

La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa

*The essence of knowledge. The problem of the subject-object relationship and
its implications for educational theory*

*A essência do conhecimento. O problema da relação sujeito-objeto e suas
implicações para a teoria educacional*

José Nava Bedolla

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México

nava5812@yahoo.com.mx

Resumen

La dificultad, inconveniente o contrariedad sobre la *relación sujeto-objeto de conocimiento* es un problema epistemológico que puede tener más de una solución.

Dicho inconveniente se puede remediar o enmendar —con conocimiento o desconocimiento del hecho— utilizando distintos *supuestos filosóficos* (objetivismo, subjetivismo o dialéctica).

Dichos supuestos, estimaciones o conjeturas epistemológicas dependen —a su vez— de la *facultad o facultades* (la razón y/o los sentidos) que el sujeto cognoscente ponga en práctica cuando pretenda conocer determinado fenómeno.

La facultad o facultades (razón y/o sentidos) que el sujeto ponga en juego, cuando pretenda problematizar un objeto de estudio, dependerá o dependerán, a su vez, de los *intereses ontológicos* del investigador.

Dichos intereses, haberes o beneficios se refieren —en el ámbito ontológico, existente o real— a pretender *determinar* a los demás (objetivismo), indeterminarlos (subjetivismo) o a

negociaciones entre el determinismo y el indeterminismo (dialéctica) de los otros y de nosotros mismos.

En el ámbito *educativo*, es posible observar —derivado de lo expresado en los párrafos anteriores— que las exploraciones, descripciones, explicaciones, interpretaciones o comprensiones de los fenómenos, hechos o acontecimientos pedagógicos están determinados por los intereses ontológicos, existentes o reales de los sujetos que los elaboran.

Como consecuencia de este hecho, las *teorías de la educación* (conductista, psicoanalítica, humanista, cognitivista, psicogenética, sociocultural, etc.) promuevan discursos diferentes y contradictorios sobre los fenómenos, hechos, acontecimientos o sucesos educativos.

En ese sentido, es posible apreciar que a ello obedece la complejidad del fenómeno educativo y que debido a esto se trata de una cuestión política porque obedece a intereses diferentes y contradictorios.

Palabras clave: objetivismo, subjetivismo, dialéctica, teoría, educación.

Abstract

Difficulty, inconvenience or disappointment on the relation subject/object of knowledge is an epistemological problem that may have more than one solution.

This drawback can remedy or amended - with knowledge or ignorance of the fact - using different philosophical assumptions (Objectivism and subjectivism and dialectic).

These assumptions, estimates or epistemological assumptions depend - in turn - of the faculty or faculties (reason or senses) which the Knower subject put into practice when it intends to meet certain phenomenon.

The faculty or faculties (reason or senses) that the subject put in game, when he intends to discuss an object of study, will depend on or it depends, in turn, of the ontological interests of the researcher.

These interests, assets or benefits concerning - in the field of ontological, existing or real - pretend to determine others (Objectivism), indeterminarlos (subjectivism) or negotiations between determinism and indeterminism (dialectic) of each other and we same.

In the field of education, it is possible to observe - derived as set forth in the preceding paragraphs - explorations, descriptions, explanations, interpretations or understandings of phenomena, events or educational events are determined by real, ontological or existing interests of subjects who develop them.

As a result of this fact, the theories of education (behavioral, psychoanalytic, humanist, cognitivist, notice, socio-cultural, etc.) to promote different and contradictory about the phenomena, made speeches, events or events education.

In this sense, you can see that this obeys the complexity of the educational phenomenon and that because this is a political issue because it reflects different and contradictory interests.

Key words: Objectivism, Subjectivism, dialectic, theory, education.

Resumo

A dificuldade, inconveniência ou aborrecimento sobre a relação sujeito-objeto é um problema epistemológico conhecimento que pode ter mais de uma solução.

Este inconveniente pode ser remediado ou alterar, com conhecida ou desconhecida usando diferentes hipóteses de fato-filosófica (objetivismo, subjetivismo ou dialectic).

Essas suposições, estimativas ou pressupostos epistemológicos dependem, por sua vez, faculdade ou faculdades (a razão e / ou sentidos) que o conhecedor implementar se pretende atender determinado fenômeno.

Faculdade ou faculdades (direito e / ou sentidos) que o sujeito colocar em jogo, se ele pretende problematizar um objeto de estudo, ou dependem dependem, por sua vez, dos interesses ontológicas do pesquisador.

Esses interesses, bens ou benefícios relacionam -no nível ontológico, existente ou real fingir determinar outros (objectivism), indeterminarlos (subjetivismo) ou negociações entre determinismo e indeterminismo (dialética) de outros e de nós mesmos .

Na educação, podemos ver derivada de dos anteriores expressas nos parágrafos varreduras, descrições, explicações, interpretações ou entendimentos dos fenômenos, fatos ou eventos educacionais são determinadas pelos interesses ontológicos existentes ou reais de assuntos que elaborado.

Como resultado deste facto, as teorias da educação (behaviorista, psicanalítica, humanista, cognitiva, psicogenética, sócio-cultural, etc.) promover discursos diferentes e contraditórias sobre os fenômenos, fatos, acontecimentos e eventos educacionais.

Nesse sentido, pode-se ver que isso reflete a complexidade do fenómeno educativo e porque esta é uma questão política porque obedece interesses diferentes e contraditórias.

Palavras-chave: objetivismo, o subjetivismo, dialética, teoria, educação.

Fecha Recepción: Marzo 2017

Fecha Aceptación: Julio 2017

Introducción

¿Es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? Estas preguntas no han sido resueltas de manera definitiva. ¿A qué se deberá?, ¿tendrán más de una solución? De ser así, ¿dichos procedimientos serán afines o contradictorias? y ¿por qué?, ¿algún recurso, será mejor que los otros?, ¿por qué?

Por medio de este artículo se sugieren algunos elementos para la exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión de las cuestiones mencionadas y se abre la discusión haciendo una invitación a los lectores para reflexionar sobre los problemas del conocimiento humano, las facultades con las que se pueden resolver y, derivado de ello, los

supuestos que se utilizan para tal efecto, dependiendo de los intereses ontológicos y epistemológicos del investigador.

En atención a que el abordaje de la problemática mencionada es muy amplio y rebasa la extensión de un artículo, se realizará un bosquejo general de los principales problemas del conocimiento y los supuestos con los que se pueden resolver para, finalmente, concentrar la atención en uno solo de ellos: *La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto.*

En la primera parte *Los problemas del conocimiento humano*, se realiza un mapeo sobre las principales *dificultades* del conocimiento humano: definición, características, elementos, función, finalidad, causas, consecuencias, clasificación y otros aspectos; con miras a ubicar la problemática del fenómeno en estudio.

En segunda parte *Los supuestos con los que se pueden resolver los problemas del conocimiento*, se realiza otro mapeo sobre el concepto “supuestos filosóficos”: definición, características, elementos, función, finalidad, clasificación y otros aspectos; y se precisa la relación entre éstos y las *capacidades* cognitivas del sujeto cognoscente.

