea posible. La educación no puede ni debe ser ajena a esta discusión.

La política, la filosofía y la pedagogía amplían sus horizontes cuando voltean la mirada a las prácticas culturales que subvierten de manera constante ese orden discursivo que busca regular y controlar nuestra comprensión de lo real:

(...) desregulan lo que parecía una relación fija entre lo real y sus simulacros; reconstituyen campos de identidad y diferencia; ponen a prueba las llamadas representaciones auténticas de la 'verdad' frente a las reconstrucciones creativas. Así, estas intervenciones construyen comunidades alternativas de conocimiento que sobrepasan las propuestas más habituales de la cita convencional. [Ésta] anula los espacios de libre oposición de modo que las citas aparentan remedar una forma anterior, reforzando la estabilidad del orden temporal, la genealogía y el acceso al futuro (Masiello, 2001, p. 23).

En este sentido pueden jugar como tensiones o "líneas de fuga", - tal como Benjamín (1978) las enunció, esto es, como las líneas que separan el presente del pasado- que definen caminos para reconsiderar el arte y las formas sociales. De entre ellas la educación que, por el importante lugar que ocupa, requiere nutrir sus saberes, haberes y haceres de todo el instrumental que le posibilite dotar a los sujetos de las herramientas que les permitan construir y afianzar su lazo con la vida. Por eso, su tarea se inscribe siempre en un horizonte, porque vivir es inventar, inventar lo que no estando hace posible el *por-venir*. El arte constituye un referente central en este quehacer, ya que, como bien sabemos, éste no puede transformar el universo, pero puede abrir la mente para que la imaginación se cuele por los intersticios de lo posible.

Pensemos pues en esto con cuidado y atención al detalle para reconfigurar los límites de la educación a la luz de los nuevos escenarios que la crisis mundial y regional dibuja como mapa de una cartografía que se nutre de los rostros en los que la miseria, la injusticia, la violencia y la exclusión se anidan.

Reconfigurar lo educativo con los lenguajes de la transición (de un siglo a otro, de un generación a otra, de un saber a otro), constituye no sólo un imperativo ético, sino además político y pedagógico porque en la toma de la palabra está la posibilidad de articular el conflicto con la decisión. "Ese encuentro es con un nombre, una palabra, una situación, una emoción y un saber determinado" (Skliar, 2012, p. 101). Arte, política y filosofía pueden ser los ángulos que sostengan la experiencia de vivir entre tiempos y la base para que una configuración discursiva como la mediación sea posible. Cuestión que, sin duda, la teoría pedagógica no puede desatender.

Para ello, habrá que arriesgarse a poner en cuestión la pertinencia de las espacialidades disciplinarias, las fronteras y las lenguas que habitan esos interiores pero a la vez hacer la historia y la genealogía de sus luchas,

de sus maneras de apropiación y expropiación de objetos y métodos. La dimensión simbólica e imaginaria de las narrativas culturales son una puerta para nutrir este universo complejo entre saberes, subjetividad y experiencia; entre vivir y aprender a trazar las coordenadas de ese mapa secreto por el que transita el territorio de la creación, porque como Mirta Rosenberg (1998) lo desplegó en su poesía “no se memoriza una araña, se la sueña o se la ve en la hebra. Yo trabajo con sobras y sueños.” (p. 15).

De ahí la importancia de pensar la centralidad que el lenguaje tiene como mediación y en su fuerza performativa y discursiva, esto es, política.

¿Y LA TEORÍA PEDAGÓGICA? USOS Y APROPIACIÓN

La teoría se constituye así en una base importante vinculada con lógicas de pensamiento que van más allá de la estructura formal de un *corpus*. El debate acerca de los usos y formas de apropiación de la misma se desplaza del qué dice o explica una determinada teoría al para qué se quiere; esto es, qué permite pensar y cuál es su pertinencia para dar cuenta de lo específico de una situación concreta de la realidad, atendiendo su particularidad en su despliegue espacio-temporal.

