
HACIA UNA PROBLEMATIZACIÓN *FILOSÓFICO-POLÍTICA* DEL *CONOCIMIENTO* EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS: INSUMOS POST-FUNDACIONALES PARA UNA REFLEXIÓN DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

RESUMEN:

El propósito de la ponencia es situar los elementos de un dispositivo de discusión filosófico-política de corte post-fundacional desde el campo de la educación sobre el *conocimiento* en tanto categoría que organiza diversas reflexiones sobre el futuro de las sociedades contemporáneas. La ponencia tiene un carácter teórico; parte de un recorte específico del emplazamiento ontológico-epistemológico de mi investigación de tesis doctoral, orientada a estudiar la producción de políticas de transformación de la educación superior en México frente a la emergencia de las sociedades basadas en la información y el conocimiento. La ponencia se organiza en tres apartados, en la introducción se expone el marco general de discusión y la tesis básica de trabajo: los roles sociales del conocimiento como un problema de reflexión filosófico-política. En el primer apartado se aborda el asunto del conocimiento en las sociedades contemporáneas y el rol de la educación en su generación, difusión y preservación. En el segundo apartado se esbozan los elementos iniciales de un dispositivo de discusión filosófico-política en torno a lo político, la política y el saber.

PALABRAS CLAVE: filosofía política post-fundacional, conocimiento, sociedad del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Como se ha anunciado, el propósito de la ponencia es presentar los elementos de un dispositivo de discusión filosófico-política sobre el *conocimiento* en las sociedades contemporáneas. La ponencia toma como punto de partida las inquietudes que me han provocado los resultados parciales de mi investigación doctoral, que me han dejado ver lo que podríamos llamar la *hegemonía* – en el

sentido de Laclau (2005)– de un *sistema de razón* (Popkewitz, 2000) que, desde el plano de lo internacional, lleva la problemática del papel social del conocimiento a lo que en su momento Horkheimer (2007) denominó como una lógica de *medios-fines* –expresión que aceptaré temporalmente–. La pregunta que enmarca esta exposición puede ser formulada de la siguiente manera: en un mundo donde el conocimiento ha sido situado como un recurso para la solución estratégica de los retos que en materia de desarrollo enfrentan las sociedades, ¿es productiva o relevante una reflexión filosófico-política desde lo educativo acerca del conocimiento mismo? Si es así, ¿en qué términos podría conducirse?

La tesis que me propongo esbozar es que, en una época en que el conocimiento emerge como el insumo central del desarrollo de las sociedades, diversas discusiones filosófico-políticas acerca de su naturaleza, sus posibilidades, sus fines son, ciertamente, relevantes. Pero dichas discusiones –*conversaciones*, diríamos con Rorty (2003)– para mostrar su fuerza deberían poner en el centro de la argumentación no solamente los tradicionales asuntos de orden epistemológico, o los actuales de orden cognoscitivo o económico, sino también los insumos de un debate en torno a lo político en tanto registro de emergencia/disolución de lo social y en tanto espacio de estructuración de las subjetividades; elementos que a mi parecer tienen una visibilidad anecdótica en las discusiones prevalecientes sobre el saber contemporáneo. Estas conversaciones encuentran como lugar privilegiado de elucidación el campo de la educación, región social encargada de lidiar con la complejidad del *trabajo con el conocimiento* a través de las tareas de investigación (primordialmente vía la universidad), docencia y difusión del saber (a lo largo y ancho de los sistemas educativos formales); y tienen mayor relevancia si son producidas desde un marco de análisis post-fundacional, esto es, si son emplazadas desde un marco de reflexión que, reconociendo la necesidad de encontrar momentos de mediación social, cultural y política, pone por delante el carácter abierto, siempre en disputa de los espacios y las identidades sociales.

Para sustentar esta idea, en lo que sigue recupero dos insumos, el primero, telón de fondo, viene de los resultados parciales de mi proyecto de investigación doctoral, la cual me ha llevado a revisar las posturas que respecto al rol del conocimiento han venido esgrimiendo diversos organismos internacionales, gobiernos nacionales y grupos de especialistas. El segundo insumo viene de mi adscripción a corrientes de pensamiento filosófico y político de base post-fundacional que, en su diversidad, me han aportado diferentes recursos para reflexionar sobre la posibilidad de constituir *dispositivos de análisis conceptual* orientados a problematizar tanto los roles mismos del conocimiento en las sociedades contemporáneas, como los *sistemas de razón* que gobiernan las conversaciones al respecto. Aquí sólo aspiro a situarlos.