En la tercera parte *¿Cómo resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento?* se analizan las diferentes maneras en que se puede *resolver* el problema la relación sujeto-objeto de conocimiento; mediante la utilización de distintos *supuestos* filosóficos, que se derivan de diferentes *capacidades* que el sujeto cognoscente puede poner en juego cuando establece una relación de conocimiento con cualquier objeto de estudio: su razón y/o sus sentidos. En esta parte es donde se establece la *relación* entre el problema de la *correspondencia sujeto-objeto de conocimiento* y los *supuestos filosóficos* con los que es y/o puede ser resuelto; dependiendo de los intereses ontológicos del sujeto cognoscente.

En la cuarta parte *Implicaciones ontológicas de la relación sujeto-objeto en la teoría educativa* se abordan los diferentes y contradictorios discursos que, sobre los fenómenos educativos, son elaborados desde las diferentes teorías de la educación, cuando pretenden definir el concepto de alumno, la noción de maestro, la idea de aprendizaje, establecer las

metas de la educación, el papel del maestro, la motivación, la metodología de la enseñanza o la evaluación.

Si este artículo logra despertar la curiosidad de los lectores por explorar, describir, explicar, interpretar o comprender los *problemas filosóficos del conocimiento humano* y sus implicaciones sobre las teorías de la educación, el mismo habrá logrado su cometido.

Los problemas del conocimiento humano

El *conocimiento* humano se puede entender como un proceso en el que se *relacionan* un *sujeto* cognoscente y un *objeto* por conocer. Esto quiere decir que los *elementos esenciales de todo proceso de conocimiento* son el *sujeto* cognoscente, el *objeto* por conocer y la *relación* que debe establecerse entre ellos para que se dé el conocimiento.

Antes de establecerse la *relación de conocimiento*, ambos elementos, tanto el *sujeto* como el *objeto*, sólo son *entes*; seres que existen independientemente el uno del otro. Ambos se encuentran en la esfera ontológica, en la realidad, que puede ser concreta o abstracta.

El *objeto de conocimiento* surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ser cualquiera (material o inmaterial) con la intención de conocerlo porque:

"...la objetividad se convierte con la intencionalidad precisamente porque el objeto conocido no se da de suyo..." (Polo, 2006: 41)

y, a su vez, el ser humano que fijo su atención en otro ente con miras a conocerlo, de simple ente que era, antes de relacionarse con el objeto para conocerlo, se transforma en *sujeto cognoscente* al fijar su atención en un objeto para entenderlo:

"...el conocimiento es un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser..." (Verneaux, 2011:103-104).

El *problema del conocimiento* surge cuando el *sujeto* pretende establecer la *relación* de discernimiento con el *objeto*, debido a que ambos (el sujeto cognoscente y el objeto por conocer) se encuentran en *mundos* diferentes, distintos, y hasta contrarios: el sujeto cognoscente es el alma humana, su psique, pensamiento, razón, mente, etc.; y, por lo mismo, se encuentra en la *esfera psicológica*. En cambio, el objeto por conocer es la realidad (que puede ser material o inmaterial), pertenece a la esfera ontológica. Hessen afirma que:

"...el conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros – se refiere al sujeto y al objeto -, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro..." (Hessen, 2011: 15).

El hecho de encontrarse en distintas *esferas* hace que la *relación* de conocimiento entre el *sujeto* cognoscente y el *objeto* por conocer no sea *esencial*, es decir, que se fusionen, literalmente para que se dé una verdadera relación de discernimiento. Por tal motivo la relación, en esencia, es imposible. Cuando el sujeto cognoscente (el alma humana) pretende traspasar la barrera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta) para aprehender literalmente al objeto por comprender, choca, también literalmente, contra una barrera que le impone la realidad. Son mundos, planos o esferas diferentes en las que existen el sujeto y el objeto; y, por eso, no se pueden fusionar, es como querer mezclar agua y aceite.

Como el discernimiento, en esencia, es imposible, surge el *problema del conocimiento*:

"...el espíritu no puede salir de sí mismo para coincidir con las cosas...una cosa no puede entrar en el espíritu..." (Verneaux, 2011: 77).

Ni la conciencia cognoscente puede salir de sí misma para penetrar la esfera del objeto, ni éste puede entrar en la mente. El conocimiento de la realidad, en esencia, es imposible; parece que los seres humanos no nacimos para conocer la realidad, tal vez, sólo vengamos a este mundo con las facultades necesarias para sobrevivir en él, mas no para conocerlo en esencia.

Dice Hessen que:

"...vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de éste. El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él..."
(Hessen, 2009: 16).

Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta). Es por ello que la *relación* de conocimiento sólo se puede dar en el mundo *lógico*, en la esfera *discursiva*. Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que éste es, sino sólo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto:

"...el lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infra-lingüísticos y supra-lingüísticos..." (Polo, 2006: 14).

Todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Es una de las razones por la que los sujetos cognoscentes tendrán que ponerse de acuerdo sobre lo que se debe entender por determinado objeto de conocimiento.

Si fijo mi atención en las cuestiones siguientes: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hago aquí?, con la finalidad de resolverlas, automáticamente —según lo dicho hasta aquí— me transformo, de simple *ente* que soy en la realidad (esfera ontológica), en *sujeto cognoscente* (esfera psicológica) y, por el mismo acto realizado —las preguntas mencionadas— de simples *entes* que eran antes de que yo fijara mi atención en ellas con motivo de conocerlas (esfera ontológica), se transforman, a su vez, en *objetos por conocer* (pero ellas continúan en la esfera ontológica, mientras que yo paso a la esfera psicológica). Al suceder esto, ocurre un desdoblamiento de mi ser, quedo fuera de la esfera ontológica y, por lo mismo, paso a otra realidad: la esfera psicológica, porque la que conoce es mi alma, psique, razón, pensamiento, cerebro o espíritu. Ante la imposibilidad de

traspasar la realidad de las cuestiones mencionadas, me es imposible penetrar su esencia y jamás podré conocerlas, porque me encuentro —como sujeto cognoscente (esfera psicológica)— en otro mundo, en una realidad diferente a la del objeto por conocer (esfera ontológica). Se puede concluir que la realidad es incognoscible en esencia, que el conocimiento de los fenómenos es un problema que no tiene solución definitiva.

Para Verneaux:

“...el objeto y el sujeto son definibles únicamente por su relación mutua que es el conocimiento. ¿Qué es un objeto, una cosa, un ser? Lo que aparece a un sujeto. ¿Qué es un sujeto, una conciencia, un espíritu? Aquello en quien o a quien aparece un objeto...” (Verneaux, 2011: 72).

La realidad (concreta o abstracta) trasciende al sujeto cognoscente, es decir, está fuera de él, en otro mundo.

Si el *conocimiento de la realidad* (en la ciencia, el arte, la religión y la filosofía) es imposible, también lo es el *conocimiento de ese conocimiento* (meta-ciencia). Esto se refiere a los problemas mencionados en la presentación de este trabajo: ¿es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? (Hessen 2009). Estas preguntas cuentan con más de una solución. ¿A qué obedecerá que todas y cada una de las cuestiones anteriores pueden contestarse de muchas y diferentes maneras, incluso contradictorias entre sí? Se trata de los *problemas filosóficos del conocimiento* (Tabla 1).