Esto enfrenta al desafío de aprender a pensar desde fuera de lo que se sabe, para poder captar la historicidad de los procesos sociales e incidir en su potenciación desde perspectivas de futuro históricamente viables, es decir presentes. Este paso no es fácil, ya que requiere superar todo un universo de visiones y teorizaciones que, en gran medida, conforman el modo habitual de pensar, por cómo inciden las dimensiones culturales y educativas en este proceso. Este es el marco donde debe definirse la normatividad crítica de la organización del razonamiento, en oposición a una epistemología prescriptiva. El núcleo de este desenvolvimiento epistemológico es el sujeto real concreto.

Lo anterior es crucial a fin de no sucumbir a la racionalidad técnico instrumental que regula muchas de las propuestas curriculares que estructuran las bases y perspectivas de formación de las generaciones actuales. Esto tiene implicaciones en la forma en cómo los sujetos se colocan frente a su contexto y construyen opciones de vida que, en el marco de las situaciones actuales en las cuales se produce la vida diaria de las personas, abran la posibilidad de inscribir la dimensión utópica en las diversas formas de vinculación del conocimiento con lo social.

En este sentido, interesa rescatar a la historia como *construcción*. En tanto concepto, ésta se refiere al producto social que cristaliza, de conformidad con los proyectos que apoyan e impulsan los diferentes sujetos sociales que existen en la sociedad. Cada proyecto constituye una forma particular de articular los elementos económicos, sociales y culturales de la realidad (Zemelman, 1998, pp. 31-32).

Para ello, es necesario apropiarse críticamente del conocimiento acumulado desde la conciencia de sus límites, sobre todo si asumimos que el *pensamiento parametral* (Granja, 2006; Gómez, 2006) 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, en una palabra en *movimiento*.

Lo antes dicho implica además una operación política central, ya que es necesario disputar al neoliberalismo pedagógico la inscripción de términos que en otros tiempos arrojaron las demandas de los sectores populares y democráticos de la región y que hoy se articulan al espectro que el mercado y el capital financiero ha desplegado como base para la acumulación, regulación y concentración económica, militar y mediática. El uso de las mismas, sin la problematización/deconstrucción de los discursos en los cuales se significan y adquieren sentido, tiene implicaciones profundas en el campo educativo, ya que dificulta tomar distancia de la racionalidad que subyace y del tipo de operaciones que produce su apropiación para justificar programas que profundizan la segmentación y exclusión de amplios sectores de la población (Puiggrós, 2010, p. 193).

Sin profundizar al respecto, y solamente a manera de ilustración, cabe destacar cómo en torno a los términos evaluación, calidad, competencias y aprendizajes se estructuran políticas educativas que tienen como uno de sus ejes ordenadores la medición, a partir de pruebas estandarizadas, de los contenidos que los alumnos deben dominar de acuerdo a lo que desde las perspectivas de los organismos y los evaluadores se consideran competencias básicas de conocimiento. ¿Dónde quedan los saberes, los legados y las experiencias socialmente significativas y productivas? ¿Qué lugar ocupan los procesos, los tiempos y los aprendizajes que hacen posible la transmisión afectiva de la herencia, el conocimiento y la cultural?

Desde este punto de vista la educación deja de ser considerada un *bien social*, como lo había hecho el liberalismo clásico y las políticas keynesianas (desarrollistas y nacional populares), para ubicarlas como un elemento del mercado regulado por el libre juego de la oferta y la demanda (...) Los *saberes* considerados socialmente productivos se concentran entre los de más avanzada y compleja tecnología cuyo uso requiere de conocimientos especializados que, de acuerdo al modelo educativo neoliberal deben ser *comprados en el mercado en lugar de ser provistos por la educación pública* (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 18).

Al respecto Puiggrós (2005, 2010) ha señalado la dificultad que enfrentan las sociedades latinoamericanas para la formación de una masa crítica de recursos educativo-culturales y científico-tecnológicos, a pesar de las significativas aportaciones existentes en los países de la región para que esto sea posible. Personas, conocimientos, proyectos e instituciones constituyen un capital nacional que debe ser protegido y alentado. Urge por ello compartir y debatir en espacios democráticos de la región pensamientos, propuestas y experiencias dirigidas a cimentar reformas de la educación que tengan un espíritu latinoamericanista, popular y democrático y bases organizativas, programáticas y presupuestarias adecuadas a las interpelaciones del siglo XXI.