LOS ROLES DEL CONOCIMIENTO, SIMPLIFICACIÓN DEL DEBATE

El significante conocimiento ha estado presente en el campo de la filosofía, la ciencia y la educación desde hace varios siglos, y desde hace algún tiempo, aunque significativamente menor, se ha vuelto un término con presencia creciente en disciplinas como la economía. Al día de hoy, en un contexto marcado por un desarrollo científico y tecnológico sin precedentes en la historia de la humanidad, el *conocimiento* aparece como un significante de creciente circulación, emerge como categoría que organiza las más diversas reflexiones (de tipo cultural, económica, educativa) acerca del presente y futuro de las sociedades, y de esto son ejemplos nociones como “sociedad del conocimiento” o “economía basada en el conocimiento”, empleadas para describir horizontes o estados deseables de realidad del más diverso tipo a partir de un hecho antropológico-civilizador que nos marca: contamos con más conocimiento formalizado y no formalizado que cualquier generación previa y éste es duplicado en sólo cuestión de años.

Entre los roles que en los últimos 40 años se le ha venido atribuyendo al conocimiento –en particular al *científico*, aunque no sólo a éste– está el de ser el motor de las transformaciones sociales; una de las consecuencias de esto es la

emergencia de *formas de razonamiento* que ven en el conocimiento un insumo o un producto susceptible de ser producido y empleado en términos de lógicas como la rentabilidad o la pertinencia y que, al hacerlo, tienden no sólo a totalizar su papel, sino también a ensombrecer otras maneras de entenderlo; disminuyendo o restando importancia a la presencia de otros tipos de conocimiento –que, por ejemplo, no se ajusten a criterios de rentabilidad–, y más importante, eludiendo o secularizando las discusiones éticas, políticas, estéticas e incluso las mismas discusiones epistemológicas acerca del saber y de sus roles en la vida de los individuos y los colectivos.

Este efecto –que provisionalmente llamaré de simplificación de los problemas sociales del conocimiento– ha encontrado expresiones en terrenos como el laboral, científico, tecnológico, económico y educativo. Ha sido impulsado por instancias de alcance internacional como el Banco Mundial (BM, 2002), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007), por sectores dentro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998); por diversas organizaciones privadas y varios gobiernos nacionales, imposibles de enlistar aquí.

Entre las manifestaciones que podemos destacar en el campo de la educación, región social responsable de la producción, conservación y socialización del conocimiento, este movimiento se ha concretado en la formalización creciente de *proyectos educativos tipo* de alcance global-nacional que marcan el ser de los sistemas educativos, a lo largo y a lo ancho. En estos proyectos se privilegia: la formación de estudiantes con base en propuestas curriculares preprogramadas a partir de habilidades y competencias específicas; estas deben ser susceptibles de ser evaluadas en términos precisos a través de exámenes estandarizados; y esto a su vez debe alinearse con la emergencia de mercados laborales altamente estructurados alrededor de campos de desarrollo científico y tecnológico cuya naturaleza requiere de individuos con el perfil tipo. Otro ejemplo lo tenemos en lo que se conoce como la manufactura científica, donde académicos, primordialmente en educación superior, posgrado e investigación son

convocados a producir conocimientos competitivos en áreas prioritarias, susceptibles de ser almacenados y vendidos en mercados de conocimiento; tal tarea requiere en muchos casos la vinculación con sectores empresariales e industriales; también hay una asociación directa entre producción y publicación de conocimientos y salarios y apoyos para aquellos que los producen.

En ambos procesos de formalización los debates sobre el conocimiento generalmente se organizan en términos de: ¿qué tipo de conocimiento requieren los estudiantes? ¿Cuál es más útil? ¿Cómo debería ser enseñado? ¿Cómo debería dosificarse? ¿Qué tipo de sujeto se requiere para gestionar ese proceso de instrucción? ¿Cuál es el mejor método para transmitirlo? ¿Cuál es la manera más precisa y adecuada de evaluar/certificar esos saberes cuidadosamente seleccionados, programados y enseñados? O ¿Qué tipo de saber es útil? ¿Cómo puede ser comercializado? Dichos temas, si bien no son los únicos, son paradigmáticos en las discusiones sobre el papel de la educación como instancia de producción, conservación y difusión del conocimiento.

¿Cuál es el problema con estos emplazamientos? Reconozcamos que la complejidad asociada con la emergencia y eventual hegemonía de un sistema de razón como el que rige tales preguntas demanda un análisis pormenorizado de cuando menos las condiciones epistemológicas, tecnológicas, informacionales, culturales, económicas y educativas de su instauración; éstas han ocupado mi atención pero no son el asunto de reflexión aquí. Lo que aquí interesa es precisamente el basamento ontoepistemológico que permite el tipo de preguntas planteadas arriba y que implica una visión de mundo donde el problema del conocimiento es básicamente un problema “instrumental”, y donde términos como utilidad, pertinencia, rentabilidad asociados al conocimiento no parecen ser un problema ontológico más allá de su encauzamiento.

En una visión de mundo donde el conocimiento emerge como insumo para el desarrollo, una vez articulado a valores como pertinencia o competitividad, una vez que ha quedado nominado en términos de habilidades, competencias,

certificaciones, la pregunta por el *ser del conocimiento* borra su relevancia, no representan un problema, y todo debate que no se encuadre en aquellas preocupaciones es ininteligible. Es un sistema de razón donde esos valores asociados al conocimiento son en su mayor parte, términos transparentes que hablan por sí mismos y su uso y legitimidad no requieren ser debatidos.

El debate que se nos presenta es entonces con la base ontoepistemológica del sistema de razón para el cual el asunto del conocimiento radica en cómo puede ser producido y socializado para el desarrollo, simplificando su espectro problemático. Ni siquiera me detendré a caracterizar los rasgos de dicha racionalidad anclada en valores claves de la modernidad; me gustaría, en cambio, señalar una de las formas que el problema del conocimiento puede ser tratado desde la educación.

UNA POSTURA FILOSÓFICO-POLÍTICA POST-FUNDACIONAL

Me parece que los asuntos del saber en las sociedades contemporáneas no debería ser elaborado sólo a la luz de debates económicos, sobre la ilustración, y, por cuanto hace al campo de la educación, no debe estar sólo regulado por las conversaciones de tipo cognoscitivo, curricular o de gestión; es una preocupación que podría ser formulada desde un marco analítico para el cual el *ser del conocimiento* no puede aparecer como algo resuelto/resoluble, sino que debe parecer como un problema que dada su magnitud es ontológico/epistemológico/ético/político, por decir lo inicial. Es un problema en el que se juegan la constitución de las identidades, de las sociedades.

Una postura filosófica post-fundacional es aquella que cuestiona sistemáticamente la posibilidad de pensar en fundamentos o basamentos últimos, inamovibles en lo social, pero que, al mismo tiempo, reconoce la necesidad de la edificación de fundamentos contingentes (Marchart, 2007) sin los cuales todo acuerdo, toda sociedad, por temporal y precaria que sea, es imposible. Una postura post-fundacional en el campo educativo se ha venido empujando desde hace tiempo en México por diferentes especialistas en el

campo de la filosofía y la teoría de la educación (Buenfil, 2002; de Alba, 1998), cuyos análisis se han desplegado sobre la creencia básica de que en el pensamiento postfundacional hay una potencia que permite lanzar problematizaciones que permiten desedimentar diferentes supuestos y principios regulatorios ancestrales en la teoría social, la educación y la política.

Mi preocupación se articula con aquellas para señalar que en este mismo pensamiento post-fundacional hay herramientas para problematizar los cambios que las transformaciones científicas y tecnológicas contemporáneas comportan para la forma en que se teoriza sobre/desde la educación y el conocimiento. Una postura post-fundacional como la pienso aquí postula una mirada sistemáticamente dubitativa sobre lo educación y el conocimiento, al tiempo que proporciona insumos para poner en suspenso los términos, los supuestos y las preguntas que gobiernan nuestras conversaciones al respecto.

La forma de organizar y gestionar esta postura puede adoptar diferentes figuras entre las que está el diseño de dispositivos de análisis (Foucault, 2006) que permitan poner bajo escrutinio diferentes dimensiones del complejo problema del conocimiento desde la educación. En la base de dichos dispositivos junto a un renovado debate ontológico y epistemológico habría que poner a jugar sin duda un declarado debate de *lo político*, pues la generación, socialización y uso del conocimiento apunta a un proceso de instauración de diferentes relaciones y tipos de subjetividades, a procesos de inclusión y exclusión que si bien no son nuevos, son cuando menos, más álgidos que hace algunas décadas. Aquí la distinción ontológica entre lo político y la política de Laclau (2005) es particularmente útil al permitir reflexionar sobre los momentos de instauración/disolución de las relaciones sociales, apuntando al carácter constitutivo del conflicto; y justo como lo hace Derrida (1989), nos recuerda el carácter abierto, ambiguo, siempre en disputa de las configuraciones sociales; el carácter constitutivo, inerradicable de la diferencia.

Sobre esta base, el dispositivo de problematización puede incorporar la mirada de Foucault sobre las operaciones de gubernamentalidad social, es decir, sobre

las líneas que aglutinan, delimitan y gestionan las interacciones sociales. La reflexión foucaultiana es útil porque –sea que preguntemos por los cuerpos o por los saberes– no elude el problema de la disputa/asimetría/diferencia que es la misma que caracteriza la mirada de Laclau –y Derrida– al heredarnos nociones como *significante vacío*, que apunta al juego de la textualidad, a la *disputa por el sentido* propia de lo político, que es dirimida en la política y que es gestionada por las políticas, por los regímenes de gubernamentalidad que, en este caso, marcan la centralidad del conocimiento.

En esta línea, precisamente, creo que una discusión clave desde la educación tiene que ver con el carácter abierto del *significante conocimiento*, el cual es un precipitado de su centralidad en diferentes configuraciones discursivas; el conocimiento tiene el estatus de un *significante en disputa*: se lo disputa la psicología, la economía, la educación, la política, la ciencia y la tecnología; y en todos estos campos es objeto de reglamentaciones asimétricas.

La *inquietud por el conocimiento* en las sociedades científica y tecnológicamente complejas está presente en los trabajos de diferentes especialistas en educación (Fuller, 2003; Orozco, 2007) quienes han mostrado preocupaciones desde diferentes lugares de reflexión, sobre la emergencia y predominio de una mirada excesivamente positivista, ilustrada o mercantilista del conocimiento. Su trabajo asume el reto de no cerrar la conversación sobre los fines, la naturaleza, los roles del conocimiento.

Ciertamente, nuestra *conversación* no puede ser aquella primigenia de la teoría crítica sobre el problema de la razón instrumental asociada a la ciencia; hasta aquí sirve la lógica del análisis *medios-fines*. Y esto porque los retos contextuales son otros, las sociedades son más sofisticadas, los adversarios teóricos no son el positivismo añejo, sino movimientos teóricos diversificados; además, las aspiraciones no podrían circunscribirse, en principio, a ciertos ideales románticos, si bien edificantes, de la teoría crítica –por ejemplo, no me parece plausible proponernos erradicar los fines del hacer científico o económico–; pero podríamos aspirar, en cambio, a situar y problematizar la diferentes aristas

que lo cruzan y que, sin duda, no se detienen en la aspiración del saber por el saber, o en la generación de riqueza a través del saber, pues convocan asuntos de orden ético, político, cultural, ambiental.

Así, para una mirada de filosofía política post-fundacional desde la educación, el problema contemporáneo del conocimiento aparece como una construcción en expansión; como tal, no puede ser encarado como algo a resolver –sería inconsistente pensar en tal cosa como la resolución del problema– sino como algo que dada su importancia debieran permanecer, precisamente, como problema. El campo de la educación es privilegiado para esta reflexión porque los *problemas del conocimiento* nos ha acompañado durante mucho tiempo; sabemos, algunos más que otros, que no se reducen a lo cognitivo o a la validez/utilidad de los enunciados disponibles; esto, nos ha llevado, de cuando en cuando, a plantear mejores preguntas. Y esto permite enriquecer los vocabularios, construir nuevos problemas de conocimiento y mantener la conversación.

BIBLIOGRAFÍA

- BM (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Buenfil, B., R. N. (1998) Horizonte post-moderno y configuración social. En De Alba Alicia (Coordinadora) *Postmodernidad y educación*. México: Paidós, Pp., 11-67.
- De Alba, A. (1998) Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En De Alba, A. (Coordinadora) *Postmodernidad y educación*. México: Paidós, pp. 129-175.
- Derrida, J. (1989) *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Foucault, M. (2006) *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Fuller, S. (2003) Can Universities Solve the Problem of Knowledge in Society without Succumbing to the Knowledge Society? *Policy futures in education, Volume 1, Number 1*, p. 106-124.
- Horkheimer, M. (2007) *Crítica de la razón instrumental*. Argentina: Derramar.
- Laclau, E. (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.

-
- Lyotard, JF. (2000) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marchart, O. (2007) *Post-foundational political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- OCDE (2000) *Knowledge management in the learning society*. Paris: OCDE.
- Orozco, F., B. (2007) *La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada*. Ponencia presentada en el encuentro internacional "Giros teóricos II. Diálogos y debates". México, DF.
- Popkewitz, T. (2000) *Partnerships, The Social Pact and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective*. Article presented in the conference "Educational Organizations in the Neoliberal Society," España.
- Rorty, R. (1996) *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.