Tabla 1. Los problemas filosóficos del conocimiento humano.

Tema		Pregunta
Posibilidad del conocimiento		¿Es posible conocer la realidad?
Origen del conocimiento		¿Cuál es la fuente del conocimiento?
Esencia del conocimiento	Relación de conocimiento	¿Quién determina a quién en una relación de conocimiento, el sujeto al objeto, el objeto al sujeto o ambos se determinan recíprocamente?
	Existencia de la realidad	¿Puede existir el objeto por conocer con independencia del sujeto cognoscente?
	Composición de la realidad	¿La realidad es única, dual o múltiple?
Clasificación del conocimiento		¿Cómo se tipifica el conocimiento?
Verdad del conocimiento		¿Cuáles son los criterios y conceptos de verdad que nos permiten aceptar un conocimiento como verdadero o rechazarlo por falso?

Fuente: elaboración propia.

Los supuestos con los que se pueden resolver los problemas del conocimiento

Es posible establecer que los *problemas filosóficos* del conocimiento que se mencionan se pueden resolver y, de hecho, así sucede, desde distintos supuestos.

Cuando un sujeto cognoscente establece una relación de conocimiento con un objeto por conocer, utiliza —consciente o inconscientemente— ciertos *supuestos filosóficos* mediante los cuales resuelve los problemas del conocimiento y, de esa manera, establece con el mismo una relación lógica, aunque no esencial. ¿Cómo se lleva a cabo esa relación?

Por lo pronto se establecerá que los seres humanos venimos a este mundo con dos grandes facultades que, aunque no nos ayudan mucho para conocerlo en esencia, sí nos permiten relacionarnos con él: la razón y los sentidos:

"...el conocimiento, en cuanto tal, es acto, y, al menos, ese acto es operación: a la operación corresponde un 'objeto' ...la operación supone una facultad..." (Polo, 2006: 15).

Se entiende que todo conocimiento es un proceso en el que un sujeto cognoscente (facultad) se relaciona en términos lógicos con un objeto por conocer.

Si los seres humanos no podemos conocer la esencia de la realidad, al menos podemos suponer, estimar, presumir, conjeturar, atribuir, conceder o presuponer, qué es, cómo es, sus características, función, finalidad, clasificación, problemática; es decir, realizar un mapeo sobre todo aquello que podamos decir sobre cualquier fenómeno, hecho, suceso, acontecimiento u objeto. En esto se opina que consiste la *relación lógica* entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, en realizar un discurso sobre el mismo utilizando las únicas capacidades con las que contamos para relacionarnos con cualquier realidad, sea esta concreta o abstracta: la razón y/o los sentidos.

Un supuesto es aquello que se debe suponer de antemano si se quiere llegar a un resultado deseado, es un postulado. Se trata de algo que es lógicamente necesario, que está implicado, supuesto. Es causalmente necesario, condición o resultado. Del latín *supositicios*, puesto en lugar de; es una expresión epistemológica de cualquier objeto que es supuesto por el espíritu sin darse realmente en la experiencia (Runes, 1998: 304 y 357).

La principal característica de un *supuesto filosófico*, a partir de su definición etimológica, es que solo se trata de un término o una idea, que se coloca en lugar de otra idea u otro término. El supuesto sustituye a la certeza del conocimiento. Epicuro sostiene que:

"...toda pregunta que podamos formular contiene y presupone siempre, necesariamente, determinadas «anticipaciones del espíritu». Sin tales principios, jamás podría encontrar un comienzo nuestra investigación..." (citado por Cassirer, 1986: 169).

A partir de los supuestos —sepámoslo o no— comienza nuestro "conocimiento" de la realidad.

La pregunta importante al respecto sería: ¿cuál es la necesidad que satisface un supuesto que se utiliza para resolver un problema filosófico del conocimiento? Respuesta: sustituir la certeza que se tendría, si los problemas filosóficos del conocimiento ya hubiesen sido solucionados de manera definitiva, por una opinión, conjetura, suposición, estimación o presunción, de cómo se podrían solucionar los mismos (Tabla 2).

Tabla 2. Los principales *problemas filosóficos del conocimiento humano* y los supuestos con los que se pueden resolver.

Problema		Supuesto
Posibilidad del conocimiento		<ul style="list-style-type: none"> • Dogmatismo: el sujeto sí aprehende realmente al objeto. • Escepticismo: El sujeto no puede aprehender realmente al objeto. • Relativismo: sólo hay verdades en relación a una humanidad determinada. • Subjetivismo: la verdad se limita al sujeto que conoce y juzga. • Pragmatismo: verdadero significa útil, valioso, fundamentado de la vida. • Criticismo: es posible conocer, pero no en esencia, porque cada sujeto siente y piensa diferente a los demás sujetos; porque la verdad cambia en tiempo, espacio y circunstancias; y porque todo conocimiento debe ser útil a quien lo formula y al grupo al que pertenece quien lo formuló.
Origen del conocimiento		<ul style="list-style-type: none"> • Racionalismo: la fuente principal del conocimiento humano está en la razón, en el pensamiento. • Empirismo: la única fuente del conocimiento humano está en la experiencia. • Intelectualismo: la fuente y base del conocimiento lo son tanto la experiencia (primero), como la razón (después). • Apriorismo: la experiencia (después) y el pensamiento (primero) son las fuentes del conocimiento.
Esencia del conocimiento	Relación sujeto-objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivismo: el objeto determina al sujeto. • Subjetivismo: el sujeto determina al objeto. • Dialéctica: el sujeto y el objeto se determinan recíprocamente.
	Existencia de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Realismo: además de los objetos ideales hay objetos reales, independientes del pensamiento. • Idealismo: todos los objetos poseen un ser ideal, mental. • Fenomenalismo: no conocemos las cosas como son en sí, sino como se nos aparecen.
	Composición de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Dualismo: el pensamiento y el ser, el sujeto y el objeto están separados y en una eterna lucha de contrarios. • Monismo: el ser es materia y forma, pero es único y es un todo indivisible. • Pluralismo: el número de sustancias es infinito.
Tipos de conocimiento		<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento racional: mediato, discursivo. • Conocimiento intuitivo: inmediato. Conocer viendo. • Conocimiento mixto: racional-intuitivo o intuitivo-racional.
Criterios de verdad del conocimiento		<ul style="list-style-type: none"> • Trascendente: concordancia del pensamiento con el objeto pensado. • Inmanente: concordancia del pensamiento consigo mismo. • Mixto: trascendente-inmanente o inmanente-trascendente.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se acordó en el tercer párrafo de la presentación de esta investigación, de los cinco problemas filosóficos mencionados sólo se abordarán los inconvenientes de la relación sujeto-objeto de conocimiento, dificultad que pertenece a un problema filosófico más amplio: la contrariedad sobre la esencia de la realidad.

¿Cómo resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento?

¿Cómo se establece la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer? Muchos filósofos se han formulado esta pregunta y la han resuelto en diferentes sentidos: para algunos pensadores el sujeto cognoscente determina al objeto por conocer (Descartes, 1981; Leibniz, 1991); otros dicen que es el sujeto el que determina al objeto (Locke, 1994, Hume, 1992) y; los más, opinan que ambos elementos del conocimiento se determinan recíprocamente con la salvedad de que primero se da el indeterminismo (Aristóteles, 1992; Santo Tomás de Aquino, 1991) o que primero aparece el determinismo (Kant, 1996).

Una de las hipótesis de este estudio consiste en estimar que quienes han afirmado que el objeto determina al sujeto, lo han hecho porque —aún sin saberlo— han resuelto la cuestión mencionada con su alma, psique, pensamiento, inteligencia o espíritu; mientras que los que afirman que es el sujeto el que determina al objeto la han resuelto con sus sentidos y; finalmente, quienes se ubican en medio, han manejado sus dos cualidades: la razón y los sentidos; con la diferencia de que para los terceros primero intervienen los sentidos y después la razón y, para los cuartos, primero es la razón y luego los sentidos.

Si los sujetos cognoscentes sólo contamos con nuestra razón y nuestros sentidos para relacionarnos con los objetos por conocer en todas y cada una de las posibilidades de realización del espíritu humano (ciencia, arte, religión y filosofía), sólo tenemos, en un primer momento —matemáticamente hablando— dos posibilidades para establecer contacto con la cuestión sobre la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer: la razón y los sentidos. Podemos suponer —aunque nunca lleguemos a la certeza de manera definitiva— que en una relación de conocimiento es el objeto el que determina al sujeto (entonces estaríamos resolviendo el problema de la relación sujeto-objeto de

conocimiento con un supuesto filosófico que llamamos "objetivismo") o que es el sujeto el que determina al objeto (si solventamos la cuestión mencionada con otra estimación filosófica a la que nombramos "subjetivismo").

Los sujetos cognoscentes, en un segundo momento, tenemos otras dos posibilidades de aproximación a los objetos de estudio, derivadas de las dos posibilidades anteriores: podemos conceder que en la relación de conocimiento el sujeto cognoscente y el objeto por conocer se determinan recíprocamente, pero que primero el sujeto determina al objeto y después es determinado por éste; o que primero participa el objeto y luego el sujeto (si remediamos el inconveniente sobre la relación sujeto-objeto de conocimiento con otra hipótesis filosófica a la que nombramos, a falta de un término mejor, "dialéctica").

Resolviendo el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento con la razón.

¿Qué significa ubicarse en un supuesto filosófico objetivista cuando el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento se resuelve con la razón?

Si el sujeto cognoscente resuelve el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento utilizando su mente, antes que sus sentidos, se ubica —con conocimiento o no del hecho— en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado "objetivismo".

El objetivismo es una estimación filosófica con la que un sujeto cognoscente puede resolver la dificultad sobre la relación sujeto-objeto de conocimiento, concediendo, a partir de su razón, que en una relación de discernimiento es el objeto de conocimiento el que determina al sujeto cognoscente.

¿Cuáles son las necesidades o finalidades ontológicas que obligan al sujeto cognoscente a resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento con la razón, ubicándose —consciente o inconscientemente— en un supuesto filosófico objetivista?

Para Platón las ideas son objetivas. Forman un orden sustantivo. El mundo sensible tiene enfrente al suprasensible. Y así como descubrimos los objetos del primero, en la intuición sensible, en la percepción; así descubrimos los objetos del segundo, en una intuición no

sensible; la intuición de las ideas (Hessen, 2011: 44-46). Se puede observar cierta necesidad o finalidad de determinar, establecer, fijar o decretar en los demás la idea de un orden objetivo, dogmático e ideal que se puede "descubrir" con la razón.

Platón (a, 2001: 145–196) desarrolla la temática sobre si es posible, o no, enseñar la virtud. Supone que la virtud, es objetiva, y, por lo mismo, que sí es posible enseñarla; puesto que la virtud existe en sí misma, con independencia de los sujetos. Si algún sujeto cuenta con ella, es posible que se la pueda "transmitir" a los demás; enseñar a los otros a ser virtuosos. Desde un supuesto filosófico objetivista se puede conceder que el alma humana es buena por naturaleza y que, a base de preguntas y respuestas (diálogo), el profesor puede ayudar a sus alumnos a "descubrir" sus virtudes en el fondo de su alma; porque el alma humana viene a este mundo "cargada" con todo el conocimiento necesario para su realización mundana. Nuevamente es posible apreciar en este discurso la finalidad de hacer creer a los demás que se viene a este mundo determinado en el campo científico de la ética y la moral.

Platón atribuye una realidad metafísica a las esencias (objetivismo). Define las ideas como realidades suprasensibles, como entidades metafísicas (Gaarder, 2001: 94-114). Se puede concluir que las necesidades de determinismo, quietud y orden que se pueden observar en este discurso llevan la finalidad, propósito u objetivo de alcanzar la seguridad de la sobrevivencia del objeto por conocer. Para ello el sujeto debe ser determinado por el objeto de conocimiento.

Resolviendo el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento con los sentidos.

¿Qué significa ubicarse en un supuesto *filosófico sensorial* cuando el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento se resuelve con los sentidos?

Si el sujeto cognoscente resuelve el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento utilizando sus sentidos, antes que su razón, se ubica —con conocimiento o no del hecho— en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado "subjetivismo".

El subjetivismo es una *estimación filosófica* con la que un sujeto cognoscente puede resolver la dificultad sobre la relación sujeto-objeto de conocimiento, concediendo, utilizando sus sentidos, que en una relación de conocimiento el sujeto cognoscente determina al objeto por conocer.

¿Cuáles son las *necesidades y finalidades ontológicas* que obligan al sujeto cognoscente a resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento con sus sentidos, ubicándose —consciente o inconscientemente— en un supuesto filosófico subjetivista?

Desde un supuesto filosófico *subjetivista* se puede considerar, utilizando los sentidos, que el *sujeto* cognoscente determina al objeto por conocer, se trata de fundamentar el conocimiento humano en el sujeto (Hessen, 2011: 46-47). Las *necesidades*, miserias, penurias, escaseces o insuficiencias del sujeto cognoscente *determinan* al objeto de conocimiento. El *objetivo*, finalidad o propósito de este discurso es *indeterminar* a los sujetos cognoscentes con respecto a las objetivaciones de que han sido víctimas y privilegiar sus emociones, pasiones, sentimientos, etc.; es decir lo subjetivo, sus *intereses* personales.

Un ejemplo claro al respecto nos lo proporciona Schopenhauer, según él:

"...la voluntad no sólo es libre, sino omnipotente; no sólo crea su propia conducta, sino su propio mundo; y así como se determina en sus acciones y se configura su mundo, ambos son el conocimiento que la voluntad tiene de sí misma y no otra cosa; y al hacerlo determina las otras dos cosas, pues fuera de ella no existe nada; y la conducta del hombre y el mundo mismo son voluntad; sólo en ese supuesto es verdaderamente autónoma..."
(Schopenhauer, 1997: 216).

El objeto por conocer es lo que la voluntad del sujeto cognoscente representa. La realidad es representación de la voluntad. El sujeto cognoscente *determina* al objeto por conocer.