De ahí la importancia de debatir sobre los usos y formas de apropiación de la teoría, no solamente por sus implicaciones en el terreno de la producción de conocimientos y de la formación, sino particularmente por las repercusiones político-discursivas y éticas que tal operación tiene. Sobre todo si situamos este proceso como un terreno de lucha que define horizontes específicos en los que el conocimiento adquiere sentido y se constituye como una condición de posibilidad para la generación de propuestas, producción de alternativas y potenciación de opciones. Ello plantea un tipo de discurso orientado a enriquecer a la realidad como problemática, aunque no exclusivamente en torno de un eje teórico sino en base a proyectos de sujetos sociales.

Como exigencia epistemológica, lo antes dicho coloca el debate acerca del conocimiento en el plano de la construcción categorial, ya que sin cerrar las posibilidades del conocimiento a la teoría, es recuperada problemáticamente a partir de las exigencias de historicidad y cambio de los procesos sociales en el tiempo presente.

En este sentido, pensar a la teoría como configuración constituye una herramienta importante para dar cuenta, desde un registro relacional, de las articulaciones y diferencias entre procesos sociales. Las implicaciones epistemológicas que esta operación conlleva permiten abrir el concepto de teoría a nuevas posibilidades en el campo pedagógico y hacerla jugar como una herramienta que habilite al sujeto a pensar desde las exigencias que el mundo contemporáneo le plantea para relacionarse con su entorno, con el conocimiento y con la cultura en su condición de sujeto pensante y generador de opciones. De la Garza (2002) ha abierto una reflexión importante al respecto al preguntarse desde la perspectiva de su *descripción articulada* “si el concepto *standard* de teoría sería consecuente con esta búsqueda de apertura que resulta de la transformación del objeto” (pp. 5-6). La teoría puede ser vista desde esta propuesta como *configuración de configuraciones*.

Dicha construcción aporta elementos para pensar las implicaciones pedagógicas que se encaran cuando la cuestión de la teoría no se reduce a lo que dice o afirma sobre una determinada cuestión de la realidad, sino lo que abre como posibilidad para pensar situaciones concretas construidas como problemas de investigación, de enseñanza o de intervención, haciendo jugar el carácter potenciador del conocimiento a partir de su apropiación crítica y problematizadora.

Esta idea de configuración problemática no implica la búsqueda de criterios esenciales, sino la delimitación histórico-social del campo planteado, con el objeto de ubicar los alcances que la teoría puede tener y ha tenido cuando, a partir de su uso crítico y problematizador, brinda elementos para reconocer en las determinaciones opciones de futuro y hacer de la historia una experiencia concreta de activación de lo real. Lo antes dicho puede relacionarse con lo que plantea Buenfil (1994): “reconocer en el terreno filosófico la historicidad del ser y abandonar toda pretensión esencialista (donde esencia-identidad inmutables, absoluta y universal) (...) en el terreno político, implica reconocer el componente contingente de la historia y de las luchas sociales” (p. 35). Y en el pedagógico, asumir el carácter complejo y no acabado del sujeto de la educación, lo que se traduce en el esfuerzo por construir la realidad descubriéndola. 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, para inscribir como condición de posibilidad, el uso crítico y problematizador de la teoría. (Zemelman, 1987, p. 114).

Esto implica ubicar como parte de la discusión sobre los usos y formas de apropiación de la teoría en la investigación y el impacto que esto pueda tener en la formación de los sujetos involucrados, la importancia de recuperar e inscribir en el proceso “un razonamiento abierto-constructor, que no se identifique con ninguna respuesta teórica por sustentada que ésta sea (...), sino que encarne la capacidad cada vez más rica del hombre para reaccionar sobre sus propias condiciones materiales y teórico-ideológicas” (Zemelman, 2006, p. 5) Esto es recuperar la teoría como una forma de razonamiento que responda a una visión de la realidad que sea susceptible de transformarse en actividades concretas de conocimiento, es decir, como una lógica para pensar la relación con la realidad.

En este sentido, la teoría puede jugar como una caja de herramientas que aporte a la configuración de formas de razonamiento que permitan situar los alcances del conocimiento para dar cuenta de la complejidad de la realidad histórico-social y su particularidad. Una base importante es aprender a diferenciar entre enunciados que cumplan la función de atribuir propiedades, y aquellos otros que sólo delimitan configuraciones problemáticas o campos de objetos sin adentrarse en la caracterización de ningún objeto particular.

Por otra parte, es importante trabajar la cuestión de los contenidos para ubicar de manera precisa la función que pueden cumplir en la generación de formas de pensamiento abiertas e inclusivas, a partir de la apropiación crítica del instrumental teórico-cultural acumulado y su potenciación en función del momento presente. Bajo esta perspectiva 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. Para ello es importante ubicar la función que cumple cada uno de ellos, particularmente en el proceso de investigación, por lo que éste representa o puede representar no solamente para el desarrollo de estudios concretos, sino además en la formación de los sujetos involucrados.

A MANERA DE CIERRE

En suma, ¿podríamos hablar de la organización del espacio educativo a la luz de un tipo de formación que posibilite en el sujeto de la educación el reconocimiento de su propio espacio y, a través de ello, de la forma en que se construye su capacidad de pensar y actuar en la realidad? Esto sobre todo si asumimos que la educación como modalidad de concreción del espacio formativo, es un elemento primordial en los procesos de reproducción, expansión y transformación de la dinámica social.

Se trata, por ello, de no limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino de ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida, pues, tal como afirma Ernest Cassier (1974) “el falso rigor bloquea al pensamiento” (p. 370), o tiende a constituirse, de acuerdo a Husserl (1992), en tecnología intelectual cuando la ciencia pierde la capacidad de contemplar el mundo.

Lo antes dicho se apoya en la idea de que pensar exige que se problematice el saber acumulado para que su uso permita reconocer a través de sus realidades nuevas. En el terreno pedagógico, el reto está en cómo desarrollar en el sujeto concreto su capacidad para reconocer los límites de su pensamiento y las posibilidades contenidas en ellos, desde las condiciones desarrolladas en el transcurso de su experiencia. Es decir, desde aquel espacio que no necesariamente se ha constituido alrededor de la construcción intencional entre estructuras sociales, comportamientos y vivencias cotidianas, lo que representa el entrecruzamiento de elementos culturales, psico-culturales y cognoscitivos.

Este acotamiento lleva a considerar, en los espacios de formación, los alcances que tiene la relación entre pensamiento epistémico y diversas dimensiones como las relacionadas con la vida cotidiana, las exigencias técnico-profesionales y las elaboraciones metodológicas que una determinada investigación demanda. Es importante diferenciar estos planos y ubicar al mismo tiempo su relación dinámica y abierta, ya que hace jugar la dimensión epistémica de manera particular. Implica a la vez que el docente se plantee el manejo categorial que el proceso de construcción de la relación de conocimiento va demandando, de acuerdo al sentido de la formación en contextos, ámbitos de conocimiento y profesionales y a partir de propuestas curriculares y formativas específicas. Lo que también puede incorporarse al contenido de las teorías asignándoles un papel importante en la formación, no sólo en términos de acumulación, sino en la gestación de ideas, ya que para conocer hay que aprender a pensar. Nuestra preocupación surge de la necesidad de formular propuestas que abran la posibilidad de recuperar el carácter potenciador del conocimiento en su relación con la vida diaria de las personas. Esto implica situar la reflexión acerca de los alcances y los límites de las teorías pedagógicas para pensar la historicidad de los procesos, así como su especificidad, pero sobre todo para reconocer las bases que brindan cuando, a partir de formas de apropiación concretas -críticas y problematizadoras- el sujeto confronta sus propias condiciones de existencia con opciones viables.