Se puede concluir que las *necesidades* de quien o de quienes se ubiquen en este supuesto será la de provocar el caos en las instituciones filosóficas, científicas, artísticas o religiosas con la *finalidad* de demolerlas, arrasarlas, arruinarlas, asolarlas, o devastarlas. Ello implica

también la finalidad de provocar inseguridad, vacilación, incertidumbre o duda en los demás sujetos cognoscentes, dirigiendo se atención al *movimiento, desorden, e indeterminismo* que presenta toda realidad cuando es apreciada por medio de los sentidos.

Resolviendo el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento con la razón y los sentidos o viceversa.

¿Qué significa ubicarse en un *supuesto filosófico mixto* cuando el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento se resuelve utilizando primero la razón y después los sentidos o viceversa?

Si el sujeto cognoscente resuelve el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento utilizando primero su razón y después sus sentidos o viceversa, se ubica —con conocimiento o no del hecho— en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado "dialéctica".

La *dialéctica* es una *estimación filosófica* con la que un sujeto cognoscente puede resolver la dificultad sobre la relación sujeto-objeto de conocimiento, *concediendo* —utilizando primero su razón y después sus sentidos o viceversa— que en una relación de conocimiento tanto el sujeto cognoscente como el objeto por conocer se *determinan* recíprocamente.

¿Cuáles son las *necesidades y finalidades ontológicas* que obligan al sujeto cognoscente a resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento con su razón primero y después con sus sentidos o viceversa, ubicándose —consciente o inconscientemente— en un supuesto filosófico dialéctico?

Parafraseando a Aristóteles (1999), la virtud de la valentía es un término medio entre dos extremos viciosos: la cobardía y la temeridad. Entre el temeroso (subjetivista) y el imprudente (objetivista), se encuentra el esforzado (dialéctico) que, lo mismo que el aterrado, siente miedo ante un peligro inminente (está determinado); pero, al igual que el irreflexivo, domina su miedo y busca la mejor manera de resolver la situación peligrosa (puede indeterminarse). La necesidad que se trata de satisfacer es la de conciliar lo instituido

con lo instituyente, es decir lo *determinado* con lo *indeterminado*, la cobardía y la temeridad, el orden y el desorden, lo real y lo ideal, la quietud y el movimiento, etc.

Beauchot (1995:20), a partir, posiblemente de la teoría aristotélica del justo medio, establece que —frente a los *extremos* del equivocismo (subjetivismo) y del univocismo (objetivismo)— se presenta un modelo *analógico* (dialéctica) de interpretación; en donde se conjugan igualdad (objetivismo) y diversidad (subjetivismo), privilegiando al sujeto sobre el objeto; en virtud de que, para llegar a ser lo que se quiere (objetivo) debemos partir de lo que somos (subjetivo). Es posible establecer la *necesidad* de conciliar los extremos con la finalidad de lograr cierta *seguridad* en la *inseguridad* que prevalece en la realidad.

Resolver el problema de la relación sujeto-objeto con la razón y/o con los sentidos tiene sus consecuencias ontológicas. ¿Quién determina a quién en una relación de conocimiento, el sujeto cognoscente al objeto por conocer, el objeto por conocer al sujeto cognoscente o ambos se determinan recíprocamente? (Tabla 3):

Tabla 3. Los supuestos filosóficos con los que se puede resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento.

Necesidad	Capacidad	Supuesto	Discurso
Determinismo	Razón	Objetivismo	El objeto por conocer determina al sujeto cognoscente.
Indeterminismo	Sentidos	Subjetivismo	El sujeto cognoscente determina al objeto por conocer.
Intermitencia entre Determinismo-Indeterminismo	sentidos-razón	Dialéctica	El objeto por conocer determina al sujeto cognoscente y, a su vez, es determinado por éste y viceversa; en una relación dialéctica interminable, debido a que jamás se deja de conocer la realidad.

Fuente: elaboración propia.

Todo lo anterior se reduce a determinismo, indeterminismo o a estados intermitentes entre uno y otro. Si se desea determinar a los demás, se argumentarán razones para ello; si se los quiere indeterminar, los sentidos proporcionarán los argumentos necesarios y; si se desea conciliar los contrarios, se podrán utilizar ambas cualidades.

Implicaciones ontológicas de la relación sujeto-objeto en las teorías educativas

En la *teoría educativa*, dependiendo de la o las *facultades* cognoscitivas (la razón y/o los sentidos) que el sujeto que las elabore utilice para resolver los problemas del conocimiento en general y, en particular, el correspondiente a la relación sujeto-objeto, se exploran, describen, explican, interpretan o comprenden los fenómenos educativos a utilizando supuestos filosóficos racionales, sensuales o mixtos; a partir de los intereses ontológicos (determinismo, indeterminismo o estados intermitentes entre uno y otro) del investigador o del grupo que lo financia.

Por cuestiones de espacio se analizarán únicamente las implicaciones ontológicas de la relación sujeto-objeto sobre las teorías conductista, psicoanalítica, humanista, cognitivista, psicogenética y sociocultural de la educación respecto de las metas de la educación, el concepto de aprendizaje, al papel del maestro, el concepto de alumno, la motivación, la metodología de la enseñanza y la evaluación, tomando como base, únicamente, la obra de Guzmán, Jesús Carlos y Gerardo Hernández Rojas (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. CONALTE - UNAM. Autores a quienes se reconoce su gran capacidad de síntesis y manejo de teoría educativa.

Efectos reales del trato entre el espíritu y la cosa en la propuesta conductista de la instrucción.

En el discurso educativo conductista se pueden apreciar claramente las consecuencias ontológicas de haber resuelto los problemas del conocimiento, en general, y en particular el de la relación sujeto-objeto de conocimiento, con la razón: en estas exploraciones, es la inteligencia humana la que trata de poner *orden* en la realidad educativa (racionalismo)

debido a la *necesidad* existencial —del sujeto cognoscente o del grupo que lo financia— de *controlar* la conducta humana.

El alma del sujeto cognoscente proporciona el supuesto necesario para resolver el problema de la relación sujeto objeto: el objeto debe determinar al sujeto del acto educativo: *objetivismo*. Se hace *necesario* modificar la conducta del sujeto cognoscente, es decir, establecer, fijar, decretar o *determinar* la actitud —sino de todos, al menos de la mayoría— para que se atengan, ajusten o ciñan sus hábitos, destrezas, habilidades o actitudes a ciertos *órdenes*, disposiciones, mandatos, preceptos, leyes u ordenanzas establecidos o que se desea implantar.

El maestro es el que "sabe" y el alumno es el que "ignora" una serie de saberes impuestos de manera dogmática, indiscutible e irrefutable por el orden establecido y, para lograr la *determinación* del sujeto por el objeto de conocimiento —de tal manera que se ajuste al mismo— los conocimientos deben permanecer estáticos, paralizados, detenidos, estancados o estacionados. Los saberes se transforman en "doctrinas fijas" debido a la *necesidad* ontológica de que la realidad educativa no cambie, mude, varíe, se altere o se transforme, porque que no conviene a los intereses del orden imperante.

El alumno es tratado como "objeto del acto educativo", como un "cántaro vacío" en el que el maestro vierte las "aguas del conocimiento". Se pretende un *determinismo* absoluto, al grado de suponer que el alumno —por sí sólo— no es capaz de conocer la realidad.

Se supone que los alumnos "excelentes" son aquellos que obtienen los más altos promedios de la escala de calificaciones (puntualidad, asistencia, presentación, actitud, participación, obediencia, etc.) y la motivación es extrínseca a manera de incentivos o estímulos tanto positivos (premios, recompensas, galardones o laureles) como negativos (castigos, sanciones, escarmientos o condenas) con la intención de fortalecer la *determinación* de los alumnos.

Los hábitos, usos, prácticas o rutinas que se tratan de imponer a los demás no tienen nada que ver con la realidad (calidad, excelencia, eficiencia, etc.) y sólo son "inventos de la inteligencia" del sujeto cognoscente (*idealismo*). En esta teoría se da existencia, presencia u

objetividad a un discurso sobre un objeto que, en la realidad no existe, ni está presente; utilizando para ello una metodología de la enseñanza basada en objetivos instruccionales. Se estima que se aprende acatando instrucciones.

Debido a que el *orden* en que se pretende *determinar* a los demás de manera *permanente* es sólo la *ilusión* de los intereses establecidos o que se pretenden establecer o fortalecer, la inteligencia del sujeto cognoscente divide la realidad en dos (dualismo): aprobados y reprobados con la intención de encontrar motivos que justifiquen la exclusión, eliminación o supresión del sistema educativo de aquellos alumnos que, por alguna razón, no pudieron ser *determinados* por el discurso oficial.

De esta manera, se elabora un discurso teórico de tipo racional con conceptos y criterios de verdad *inmanentes*: la verdad es la concordancia del pensamiento consigo mismo: "un alumno *excelente* es aquel que obtiene diez en la escala de calificaciones". El término "excelencia" es un concepto inventado por la razón humana para poner orden y determinar a los demás de manera permanente que, generalmente, nada tiene que ver con la realidad que se experimenta.

Consecuencias ideológicas de la confrontación entre la razón y los sentidos en la oferta psicoanalítica de la formación.

En la arena instructiva psicoanalítica también es posible valorar los efectos de haber dado solución a los inconvenientes del conocimiento en general y, particularmente, el de la relación razón-sentidos, a partir del segundo de estos elementos del conocimiento: en estas descripciones, se toma en cuenta el *desorden* de la realidad en que se desenvuelve el alumno y, considerando que todos los seres humanos pensamos y sentimos diferente, se privilegia lo subjetivo sobre lo objetivo (empirismo).

Las facultades sensoriales del sujeto cognoscente suministran el supuesto preciso para solucionar la dificultad de la relación sujeto objeto: el pensamiento debe *fixar* al objeto del acto educativo: *subjetivismo*. Se toman en cuenta los sentimientos, emociones, pasiones o impresiones del alumno para iniciar su proceso de formación.

El maestro es considerado como un "consejero" o "consultor" del alumno durante su proceso de formación personal. Se supone que la realidad educativa está en constante *cambio* o *movimiento* (relativismo). Son los *intereses* o *necesidades* de cada alumno, en particular, los considerados para programar los procesos de aprendizaje.

El alumno es tratado como un ser único e irreplicable que necesita ser favorecido en su sano desarrollo psicoemocional. Por ello la motivación toma en cuenta los factores externos (sociales) e internos (satisfacción de las necesidades de seguridad y logro), a partir del contexto, situación, ambiente, medio o entorno en el que se desenvuelve (realismo).

Se estima que la realidad es *única* (monismo) y que se encuentra en constante transformación. Por consiguiente, se privilegian los procesos sobre los resultados, la metodología de la enseñanza, a partir de los grupos operativos, permite que, apoyados por el profesor, los alumnos planeen los objetivos, construyan las actividades para lograrlos y evalúen su aprendizaje ellos mismos.

Se supone que la verdad es la concordancia del pensamiento con el objeto pensado (trascendencia). Por ello, la evaluación privilegia el proceso sobre el resultado, se trata de una evaluación grupal, precedida por una autoevaluación individual; porque se considera que es el tipo de evaluación que más se ajusta a la realidad.

Alcances positivos del enfrentamiento entre el alma y el ente en las proposiciones humanistas de la enseñanza.

En la disertación educativa humanista se pueden observar los resultados de haber resuelto los embarazos de los juicios, en general, y en particular los de la relación sujeto-objeto de conocimiento, con los sentidos: en estas explicaciones, son los sentidos del sujeto cognoscente los que aprecian el *desorden* de la realidad educativa (empirismo).

Los sentidos del sujeto cognoscente proporcionan el supuesto necesario para resolver el problema de la relación sujeto objeto: el sujeto debe determinar al objeto del acto educativo: *subjetivismo*. Por ello los fines de la educación son personales o individuales, se trata de

promover la autorrealización del alumno, estimulando sus potencialidades para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana pueda alcanzar.

Se supone que la situación *cambia* y se *transforma* constantemente (relativismo) y, debido a ello el aprendizaje se entiende como un proceso que modifica la percepción de la realidad, derivado de la reorganización de yo y como significativo o experiencial: cognoscitivo y afectivo (auto-promovido).

Se aprecia que la realidad educativa *varía* o *cambia* de un alumno a otro, porque se concede que se encuentra en constante cambio o *movimiento* (subjetivismo), debido a ello el profesor es tratado como un facilitador del aprendizaje del alumno, proporcionándole las condiciones para que éste aprenda de manera autónoma, a partir de sus potencialidades y necesidades individuales.

Se concede que la realidad educativa tiene *existencia* propia e independiente del sujeto cognoscente (realismo), porque impacta sus sentidos, con la salvedad de que a todos y cada uno de los individuos les impresiona de manera diferente; es decir, todos percibimos la misma realidad, pero de manera disímil. Es por ello que el alumno es visto como un ente completamente único y desigual, un ser con iniciativa y necesidades personales de crecer, capaz de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas, una persona total que posee afectos y tiene vivencias particulares.

Se propone que el entorno es *único* (monismo) y, en ese sentido, dicha *unidad* permite motivar las experiencias, ocupaciones y comunicación, es decir, los procesos de formación, más que el resultado positivo o negativo que propone el conductismo.

De esta manera, la teoría en comento posibilita la construcción de un discurso de tipo sensual que, además de lo comentado párrafos antes, tiene la virtud de proponer una metodología de la enseñanza consistente —entre otras cosas— en trabajar con problemas percibidos como reales, proveer recursos, tomar acuerdos, compartir clases, hacer trabajo de investigación y promover grupos de encuentro.

Se estima que la *verdad* es la concordancia del pensamiento con el objeto pensado (trascendencia) y, en ese sentido, se promueve la autoevaluación estimando que únicamente el alumno puede conocer hasta dónde se ha promovido su autorrealización.

Implicaciones ontológicas de la relación sujeto-objeto de conocimiento en la teoría cognoscitivista de la educación.

En las alocuciones pedagógicas cognoscitivistas -lo mismo que en las psicoanalíticas y humanistas- es posible considerar patentemente las derivaciones existentes por el hecho de haber solventado las contrariedades del conocimiento, en general, y en particular el de la relación sujeto-objeto de conocimiento, de manera sensual: en estas interpretaciones, son los sentidos del cognoscente los que aprecian el *caos* del medio educativo (empirismo).

Las sensaciones del sujeto cognoscente suministran la hipótesis obligada para zanjar la complicación de la relación sujeto objeto: el espíritu humano debe convencer al objeto del acto educativo: *subjetivismo*. Por ello los fines de la educación son subjetivos, se trata de promover la retención, a largo plazo, de cuerpos significativos de conocimientos; desarrollar los procesos cognoscitivos (aprender a aprender); y suscitar el desarrollo de la curiosidad, duda, creatividad, razonamiento e imaginación del alumno.

Se sugiere que la realidad *cambia* y se *transforma* constantemente (relativismo) y, debido a ello el aprendizaje se entiende en términos de reestructurar cualitativamente los esquemas, ideas, percepciones o conceptos que los alumnos tienen sobre la misma: aprendizaje significativo.

Se supone que la realidad educativa *varía* o *cambia* de un alumno a otro, porque se concede que se encuentra en constante *cambio* o *movimiento* (subjetivismo), debido a ello el papel del profesor consiste en fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos del alumno: identificando los conocimientos previos y relacionándolos con los nuevos para lograr el aprendizaje significativo.

Se concede que la realidad educativa tiene *existencia* propia e independiente del sujeto cognoscente (realismo), porque impacta sus sentidos, con la salvedad de que a todos y cada

uno de los individuos les impresiona de manera diferente; es decir, todos percibimos la misma realidad, pero de manera distinta. Es por ello que el alumno es visto como un activo procesador de información y responsable de su propio aprendizaje.

Se aprecia que la realidad es única (monismo) y, en ese sentido, dicha *unidad* permite motivar al alumno provocándole desequilibrios para que la búsqueda del equilibrio se convierta en el motor del aprendizaje (interna).

De esta manera, la teoría en comento posibilita la construcción de un discurso de tipo sensual que, además de lo comentado párrafos antes, tiene la virtud de proponer una metodología de la enseñanza consistente —entre otras cosas— en promover el dominio de las estrategias cognoscitivas, meta cognoscitivas (saber que se sabe), auto regulatorias y la inducción de representaciones del conocimiento (esquemas) más elaboradas e inclusivas, mediante estrategias instruccionales (diseño de situaciones de enseñanza: organizador anticipado, resúmenes, ilustraciones, preguntas, redes semánticas, mapas conceptuales, etc.) e inducidas o de aprendizaje (habilidades, hábitos, técnicas y destrezas: auto-interrogatorio, imaginación, identificación y elaboración).

Se especula que la verdad es la concordancia del pensamiento con el objeto pensado (trascendencia) y, en ese sentido, se evalúan las habilidades reales de pensamiento y razonamiento de los alumnos.

Trascendencia real de la convivencia mente-realidad en la hipótesis genética del adiestramiento.

En las oraciones docentes psicogenéticas se pueden estimar visiblemente los resultados epistemológicos de haber solventado las dificultades del conocimiento, en general, y en particular el de la relación sujeto-objeto de conocimiento, con la conciencia y las sensaciones: en estas comprensiones, son la razón y los sentidos del sujeto cognoscente los que aprecian que la realidad educativa se encuentra inmersa en estados intermitentes entre el *orden* (razón) y el *caos* (sentidos) (apriorismo).

La inteligencia y las sensaciones del sujeto cognoscente proporcionan el pretexto ineludible para disipar la dificultad del trato entre el sujeto el objeto: el ser y el deber ser del hecho didáctico se *determinan* mutuamente en un *diálogo* constante e infinito privilegiando al primero sobre el segundo: *dialéctica*. Por ello los fines de la educación son dialécticos, se trata de ayudar a los alumnos a potenciar su desarrollo y promover su autonomía moral e intelectual en la intensión de formar alumnos críticos, inventivos y descubridores.

Se estima que la realidad educativa se encuentra en estados intermitentes, entrecortados o discontinuos de *quietud* y *movimiento* (criticismo) y, debido a ello, el aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de conocimientos, en el sentido una serie de asimilaciones de contenidos que requieren acomodación por parte del sujeto.

Se concede que la realidad educativa *varía* o *cambia* de un alumno a otro, porque se supone que se encuentra en constante *cambio* o *movimiento* (criticismo), debido a ello el papel del profesor consiste en ayudar al educando a construir su propio conocimiento, promover su desarrollo y autonomía y una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza.

Se supone que la realidad educativa tiene *existencia* propia e independiente del sujeto cognoscente pero que cada sujeto la construye de manera diferente, porque impacta sus sentidos, con la salvedad de que a todos y cada uno de ellos les impresiona de manera desemejante, como fenómeno en el tiempo, el espacio y las circunstancias (fenomenalismo). Debido a ello el alumno es visto como un constructor de su propio conocimiento.

Se aprecia que la realidad es *plural* y, en ese sentido, dicha *pluralidad* permite motivar al alumno de manera intrínseca y extrínseca: como producto de los desequilibrios (conflictos cognoscitivos) provocados por la contradicción (tematización consciente) para pasar a un nivel superior de comprensión. Por ello se promueven conflictos cognoscitivos para inducir estados de desequilibrio que motiven a aprender.

De esta manera, la teoría en comento posibilita la construcción de un discurso educativo de tipo *mixto* (racional-sensitivo) que, además de lo comentado párrafos antes, tiene la virtud de proponer una metodología de la enseñanza consistente —entre otras cosas— en promover una enseñanza directa: actividad, iniciativa y curiosidad; se crean condiciones propicias

(lógico-matemáticas); se diseñan situaciones para adquirirlo por la experiencia del descubrimiento o contacto directo (físico); y se enseñan (social y convencionalmente) o mediante animación para su apropiación o reconstrucción (social no convencional).

Se especula que la *verdad* es la concordancia del pensamiento consigo mismo y, a la vez, con el objeto pensado (inmanencia-trascendencia) y, en ese sentido, se evalúan procesos cognoscitivos escolares que se dan tanto en lo ideal como en lo real.

Alcances filosóficos de la correspondencia mente-cosa en el supuesto sociocultural de la formación.

En el conocimiento docente sociocultural se pueden considerar claramente palmariamente los resultados reales de haber decidido las complicaciones del saber de manera general y, específicamente, el de la relación sujeto-objeto de conocimiento, de manera sensitivo-racional: en estas teorías, son las sensaciones y los pensamientos del sujeto cognoscente los que evalúan que el entorno educativo se encuentra inmerso en etapas discontinuos entre la *anarquía* (sentidos) y la *ley* (razón) (intelectualismo).

Las pasiones y el alma del sujeto cognoscente proporcionan la hipótesis precisa para satisfacer el problema de la relación sujeto objeto: el sujeto y el objeto del acto educativo se *determinan* mutuamente en un *diálogo* constante e infinito privilegiando al primero sobre el segundo: *dialéctica*. Por ello los fines de la educación son dialécticos, se promueve el desarrollo sociocultural e integral del alumno.

Se concede que el contexto pedagógico se encuentra en etapas intermitentes, entrecortados o discontinuos de *movimiento* y *quietud* (criticismo) y, debido a ello el aprendizaje se entiende como la negociación de zonas de desarrollo próximas, de tal manera que se integre el nivel de desarrollo actual con el potencial, mediante un diálogo entre el niño y su futuro.

Se aprecia que el medio docente se *transforma* o *pasa* de un alumno a otro, porque se presume que se halla en invariable *permuta* o *cambio* (criticismo), debido a ello el papel del profesor consiste en crear y negociar zonas de desarrollo próximas, entendido el profesor

como un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales que se deben aprender e internalizar.

Se supone que el ente pedagógico tiene *presencia* propia y autónoma del espíritu humano pero que cada alma la edifica de modo desigual, porque impacta los sentidos del sujeto cognoscente, con la salvedad de que a todos y cada uno de ellos les conmueve de forma diverso, como fenómeno en el tiempo, el espacio y las circunstancias (fenomenalismo). Debido a ello el alumno es visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones.

Se estima que la realidad es *plural* y, en ese sentido, dicha *pluralidad* permite motivar al alumno de manera intrínseca y extrínseca: personal y social.

De esta manera, la teoría en comento posibilita la construcción de un discurso educativo de tipo mixto (sensitivo-racional) que, además de lo comentado párrafos antes, tiene la virtud de proponer una metodología de la enseñanza consistente —entre otras cosas— en crear zonas de desarrollo próximas, trasladando al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, prestando un cierto grado necesario de competencia cognoscitiva, guiando con una sensibilidad muy fina, a partir de los desempeños alcanzados paulatinamente por los alumnos.

Se supone que la *verdad* es la concordancia del pensamiento con el objeto pensado y, a la vez, consigo mismo (trascendencia-inmanencia) y, en ese sentido, la evaluación consiste en determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las interacciones con otras que les proveen contexto).

Resolver el problema de la relación sujeto-objeto con la razón y/o los sentidos tiene sus consecuencias epistemológicas y ontológicas. ¿Quién determina a quién en una relación de conocimiento: ¿el sujeto cognoscente al objeto por conocer, el objeto por conocer al sujeto cognoscente o ambos se determinan recíprocamente? (Tabla 4):

Tabla 4. El discurso educativo a partir de la necesidad ontológica del sujeto cognoscente, la facultad cognoscitiva utilizada para resolver el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento y, consecuentemente, el supuesto filosófico en el que se ubica la teoría.

Teoría Educativa	Necesidad ontológica del sujeto cognoscente	Facultad cognoscitiva con la que se resuelve el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento	Supuesto filosófico en el que se ubica el discurso educativo	Discurso educativo (e.g. definición del concepto "Alumno")
Conductista	Determinismo	La razón	Objetivismo	Objeto del acto educativo
Psicoanalítica	Indeterminismo	Los sentidos	Subjetivismo	Ser con necesidades afectivas, de seguridad y logro
Humanista	Indeterminismo	Los sentidos	Subjetivismo	Ente individual único y diferente
Cognoscitivista	Indeterminismo	Los sentidos	Subjetivismo	Activo procesador de información y responsable de su propio aprendizaje
Psicogenética	Determinismo-Indeterminismo	La razón y los sentidos	Dialéctica	Constructor activo de su propio conocimiento
Socio-cultural	Indeterminismo-Determinismo	Los sentidos y la razón	Dialéctica	Sujeto social protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

¿Cuál de todas las *definiciones* del concepto "alumno" de las diferentes teorías analizadas es la mejor? Respuesta: ninguna. En términos epistemológicos sólo son conjeturas, suposiciones, presunciones, hipótesis, cálculos, creencias u opiniones derivadas de la razón, los sentidos o de ambos y, ontológicamente, la elección dependerá de los intereses existenciales de la persona o grupo de personas que los utilicen y, en ese sentido, de los supuestos filosóficos en los que se ubique el discurso educativo.

Se puede estimar que los seres humanos no venimos a este mundo con las *facultades* necesarias para *conocer* la *esencia* de la realidad educativa y que, por lo mismo, lo único que podemos hacer, en términos cognoscitivos, es elaborar un mapeo de la misma (definición, características, función, finalidad, clasificación, elementos, etc.) utilizando para ello nuestras facultades (razón y/o sentidos) con las que elaboramos ciertos supuestos para resolver los problemas del conocimiento dependiendo de nuestros intereses ontológicos.

Existe una relación de dependencia entre los supuestos filosóficos que se utilizan para resolver el problema de la *relación sujeto-objeto de conocimiento*, las facultades cognitivas de todo sujeto cognoscente, los intereses ontológicos del espíritu epistémico y el discurso teórico que se construye en todas y cada una de las teorías analizadas.

Todo lo anterior se reduce a determinismo, indeterminismo o a estados intermitentes entre uno y otro. Si se desea determinar a los demás, se argumentarán razones para ello; si se los quiere indeterminar, los sentidos proporcionarán los argumentos necesarios y; si se necesita conciliar los contrarios, se podrán utilizar ambas cualidades.

El problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento en los discursos educativos no puede tener una solución única porque obedece a intereses y necesidades de sus promotores. En ese sentido, la educación es un problema político.

Bibliografía

Aristóteles (a) (1981). Ética Nicomaquea. Porrúa (Col. "Sepan cuántos...", núm. 70). México.

----- (b) (1981). Política. Porrúa (Col. "Sepan cuántos...", núm. 70). México.

----- (1992). Metafísica. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 120). México.

Beauchot, Mauricio (2000). Tratado de hermenéutica analógica. Ítaca. México.

Cassirer, Ernest (1986). El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas II. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Descartes (1981). Meditaciones Metafísicas. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 177). México.

Gaarder, Jostein (2001). El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía. Patria/Siruela. México.

Guzmán, Jesús Carlos y Gerardo Hernández Rojas (1993). Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. CONALTE - UNAM.

Hessen, Juan (1999). Teoría del Conocimiento. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 351). México.

Hume, David (1992). Tratado de la Naturaleza Humana. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 326). México.

Kant, Manuel (1996). Crítica de la Razón Pura. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 203). México.

Leibniz (a) (1991). Nuevo Tratado Sobre el Entendimiento Humano. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 321). México.

----- (b) (1991). Monadología. Porrúa (Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 321). México.

Locke, John (1994). Ensayo Sobre el Entendimiento Humano (tomo I) Gernika. México.

Platón (a) (1998). Diálogos. Porrúa (Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 13 A). México.

----- (b) (1998). Diálogos. Porrúa (Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 13 B). México.

Polo, Leonardo (2006). Curso de teoría del conocimiento. Tomo I. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona. España.

Runes, Dagoberto D. (1998). Diccionario de filosofía. Grijalbo. México.

Tomás de Aquino (1991). Suma Contra los Gentiles. Porrúa (Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 317). México.

Verneaux, Roger (2011). Curso de filosofía tomista. Epistemología general o crítica del conocimiento. Herder. España.