De lo que se trata es de que las personas sean capaces de apropiarse de su contexto, lo cual es ya de por sí un desafío prometeico que adquiere su expresión concreta en el pensamiento histórico. Se abre así la posibilidad de acceder a la aprehensión problemática que aporte a la formación el sentido ético y pedagógico que implica saber que lo nuevo o diferente es posible cuando nos atrevemos a llenar de sueños la vida diaria y a acompañar de acciones aquello que la crítica nos arroja como evidencia de lo inacabado. “Es sólo la limitación de las respuestas lo que mantiene vivo al sentido de una pregunta” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 3).

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, T. (2015). Mediación (Pedagogía). En Streck, D., Streck, R., Redin, E., y Zitkoski, J. J (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire* (pp. 323-324). Lima : ceaal.
- Araujo, A. M. (2015). Inédito viable. En Streck, D., Streck, R., Redin, E., y Zitkoski, J. J (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire* (pp. 278-281). Lima: ceaal.
- Benjamin, W. (1978). *Iluminations*. New Cork: Harcourt Brace.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-cinvestav-conacyt.
- Buenfil, R. N. (Coord.) (1998a). *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad*. México. Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (1998b) *Horizonte posmoderno y configuración social*. En: De Alba, A. (Comp.) (11-67). *Posmodernidad y educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad- unam /Porrúa.
- Cassier, E. (1974). *El problema del conocimiento*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría. En Valencia. G., De la Garza, E. y Zemelman, H. (Coords.). *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate* (pp.17-37) México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades- unam /Plaza y Valdés.

- Derrida, J. (1996). Debate con Jacques Derrida: Los fantasmas de Marx. *La Jornada Semanal* (2-3) México. La Jornada, 6 oct.
- Gómez, M. (2006). Investigación, formación y conocimiento en educación. En Jiménez, M. A. (Coord). *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 61-84) México: Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Gómez, M. (2010). Problemática de la formación en la postcrisis. Una lectura epistémico-pedagógica. En Buenfil, R. N. (Coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales de siglo (165-186)*. México: Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: FFYL/DGAPA-UNAM.
- Granja, J. (2006). Configuración de lo educativo como campo de articulación. En Gómez, M. y Zemelman, H. (Coords.). *La labor del maestro: formar y formarse* (32-47). México: Pax México.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós/ ICE-UBA.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI.
- Martínez de la Escalera, A. M. (Coord.) (2007). *Estrategias de resistencia*. México: Programa Universitario de Estudios de Género- UNAM.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2009). Micropolíticas: inscripción y debate. En Gómez, M. y Hamui, L. (Coords.). *Educación e integración de la diversidad: la experiencia de las comunidades judías de México y Argentina* (pp. 25-40). México: FFYL/DGAPA-UNAM.
- Masiello, F. (2001). *El arte de la transición*. Buenos Aires: Norma.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. (1996). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires. Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A y Gagliano, R (dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina: Homo Sapiens.
- Rosenberg, M. (1988). *Teoría sentimental*. Buenos Aires: Tierra Firme.
- Skliar, C. (2012). La crisis de la conversación de alteridad: educar entre generaciones. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones: exploración sobre educación, cultura e instituciones*. (pp. 87-102). Santa Fe (Argentina): FLACSO/ Homo Sapiens.
- Torring, J. (2004). Un repaso al análisis de discurso. En Buenfil, R. N (Coord.). *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso/ Plaza y Valdés.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (1994). Necesidad de pensar y sus desafíos éticos. En *Suplementos. Materiales de trabajo intelectual* (pp. 112-119). Barcelona: Anthropos
- Zemelman, H. (1998). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). "Historicidad y transmisión del conocimiento". En Gómez, M. y Zemelman, H. (Coords.). *La labor del maestro: Formar y formarse*. México: PaxMexico, pp. 1-8.
- Zemelman, H. y Gómez Sollano, M. (Coords.) (2001). *Pensamiento, política y cultura en América Latina*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM