

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

Problemas teóricos en la delimitación del objeto

de estudio en la Pedagogía



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

B^o *Alejandro Rosas Arguez*

T E S I N A

Que para obtener el

título de

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

presenta

ALEJANDRO ROSAS ARGAEZ

AR

México, 1984



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
I - INTRODUCCION.	1
I - ANTECEDENTES DEL DISCURSO PEDAGOGICO COMO DISCURSO CIENTIFICO.	6
1.1 El positivismo de Emile Durkheim frente a los problemas educativos.	6
1.2 John Dewey y la propuesta funcionalista.	16
1.3 Críticas y perspectivas.	22
II - ¿EDUCACION O PROCESOS EDUCATIVOS,	27
2.1 Elementos de la polémica epistemológica.	27
2.2 Teoría marxista y análisis de los fenómenos educativos	32
2.3 Estructura social y procesos educativos.	48
2.4 El concepto de hegemonía y la articulación de las diferencias educativas. (Educación contra hegemonía)	55
2.5 Contradicción y sobredeterminación en los procesos educativos.	63
III - PROCESOS EDUCATIVOS Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS CIENTIFICOS: LA PEDAGOGIA.	80
3.1 Enfoques continuista y discontinuista de la ciencia.	81
3.2 Obstáculos epistemológicos y unidad de ruptura	96
3.3 Elementos teóricos de la Pedagogía (A manera de conclusión).	108
3.3.1 Algunas consideraciones sobre la producción de conocimientos científicos	108
3.3.2 Objetividad y Punto de Vista de Clase.	116
IV - REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	130

I N T R O D U C C I O N

Toda disciplina científica se erige y desarrolla a través de un proceso de producción de conocimientos que implica constantes reajustes, resquebrajamientos, rectificaciones y, sobre todo, rupturas del saber provocadas por el permanente enfrentamiento con obstáculos epistemológicos.

En este proceso, por demás irregular y penoso, se van construyendo (simultáneamente) el objeto de conocimiento (a través de sucesivas aproximaciones que van delimitando y especificando su campo de acción), las técnicas y los métodos de análisis que han de emplearse en la práctica científica.

Uno de los problemas epistemológicos que encontramos en la construcción del cuerpo teórico de conocimientos en la Pedagogía, entendida como una ciencia social con un espacio teórico y cuerpo de conocimientos propios, se refiere precisamente a la construcción y delimitación de su objeto de estudio, que nos conduce a cuestionar las bases sobre las que se ha edificado esta rama del conocimiento humano.

A lo largo de su desarrollo histórico, la Pedagogía se ha enfrentado con diferentes interpretaciones de lo que es o podría ser su objeto de estudio desde una dimensión científica. Así, se ha llegado a afirmar que la educación (genéricamente hablando) es ciertamente el objeto de estudio de esta disciplina científica; sin embargo, el término, y sus posibles acepciones, no ofrecen elementos suficientes para ubicarlo en una dimensión científica,

puesto que éste se presenta un tanto cuanto ambiguo y caben dentro de él múltiples interpretaciones, que van desde aquella que dice que "la educación es la transmisión de la cultura", hasta la que afirma que "es la realización del ser humano mediante el desarrollo de sus potencialidades".

El problema no es de orden etimológico, lo que significa la palabra "educación", sino de orden epistemológico; esto es, construir y delimitar un objeto de estudio específico a través de los fenómenos y relaciones que se dan en la trama social. Ubicar las relaciones e interacciones del fenómeno con su entorno y encontrar la especificidad de su campo de acción, su espacio fenoménico.

Entre los primeros esfuerzos teóricos que se hicieron para estudiar científica y sistemáticamente la educación como objeto de estudio dentro de las ciencias sociales, se encuentran los trabajos de Durkheim y Dewey, teóricos influenciados por el positivismo comtiano que, al igual que él, intentaron estudiar los fenómenos de las sociedades con la metodología de las ciencias naturales. Con esto no solamente proponían una metodología y estructura conceptual provenientes de otros terrenos científicos; también crearon toda una visión filosófica que ha tenido una decisiva y no muy afortunada influencia en el desarrollo de las ciencias sociales, y en particular en la Pedagogía.

Ahora bien, lejos de reconocer el mérito del positivismo por intentar estudiar sistemáticamente los fenómenos sociales y elevarlos a categoría de ciencia, y de hacer particulares planteamientos a la Pedagogía en concreto, su visión filosófica y su posición epistemológica han

creado una serie de problemas que hoy en día es necesario cuestionar porque impiden el avance del conocimiento científico dado su carácter pragmático-empirista.

El objetivo de este trabajo, es plantear algunos problemas epistemológicos que impiden delimitar la especificidad del objeto de estudio de la Pedagogía y que cuestionan, ciertamente, las bases sobre las que se ha creado esta ciencia. Para ello, se exponen y analizan los planteamientos que Durkheim y Dewey hicieron sobre educación y Pedagogía porque, primeramente, son autores que se ocuparon de estudiar estos temas con una posición científica (incluso se podría afirmar que son los primeros en preocuparse por crear una ciencia de la educación, por estudiar sistemáticamente los fenómenos educativos) y, en segundo lugar, porque son teóricos representativos de sus respectivas corrientes filosóficas. Sin embargo, esta primera exposición resulta insuficiente dado el tipo de planteamientos a que nos conducen el positivismo y el funcionalismo, por lo que resulta necesario buscar y plantear otras alternativas científico-filosóficas (con otro enfoque y otra metodología diferente a la del positivismo) que permitan entender a la Pedagogía con una visión abierta y flexible de ciencia de la educación. En este punto se ha adoptado una posición filosófico-epistemológica proveniente del materialismo dialéctico.

Abordar un problema como el que se está planteando requiere, dado que por su naturaleza puede prestarse a muchas y muy dispersas interpretaciones teóricas, de la exposición de una serie de cuestionamientos preliminares; a saber:

- En teoría se afirma que el objeto de estudio de la

Pedagogía es la educación, pero este objeto es motivo de múltiples interpretaciones dado el carácter tan ambiguo y amorfo que presenta, por lo que plantear a ésta como objeto de estudio científico presenta problemas teóricos en términos de obstáculos epistemológicos.

- Frente a esta situación, proponemos, en una primera aproximación hipotética, que el objeto de estudio de la Pedagogía sea entendido no como "la educación" (in extenso), sino como procesos educativos, entendidos como instancias histórico-sociales regidas por las leyes de la trama en que se desenvuelven (los procesos de desarrollo histórico social de los hombres) y cuya dinámica depende de las contradicciones propias de toda formación social, contradicciones que se articulan y sobreterminan a los procesos educativos diacrónica y sincrónicamente.

- La delimitación y construcción del objeto de estudio de la Pedagogía, requiere estudiar y tomar en cuenta los diferentes elementos que rodean y constituyen a los fenómenos educativos; elementos tanto ideológicos, como políticos, sociales, psicológicos, etc. Si bien es cierto que en los procesos educativos intervienen factores tanto sociales como psicológicos, biológicos, de aprendizaje, etc.; por motivos metodológicos, y de extensión, en este trabajo sólo se expondrán aquellos que tienen que ver con la problemática social, puesto que se parte de la premisa de que los procesos educativos tienen un origen y desarrollo fundamentalmente social.

En el primer capítulo, se exponen y analizan los planteamientos pedagógicos de Durkheim y Dewey; sus postulados científicos así como la posición filosófica que guardan frente al conocimiento.

En el capítulo segundo, por su parte, se establece una polémica epistemológica sobre si debe considerarse o no a la educación como un objeto de estudio científico a partir de lo planteado por Durkheim y Dewey. Aquí mismo se plantea la posibilidad de abordar científicamente, y con una metodología diferente a la del positivismo, los problemas educativos a través de la doctrina marxista; sus diferentes vertientes y su aportación científico-filosófica para el estudio de los problemas sociales.

Finalmente, el capítulo tercero (a manera de conclusión) abre un debate epistemológico sobre las posibilidades de producir conocimientos científicos en la Pedagogía a partir de romper los espacios teóricos prefabricados en la que ha estado inmersa, e intentar, sobre todo, diferentes formas de interpretación científica considerando los problemas tan particulares y contradictorios a los que está destinada a enfrentarse.

El objetivo fundamental de este trabajo no es llegar a decir una verdad última, porque para ello hacen falta las palabras, sino tratar de encontrar precisamente problemas teóricos (obstáculos epistemológicos) y darles el reconocimiento y papel fundamental que juegan en la producción de conocimientos científicos. Solo así, creo yo, podremos llegar a interpretar y transformar nuestras realidades educativas con una actitud alternativa.

I. ANTECEDENTES DEL DISCURSO PEDAGOGICO COMO DISCURSO CIENTIFICO.

El primer problema que vamos a tratar en este trabajo, se refiere precisamente a la ubicación del fenómeno educativo como un objeto de análisis científico y las condiciones para edificar una ciencia en torno a éste.

Con esto, quiero aclarar que si bien a lo largo de la historia del hombre y en cada formación social específica ha habido una explicación y definición de lo que por educación se entiende, no es mi intención analizar ni desarrollar una crítica a los diferentes conceptos y definiciones que sobre educación se han elaborado, puesto que para lo que planteo, el problema no es de definiciones etimológicas (lo que ha significado históricamente la palabra educación) sino delimitar la especificidad y características de ese objeto en torno a los elementos que la rodean y constituyen para producir un conocimiento científico (1). Así pues, tendremos que remitirnos al discurso que han elaborado pensadores representativos de las corrientes científico-filosóficas en torno a los problemas educativos y la manera de enfrentarlos.

I.1. El positivismo de Emile Durkheim frente a los problemas educativos.

El positivismo es una doctrina filosófica del siglo XIX que tiene entre sus teóricos y fundadores a Augusto Comte y a Emilio Durkheim, y se plantea la posibilidad de estudiar e interpretar los fenómenos sociales con la metodología propia de las ciencias naturales.

Los acontecimientos sociales derivados de la Revolución Industrial y el rápido desarrollo y promoción de las llamadas ciencias naturales o "exactas" en el siglo XIX, indujeron a pensar a Augusto Comte que la sociedad está regida por leyes naturales ajenas a la voluntad de los hombres, que está asimilada íntegramente por la naturaleza, por lo que la vida social se rige por una armonía natural y que, en consecuencia, el método de las ciencias sociales debe ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza, así como sus procedimientos de investigación científica (observación, comparación y experimentación). Pero ante todo, este autor sostenía que la observación de los fenómenos sociales debía ser igualmente neutra e imparcial como en las ciencias naturales para garantizar una total objetividad en la tarea científica.

Aunque Comte no se ocupara específicamente de los problemas educativos desde su perspectiva filosófica, conviene tener en cuenta (quizá de manera general como en este caso) la influencia e importancia de sus postulados, puesto que constituyen el soporte teórico de muchas de las interpretaciones que hasta hoy en día prevalecen en las ciencias sociales, con múltiples variantes y modalidades diversas.

Influído por la doctrina de Comte, Durkheim es considerado el verdadero suya de la sociología positiva. En su obra "Las reglas del método sociológico" (2), sostiene que los hechos sociales deben ser considerados como cosas, así como no hay más que cosas en la distribución de la naturaleza.

Por otra parte, recurre con mucha frecuencia a los modelos naturalistas para explicar los fenómenos de las sociedades, reduciendo el objeto de estudio al auxilio teórico o confundiendo con éste (3).

Pero no debemos juzgar de entrada el pensamiento y proposiciones teóricas de este autor (cuya influencia e importancia tanto en su época como ahora no vamos a negar) sin antes remitirnos directamente a las consideraciones que sobre educación y Pedagogía hiciese, tan sólo basta señalar que con las observaciones preliminares es necesario poner de manifiesto la dirección y motivaciones teóricas de nuestro autor.

En su obra "La Educación. Su naturaleza y su función", (4) Durkheim empieza por hacer un recuento de algunas definiciones que sobre educación se tienen, entre ellas la de Stuart Mill, quien decía que la educación "... comprende todo lo que hacemos nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con el objeto de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza" (5); o la de Kant: "... el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible" (6).

Elabora una crítica hacia estas definiciones en el sentido de que todas se plantean una educación ideal fuera del tiempo y del espacio, cuando hay que tener en cuenta la historia de esa educación. Veamos:

"Cuando se estudia históricamente la manera como se formaron y desarrollaron los sistemas de educación, nos da mos cuenta de que dependen de la religión, de la organi zación política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si los separamos de todas estas causas históricas, quedan incomprensibles" (7).

Queda claro para Durkheim que el término educación es

más complicado de lo que parece, y que no basta matizarlo "con los más nobles ideales" para caracterizarlo socialmente.

En cuanto a la manera en que el educador o el investigador educativo pueda conocer las realidades educativas, el autor señala:

"No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de que dependen; y no puede llegar a saberlo sino yendo a su escuela, empezando por observarlas, como el físico observa la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos" (8).

De la anterior cita, nos llama mucho la atención que Durkheim entienda por "realidades educativas" a las instancias particulares del sistema escolarizado, siendo que, y como veremos más adelante y siguiendo con su propia preocupación pedagógica de transmitir una serie de valores de una generación a otra, debería prestar mayor atención a otras prácticas educativas como las familiares, donde se pone de manifiesto la relación que hay entre una generación de adultos sobre una de jóvenes con mayor evidencia; al respecto, pasemos ya directamente a la concepción que este autor ha elaborado sobre la educación:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado" (9).

Trataremos de analizar paso por paso esta propuesta con el fin de ubicar el tipo de objeto al que nos remite el autor.

Primeramente, cabe señalar que si la educación es sólo la transmisión generacional de valores, se entiende que hay una cultura adulta pre-existente, ahistórica y monolíticamente acabada como grado máximo de superación humana, sin ninguna posibilidad de incorporarle valores nuevos o instancias inesperadas.

En segundo lugar, se habla de generaciones adultas y jóvenes fuera del contexto social en que éstas se producen, desclasadas orgánicamente y políticamente indefinibles.

Por último, se habla igualmente de una sociedad política amorfa que oculta sus intereses sociales, históricamente determinados, en esos estados físicos, intelectuales y morales de los que se habla como si éstos fueran ingenuos o imparciales. ¿Quién decide los juicios que han de privar en la selección de esos valores?; y concretamente, ¿cuál es el medio especial al que están destinados los niños?; ¿acaso todos los niños?

Además, conviene señalar que si la educación tiene esta dinámica unidireccional de generaciones adultas sobre generaciones jóvenes, es punto menos que imposible plantearse acciones educativas entre los propios adultos o procesos recíprocos de aprendizaje entre adultos y niños. En esta observación comienza a manifestarse la posición que frente al conocimiento guarda el autor (su visión epistemológica) y que más adelante trataremos con detenimiento.

A continuación, pasaremos a analizar los planteamientos durkheimianos sobre la Pedagogía y las posibilidades de edificar una ciencia de la educación.

Para empezar, Durkheim distingue la Pedagogía de la educación diciendo que la primera es un conjunto de teorías y maneras de concebir la educación, no de practicarla, de tal forma que la educación vendría a ser la materia de la Pedagogía. Pero todavía no nos queda claro si ésta es una ciencia o solamente conjunto de teorías. Veamos lo que este autor dice con respecto a la ciencia:

"Para que pueda llamarse ciencia a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes:

1. Deben versar sobre hechos adquiridos, observables.
2. Estos hechos deben ser homogéneos para que se les pueda clasificar en una misma categoría.

Si fueran irreductibles los unos frente a los otros, habría no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas que estudiar" (10).

Como podemos apreciar, los lineamientos teórico metodológicos de Durkheim responden, como comenzábamos a señalar, a esa visión tan particular de el positivismo que se empeña en concebir hechos observables, medibles, cuantificables y clasificables, buscando con ésto entender o encasillar la realidad de los fenómenos, a sistemas homogéneos, lógicos y sin contradicciones. Modelos cerrados de la realidad a los que hay que ajustar los fenómenos.

Habíamos dicho ya, que para Durkheim la educación es la transmisión de valores de una generación adulta sobre una

generación joven con el objeto de que ésta última se adapte al medio social; pues bien, estas "prácticas educativas" (su génesis) y el funcionamiento mismo de los sistemas de educación son, pues, "dos grupos de problemas de carácter puramente científico" y constituyen, por ende, el objeto de la ciencia de la educación.

Pero dicha ciencia se diferencia de la Pedagogía en lo siguiente: un aspecto serían las prácticas educativas (acción empírica de un maestro sobre el alumno, de una generación sobre otra) y otro muy diferente la especulación teórica que pudiera hacerse respecto a éstas. Tal es la diferenciación que Durkheim hace entre Pedagogía y Ciencia de la educación, entre teoría y práctica.

"Importa, pues, no designar con una misma palabra dos formas de actividades tan diferentes. Hace falta, tengámoslo por seguro, reservar el nombre de arte a todo lo que es práctica pura, sin teoría" (11).

"Pero entre el arte así definido y la ciencia propiamente dicha, hay lugar para una actitud mental intermedia. En lugar de actuar sobre las cosas o sobre los seres siguiendo determinadas maneras, se reflexiona sobre los procedimientos de acción que se emplean así; con vistas, no a conocerlos y a explicarlos, sino a apreciar lo que valen. Si son lo que deben ser; si nó, sería útil modificarlos, y en qué manera, hasta sustituirlos totalmente por procedimientos nuevos .

Estas reflexiones toman la forma de teorías, son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos y, por lo mismo, se acercan a la ciencia" (12).

"La Pedagogía es una teoría práctica de este género. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que lo dirijan" (13).

Estas afirmaciones inspiran, indudablemente, una serie de interrogantes que a continuación vamos a atender.

Se había aclarado que tanto la génesis de las acciones educativas como el funcionamiento de los sistemas educativos constituirían el objeto de estudio de la ciencia de la educación; sin embargo, la Pedagogía aparece aquí como una especulación que oscila entre el arte (práctica pura sin teoría) y la ciencia (conocimiento y explicación de los fenómenos por medio del método científico experimental), de tal suerte que la Pedagogía viene a ser una reflexión apreciativa (valorativa) de lo que son o deben ser los procedimientos de acción educativa, y que de estas reflexiones se derivan teorías, que son combinaciones de ideas y no de actos, que se acercan a la ciencia.

Quiero destacar que en esta no menos complicada elaboración teórica existen una serie de implicaciones epistemológicas que nos interesan: la primera de ellas es la separación tan clara que se presenta entre los juicios de hecho de los juicios de valor; esto es, que a la Pedagogía no incumbe conocer y explicar realidades educativas concretas (juicios de hecho), sino apreciar lo que valen y determinar si son o nó lo que deben ser (juicios de valor). Esta concepción nos remite a la vieja idea de Hegel de que es posible separarlos.

Por otra parte, ¿cómo nos podemos imaginar una activi-

dad práctica completamente pura, independiente de la reflexión y actuación humanas y llamarle arte?. El espíritu positivo de este autor, pone de manifiesto la imposibilidad cognoscitiva entre teoría y práctica, por un lado, y la pobreza y vanalidad esquemática que por cada una de éstas entiende, por el otro, en donde el producto de la reflexión pedagógica queda reducido a ideas y especulaciones inconexas del ámbito en que se producen.

No conforme con ello, Durkheim afirma que la Pedagogía debe sustentar sus reflexiones en otras ciencias, y como la propia ciencia de la educación no se ha logrado erigir como tal, y que sería uno de sus pilares, debe entonces recurrir al auxilio de la sociología y la psicología como apoyos teóricos. (Nótese que en ningún momento se plantea la posibilidad de construir un cuerpo teórico propio, autónomo).

La sociología aportaría elementos para definir los fines y objetivos que persigue la educación, mientras que la psicología se encargaría de los procedimientos pedagógicos.

Queda pues por último mencionar, que bajo estos rubros la Pedagogía no aparece como una ciencia, sino como un guardián silencioso y severo, como un vigilante justiciero atento a que se cumplan los designios establecidos, sin importar los intereses que se debaten en él, ni quienes participen del festín:

"¿Qué es la Pedagogía, sino la reflexión aplicada lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con el fin de regularizar su desarrollo?" (14).

"Hemos visto que la Pedagogía no es la educación, y que no podría sustituirla. Su función no es sustituir a la práctica, sino guiarla, esclarecerla, ayudarla si es

preciso a llenar las lagunas que en ella se produzcan, a remediar las insuficiencias que en ella se manifiestan. Al pedagogo no le toca, por tanto, construir íntegramente un sistema de enseñanza, como si antes de él no hubiera existido tal cosa; sino que es preciso, por el contrario, que se aplique sobre todo, a conocer y a comprender el sistema de su tiempo..." (15).

Respecto a las posibles vinculaciones que pudiera haber entre educación y sociedad, Durkheim señala que la educación es un hecho eminentemente social, cuya función en la misma es la de perpetuar y producir una "suficiente homogeneidad" entre sus miembros. Se habla de una sociedad, en abstracto, que se sitúa por encima de los intereses de clase y que aparenta independencia existencial con los individuos, pero eso sí, que para que ésta pueda sostenerse "necesita que el trabajo se divida entre sus miembros" (16).

"Por esto ella (la sociedad) prepara por sus propias manos, mediante la educación, los trabajadores especiales que necesita. Es pues, para ella y por ella, como la educación llegó a diversificarse" (17).

Nuevamente podemos apreciar el carácter ideológico de este autor y su posición social frente a la educación, precisamente cuando oculta (sin conciencia ni frivolidad, claro está) el carácter de clase de esa educación y las condiciones sociales concretas en que debe capacitar y producir especialidades técnicas, superespecialización del trabajo productivo que satisfaga las necesidades del sistema capitalista moderno, cuando se refiere a "ella" (la sociedad) como a una cortesana por la que hay que sentir respeto y no a una sociedad que no puede ser homogénea sencillamente por-

que está dividida en clases sociales antagónicas, entre las que hay relaciones económicas y sociales que inducen a su lucha y cuyo bastón de mando pertenece a una clase en el poder, a hombres concretos e históricamente determinados que se aseguran la tenencia de los medios de producción y la explotación de la fuerza de trabajo por medio de fuerzas políticas específicas (la coerción y el consenso).

1.2 John Dewey y la propuesta funcionalista.

Los planteamientos teóricos y afirmaciones filosóficas tanto de Comte como de Durkheim, no sólo gozaron de popularidad e innovación científico-filosófica en la Europa de su época para el análisis de sus sociedades, sino que fueron bien acogidas por una sociedad norteamericana que, a principios de siglo, vivía uno de los períodos más críticos de su historia en cuanto a orden social y estructura económica se refiere.

A ello, debemos agregar que la incursión de miles de refugiados europeos a territorio norteamericano, contribuyó grandemente al conocimiento y promoción de doctrinas filosóficas y novedades científicas que del viejo continente vendrían a cultivarse en América.

Estos son los elementos históricos que dan origen, en gran medida, a una de las doctrinas filosóficas más polémicas de nuestra época: el funcionalismo.

Como veníamos mencionando, esta corriente tiene su sustento teórico en los enunciados del positivismo, pero los intelectuales de la llamada "Escuela de Chicago" (Escuela que se encargaría de dar origen e impulsar esta vertiente y

cuya constitución estaría matizada por un reformismo social), no solamente adoptaron el método científico experimental para encontrar leyes naturales en el orden de la sociedad, sino que desarrollaron con mayor exahustividad la concepción de una sociedad organicista.

Concebían a la sociedad como un "templo", cuyas estructuras o soportes principales serían las instituciones sociales mismas, cada una de las cuales debía cumplir una función especial que la propia sociedad le dictaba para su consolidación y existencia. Esta idea está inspirada, en parte, en un evolucionismo biologista que plantea la existencia de estructuras orgánicas con fines específicos para la supervivencia de una especie; dicha postura se aplica, según se ve, para los funcionalistas, al orden y naturaleza de nuestras sociedades.

Ante estos hechos históricos, resultó necesario crear una filosofía social capaz de atender las expectativas de una sociedad capitalista en plena expansión, y que encuentra entre sus precursores tanto a William James (uno de los creadores de la doctrina del pragmatismo) como a John Dewey, autor este último que ocupará nuestra atención tanto por lo representativo de su pensamiento, como por las afirmaciones que hiciera en torno a la problemática educativa de su época.

La primera distinción que hace este autor en torno a la educación (así en términos generales), es que ésta es un arte que se apega al método científico experimental; esto se debe a que Dewey considera que la educación se encuentra en un período de transición de estados empíricos (como las costumbres y la repetición mecánica de actos) a instancias

de carácter científico que se gobiernan y articulan por el método científico experimental.

Para ir acercándonos cada vez más al pensamiento de este autor, veamos lo que dice respecto a la ciencia:

"... la ciencia significa, creo, la existencia de métodos sistemáticos de investigación que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina" (18).

Desde este punto de vista, resulta claro que para Dewey, la producción de conocimientos científicos no es más que el paso que hay entre la observación empírica de hechos tangibles (empíricamente materiales) y la consolidación de un sistema coherente de leyes que nos conduzcan a la ciencia; todo esto por la intermediación de un método científico universalista que se encargará de hacer una relación entre los hechos y fenómenos de naturaleza empírica para poder construir leyes y después sistemas de leyes.

En lo que respecta a la construcción de una ciencia de la educación, encontramos que Dewey plantea la existencia de fenómenos educativos en términos de la instrucción que se da en las aulas, desatendiendo con esto otras prácticas, también educativas, como las que se dan en la familia o en otros contextos sociales, por lo que propone una ciencia de la educación para el salón de clases. Asimismo afirma que las prácticas educativas son el material que plantea los problemas a la ciencia de la educación, material que constituye su única fuente y la prueba final o verificación de las conclusiones de la investigación educativa.

En relación con los resultados que se obtienen de la investigación educativa, veamos el carácter pragmático que este autor les otorga al enmarcarlas en un contexto de utilidad inmediata:

"... el valor de los resultados científicos (...) pueden ser científicos en otro campo, pero no en la educación hasta que sirvan a propósitos educativos, y si sirven realmente o no, sólo puede descubrirse en la práctica" (19).

Nótese, pues, el carácter y tendencia social a que están dirigidos los resultados de una investigación educativa, al adecuado funcionamiento de las instituciones educativas en la práctica inmediata con el fin de asegurar el orden social establecido.

Por otra parte, Dewey sostiene que no existe una ciencia de la educación independiente, porque si bien las prácticas educativas constituyen el material de dicha ciencia, las fuentes teóricas a las que recurre provienen de ciencias "ya desarrolladas, en un buen estado de madurez", y son indispensables para tratar intelectualmente esos problemas. Las ciencias a las que se refiere Dewey son la ingeniería, las matemáticas y la mecánica:

"Descontando el hecho de que se da una preparación menos sistemática a las personas que aplican el arte de la educación, el caso es que las ciencias a que debe acudir para obtener contenido científico para el trabajo del práctico de la educación, se hallan menos maduras de las que ofrece el contenido intelectual de la ingeniería. Las ciencias humanas que constituyen

Las fuentes del contenido científico de la educación -biología, psicología y sociología por ejemplo- se hallan relativamente atrasadas comparadas con las matemáticas y la mecánica" (20).

Como se pudo apreciar, Dewey no solamente subordina nuevamente el campo de la ciencia de la educación a otras disciplinas científicas (como lo hiciera también Durkheim), sino que además concede un carácter despreciativo a las ciencias "llamadas sociales" argumentando, con juicios puramente valorativos, que estas ciencias se encuentran en un "relative atraso" con respecto a ciencias más "maduras" como la ingeniería, la mecánica o las matemáticas. Destaca también la división que existe entre la teoría (o contenido científico que aportan las ciencias maduras) y la práctica (aplicación del arte de la educación) como si éstas fueran dos instancias "naturalmente" separadas.

Las anteriores observaciones nos conducen necesariamente a cuestionar la necesidad de incorporar tanto la ingeniería como la mecánica a la interpretación y descripción de los fenómenos educativos, con el fin de garantizar un mejor control de la sociedad. No olvidemos que precisamente la ingeniería tuvo un gran impulso en la unión americana justo en el momento en que fué necesario modernizar los procesos productivos con la aplicación de la administración científica de Taylor, a la vez de optimizar dichos procesos con la máxima eficiencia al menor costo posible (menor desgaste) y la aplicación de modelos derivados precisamente de la mecánica, la estadística y la ingeniería.

Al respecto, un comentario de Harry Braverman:

"La transformación del trabajo de una base de pericia

a una base de ciencia, puede decirse que incorpora un contenido ofrecido por una revolución científica y de la ingeniería dentro de formas proporcionadas por la rigurosa división y subdivisión del trabajo, favorecida por la administración capitalista" (21).

"La revolución científico-técnica, por esta razón, no puede ser entendida en términos de innovaciones específicas -como en el caso de la revolución industrial, la que puede ser caracterizada prontamente por un puñado de invenciones claves-, sino que debe ser entendida más bien en su totalidad como un modo de producción dentro del cual la ciencia y las exhaustivas investigaciones en ingeniería, han sido integradas como parte de su funcionamiento ordinario. La innovación clave no puede ser encontrada en química, electrónica, maquinaria automática, aeronáutica, física atómica o alguno de estos productos de estas ciencias tecnológicas, sino más bien en la transformación de la ciencia misma en capital" (22).

Estas apocalípticas pero ciertas palabras de Braverman, nos ayudan a comprender la necesidad e inquietud de Dewey de incorporar disciplinas tan disímiles de las ciencias sociales como la ingeniería o la mecánica a los problemas de la educación, con el objeto de afirmarse un mejor control sobre la operatividad de las prácticas educativas, al mismo tiempo que se produce un aprendizaje para el trabajo super-especializado más eficaz en torno a la capacitación de mano de obra (23).

Por último, la apreciación que Dewey hace acerca de la filosofía de la educación habla por sí misma:

"La función de una filosofía de la educación basada en

la experiencia, es la exploración constructiva de las posibilidades de la experiencia dirigida por el método científico" (24).

1.3. Críticas y perspectivas.

He tratado de exponer en este primer capítulo las ideas y proposiciones teóricas tanto del funcionalismo como del positivismo que hicieron para la educación. Y he escogido a estas dos doctrinas filosóficas porque representan propuestas sistemáticas para la construcción de una ciencia de la educación, y porque son el soporte teórico o infra-estructura filosófico-ideológica de muchas de las vertientes de mayor arraigo en la explicación, descripción y búsqueda de solución de nuestros actuales problemas educativos (tales como la tecnología educativa, la administración educativa, etc.); y constituyen, en mi opinión, un sistema teórico de conceptos de la realidad social y las prácticas educativas (y la manera de teorizar o incidir sobre ellas) que responde a necesidades comunes y por lo mismo atiende a un mismo esquema ideológico: la elaboración teórica de la clase en el poder; por tanto, el discurso pedagógico aparece articulado al discurso del poder.

Acercas del positivismo, lo único que nos queda por decir es que, al no distinguir el objeto específico que toman las ciencias sociales (objeto cuyo campo de batalla encara una lucha ideológico-política por las relaciones que entablan los hombres en la trama social y que responden a intereses concretos de clase) a diferencia de las ciencias naturales, confunde el carácter y naturaleza de cada uno de ellos, pretendiendo con esto lograr una "homogeneidad epistemológica" de los diferentes dominios y de las ciencias que los toman por objetos (25).

Su error fundamental consiste en no comprender la especificidad metodológica de las ciencias sociales con relación a las ciencias naturales, error que se debe a la "incomprensión" del carácter histórico de los fenómenos sociales (cuya característica y dinamismo está dada por la transformación de los hombres en su lucha por el poder). También identifica parcialmente el sujeto y el objeto del conocimiento, por las razones que ya expusimos.

El funcionalismo, por su parte, no sólo viene a incorporar los criterios propios del positivismo, sino que, además, se da a la tarea de buscar optimizar procesos educativos con la ayuda de la técnica y la organización científica en donde los problemas sociales no son de orden político-ideológico, sino de carácter técnico-metodológico.

En cuanto a los planteamientos que realizaran en torno a la problemática educativa, nos encontramos con que, por un lado, se plantean un objeto de estudio unitario y homogéneo, preconcebido por una sociedad "acabada" y cuya función (definida y determinada de antemano por la misma sociedad), será solamente transmitir una serie de valores y actitudes por medio del aparato escolar para integrar a los individuos al orden social establecido. Por otro lado, tanto el positivismo como el funcionalismo subordinan la producción de conocimientos científicos para una ciencia de la educación a otras áreas del conocimiento humano que en muchas ocasiones nada tienen que ver con ésta; además, el papel que le asignan a dicha ciencia de la educación, ni siquiera puede decirse que rescate elementos y criterios de esas disciplinas de las que se habla, porque queda reducida solamente a catalizador valorativo de lo que es o debería ser la educación y qué métodos adoptar para lograrlo.

En los siguientes capítulos trataré de plantear que, al contrario de lo que proponen estas doctrinas filosóficas, si queremos hablar de educación como un objeto de estudio específico de los fenómenos educativos que se dan en una sociedad, no podemos considerarla como un fenómeno homogéneo, unitario y abarcativo del conjunto de elementos y sujetos que participan en ella, como el positivismo y el funcionalismo; por el contrario, se trata de procesos educativos que es necesario ubicar y definir en el conjunto de relaciones sociales que se dan en la trama social, y que se articulan orgánicamente a una estructura históricamente determinada y cuya característica está dada por la lucha que existe en el seno mismo de esos procesos educativos, que los hacen manifestarse como continuos-discontinuos (ver capítulo III de este trabajo). Además, cabe la posibilidad de edificar una ciencia de esos procesos educativos, pero con una concepción diferente de ciencia de la que se ha venido planteando.

N O T A S

- (1) Desde un punto de vista de análisis muy similar al que aquí planteo, Pérez Gómez afirma:
- "Bajo el término educación se incluye indiscriminadamente el proceso de formación y configuración individual, la asimilación y reproducción de pautas culturales vigentes en una comunidad, los procesos de transmisión cultural de generación en generación, las actividades sistemáticas, organizadas por una formación social y concretados en una política específica, los sistemas macro y microsociales articulados para la realización de dicha política, etc. Y no es que a priori y en aras de una

simplicidad esclarecedora, rechazamos algunos de los anteriores componentes semánticos realmente implícitos en el concepto de educación. Pero lo que, en cualquier caso, debe exigirse a una teoría que afronte los fenómenos educativos es tanto la delimitación de los componentes de este sector de la realidad como la identificación de las relaciones que se establecen entre ellos y que caracterizan el funcionamiento de la educación como conjunto, como sistema".

PEREZ Gómez Angel. Las fronteras de la educación. pp. 7-8. El subrayado es mío.

- (2) DURKHEIM, Emil. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires, La Pléyade, 1977. 250 p.
- (3) Al respecto, Michel Lowy señala que Durkheim entiende a la sociedad como un animal, como un sistema de órganos diferentes, cada uno de los cuales cumple una función especial. De esta forma Lowy nos ejemplifica que el positivismo no acepta la especificidad epistemológica de los diferentes objetos del conocimiento, punto central de este debate. Para un análisis más profundo recomiendo remitirse a LOWY, Michel. Dialéctica y Revolución. México, Siglo XXI.
- (4) DURKHEIM, Emil. "La educación, su naturaleza y su función" en Educación y Sociología. Bogotá, Lino-tipo, 1979, 192 p.
- (5) Ibidem. p. 56
- (6) Idem.
- (7) Ibidem. p. 63
- (8) Idem.
- (9) Ibidem. p. 70
- (10) Ibidem. pp. 101 - 102
- (11) Ibidem. p. 113

- (12) Ibidem. p. 114
- (13) Ibidem. p. 115
- (14) Ibidem. p. 118
- (15) Ibidem. p. 122
- (16) Ibidem. p. 139
- (17) Idem.
- (18) DEWEY, John. La ciencia de la educación p. 12
- (19) Ibidem. p. 36. El subrayado es mío.
- (20) Ibidem. p. 42
- (21) BRAVERMAN, Harry, Trabajo y capital monopolista.
p. 185.
- (22) Ibidem. p. 198
- (23) Cabe mencionar que en esta inquietud se encuentra la génesis del pensamiento y filosofía de las tecnologías educativas; o sea, la incorporación de modelos técnico-matemáticos que aseguren una mayor eficiencia en el quehacer educativo.
- (24) DEWEY, John. op.cit. p. 98
- (25) Cfr. LOWY Michel. op. cit.

II. ¿EDUCACION O PROCESOS EDUCATIVOS?

En el capítulo anterior hablábamos de las interpretaciones teóricas de las doctrinas positivista y funcionalista sobre los fenómenos educativos y la Pedagogía. En ellas se resaltaba el carácter homogéneo y unificador de la Educación, tanto en lo que se refiere a las prácticas educativas (en el ámbito de la instrucción escolarizada), como de la función que ésta debería tener con la sociedad (homogeneizar a los miembros de una sociedad determinada por medio de la transmisión de la cultura y los valores que ella implica). Asimismo, se afirmaba que el sustento de lo que podría ser una Ciencia de la Educación lo constituye, en sí misma, la Educación "in extenso".

La anterior exposición solo nos servirá para introducirnos en el punto central de lo que será el debate de todo este trabajo, y que se refiere precisamente a la ubicación de un fenómeno muy característico llamado "Educación" y la posibilidad de erigir un conocimiento científico en torno a éste.

2.1. Elementos de la polémica epistemológica.

Tanto en el discurso de Durkheim como de Dewey, el punto que más nos interesa es la manera como se ha entendido e interpretado a la educación como objeto de estudio, punto que nos llevará a confrontar posiciones epistemológicas diametralmente opuestas y cuya génesis se encuentra, precisamente, en la manera en que se concibe y entiende el conocimiento humano como creación, producto y proceso. Este será, pues, uno de los principales problemas teóricos con los que nos enfrentaremos en la delimitación de nuestro objeto de estudio.

Durkheim y Dewey se refieren a la educación como el sustrato de una práctica empírica que ocurre y se manifiesta en la sociedad a través de las instituciones educativas; sin embargo, presenta dificultades para entenderse científicamente, por lo que aconsejan interpretarla (o más bien, describirla) desde otras áreas del conocimiento. Pues bien, la educación, tal y como ellos la conciben, se presenta como una abstracción (a la vez que objeto) y el proceso mental que la produce parte de una reflexión deductiva; esto es, que a partir de un postulado general tratar de explicar e interpretar la realidad concreta.

Este hecho representa una peculiaridad muy característica del método en el positivismo (deductivo-inductivo) y nos invita a cuestionar todo un sistema filosófico del conocimiento.

En primer lugar, el objeto del conocimiento al que se refieren es un objeto universal y homogéneo que engloba todas las prácticas sociales educativas (aquellas que se enmarcan en el aparato educativo institucionalizado) bajo un sistema lógico uniforme carente de contradicciones y conceptualmente cerrado, en donde los fenómenos se adaptan al modelo teórico y no se presenta al modelo como un producto de la reflexión y transformación de los mismos. (1)

En este sentido, al partir de una categoría tan general como lo sería el concepto "Educación" se está, de hecho, estableciendo un distanciamiento entre la realidad concreta o especificidad particular en que se generan los fenómenos y el proceso mental que los aprehende. Además de que niega o no reconoce el contenido de cambio y transformación de las disfunciones o anomalías que, en términos de dinámica dialéctica, se presentan en su relación con otras instan-

cias sociales no necesariamente educativas. Por tanto, no acepta la contradicción como dinámica o motor de un fenómeno o proceso. Como bien anota Adorno:

"... las teorías positivistas no pretenden sino sintetizar en un continuo lógico exento de contradicciones todas las constataciones, eligiendo para ello únicamente categorías de la mayor generalidad posible, y sin reconocer como condición de los estados de cosas esos conceptos estructurales culminantes en que éstos son subsumidos" (2).

En segundo lugar, el método deductivo del positivismo, que centra su atención más en el carácter instrumental de su sistema lógico-lineal que en las características del objeto, al encontrar algún obstáculo teórico trata de explicar o encontrar las causas "externas" desde una panorámica causal (causa-efecto) legitimando siempre su "neutralidad" frente al conocimiento científico. Con ello se edifica un modelo y un método para la educación universales, válidos para todas las épocas y en cualquier condición social experimentalmente mensurable que, sin embargo, no puede explicar las diferencias y particularidades.

Ante estas características epistemológicas, que de ninguna manera contribuyen al esclarecimiento científico de esos fenómenos sociales como lo son los procesos educativos, sino que por el contrario, dogmatizan el conocimiento condenándolo a sucumbir en un sistema cerrado, veamos lo que plantea el materialismo dialéctico en tanto sustrato teórico-metodológico del materialismo histórico en el análisis sistemático de las formaciones sociales.

El estudio del materialismo dialéctico no solo nos

permitirá plantear una cuestión entre teoría y método en la doctrina marxista, sino también desmembrar toda una postura filosófica en torno a la génesis y producción del conocimiento humano que, en última instancia, vendría a ser el objetivo de todo proceso educativo.

En "El método en la economía política" (3) Marx nos dice que analizar un fenómeno de la realidad a partir de una abstracción o generalidad (como lo sería la Educación en nuestro caso) nos lleva a una visión caótica de conjunto que no se detiene a enlazar y analizar las particularidades y elementos que la componen. En cambio, si partimos de lo concreto particular, de categorías mas simples, podríamos percibir un "rico conjunto de determinaciones y relaciones complejas" que, en interacción dialéctica, constitiyen a un fenómeno como un todo.

Sin embargo, lo concreto no significa solamente la simplificación de un fenómeno:

"Lo concreto es concreto, ya que constituye la síntesis de numerosas determinaciones, o sea la unidad de la diversidad. Para el pensamiento constituye un proceso de síntesis y un resultado, no un punto de partida. Es para nosotros el punto de partida de la realidad, y por tanto de la intuición y la representación. En el primer caso (método deductivo) la concepción plena se disuelve en nociones abstractas; en el segundo, las nociones abstractas permiten reproducir lo concreto por la vía del pensamiento" (4).

De esta manera, al partir de lo particular concreto podremos entonces entender al fenómeno como un todo (totalidad concreta) con sus diferencias e interrelaciones. La

totalidad concreta será, pues, totalidad pensada o representación intelectual de lo concreto: Producto del pensamiento. (5)

Así, tenemos que al partir de la práctica concreta que se manifiesta en la sociedad, elaboramos un sistema teórico que se vuelve a revertir a la práctica de la que parte para verificarse y transformar, de esta forma, la realidad circundante. La práctica social es criterio de validez a la teoría.

"(...) la práctica social del hombre es el único criterio de la verdad de su conocimiento del mundo (...)" (6).

Bajo esta lógica (lógica dialéctica), la educación como totalidad no es el punto de partida (como afirmarían los positivistas) sino el producto de múltiples determinaciones sociales, políticas e ideológicas. A estas determinaciones llamaremos procesos educativos (particularidades concretas) frente al ambiguo concepto genérico de educación.

A lo largo de este capítulo trataré de delimitar lo que he convenido en llamar "procesos educativos" como aquellas particularidades de la realidad concreta que, sobre-determinadas y determinantes en el complejo de la trama social, constituyen a la educación como un todo y representan, a mi entender, el objeto teórico de una ciencia: la Pedagogía.

Bajo esta advertencia, que quede bien claro que dichos procesos educativos no son instancias autónomas, aisladas, que se constituyen a sí mismas, sino que represen-

tan un rico conjunto de determinaciones políticas, sociales, ideológicas que tienen una función social específica y que por lo tanto deben estudiarse dentro de la propia dinámica social. Para ello considero necesario recurrir a la teoría marxista porque, si bien no se ha abocado abiertamente al estudio de los fenómenos educativos en particular, su contribución al análisis sistemático de las formaciones sociales y la transformación radical que ha provocado en los sistemas filosóficos anteriores a él, nos permite analizar y entender una parte importante de esa dinámica social llamada "procesos educativos". para explicar mejor esta necesidad no solo epistemológica sino también política, he decidido dedicar un apartado especial dentro de este capítulo a su exposición con relación a la problemática que nos inquieta.

2.2. Teoría marxista y análisis de los fenómenos educativos.

Algunos autores que se han dedicado a estudiar los fenómenos educativos desde una perspectiva marxista (como por ejemplo Mario Manacorda, Bogdan Suchodolski y García Galló) afirman, con mucha razón, que ciertamente Marx y Engels no se ocuparon de los fenómenos educativos sino tangencialmente, o sea, de manera indirecta, y que el reflejo de sus preocupaciones pedagógicas se encuentra en algunos escritos fundamentales tales como "La sagrada familia", "La ideología alemana", "Antiúhring", "Manifiesto del partido comunista", "Crítica al programa de Gotha", "Miseria de la filosofía", y algunos apartados sustantivos de "El capital" así como las "Tesis sobre Feuerbach".

En estos textos se pueden encontrar de manera explícita las preocupaciones pedagógicas y los postulados educati

vos de Marx y Engels; sin embargo, el análisis de las aportaciones del materialismo histórico hacia la Pedagogía que me propongo hacer no se restringe al escudriñamiento de lo que Marx y Engels hayan escrito sobre educación, porque considero que el marxismo si bien es cierto que representa el producto teórico del genio creador de Marx y de Engels, no se detiene allí. Sus postulados teóricos así como sus reflexiones filosóficas sólo abren un bastísimo panorama para la interpretación, análisis y transformación de la actuación de los hombres en los distintos órdenes de la vida social y espiritual.

Como diría Althusser "...Marx abrió un nuevo continente al conocimiento científico: aquél de la historia (...) La fundación de la ciencia de la historia por Marx ha provocado el nacimiento de una nueva filosofía teórica y prácticamente revolucionaria: la filosofía marxista o materialismo dialéctico" (7).

En este sentido, Marx y Engels han abierto un espacio teórico, un continente científico-filosófico que no se acaba ni mucho menos se agota en sus escritos. Siguiendo el pensamiento de Lenin, los postulados de Marx y Engels solo son "las piedras angulares", los principios teóricos de una doctrina que es preciso desarrollar y que, en efecto, cuenta hoy en día con las valiosas aportaciones del propio Lenin, de Gramsci, de Rosa Luxemburgo, de Althusser y de muchos otros autores que han comprendido el papel histórico e importancia fundamental del marxismo para la interpretación de la realidad social en el compromiso de participar activa y conscientemente en su transformación. A ello se agrega que la doctrina fundada por Marx y Engels no es un dogma, no es un modelo universal al que hay que restringir la realidad porque negaría con ello inmediatamente su

origen histórico, su aportación al desarrollo del conocimiento humano (a través de la filosofía de la praxis) así como su participación política, revolucionaria, en la lucha de clases.

Por eso mismo, y volviendo al planteamiento original, las aportaciones de Marx y Engels para el estudio de los fenómenos educativos cierto que se encuentran vertidas de manera explícita en algunos textos fundamentales, pero, y como veremos mas adelante, su aportación más valiosa se encuentra en el significado mismo que representa el marxismo como ruptura epistemológica y como cuerpo teórico de conocimientos que intenta interpretar la realidad social a partir de su transformación.

Antes de entrar en detalle sobre la polémica que sostienen algunos autores respecto al marxismo y los fenómenos educativos, pasaré a exponer muy brevemente algunas consideraciones de la doctrina marxista a fin de no pasar por alto, o dar por sentado, los diversos componentes teórico-metodológicos que la conforman.

El pensamiento teórico filosófico del marxismo debe, primeramente, ubicarse en el contexto histórico en que se produce; esto es, representa el producto intelectual de una actividad práctico política muy concreta del siglo XIX: la liberación de las clases trabajadoras de un modo de producción opresor y enajenante.

Para ello fué necesario realizar un profundo estudio de las condiciones histórico sociales que engendraron y dieron lugar a dicho sistema productivo, conocer sus formas de organización y funcionamiento así como las relaciones sociales e ideológicas que implicaba.

Esta labor no fue el producto espontáneo de dos genios, en este caso Marx y Engels, sino que ya existían esbozos muy claros de análisis económico y social de la época y movimientos populares de liberación social muy importantes. Concretamente los trabajos fundamentales en los que se inspiraron originalmente Marx y Engels son: la filosofía alemana, la economía política clásica de David Ricardo y Adam Smith, y la comuna de París (8).

Para poder comprender el sistema social y económico de su época, Marx y Engels tuvieron que remitirse hasta los orígenes mismos de las sociedades humanas, enfrascándose con ello en un interesantísimo estudio antropológico de la formación de las sociedades humanas tomando como punto de referencia la producción material de sus necesidades vitales y las formas de organización económico-social que ellas implicaban. (9)

De esta manera, fundan una nueva ciencia: la ciencia de la Historia, el materialismo histórico.

"La ciencia fundada por Marx cambia toda la situación del dominio teórico. Es una nueva ciencia, la ciencia de la historia" (10).

"El materialismo histórico es la ciencia de la historia. Puede ser definida con mayor precisión como la ciencia de los modos de producción, de sus estructuras propias, de sus constituciones, de sus funcionamiento, y de las formas de transición que hacen pasar de un modo de producción a otro. (...) La teoría de la historia, teoría de los diferentes modos de producción es, en verdad, la ciencia de la totalidad orgánica que constituye toda formación social dependiente de un modo de producción determinado. Ahora bien,

cada totalidad social comprende, como Marx lo ha expuesto, el conjunto articulado de sus diferentes niveles: la infraestructura económica, la superestructura jurídico-política, y la superestructura ideológica" (11).

Al irse planteando las expectativas de análisis y estudio de las formaciones sociales, Marx y Engels (y posteriormente Lenin y Mao) se enfrentaron con problemas lógico-filosóficos propios de la actividad que realizaban y característicos también de la disputa filosófica de la época entre el materialismo mecanicista y el idealismo hegeliano. Concretamente me refiero a la necesidad de concebir e interpretar la producción y génesis del conocimiento humano a través de una metodología y filosofía bien específicas. En este sentido, y siguiendo con los planteamientos de Althusser, al mismo tiempo que Marx y Engels crearon la ciencia de la historia, fundaron la filosofía marxista o materialismo dialéctico.

"El materialismo dialéctico o filosofía marxista es una disciplina científica distinta del materialismo histórico. La distinción de estas dos disciplinas científicas reposa en la distinción de sus objetos. El objeto del materialismo histórico está constituido por los modos de producción, su constitución y sus transformaciones. El objeto del materialismo dialéctico está constituido por lo que Engels llama "la historia del pensamiento" o lo que Lenin llama la historia del "paso de la ignorancia al conocimiento", o lo que nosotros podemos llamar la historia de la producción de conocimientos, o bien la diferencia histórica entre la ideología y la ciencia, o la diferencia específica

de la cientificidad, problemas todos que abarcan en general el dominio llamado, en la filosofía clásica, teoría del conocimiento" (12).

Basados fundamentalmente en la crítica al materialismo mecanicista-sensualista de Ludwig Feuerbach y en el sistema filosófico del idealismo alemán (en particular Hegel), es como se crea esta doctrina filosófica de alcances incommensurables que viene a representar (en las palabras de Suchodolski) "toda una revolución copernicana en el pensamiento filosófico de la época."

En el materialismo dialéctico, en tanto elemento metodológico fundamental del pensamiento marxista, es necesario hacer una distinción importante entre teoría y método (al igual que con cualquier otro sistema filosófico-científico), pero sin descuidar que se trata de dos elementos interrelacionados. La teoría o sistema racional de los conceptos teóricos, está representada por el materialismo, materialismo que expresa la realidad circundante (física y social) de una manera dinámica e interactuante, a diferencia del materialismo mecanicista-sensualista de Feuerbach (13). Y el método, que expresa la relación que mantiene la teoría con su objeto, en términos de proceso de transformación, tanto de los procesos naturales y sociales como de los procesos del conocimiento. Cada uno de los términos incluye al otro: teoría y método.

Hasta ahora hemos venido planteando un aspecto quizá contradictorio pero característico de la doctrina marxista, y que tiene que ver con su inserción en el terreno de la ciencia y en el de la filosofía como ruptura epistemológica; a saber: la doctrina marxista es, a la vez, una ciencia y una filosofía. Esto se explica, según Althusser, por

que toda revolución científica (aquellos resquebrajamientos del conocimiento que conmueven todo un sistema y lo transforman) conlleva una revolución en el pensamiento filosófico en general, en la concepción y representación del mundo.

"La apertura de este nuevo continente (materialismo histórico) ha provocado una revolución en la filosofía.

La filosofía nació (Platón) con la apertura del continente de la Matemática. Fue transformada (Descartes) por la apertura del continente de la Física. Actualmente es revolucionada por la apertura del continente de la Historia hecha por Marx. Esta revolución se llama materialismo dialéctico. (...) Las transformaciones de la filosofía siempre son un eco de los grandes descubrimientos científicos. Ellas se producen, esencialmente después de éstos" (14).

¿En qué momento o a partir de qué circunstancias podemos afirmar que con la doctrina marxista se produce una ruptura epistemológica?

En términos generales, la tarea que se comprometieron a realizar tanto Marx como Engels (y posteriormente también Lenin), y que se refiere al entendimiento de la sociedad de su época, se enfrentó con obstáculos de carácter teórico que imposibilitaban entender y analizar los fenómenos que les ocupaba de una manera científica o, digámoslo de paso, de una manera diferente a la hecha hasta entonces. Los obstáculos a los que me refiero tienen que ver con los postulados y teorías considerados como válidos en su época, tanto científicos como filosóficos: materialismo mecanicista, idealismo hegeliano y una concepción lineal y continuista

de la historia.

Por demás está decir que Marx y Engels plantearon una problemática diferente de conocimiento al querer interpretar, para la acción política y por la misma acción política, la sociedad industrial del siglo XIX para la redención revolucionaria del proletariado, tomando como punto de referencia las condiciones materiales, reales y objetivas, de las relaciones sociales, económicas e ideológicas entre los hombres.

Esta problemática plantea la necesidad de transformar dichos obstáculos a los que hemos aludido superándolos en la creación de un conocimiento nuevo, diferente al anterior. Ya hemos dicho que efectivamente fueron retomados elementos sustanciales del materialismo y de la dialéctica hegeliana pero no invirtiéndolos (como el propio Marx afirmara respecto de Hegel) sino produciendo un saber cualitativa y filosóficamente nuevo que supera a los conocimientos anteriores y plantea, al mismo tiempo, nuevas problemáticas y nuevos enfoques y posibilidades de abordarlas.

Dentro del propio desarrollo teórico del pensamiento de la doctrina marxista, Althusser ubica dos momentos cruciales que se refieren a lo que estoy planteando; a saber, la existencia de la ruptura epistemológica y el lugar de la ruptura. La existencia de la ruptura se refiere a la constitución de un continente nuevo del conocimiento (materialismo histórico) y una filosofía que lo acompaña (materialismo dialéctico); mientras que el lugar de la ruptura tiene que ver con dos momentos específicos del pensamiento marxista en el análisis de Althusser: el período ideológico del marxismo que se ubica en las obras de juventud de Marx ("Desde su disertación de doctorado hasta los manuscritos de 1844 y

La sagrada familia"; el período de ruptura (las Tesis sobre Feuerbach y La ideología alemana, donde aparece por primera vez la nueva problemática de Marx, aunque a menudo bajo una forma parcialmente negativa y fuertemente polémica y crítica" (15); y las obras de maduración (Tesis sobre Feuerbach, La ideología alemana, Manifiesto, Miseria de la filosofía, Salario, precio y ganancia, etc.) y las obras de madurez posteriores a 1857, en concreto "El Capital".

Todo el desarrollo teórico sobre el marxismo que he venido exponiendo tiene el objetivo de explicar que esta doctrina tiene una importancia fundamental en los terrenos de la filosofía y las ciencias sociales que no se acaba, ni mucho menos se reduce, al pensamiento de Marx y Engels o lo que ellos hayan escrito. Como ya dijimos, y fieles al pensamiento de Lenin, esta doctrina está aún por desarrollarse y superarse permanentemente.

Volviendo al punto que aparentemente hemos dejado atrás y que se refiere a la problemática educativa, está por demás decir que la doctrina marxista ofrece un riquísimo panorama para la interpretación y acción educativas, que voy a tratar de abordar desde dos perspectivas: la primera se refiere a la exposición de lo que algunos autores han rescatado de las obras y postulados fundamentales del marxismo para los fenómenos educativos; mientras que la segunda lo constituye en sí mismo el marxismo entendido como aquel continente científico-filosófico del que hemos hablado tanto y que está, ciertamente, profundamente comprometido con la dinámica social, de la que forman parte los procesos educativos.

Para llegar a este punto fué necesario hacer, como di

jera el propio Althusser, un "rodeo epistemológico" que definiera, ubicara y delimitara específicamente la problemática que nos ocupa, al tiempo que nos plantea estrategias teóricas para abordarla.

Dentro de la primera vertiente tenemos las observaciones y análisis de Mario Manacorda, Bogdan Suchodolski, Jesús Palacios, García Galló y Martín Carnoy, quienes, basados fundamentalmente en los escritos en los que Marx y Engels abordan abiertamente la cuestión pedagógica, representan al enfoque marxista de la educación en nuestros días.

Ellos aseveran que la teoría marxista ha aplicado sus categorías de análisis al sistema educativo existente a partir de la crítica a la escuela capitalista (su funcionamiento, su significado y el papel que cumple en la sociedad), al mismo tiempo que desarrolla su propia teoría de la educación.

De los principios más importantes que rescatan de las obras de Marx y Engels en la crítica misma al sistema educativo del capitalismo, es la de la división del trabajo, misma que tiene su origen con la aparición de la propiedad privada y que diferencia históricamente la actividad manual de la actividad intelectual, creando con ello una jerarquización social del trabajo (división social del trabajo). A partir de ahí la formación intelectual y monopolio del conocimiento estarán destinados a aquellos estratos sociales privilegiados que cuentan con los medios de producción y por lo mismo el control político (16).

A partir de este hecho, y de las características y necesidades del sistema capitalista, se va generando una es-

pecialización y superespecialización del trabajo productivo que hace que los hombres realicen actividades fragmentadas, y en donde la escuela pasará a formar un papel importantísimo en la formación de cuadros especializados al tiempo que transmite una cultura considerada como válida: la cultura burguesa.

Mas allá de restringir la aportación del marxismo a la pedagogía en lo meramente escolar, o de repetir incansablemente sus principios, el marxismo infiere de múltiples maneras (la mayoría de ellas indirectamente) en la práctica y reflexión educativas. Como apunta Suchodolski:

"Pese a que (Marx y Engels) no se ocuparon directamente de la Pedagogía, y solo relativa y fragmentariamente hablaron y escribieron acerca de los problemas de la formación y educación, tienen una decisiva importancia en la historia del pensamiento pedagógico en cuanto creadores de una nueva concepción de la cultura y de la historia, de la sociedad y del hombre" (17).

Sin embargo, las críticas del marxismo a la escuela capitalista se centran menos en cuestiones metodológicas y resaltan el papel social de la escuela en la perpetuación y mantenimiento del statu quo. De esta forma, la problemática educativa se incorpora a la problemática social (a la lucha de clases) de manera indirecta, porque si bien es cierto que la disputa se genera en la infraestructura, en la base económica misma de la sociedad, refleja y transmite esa lucha a todos los niveles e instancias sociales, entre las que se incluye la educativa. Desde entonces, desde estos planteamientos, los procesos educativos deben situarse en la dimensión de un proyecto político muy complejo,

de una dinámica y una lucha políticas con características históricas específicas.

La ubicación de los procesos educativos, a partir del pensamiento marxista, debe hacerse con este sentido social y político en el que están inmersos y por los que existen. No hacerlo nos llevaría a los viejos esquemas educativos del idealismo que aceptan la ingenuidad educativa como dada, natural, por encima de los hombres (concretos, históricos) en nombre del hombre universal. Reconocer el carácter creador y de lucha que implican los procesos educativos nos pone en una posición aventajada en el entendimiento y transformación de la realidad educativa.

En el pensamiento de Marx, escribe Jesús Palacios:

"... a la par que la revolución social, la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del hombre y del cambio de las relaciones sociales; la educación debe acompañar y acelerar ese desarrollo y ese cambio, pero no es la encargada exclusiva de desencadenarlo ni hacerlo triunfar. La educación debe preparar a los hombres para la destrucción de la vieja sociedad..." (18).

En resumidas cuentas, el análisis de los autores a que he aludido respecto a la producción pedagógica de Marx se sintetiza de la siguiente manera:

- Crítica al sistema educativo del capitalismo a través de la división jerárquica entre trabajo manual y trabajo intelectual, cuyo origen se ubica en la aparición de la propiedad privada.
- Reconocimiento del papel político y social de la educa

cación dentro de la lucha de clases. (reproducción social, lucha ideológica y la formación de una conciencia revolucionaria).

-Elaboración de una teoría educativa propia que se fundamenta en la vinculación entre educación y trabajo productivo (en contrapartida con la división entre trabajo intelectual y trabajo manual), y en donde además el trabajo productivo es entendido como la coexistencia recíproca de ambas entidades.

- Y la concepción, en la práctica educativa, del hombre "omnilateral"; esto es, y como consecuencia de los puntos anteriores, la formación polivalente y multilateral del hombre en la realización de todas las facultades y posibilidades para la satisfacción de sus necesidades.

Se trata, pues, del hombre concreto, actuante de su medio y transformador del mismo, el hombre histórico y no el hombre fragmentado, abstracto del que tanto hace referencia la pedagogía idealista. (19)

Por otra parte, autores como Martín Carnoy afirman que el enfoque marxista de la educación debe basarse en el análisis histórico de las clases sociales porque:

"El individuo y las instituciones son, por tanto, el producto histórico del desarrollo de la formación social y de las relaciones de producción. El conflicto en este enfoque (marxista) no se resuelve por reglas universales, porque tales reglas tienen un origen de clase; sirven a intereses particulares -los intereses de la clase dominante-" (20).

Esta posición, a mi entender, es realmente muy marxista, puesto que nos invita a contemplar la problemática edu

cativa en el plano de las condiciones objetivas (materiales, sociales e históricas) de las que depende y forma parte, al mismo tiempo que le concede un lugar estratégico en la estructura social.

Por último, este autor afirma que las recientes contribuciones al marxismo provenientes de Gramsci, de Althusser, del propio Lenin y de Poulantzas son vitales para el entendimiento de los problemas educativos, sobre todo porque han profundizado en tópicos en los que Marx y Engels no abarcaron mucho. Como por ejemplo las teorías del Estado (cuya importancia para el tema que nos ocupa es innegable si tomamos en cuenta que la escuela pública ha estado a cargo del aparato estatal desde el siglo pasado hasta nuestros días) y la teoría de las ideologías.

La segunda vertiente que nos interesa abordar respecto al marxismo y los procesos educativos, es la que tiene que ver con las implicaciones teórico-metodológicas de este continente científico-filosófico desde una dimensión epistemológica; esto es, la aplicación de las categorías de análisis del marxismo a los procesos educativos sin que necesariamente hayan tenido que ocuparse de ello personalmente Marx y Engels de manera explícita. En pocas palabras, el materialismo histórico (como ciencia de la historia) y el materialismo dialéctico (como filosofía de la praxis) ofrecen, por sus características, un riquísimo panorama teórico-práctico en el análisis de los procesos educativos porque constituyen, ambas disciplinas, una ruptura epistemológica muy amplia y flexible en el estudio de los fenómenos sociales.

Los procesos educativos, como veremos más adelante, son el producto de una serie de circunstancias histórico-

sociales que se van determinando y sobredeterminando en la propia dinámica social, pero no de una manera lineal uniforme, ni tampoco espontáneamente, sino diacrónica y sincrónicamente; a saber, en todo proceso educativo hay una serie de condiciones históricas que lo hacen propio y muy específico respecto a cualquier otro proceso con similares elementos (21), pero además intervienen en él, o mejor dicho, actúan también dinámicamente, las circunstancias presentes, objetivas y concretas, del momento y lugar en que se producen.

Bajo esta premisa, tenemos que el materialismo histórico (como ciencia de la historia que ya hemos definido, y que estudia la manera en que se han constituido los diferentes modos de producción) nos sirve en la ubicación histórica y social de los procesos educativos desde una perspectiva dinámica y flexible; mientras que el materialismo dialéctico (en tanto sistema filosófico encargado de enfrentar metodológicamente diferentes obstáculos del conocimiento desde una perspectiva material-objetiva pero también dialéctica) nos ayuda a definir, como ya apuntábamos con anterioridad en el punto "Elementos de la polémica epistemológica", una lógica y una teoría del conocimiento acorde con la problemática que se nos viene planteando y que en definitiva satisface nuestra inquietud de abordar dicha problemática epistemológica que presenta delimitar los procesos educativos en la trama social a partir de lo concreto-particular.

"La revolución copernicana llevada a cabo en la pedagogía por Marx, consiste, pues, no sólo, tal como indicábamos, en el cambio de la relación establecida hasta el presente entre ser y conciencia, sino también en el cambio de la relación entre lo concreto y

lo abstracto en el modo de pensar predominante, Marx indica modos de pensar científicos, no especulativos; es decir, que van de los hechos a las generalizaciones, de lo concreto a lo abstracto. Marx previene del hecho de independizar las abstracciones extraídas y de generalizar su significado. Deben ser siempre y exclusivamente generalizaciones que valen para cada materia concreta de la que se deducen. Su aplicación posterior debe siempre verificarse de nuevo. Sólo pueden emplearse como esquemas y nunca extenderse a dimensiones de causas absolutas e inmutables" (22).

Además de que con el materialismo dialéctico se asumen los aspectos negativos o contradictorios con toda su contradictoria realidad, y ve en ellos la única vía de solución, en la teoría y en la práctica social. Este hecho es de particular atractivo si tomamos en cuenta que los procesos educativos se manifiestan como disfuncionales, contradictorios y que, en resumidas cuentas, forman parte de una realidad social particularmente contradictoria.

Como hemos podido apreciar, aunque de manera muy somera, a través del marxismo podemos definir y ubicar con mayor precisión (especificidad del objeto) a los procesos educativos como instancias sociales que ocupan un lugar en la estructura social, que tienen una función para con la misma, y cuya existencia y constitución nos permite reflexionar sobre ellos de manera científica.

Por último cabe señalar que abordar e interpretar los fenómenos educativos desde el marxismo, significa enfrentar abiertamente a concepciones metafísicas e idealistas de las que está plagada la teoría pedagógica clásica y que

no han hecho más que mitificar (por no decir santificar) a la propia pedagogía, cuando en realidad se trata de liberarla de dogmas y ataduras para alcanzar un mejor entendimiento y transformación de la realidad educativa.

A continuación pasaré a detallar el lugar que ocupan dichos procesos educativos en la estructura social así como las particularidades que presentan como fenómenos sociales.

2.3. Estructura social y procesos educativos.

Mucho se ha dicho, y ello como resabio de las posturas idealistas o metafísicas en la pedagogía, que la "Educación" tiene una función con la sociedad. Nosotros no vamos a objetar dicha observación de manera ferrea y dogmática, pero sí caben una serie de aclaraciones que nos sirven para continuar con la delimitación de los procesos educativos como objeto de estudio.

Para empezar, la sociedad no es una entidad amorfa, indefinible, salvo en la filosofía y sociología idealistas que la sitúan por encima de los hombres y le adjudican características o poderes sobrenaturales (metafísicos) al situarla al margen de la acción humana. Por el contrario, y atentos a las aportaciones del marxismo, las formaciones sociales (y no la sociedad en abstracto) son el producto de la interacción de los hombres en la satisfacción de sus necesidades vitales y que crean relaciones específicas entre ellos mismos.

"... en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción,

que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales" (23).

Por lo tanto la "sociedad" no existe mas que bajo la forma de formaciones sociales concretas, producto de condiciones económicas, sociales y políticas específicas para cada formación social de acuerdo a su desarrollo histórico. Toda formación social constituye una totalidad orgánica que comprende tres niveles esenciales: la economía, la política y las formas de la conciencia social.

"El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social" (24).

De esta ya famosa metáfora de Marx (25), se desprende la tesis de que en toda formación social lo realmente determinante de su composición histórica y social es la base económica o infraestructura, donde se encuentran en constante lucha y contradicción las fuerzas productivas (fuerza de trabajo y medios de producción) y las relaciones sociales de producción, y sobre la que se erige la superestructura (en donde se encuentran dos niveles o instancias: La jurídico-política (el derecho y el Estado) y la ideología (formas de conciencia religiosa, moral, jurídica, política, etc.)

Por otra parte, la metáfora del edificio nos ilustra, de hecho, que hay una "determinación en última instancia de la base económica" sobre lo que acontece en la superes-

estructura (que es determinada), pero que además existe una "autonomía relativa" de la superestructura respecto a la base y una acción de retorno de la superestructura sobre la misma base. A esta reciprocidad "relativa" de la infraestructura con la superestructura se le conoce con el término de "índice de eficacia".

Este nuevo rodeo epistemológico tiene el objeto de ubicar, bajo los criterios ya expuestos, el lugar que ocupan los procesos educativos en la estructura de una formación social determinada y el papel que juegan dentro de la misma.

Como la propia estructura social lo indica, los procesos educativos se encuentran en la superestructura de las formaciones sociales, ya que la infraestructura es del dominio exclusivo del modo de producción, que ciertamente condiciona y es condicionado indirectamente por la superestructura. (26)

Aparentemente esta última afirmación es muy simple y parece extraída de la nada; sin embargo, el estudio sistemático de lo que son y el papel que juegan los procesos educativos (así como su génesis) debe abordarse con esta óptica, la de ir delimitando su campo de acción a través de la realidad de la que forman parte y especificar su naturaleza partiendo de esa misma realidad. (En este caso la realidad social, histórica, de las formaciones sociales).

Louis Althusser, por ejemplo, realizó un análisis teórico del lugar y papel que tiene el sistema escolar (las distintas escuelas públicas y privadas) en nuestra sociedad tomándolo como Aparato Ideológico de Estado (27).

Para lograr definir lo que es y representa el Aparato Ideológico de Estado escolar, así como el papel que juega dentro de una formación social específica, Althusser se apoya en los siguientes elementos de análisis marxista:

- Análisis de la reproducción de las condiciones de producción.
- Naturaleza y constitución del Estado.
- Elaboración de una teoría general de la ideología.

Del primer elemento se destaca la observación de que toda formación social, para que subsista, no solamente tiene que producir las condiciones de producción sino también reproducirlas (28). Esta reproducción de las condiciones de producción implica reproducir las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción.

En lo que se refiere a la reproducción de las fuerzas productivas, conviene distinguir dos componentes que la forman: la reproducción de los medios de producción (esto es, el reemplazo de lo que se gasta o se agota en la producción: materias primas, instalaciones, maquinaria e instrumentos, etc.) y la reproducción de la fuerza de trabajo (que consiste en la reconstitución de la fuerza de trabajo del asalariado por medio del salario, capital mano de obra, que le permite con qué alojarse, vestirse y alimentarse, "en una palabra, con qué quedar en condiciones de volver a presentarse cada día a la puerta de la em presa" (29). Pero además, no basta asegurar las condiciones materiales de reproducción de la fuerza de trabajo para que se termine de reproducir como tal; debe ser capaz también de participar y entender la parte del proceso de producción que le corresponde de una manera eficaz. Su

fuerza de trabajo requiere, pues, ser calificada.

Por otra parte, respecto a la reproducción de las relaciones de producción, Althusser afirma que ésta se asegura en gran parte (en el lenguaje tópico infraestructura-superestructura) por la superestructura jurídico-política e ideológica. Pero sobre todo, se asegura por la existencia de un poder del Estado en los aparatos del Estado; por un lado, el aparato de Estado (represivo) y por el otro el Aparato Ideológico del Estado.

Para llegar a semejante afirmación, Althusser parte del principio de que el Estado es fundamentalmente un aparato represivo, cuya tarea es asegurar su dominación sobre la clase trabajadora para someterla al sistema de extorsión de la plusvalía ("es decir, a la explotación capitalista"). Esta forma de dominación la realiza el Estado a través del aparato del Estado, aparatos coercitivos directos que funcionan mediante violencia (ejército, policía, cárceles) y de manera más sutil por medio de los Aparatos Ideológicos del Estado, que se definen de la siguiente forma:

"Llamamos aparatos ideológicos del Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas... Los AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias) Los AIE escolares (el sistema de las distintas escuelas públicas y privadas). Los AIE familiares. Los AIE jurídicos. Los AIE políticos (el sistema político, sus distintos partidos) Los AIE sindicales. Los AIE de información (radio, prensa, televisión). Los AIE culturales. (...) Lo que distingue a los AIE del aparato (represivo) del Estado es esta di

ferencia fundamental: el aparato (represivo) del Estado funciona con violencia mientras que los AIE del Estado funcionan con ideología" (30).

Mas sin embargo, todos los aparatos del Estado funcionan a la vez mediante la represión y la ideología, solo que unos son preponderantemente represivos mientras que los otros preponderantemente ideológicos.

Por último, este autor sostiene que el aparato ideológico del Estado que ha quedado en posición dominante en las formaciones capitalistas modernas es el aparato ideológico escolar; y ello como resultado del propio proceso histórico tanto de la sofisticación de los procesos productivos que crea la necesidad de calificar la mano de obra, como el desplazamiento o reemplazo del antiguo aparato ideológico dominante (la Iglesia) por la simple razón de que las revoluciones liberales burguesas (Reforma por ejemplo) han limitado el espacio económico y político del clero situándolo en manos de la burguesía industrial-comercial.. Con este AIE, según Althusser, no sólo se reproducen las relaciones sociales de producción y se produce una calificación de la mano de obra sino también se transmite y reproduce la ideología dominante, que es la ideología de la clase dominante.

El análisis que he venido exponiendo lo he retomado como un ejemplo concreto de cómo, y a través de un enfoque marxista, se pueden ubicar y definir los procesos educativos a partir de su especificidad en una formación social dada; sin embargo, este análisis no es del todo satisfactorio para el tipo de problemática que estamos abordando por las siguientes razones:

- Primeramente, si bien es cierto que en el sistema escolarizado confluyen una buena cantidad de procesos educativos (tales como la instrucción escolar, la capacitación para el trabajo, la formación docente, etc.) no comprende y abarca a TODOS los procesos que pueden existir y que incluso escapan al poder y ejercicio del Estado (ejemplo: la educación popular).
- Por otro lado, y como trataré de exponer más adelante, las formaciones sociales no solo tienen que reproducir las relaciones sociales de producción sino también generar nuevas formas (ideológicas, jurídicas y políticas) de perpetuación y desarrollo del propio sistema, por lo que no son estáticos.
- En este sentido, y como condición del punto anterior, la ideología dominante tampoco es un producto ya hecho, totalmente acabado, que tenga solamente que ser transmitido a las clases dominadas por medio de la educación del sistema escolar como si ésta fuera una mercancía, sino que surge de la dinámica social de conocimiento pero también del reconocimiento en tanto clase social, lo que permite ubicar y entender la lucha ideológica como elemento esencial y constitutivo de la lucha de clases.
- El ejercicio del poder por parte del Estado no es totalmente coercitivo, existe también un consenso social que le permite un espacio de amplia flexibilidad. Esto se entiende mejor a través del concepto de hegemonía.

En el punto siguiente, trataré de situar a los procesos educativos en una dinámica social y política mas amplia, por medio del concepto de hegemonía, que nos permita comprender que su inserción y función dentro de las forma-

ciones sociales no se limita a la transmisión de una ideología considerada como válida (la ideología dominante) ni tampoco a la reproducción mecánica de las relaciones sociales de producción, sino que también existen procesos educativos anómicos (reconocidos como disfuncionales) que se presentan ante la educación oficial como proyecto contrahegemónico y que surgen precisamente de las contradicciones sociales y como una manifestación política concreta de la lucha de clases en los movimientos de revolución social. Me refiero en concreto a los procesos educativos populares que históricamente podemos situar en todo movimiento revolucionario (por ejemplo latinoamericano) como parte fundamental del proyecto general revolucionario para la toma del poder.

La Pedagogía clásica (de corte sustancialmente idealista instrumental como hemos visto) desacredita estos proyectos porque escapan a la visión lineal y continuista de la educación, entendida ésta como las instancias y modalidades del aparato estatal oficial, considerándolos como disfuncionales. Por el contrario, dichos procesos educativos nos dan la pauta para entender y ubicar de una manera más flexible fenómenos socio-educativos muy característicos que nos ayudan a detallar la naturaleza de un objeto de estudio que es sumamente complejo y cuyo estudio científico amerita enfocarlo con una óptica diferente a la utilizada hasta ahora. Debemos revolucionar, por lo tanto, la metodología y enfoque teórico de la Pedagogía para comprender y "transformar", de acuerdo a las exigencias sociales de nuestra época, los procesos educativos.

- 2.4. El concepto de hegemonía y la articulación de las diferencias educativas. (Educación contrahegemónica).

El concepto de hegemonía desarrollado por Gramsci (31) tiene una importancia fundamental en el desarrollo de la teoría marxista; ya que, por un lado, rompe totalmente con la visión topológica estructura-superestructura de las formaciones sociales al plantear una dinámica orgánica entre ambas por medio del conjunto de instituciones y relaciones sociales y políticas que se dan en la superestructura (con ello la famosa metáfora de estructura social marxista pasa de ser un modelo descriptivo-topológico a una categoría de análisis mucho más rica y amplia); y, por otro lado, revoluciona asimismo la teoría clásica marxista del Estado al concebirlo no como un instrumento de represión sino como "... el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los dominados" (32).

Desde esta perspectiva, la de un análisis económico, político e histórico de las formaciones sociales a través de la naturaleza del Estado y el ejercicio de la hegemonía, vamos a situar a los procesos educativos y, sobre todo, tratar de comprender la manera como se articulan y funcionan dentro de un proyecto político hegemónico.

Siguiendo con la metodología del materialismo dialéctico, y al igual como lo expone el propio Gramsci, partiremos de lo particular concreto (en este caso la formación y constitución de los intelectuales como grupo orgánico de una clase fundamental) a lo abstracto (la categoría de hegemonía).

Gramsci parte de la idea de que la actividad intelectual es inherente al propio ser humano, que no hay sujetos que realicen únicamente actividades intelectuales así como

tampoco sujetos que desempeñen exclusivamente labores manuales.

El anterior planteamiento se desprende de que tradicionalmente se considera a la actividad intelectual como un don privilegiado de un cierto grupo social (el conocimiento como monopolio de un grupo producto de la división del trabajo y la propiedad privada, como apuntaba en otro punto) y que por tanto forman una élite, un grupo social autónomo.

Lo que ocurre es que los intelectuales tienen una función social y surgen de condiciones histórico concretas con intereses específicos de clase:

"Todo grupo social que surge sobre la base originaria de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político" (33).

Bajo estas premisas, Gramsci advierte que si bien todos los hombres son intelectuales, no todos tienen una función como intelectuales.

Ahora bien, estos intelectuales" (catalogados por Gramsci como "orgánicos" porque "emergen sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica" (34), se incorporan a los grupos sociales fundamentales (35) (burguesía capitalista y proletariado moderno) y se enlazan activamente en la vida práctica y política como organizadores. Además de que son especialistas (pues conocen no solamente las necesidades del sistema

económico y político sino también planean estrategias y ejecutan acciones) políticos, y su función social específica es la de mediar y equilibrar la sociedad política con la sociedad civil; equilibrio que se logra con la elaboración y proyección de un proyecto político nacional (consensual) que vincula las diferencias sociales por articulación de lo diverso, y que manifiesta el predominio ideológico de normas y valores de una clase fundamental (burguesía) sobre las clases subordinadas. Este es el ejercicio de la hegemonía (36) que realiza el Estado para garantizar el orden en una formación social determinada, pero también dicha garantía está respaldada por los aparatos coercitivos del Estado; a saber: cárceles, policía, ejército, etc.

A diferencia de estos intelectuales orgánicos están los intelectuales tradicionales, que representan la vieja vanguardia cultural-ideológica, y por lo tanto, son portadores de una continuidad ideológica. (Ejemplo, el clérigo).

Cabe además decir que la relación que guardan los intelectuales orgánicos con la producción no es inmediata si no mediata, como ocurriría con los grupos sociales fundamentales que, por su posición histórica y de clase, sí están involucrados directamente con la estructura social.

En el marco de la composición de las formaciones sociales, admite Gramsci que hay una base económica o infraestructura, pero que en el nivel estructural existen dos "grandes capas"; la sociedad civil (que abarca el conjunto de organismos "privados") y la sociedad política. Aquí el Estado, quien es el que ejerce la hegemonía sobre toda la sociedad y el que tiene el poder del mando directo, es el encargado de equilibrar ambas capas.

Ahora bien, hay una relación dialéctica muy interesante entre ambas instancias sociales que queda bien definida por Gramsci al situar la dinámica histórico-política de ambas como "bloque histórico":

"Estructura y supraestructura forman un bloque histórico donde el complejo disorde y contradictorio de la superestructura es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción. Se desprende de ello que sólo un sistema de ideología homogénea refleja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para el cambio de la práctica" (37).

En cuanto a la problemática educativa, el italiano tuvo razones muy particulares para abordarla con su óptica crítica de militante comunista. Primero por la preocupación de la educación de sus hijos Delio y Giuliano, y segundo por la crisis social educativa italiana al introducir la dictadura fascista la reforma Gentile que tenía un carácter sumamente conservador.

Para Gramsci, la escuela tiene un papel muy importante en el ejercicio de la hegemonía porque en ella no sólo se enseña y transmite la cultura válida por la clase dominante, sino que también es el lugar privilegiado de formación de intelectuales orgánicos que el Estado necesita.

Sin embargo, si bien es cierto que el ejercicio de la hegemonía por parte del Estado en su intento de equilibrar la sociedad civil con la sociedad política, consiste en articular social y políticamente todas las diferencias y expresiones de la sociedad en un proyecto político que aglutine moral e ideológicamente la voluntad popular (y que

los intelectuales orgánicos que se forman sustancialmente en las escuelas públicas y privadas son los encargados de incorporar las diferencias articulándolas en el proyecto nacional y de atender las exigencias del grupo social fundamental al que se han incorporado), existen también posiciones "contrahegemónicas", o proyectos políticos alternativos de las clases subalternas que, revolucionando una práctica social y una filosofía por la acción política consciente y comprometida con su clase, presentan un proyecto contrahegemónico como condición previa indispensable para la lucha por el poder.

A esta postura contrahegemónica la llama Gramsci "guerra de posición" y es también la instauración de una nueva cultura:

"La "guerra de posición" se basa en la idea de rodear al aparato del Estado con una contrahegemonía creada por la organización de masas de la clase trabajadora y por instituciones y cultura en desarrollo de la clase trabajadora (...) Esta hegemonía proletaria se enfrentaría a la hegemonía burguesa en una guerra de posición -de trincheras que se moverían en una lucha ideológica sobre la conciencia de la clase trabajadora- hasta que una nueva superestructura hubiera rodeado a la anterior, incluyendo el aparato del Estado" (38).

Por otro lado, tenemos que en el permanente proceso de construcción de la hegemonía por parte del Estado (39) se integran, y de hecho coexisten, diversos proyectos y modalidades sociales (hegemónicos y contrahegemónicos) representantes de grupos fundamentales o contrapropuestas de grupos subalternos que, o bien forman parte del proyec-

to de la clase dominante o se alían a éste.

De esta manera podemos explicarnos que en una sociedad determinada (por ejemplo la mexicana) puedan coexistir (en permanente lucha y contradicción) escuelas públicas y escuelas privadas, escuelas autónomas de carácter progresista y escuelas sumamente conservadoras (como por ejemplo las escuelas de formación o tendencia religiosa) o incluso experiencias de educación popular.

La manera en que pueden existir dichos procesos educativos tan variados se debe a la dinámica dialéctica que existe en toda formación social y como producto mismo de la lucha de clases, de la particularidad y universalidad de la contradicción. Para el caso concreto de la dinámica educativa en una formación social hay dos posibilidades políticas concretas: formar parte del proyecto hegemónico general de la clase en el poder articulándose a él o formar parte directa de él; o representar una contrapropuesta contrahegemónica en la guerra de posición de las clases subalternas frente a la clase dominante en su lucha por tomar el poder.

En el primer caso, tanto los diversos proyectos educativos que escapan al poder y control del Estado como el propio proyecto general nacional hegemónico, quedan articulados en el ejercicio de la hegemonía por condensación; (40) en el segundo caso, el antagonismo que se va presentando en la lucha de los contrarios (por ejemplo la educación oficial estatal de corte conservador-memorístico y una experiencia de educación popular) y la sobredeterminación de circunstancias que se van creando y que van canalizando el curso de las acciones, genera que dichas contradicciones no solamente se "acumulen activamente" sino que

se "fusionen". A esto llama Althusser "unidad de ruptura" y que representa, por el resquebrajamiento que produce en la trama social, un momento culminante en la lucha de los contrarios que los enfrenta violentamente y que exige de ellos una transformación radical (Revolución).

Bajo esta perspectiva teórica de análisis marxista que nos presenta la categoría de hegemonía, definitivamente que no podemos seguir afirmando que la escuela (como AIE) tiene la tarea de reproducir una serie de conductas destinadas a perpetuar el orden social y a reproducir las relaciones sociales de producción porque, como hemos visto, también produce un discurso y un proyecto educativo como parte de ejercicio hegemónico general del Estado. Tampoco podemos seguir pensando que los procesos educativos son lo mismo o representan el conjunto de prácticas y modalidades del aparato escolar estatal oficial, porque existen proyectos educativos contrahegemónicos (alternativos) que nacen y forman parte de la "guerra de posición" de las clases subalternas en su lucha por la toma del poder y que la teoría pedagógica clásica los considera "anómicos" o "disfuncionales" restándoles la importancia científica y práctica que tienen. En pocas palabras, la Pedagogía burguesa los desacredita (41).

Con toda esta pormenorizada explicación he querido expresar que los procesos educativos son mucho más complejos de lo que parecen y que delimitar su constitución y función específicas requieren de eliminar cualquier simplismo o reduccionismo, así como también resulta imprescindible tomar una postura social (política) y científica definidas en su estudio. Por otro lado he querido ilustrar que para que un proceso educativo se manifieste como fenómeno social es necesario que confluyan, se articulen y sobredeterminen, una serie de elementos tanto políticos como económicos y socia-

les diacrónica y sincrónicamente, y que, además, su característica principal es la de ser contradictorios, discontínuos y, por ende, permanentemente cambiantes.

2.5. Contradicción y sobredeterminación en los procesos educativos.

A lo largo de este capítulo he tratado de exponer que el objeto de estudio de la Pedagogía no puede ser, debido a causas epistemológicas e histórico-sociales concretas, la educación concebida como un todo ambiguo y amorfo, porque debido a su nivel de abstracción nos lleva a una visión caótica de conjunto.

En contrapartida a esta aspiración positivista (la de hacer abstracciones lo más general posible), he planteado que la especificidad de los fenómenos educativos se encuentra en su ubicación y delimitación histórica en las formaciones sociales particulares, y que, sobre todo, dichos procesos no se manifiestan en estado "puro" o inerte, pues to que forman parte de una dinámica política y social muy compleja.

A este punto he querido llegar y de alguna manera se presenta como corolario del capítulo, además de que nos lleva a cuestionar una serie de cosas; a saber: ¿Son los procesos educativos instancias sociales autónomas en las formaciones sociales?; ¿pueden situárseles y estudiárseles temporal y espacialmente fuera del contexto en que se producen?; ¿bajo qué circunstancias internas-externas se producen y manifiestan dichos procesos?.

La respuesta a esta serie de interrogantes requiere de una minuciosa interpretación teórica que, si bien hemos

venido planteando de manera sucinta a lo largo de la exposición, amerita una presentación más explícita.

Recordemos que en la exposición que hacen Durkheim y Dewey sobre el alcance y significado que tiene la educación como objeto de análisis científico, éste aparece desarticulado del conjunto de fenómenos sociales, económicos, políticos e ideológicos que están presentes en la trama social y que tienen una relación fundamental en la determinación de un fenómeno educativo. Bajo esta postura, el objeto (la educación) queda reducido a las instancias y modalidades del aparato escolar oficial como si se diera en estado "puro", y en donde la actividad científica se limita a la descripción de los fenómenos educativos en el afán de obtener resultados tangibles que respondan a fines útiles (pragmáticos).

Por el lado completamente opuesto, la teoría marxista nos ha enseñado que para conocer realmente un objeto "hay que abarcar y estudiar todos sus aspectos, todos sus vínculos y mediaciones" para no caer en subjetivismos ni superficialidades. (42) Ello implica reconocer el carácter contradictorio de todo proceso (su dinámica dialéctica) así como también la interacción permanente que hay entre sus componentes internos y la influencia que recibe del en torno que le rodea. En pocas palabras, requiere del reco nimiento y aplicación de las leyes de la dialéctica marxis ta.

Como bien ya observaba Manacorda:

"...La diferencia sustancial entre la pedagogía de Marx y cualquier otra pedagogía, como por otra parte

entre todo su método de investigación anti-ideológico y cualquier otra teoría, consiste en el hecho de que, frente a un proceso real, él, como no se adapta al considerarlo natural y eterno al igual que los economistas clásicos, no opone sus razonamientos teóricos, ni para volver atrás a una solución ideal de anterior equilibrio, ni para mejorarlo eliminando los aspectos negativos o contradictorios, sino que asume toda su contradictoria realidad, y vé por el contrario en el desarrollo de las contradicciones, en la aparición del dato negativo, antagónico, la única vía de solución" (43).

Para poder entender la esencia de la dialéctica marxista en contraposición con los sistemas filosófico-dialécticos anteriores a él (en particular la dialéctica hegeliana) (44), y con el objeto de comprender su alcance y aportación tanto a la teoría del conocimiento en general como al estudio de los procesos educativos en particular, hay que tener presente algunas consideraciones generales fundamentales.

La primera de ellas se refiere al reconocimiento de la universalidad de la contradicción, reconocimiento que Engels pone de manifiesto cuando afirma que la contradicción (o sea la unidad de los elementos contrarios, la negación de la negación) "existe en el proceso y desarrollo de toda cosa" (45) y cuyo movimiento dinámico se presenta desde el comienzo hasta el fin en todos los fenómenos; desde los de la naturaleza, hasta los del pensamiento y la sociedad. O como bien afirma Mao:

"No hay cosa que no contenga contradicción; sin contradicción no existiría el mundo" (46).

El otro aspecto fundamental de la dialéctica marxista a tener en cuenta, es el de la particularidad de la contradicción, cualidad de los procesos dialécticos que diferencia una cosa de las demás; es decir, que si bien en todo proceso existe la contradicción (y es por ésta que los fenómenos no son estáticos), también cada cosa, cada situación fenoménica posee su propia dinámica dialéctica, que la distingue de cualesquiera otros aspectos. En otras palabras:

"Toda forma de movimiento contiene su propia contradicción particular. Esta contradicción particular constituye la esencia particular que diferencia a una cosa de las demás. He aquí la causa interna o, por decirlo así, la base de la infinita variedad de las cosas del mundo" (47).

Comprender la particularidad de la contradicción requiere, por un lado, hacer "análisis concretos de situaciones concretas" (como diría Lenin); y por el otro, conocer los vínculos y antítesis de la propia contradicción particular.

Dentro de la explicación del carácter y naturaleza de la particularidad de la contradicción, conviene tener presente dos aspectos de capital importancia: la contradicción principal y el aspecto principal de la contradicción.

Un fenómeno o proceso complejo (sea social, de la naturaleza o del pensamiento) contiene y está rodeado de un sinnúmero de contradicciones, pero una de ellas es necesariamente la principal, la que determina e influye de manera predominante en el desarrollo de las demás contradicciones.

A esta contradicción predominante fundamental se le conoce como contradicción principal.

En el análisis marxista de las formaciones sociales, la lucha de clases (la disputa social y económica que se da en la infraestructura de la sociedad entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, entre el capital y el trabajo, entre la burguesía y el proletariado) aparece como la contradicción principal, y es ella quien dirige el curso de las relaciones y contradicciones en la trama social; sin embargo, en el mismo proceso de desarrollo de las contradicciones ocurre que dicha contradicción principal, o bien se manifiesta de diversas maneras en el conjunto de contradicciones por la influencia que ejerce sobre todo el complejo social (48), o es desplazada por alguna otra contradicción que esté, por causas histórico-sociales, en mejores condiciones de ejercer el papel activo predominante de contradicción principal. Este es el aspecto principal de la contradicción, o sea, la capacidad de la contradicción de asumir el papel dirigente (49).

Vistos desde este punto de vista, los procesos educativos no están exentos de la dinámica dialéctica que le proporciona estar inmersos y formar parte de la trama social, de constituir un elemento fundamental del conjunto de contradicciones sociales y de poseer sus propias contradicciones. También ellos tienen una vinculación orgánica con la contradicción principal y pueden, en el transcurso y desarrollo de la relación de fuerzas, asumir el papel dirigente de la contradicción: el aspecto principal de la contradicción.

Peró todavía nos queda un aspecto muy importante que

aclarar con respecto a la dialéctica marxista, y se refiere precisamente a que en toda contradicción, el desarrollo de los aspectos contradictorios es desigual y combinado; o sea que la lucha (dinámica) de los diversos aspectos contradictorios nunca es lineal y cronológica, ni sigue un ciclo evolutivo de resolución natural sino que, por el contrario, existe una situación de desequilibrio y desigualdad entre los contrarios, determinado, en última instancia, por las circunstancias históricas concretas que se van presentando. Sólo de esta manera nos podemos explicar que una contradicción secundaria desplaza (50) a la principal y pueda ejecutar el papel dirigente, porque, si el proceso de desarrollo fuera igual, la contradicción principal siempre tendría el papel activo (la lucha de clases sería siempre la única contradicción principal y el aspecto principal de la contradicción) y por tanto no habría dinamismo. Ahora bien, no solamente se produce una situación de desigualdad en la dinámica de los contrarios sino también de combinación; esto es, la una condiciona a la otra, es su contrario y se identifican mutuamente (identidad de los contrarios), y el proceso de contradicción no solamente asimila aspectos de una y de otra sino que asimila también elementos de su entorno.

Este último planteamiento nos lleva a otro razonamiento de la dialéctica marxista, a saber: ninguna contradicción se da o aparece en estado "puro", aislada, mas bien se produce y manifiesta como contradicción sobredeterminada (51). Esto quiere decir que en el curso y desarrollo de una contradicción, están presentes y determinan en forma activa una serie de circunstancias y contradicciones que se enlazan y fusionan en una unidad de ruptura que le dan forma.

Dejemos a Althusser explicarnos en sus propias palabras la naturaleza de este proceso tan complejo:

"Para que esta contradicción llegue a ser "activa" en el sentido fuerte del término, es decir principio de ruptura, es necesario que se produzca una acumulación de "circunstancias" y de "corrientes" de tal forma que, sea cual fuere su origen y sentido (...) puedan fusionarse en una unidad de ruptura (...) Esta situación supone, no solamente la "fusión" de dos condiciones fundamentales, sino que cada condición misma tomada aparte (abstractamente), supone a su vez la "fusión" de una "acumulación" de contradicciones (...) Cuando esta situación entra en juego, en el mismo juego, una prodigiosa acumulación de "contradicciones", de las que algunas son radicalmente heterogéneas, que no todas tienen el mismo origen, ni el mismo sentido, ni el mismo nivel y lugar de aplicación, y que, sin embargo, "se funden" en una unidad de ruptura, ya no se puede hablar más de la única virtud simple de la "contradicción" general. Sin duda, la contradicción fundamental que domina todo este tiempo (en que la revolución está "a la orden del día"), está activa en todas esas "contradicciones" y hasta en su fusión. Pero no puede, sin embargo, pretender con todo rigor que esas "contradicciones" y su "fusión" sean su puro fenómeno, ya que las circunstancias o las "corrientes" que la llevan a cabo son más que su puro y simple fenómeno. Surgen de las relaciones de producción, que son, sin duda, uno de los términos de la contradicción, pero al mismo tiempo, su condición de existencia; de las superestructuras, instancias que derivan de ella, pero que tienen su consistencia

y eficacia propias (...) la "contradicción" es inseparable de la estructura del cuerpo social todo entero, en el que ella actúa, inseparable de las condiciones formales de su existencia y de las instancias mismas que gobierna; que ella es ella misma afectada, en lo más profundo de su ser, por dichas instancias, determinante pero también determinada en un solo y mismo movimiento, y determinada por los diversos niveles y las diversas instancias de la formación social que ella anima; podríamos decir: sobredeterminada en su principio" (52).

Con esta larga explicación llegamos a un momento culminante en el análisis de nuestro problema, y tiene que ver precisamente con la delimitación de nuestro objeto de estudio.

Con la categoría contradicción sobredeterminada de la dialéctica marxista, nos damos cuenta que los procesos educativos son y representan un conjunto de determinaciones y contradicciones políticas, económicas, ideológicas, culturales, etc., que, al fusionarse y producir un principio de ruptura por las causas histórico concretas presentes (diacrónica y sincrónicamente), se manifiestan en el entorno social con sus propias características que los hacen únicos y diferentes de otros procesos educativos similares o parecidos a éstos. Por ello, y que esto no nos cause extrañeza, se hace necesario conocer y entender los procesos políticos, ideológicos, económicos, sociales, que han sobredeterminado a un proceso educativo en especial y no limitarnos a enfocarlo solamente desde el ámbito escolar, porque ello reduce las posibilidades de entenderlo como un todo complejo y por lo mismo obstaculiza su

transformación. En pocas palabras, cuando nos enfrentamos con un proceso educativo o con un fenómeno educativo, estamos frente a un conjunto de contradicciones, procesos y elementos que es necesario entender en sentido amplio y flexible, porque no se trata de un fenómeno unitario, y su estudio amerita, por lo tanto, abordarlo con esta óptica científica que nos proporciona la teoría marxista.

N O T A S

- (1) Al respecto, recomiendo remitirse a la obra de Theodor W. Adorno. La disputa del positivismo en la ideología alemana. (Barcelona, Grijalbo, 1973) en donde con extraordinaria lucidez confronta epistemológicamente el positivismo desde el materialismo dialéctico.
- (2) Ibidem p. 24
- (3) MARX, Karl. El método en la economía política. Grijalbo, México, 1971.
- (4) Ibidem, p. 42
- (5) Para el idealismo (y también los positivistas) el concepto se produce y engendra en sí mismo, pasa por encima de la percepción y la representación; mientras que en Marx, un concepto es producto de la mente a partir de la intuición y la percepción.
- (6) TSE, Tung Mao. "Sobre la práctica" en Cinco tesis filosóficas. p.6.
- (7) ALTHUSSER, Louis. La revolución teórica de Marx. Prólogo a la segunda edición.
- (8) Al respecto, recomiendo la lectura de "Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo". Marx, Engels. Obras escogidas. (Moscu, Progreso s/a pp. 19-23.)

- (9) Cfr. Marx, Engels. "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre" y "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado" op. cit.
- (10) ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la Revolución. p. 18.
- (11) Ibidem. pp. 26 - 27.
- (12) Ibidem. p. 29.
- (13) "El materialismo expresa las condiciones efectivas de la práctica productiva del conocimiento: en particular, 1) la distinción entre lo real y su conocimiento (distinción de realidad), correlativa de una correspondencia (adecuación) entre el conocimiento y su objeto (correspondencia de conocimiento); 2) la primacía de lo real sobre su conocimiento, primacía del ser sobre el pensamiento". Ibidem. p. 30.
- (14) Ibidem. p. 15.
- (15) ALTHUSSER, Louis. La revolución teórica... p. 25.
- (16) Cfr. Ponce Aníbal. Educación y lucha de clases. Buenos Aires, Ediciones del viento, 1973.
- (17) SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. Prólogo.
- (18) PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. p. 349.
- (19) Cfr. Cap. III de MANACORDA, Mario. Marx y la Pedagogía de nuestro tiempo. "El hombre omnilateral".
- (20) CARNOY, Martin. Enfoques marxistas de la educación. p. 10.
- (21) Un buen ejemplo de ello lo constituyen las experiencias de alfabetización en América Latina, en donde (y aunque contengan los mismos elementos y presente una problemática similar) una experiencia de la alfabetización surge y se desarrolla de manera totalmente diferente entre México hoy

en día y Cuba después de la Revolución, por ejemplo. Aparentemente en ambos casos el problema es el mismo; o sea, el de enseñar a leer y escribir a un núcleo de la población que ha quedado al margen del sistema educativo. Sin embargo, la forma en que se articula este problema desde su origen histórico y social hasta las condiciones presentes que intervienen en su manifestación y las formas de abordarlo, hacen que dicha experiencia, surgida de una preocupación histórica más o menos común y que es la de que toda la población aprenda a leer y escribir, sea totalmente diferente una de otra.

- (22) SUCHODOLSKI, Bogdan. op. cit. pp. 173 - 174.
- (23) MARX, Karl. "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política". op. cit. p. 182.
- (24) Idem.
- (25) "Es fácil convencerse de que esta representación de la estructura de toda la sociedad como un edificio que posee una base (infraestructura) sobre la cual se elevan los dos "pisos" de la superestructura, es una metáfora y, exactamente, una metáfora espacial: la de un tópic. Tal como toda metáfora, ésta sugiere, permite ver algo. ¿Qué? Justamente esto: que los pisos superiores no se podrían "sostener" (en el aire) solos, que necesitan reposar precisamente en la base". Althusser, Louis. La filosofía como... op. cit. p. 103.
- (26) Al respecto conviene apuntar que en la infraestructura de la sociedad se presenta la lucha de clases, misma que es motivada por la contradic-

ción entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción al llegar a una determinada fase de desarrollo, pero que dicha lucha se manifiesta también en la superestructura de diferentes maneras (Ideológica, política, etc.)

- (27) Este autor, y particularmente las disertaciones sobre la ideología y los AIE, ha sido ampliamente criticado y censurado por muchos teóricos marxistas y militantes comunistas tanto por sus ideas filosóficas como por la manera tan teórica de abordar diferentes problemas desde el marxismo. Sin embargo, y por motivos metodológicos, no entraré de lleno a las polémicas de que ha sido motivo, pero en cambio retomo algunos elementos que considero de vital importancia para mi exposición.
- (28) "... podemos afirmar que el proceso de producción pone en marcha las fuerzas productivas existentes bajo determinadas relaciones de producción. De lo anterior se sigue que, para existir, toda formación social debe -al mismo tiempo que produce y para poder producir- reproducir las condiciones de su producción" Althusser, Louis. La filosofía... op. cit. p. 98.
- (29) Ibidem. p. 100.
- (30) Ibidem. pp. 109 - 110.
- (31) Cabe mencionar que el término aparece por primera vez en el texto de Marx y Engels "La ideología alemana", pero Gramsci lo retoma y lo aplica (una vez que lo ha desarrollado tomando como referencia que la sociedad civil es superestructura, y no como Marx que la situaba en la estructura Cfr. Carnoy Martin op. cit.) a las

condiciones históricas y políticas de la sociedad italiana de su época.

- (32) GRAMSCI, Antonio. Cuaderno de la cárcel 15. p. 1765.
- (33) GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. p. 21.
- (34) Ibidem. p. 22.
- (35) Se entiende por grupos sociales fundamentales a aquellas clases sociales "... que históricamente se encuentran en disposición de asumir el poder y la dirección de otras clases, como por ejemplo la burguesía y el proletariado" Ibidem. p. 23.
- (36) En una explicación más detallada, se entiende que el ejercicio de la hegemonía por parte del Estado es la capacidad de incorporar permanentemente las diferentes expresiones sociales al proyecto hegemónico general. Pero existe un momento específico, anota Portantiero, en que esa hegemonía se "condensa" y se ejerce; veamos:
 "La hegemonía se condensa cuando logra crear un "hombre colectivo", un "Conformismo social" que adecúe la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo para cada sociedad, es lograr que el individuo "se incorpore al modelo colectivo". Por tantiero, Juan Carlos. Gramsci y la educación. (fotocopia) p. 223.
- (37) GRAMSCI, Antonio. La formación... op. cit. p. 100.
- (38) CARNOY, Martin. op. cit. pp. 19 - 20.
- (39) Porque la hegemonía, en tanto ejercicio de la hegemonía, implica no solamente la elaboración de un proyecto hegemónico consensual articulando

e incorporando las diferencias sociales, también reincorpora PERMANENTEMENTE esas diferencias (producción-reproducción de la hegemonía). En este sentido, el ejercicio de la hegemonía no es sólo la reproducción o transmisión de ese sistema de valores culturales, ideológicos y sociales que implica el consenso y la coerción, sino que produce ininterrumpidamente el propio ejercicio consensual y coercitivo del poder; esto es, no deja de articular e incorporar nuevas expectativas sociales a su proyecto. Esta es quizá la cualidad más importante que tenga la hegemonía como subordinación de una conciencia popular, y que en la aproximación teórica de Gramsci nos enseña que es falso que el Estado sea solamente un aparato represivo que se limite a reproducir un esquema de pautas y conductas una vez que ha elaborado maquiavélicamente los patrones a seguir, como si éstos fueran eternos e inmutables; por el contrario, nos muestra la necesidad de renovar y actualizar permanentemente el ejercicio del poder a través de la articulación.

- (40) Esta categoría teórica, al igual que la de "desplazamiento", provienen del psicoanálisis freudiano (en concreto de "La interpretación de los sueños" de Sigmund Freud). Sin embargo, Althusser las incorpora al análisis y explicación de la contradicción marxista como contradicción sobredeterminada y nos servirán, como veremos más adelante, para la explicación de un punto de nuestro trabajo: Contradicción y sobredeterminación en los procesos educativos.

Veamos como Althusser incorpora estas categorías a la teoría marxista:

"Si todas las contradicciones están sometidas a la ley de la desigualdad, si para ser marxista y para actuar políticamente (y yo agregaría, para poder producir en la teoría), es necesario a toda costa distinguir lo principal de lo secundario entre las contradicciones y sus aspectos, si esta distinción es esencial a la práctica y a la teoría marxista, es porque, observa Mao, es requerida para hacer frente a la realidad concreta, la realidad de la historia que viven los hombres, para dar cuenta de una realidad donde reina la identidad de los contrarios, es decir: 1) el paso en condiciones determinadas de un contrario al lugar de otro, el cambio de papeles entre las contradicciones y sus aspectos (llamaremos a este fenómeno de sustitución "desplazamiento"); 2) "la identidad" de los contrarios en una unidad real (llamaremos a este fenómeno de "fusión" "condensación")
 ALTHUSSER, Louis. La revolución teórica. op. cit.
 pp. 174 - 175.

- (41) Un ejemplo de educación contrahegemónica se puede encontrar en los movimientos revolucionarios latinoamericanos en donde efectivamente se puede apreciar cómo las experiencias de educación popular aparecen articuladas al proyecto político contrahegemónico general, previo a la toma del poder como manifestación concreta de generar una cultura nueva; ejemplo:

Las experiencias educativas de Sandino en las Segovias, en donde se dice que creó la primera escuela rural de latinoamérica (cfr.); o de Artigas en el Uruguay; o incluso la Revolución Cubana y el ideario político educativo de crear al hombre

nuevo (Cfr. Guevara, Ernesto "Ché". El socialismo y el hombre en Cuba. México, Grijalbo, 1971.

- (42) "Al estudiar un problema, debemos guardarnos del subjetivismo, la unilateralidad y la superficialidad. Por subjetivismo se entiende no saber abordar los problemas objetivamente; es decir, no saber abordarlos desde el punto de vista materialista (...) Por unilateralidad se entiende no saber abordar los problemas en todas sus facetas" TSE, Tung Mao. op. cit. p. 75
- (43) MANACORDA, Mario. op. cit. p. 126.
- (44) Cfr. ALTHUSSER, Louis. La revolución teórica... op. cit.
- (45) Cfr. ENGELS, Federico. Antidürring. México, Grijalbo, 1962.
- (46) TSE, Tung Mao. op. cit. p. 57.
- (47) Ibidem. p. 66.
- (48) Por ejemplo, los movimientos de emancipación sexual aparecen, por un lado, articulados a los de la lucha de clases, pero también son una manifestación de la propia lucha de clases. Para una mayor aproximación teórica, recomiendo remitirse a: REICH Wilhelm. La lucha sexual de los jóvenes. México, Roca, 1974.
- (49) "La práctica nos ha enseñado, en efecto, que si la estructura dominante permanece constante, el empleo de los papeles cambia dentro de ella: la contradicción principal pasa a ser secundaria, una contradicción secundaria toma su lugar, el aspecto principal pasa a ser secundario, el aspecto secundario pasa a ser el principal. Siempre hay, sin duda, una contradicción principal y contradicciones secundarias, pero cambian de papel en la

estructura articulada dominante, que permanece es
table (...) Pero esta contradicción principal pro-
ducida por desplazamiento no llega a ser "decisi-
va", explosiva, sino por condensación (por "fu-
sión") ALTHUSSER, Louis. La revolución... op.
cit. p. 175.

(50) Cfr. citas 40 y 49 de este capítulo.

(51) El término "sobredeterminación" tampoco pertenece,
originalmente, al producto reflexivo de Althusser;
como categoría teórica de análisis científico apa-
rece por vez primera en el psicoanálisis de Jac-
ques Lacan y su interpretación requiere del mane-
jo y conocimiento de las categorías "condensa-
ción" y "desplazamiento". Un estudio más profundo
sobre la "refundición" de este término se puede
encontrar en la interesante lectura: ALTHUSSER,
Louis. Freud y Lacan. Barcelona, Anagrama, 1965.

(52) ALTHUSSER, Louis. La revolución... op. cit.
pp. 80 - 81.

III. PROCESOS EDUCATIVOS Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS: LA PEDAGOGÍA.

Ya hemos hablado, a lo largo de dos capítulos, de las dificultades epistemológicas que presenta abordar y delimitar un campo específico de los fenómenos sociales como son los procesos educativos; pero sobre todo, que dicha inquietud surge de la necesidad de enfocar científicamente esa problemática, lo que implica, además, adoptar una postura filosófica y enfoque epistemológico determinados (1), tema que trataremos en este punto.

Asimismo, hemos visto como plantean las posibilidades de análisis científico para la educación el positivismo y el funcionalismo, así como también se ha expuesto una alternativa científica para los procesos educativos desde la teoría marxista; es decir, se han confrontado dos posturas filosóficas respecto al estudio científico de los fenómenos educativos. Su concepción y la manera de abordarlos.

En este último capítulo del trabajo, se hablará sobre la producción de conocimientos científicos en la Pedagogía, tomando como punto de referencia las características particulares que presentan los procesos educativos en tanto objeto de estudio y de los que ya se habló anteriormente.

Para ello, tendremos que remitirnos, primeramente, a una polémica teórica respecto a la concepción y configuración de las ciencias desde el debate que presentan Bachelard y seguidores en sus cuestionamientos a la concepción clásica de ciencia (de la que es autora la filosofía positivista), para concluir con una exposición esquemática

ca acerca de los elementos teóricos de la Pedagogía tomando como puntos de referencia tanto la particularidad y especificidad del objeto, como el debate epistemológico de las concepciones de ciencia.

3.1. Enfoques continuista y discontinuista de la ciencia.

La historia del pensamiento humano, la historia de las ideas, así como la reflexión sistemática acerca de la producción de conocimientos científicos y la propia concepción de ciencia, se han caracterizado -escriben Bachelard, Foucault, Pécheux y Fichant, entre otros autores- (2) por tratar de explicar unidades cerradas; por concebir que el desarrollo del progreso científico se debe a una "acumulación lineal de conocimientos"; por estudiar y tratar de interpretar fenómenos "puros" de la realidad que no presentan conflictos ni contradicciones. Se ha buscado, por tanto, una situación de equilibrio y dominio tanto en el terreno de los fenómenos y objetos a estudiar, como en el proceso de producción de conocimientos científicos mismo.

"Desde hace décadas -afirma Foucault tomando como punto de referencia el análisis del discurso científico de los historiadores- la atención de los historiadores se ha fijado preferentemente en los largos períodos, como si, por debajo de las peripecias políticas y de sus episodios, se propusieran sacar a la luz los equilibrios estables y difíciles de alterar, los procesos irreversibles, las regulaciones constantes, los fenómenos que culminan y se invierten tras de las continuidades seculares, los movimientos de acumulación y las

saturaciones lentas, los grandes zócalos inmóviles y mudos que el entrecruzamiento de los relatos tra dicionales había cubierto de una espesa capa de acontecimientos" (3).

"Se repite también frecuentemente -agrega Bachelard- que la ciencia es ávida de unidad, que tiende a unificar fenómenos de aspecto distinto, que busca la sencillez o la economía en los principios y en los métodos" (4).

Esta tendencia epistemológica de construir grandes continentes del saber, saber que se presenta como un blo que unitario de conocimientos acabados, ha estado presen te a lo largo de la historia del pensamiento humano en los diferentes sistemas científico-filosóficos, pero adopta una posición epistemológica muy importante con la filosofía positivista, a tal grado que es precisamente la postura que la caracteriza.

"... el devenir de una ciencia positivamente constituida se cierra en la unidad acabada del saber fundado en forma definitiva" (5).

Dentro de los planteamientos del positivismo se afirma que "... la ciencia es una y única, su deve nir es continuo (...) Su concepción de que el progreso de la ciencia está ligado al del 'método experimental' revela un supuesto capital: que la ciencia es una colección de resultados y un conjun to de métodos (...) La unidad de las ciencias resi de en sus métodos y en sus "metas comunes" (6).

A este enfoque filosófico sobre la configuración de conocimientos científicos se le denomina, en la nomen clatura de Bachelard y sus seguidores, enfoque epistemo-

lógico continuista o empirista-positivista y plantea una serie de supuestos que a continuación vamos a detallar.

La producción de conocimientos científicos dentro de este enfoque, se realiza mediante la percepción "sensible" de la realidad inmediata; esto es, los sentidos nos conducen al "descubrimiento" de una verdad que está oculta en las cosas y lo que hay que hacer, entonces, es extraerla, encontrarla en alguna parte. Entre la percepción de las cosas y su conocimiento hay continuidad.

Sobre este punto, conviene recordar la afirmación que hace Durkheim respecto de la ciencia y que precisamente comentamos al principio de este trabajo:

"Para que pueda llamarse ciencia a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes:

- 1o. Deben versar sobre hechos adquiridos, observables.
- 2o. Estos hechos deben ser homogéneos para que se les pueda clasificar en una misma categoría. Si fueran irreductibles los unos frente a los otros, habría no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas a estudiar" (7).

La realidad es, para los ideólogos de esta postura, aquella materialidad del mundo, cosas y fenómenos que podemos percibir con los sentidos de manera inmediata (Empirismo-pragmatismo).

A partir del supuesto de que la verdad está en las cosas y sólo es cuestión de hallarla, para el enfoque

continuista el problema es tratar de buscar el camino más adecuado para lograr este objetivo, y ese camino lo proporciona el método científico experimental, válido para todas las ciencias. De ahí que afirmen que el conocimiento científico sólo será tal en la medida que se aplique el método científico lo más rigurosamente posible.

En resumen podemos afirmar que para el enfoque continuista el conocimiento no es solamente continuo, sino que la verdad está dada y hay un método único que la encontrará; además de que el conocimiento se produce por acumulación de datos sensibles, observables, experimentales.

En lo que respecta a la configuración de la ciencia, se afirma que ésta es una, dada la homogeneidad epistemológica que se obtiene a través del método científico experimental. Por otra parte, priva la idea de progreso y evolución de la ciencia dado que el saber científico es producto de una acumulación de verdades.

Michel Fichant, al hacer un estudio sobre la problemática que plantea proponer una historia de las ciencias, descubre esta particularidad del enfoque continuista cuando dice:

"Cualquiera que sea su modelo, la idea de progreso presupone la unidad de la ciencia y la uniformidad de su devenir (...) Todo el siglo XVIII reitera el enunciado de la primera de las reglas para la dirección del espíritu, a saber: la unidad del espíritu funda la unidad del saber (...) Así concebido, el progreso se manifiesta según dos representaciones, a menudo entrecruzadas: acumulación y evolución o

desarrollo" (8).

Como ya dijimos anteriormente, en el enfoque continuista la verdad está "dentro de las cosas y fenómenos" y lo que hay que hacer es "encontrarla". Pues bien, dentro de esa cualidad se explica el principio de acumulación que mencionaba Fichant; veamos:

"El modelo de acumulación. La unidad del saber es la de un esquema espacial vacío a colmar por incorporaciones sucesivas (...) Coexisten aquí el azar y la preadaptación, ya que toda verdad aún no conocida tiene un lugar reservado cuyo vacío la reclama. El modelo de la evolución se formula según dos lenguajes: según un lenguaje cosmológico que atribuye a los conceptos y a las verdades una especie de fuerza de atracción que los asocia a un sistema; según un lenguaje biológico en el que se llama evolución al desarrollo de lo preformado o latente. El progreso es entonces la actualización de lo que está contenido en germen" (9).

Sin embargo, una de las características más peculiares del enfoque continuista es precisamente la de elaborar y plantearse sistemas del saber y del conocimiento unitarios, continuos, que producen no solamente leyes y teorías acabadas (monolíticas y ahistóricas) sino también la concepción de la unidad de la ciencia.

La idea de continuidad y progreso presente en este enfoque, se presenta como un verdadero obstáculo del conocimiento científico que es preciso vencer con una actitud crítica y un enfoque filosófico diferente al propuesto. Así, las observaciones de Bachelard servirán como marco

de referencia para realizar un exámen crítico de esta propuesta atendiendo muy de cerca los principios del materialismo dialéctico.

"... los continuistas gustan reflexionar sobre los orígenes. Se instalan en la zona elemental de la ciencia. Al comienzo, los progresos científicos fueron lentos, muy lentos. Cuanto más lentos son, más continuos parecen. Y puesto que la ciencia sale lentamente del cuerpo de conocimientos comunes, se cree tener la certeza definitiva de una continuidad entre el saber común y el saber científico. En suma, he aquí el axioma epistemológico planteado por los continuistas: puesto que los comienzos son lentos, los progresos son continuos. El filósofo no va mucho más lejos: cree inútil vivir los tiempos nuevos, los tiempos en los que precisamente los progresos científicos explotan en todas partes haciendo explotar al mismo tiempo la epistemología tradicional" (10).

No cabe duda que el desarrollo y auge de la filosofía positivista, surgida a finales del siglo XVIII y desarrollada en pleno siglo XIX, teniendo como sustratos al desarrollo de las ciencias naturales (en concreto el evolucionismo biológico de Darwin) y una teoría del conocimiento derivada de la filosofía idealista, ha influido decisivamente en la interpretación, constitución, práctica y conceptualización de casi todas las disciplinas científicas, y en donde precisamente ha causado mayores problemas (en términos de obstáculos epistemológicos) es en el terreno de la explicación de los fenómenos humanos (sociales). Sin embargo, hoy en día se hace necesario cuestionar sus principios y postulados, (en especial aquellos

que tienen que ver con esa concepción lineal y continuista de la ciencia) sobre todo si tomamos en cuenta las grandes revoluciones que han provocado en el pensamiento científico y filosófico contemporáneo el psicoanálisis freudiano, la teoría marxista y la física de la relatividad de Einstein.

Si se tendía a estudiar unidades cerradas, esencias, causas últimas, continuidades y sucesiones lineales, ahora es preciso contemplar otro tipo de unidades a partir de la discontinuidad, la contradicción, la ruptura, los obstáculos, las diferencias y las crisis del saber. En pocas palabras, se requiere romper con los espacios teóricos prefabricados en los que está atrapado el conocimiento científico. Como muy bien nos hace ver Foucault:

"Hay que realizar ante todo un trabajo negativo: liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad. Es preciso revisar esas síntesis fabricadas, esos agrupamientos que se admiten de ordinario antes de todo exámen, esos vínculos cuya validez se reconoce al entrar en juego. Es preciso desalojar esas formas y esas fuerzas oscuras por las que se tiene costumbre ligar entre sí los discursos de los hombres; hay que arrojarlas de la sombra en que reinan. Y más que dejarlas valer espontáneamente, aceptar el no tener que ver, por un cuidado de método y en primer instancia, sino con una población de acontecimientos dispersos (...) Hay que inquietarse también ante esos cortes o agrupamientos a los cuales nos hemos acostumbrado" (11).

A esta postura epistemológica se le conoce, en contrapartida al enfoque continuista empirista, como enfoque materialista discontinuista y sus propuestas y postulados se basan, por un lado, en la crítica a los principios del positivismo y, por el otro, en una concepción abierta y circular de las ciencias desde el materialismo dialéctico.

"El cuestionamiento del empirismo evolucionista (...) encuentra su contrapropuesta en esta corriente (enfoque discontinuista) con el rescate de la especificidad de una práctica teórica que produce la "ruptura epistemológica" desde y respecto de un campo ideológico dado, constituyendo productivamente el objeto teórico específico de cada ciencia" (12).
 "... toda cultura científica debe comenzar, como lo explicábamos ampliamente, por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar" (13).

Una de sus características principales es, como ya se podía observar en el comentario de Fichant, que no concibe la producción de conocimientos "por acumulación de verdades", sino como superación de obstáculos del saber; esto es, que el conocimiento nunca es finito, no tiene principio ni fin y la dinámica particular del mismo está dada por la permanente interacción de obstáculos del conocimiento y ruptura o superación de esos obstáculos, lo que a su vez produce y genera otro tipo de problemas al conocimiento.

"La posición "discontinuista" rechaza la noción de "saber" entendido como desarrollo continuo: del "conocimiento común" al "conocimiento científico", desde el alba de la ciencia a la ciencia moderna" (14).

Al contrario de los planteamientos continuistas, para el enfoque discontinuista el conocimiento va en contra de las evidencias. Los sentidos y la percepción inmediata de la realidad material, nos ofrecen solamente las "apariencias" de las cosas y fenómenos; los datos sensoriales inmediatos del mundo que nos rodea. En todo caso, es necesario romper con aquello que la percepción y los sentidos nos muestran; se debe superar ese nivel de conciencia elemental para pasar a la elaboración de categorías abstractas, a la producción de conocimientos (15).

El conocimiento sensorial, empírico, se presenta, pues, como uno de los primeros obstáculos del conocimiento a superar, dado el carácter pragmático y cerrado que éste tiene:

"Es necesario que el pensamiento abandone al empirismo inmediato. El pensamiento empírico adopta, entonces, un sistema. Es falso, pero tiene por lo menos la utilidad de desprender el pensamiento alejándolo del conocimiento sensible; el primer sistema empírico moviliza al pensamiento" (16).

Para el enfoque discontinuista, no existe una verdad "oculta" dentro de los fenómenos y cosas, tampoco existen leyes del saber eternas, inamovibles, por las que haya que esclavizar el desarrollo de las ciencias. El problema de la verdad para ellos es un "falso problema", porque la realidad, por un lado, no se reduce a lo que alcan

zamos a percibir con los sentidos, y por otro, no oculta ninguna verdad. Lo que existe es una práctica social específica que produce conocimientos concretos del pensamiento, que le permiten, parafraseando a Marx, "apropiarse de la realidad por la vía del pensamiento"; nos referimos a la práctica científica.

La producción de conocimientos científicos no se garantiza por la existencia de un método universal válido para todas las ciencias, más bien es el producto de una serie de circunstancias que se van sobredeterminando y articulando en una unidad de ruptura que hace posible producir un conocimiento nuevo o diferente al anterior. Aquí cabe mencionar que los conocimientos científicos no son el producto creador de un genio, de una lumbrera que, de repente, por iluminación, ha tenido la fortuna de "encontrar" verdades que estaban ocultas; no, en el proceso de producción de conocimientos científicos intervienen factores sociales y económicos que de ninguna manera se pueden ignorar, circunstancias socio-culturales que lo hacen posible:

"... ni en la estructura cognoscitiva del niño ni en la del científico podemos dejar de reconocer, como constituyentes, los aspectos y condiciones del contexto social donde y sobre el cual se produce el conocimiento" (17).

"No podemos sino afirmar, una vez mas, el carácter histórico de toda construcción científica, lo que implica necesariamente la aceptación de relaciones condicionantes con el conjunto de concepciones y representaciones teóricas de la realidad que en cada época y formación social se han integrado en una cosmovisión predominante" (18).

En la medida en que se conoce en contra de las apariencias, las evidencias y la realidad empírica inmediata, se puede decir que el momento de ruptura con esos datos o con esos conocimientos anquilosados produce, simultáneamente a la ruptura, el objeto de una ciencia, el método para su estudio, que es distinto y particular para cada objeto del conocimiento, y también las técnicas que permiten el abordaje y la modificación de aquello que se pretende conocer. Por lo tanto, si hay un momento de ruptura y esa ruptura se produce en un lugar, no puede sostenerse, ya mas, la idea de una continua acumulación de conocimientos.

"Necesariamente la producción de conocimientos científicos implica como tarea previa la detección de la naturaleza de los determinantes que se infiltran y obstaculizan el proceso de conocimiento debido a su ineludible carácter espacio-temporal. Parece consecuente, pues, distinguir metodológicamente, dos fases en este proceso:

- fase teórico-ideológica (práctica ideológica)
- fase teórico-científica (práctica científica)

La fase teórico ideológica incluye aquellos momentos y tareas que conducen desde el material sensible, desde la apariencia, a las nociones teóricas, a las teorías específicas o modelos teóricos. El elemento nuclear de esta fase es la ruptura epistemológica, la ruptura con la apariencia, con la pretensión de formalizar científicamente los efectos de una representación vulgar de la realidad. El análisis y superación de los obstáculos que se oponen a la ruptura, nos conducirá al conocimiento de aquellos condicionantes socio-históricos que se interponen en el proceso de producción de conceptos y teo-

rías científicas. La práctica científica incluye tareas de contrastación empírica de las construcciones hipotéticas. Contrastación que implica la construcción de diseños e instrumentos de tratamiento y análisis de datos, formulación de reglas, extracción de normas y verificación de las posibilidades de predictibilidad" (19).

Esta larga y pormenorizada explicación, deberá llevarnos a uno de los puntos culminantes del pensamiento y posición del enfoque discontinuista; y se refiere precisamente a la refutación de la unidad de la ciencia.

La filosofía positivista sostenía que la producción de conocimientos científicos se realizaba por la intervencción del método científico experimental y que, por lo mismo que se trataba de un solo método para todas las expectativas y necesidades del saber, la única ciencia válida y la única posible era aquella que se ajustaba a estas exigencias. Con esta aseveración se llega al fondo de la filosofía positivista (continuista): la ciencia es UNA y sus modelos de configuración teórica son unitarios, cerrados, lineales y preconstituídos (en la medida en que siempre se sabe lo que se va a obtener o lo que se quiere obtener, gracias al método -noción de predictibilidad científica).

Frente a esta explicación, el enfoque discontinuista asegura que es falso que solo haya UNA ciencia y UN método científico, y por lo mismo que las posibilidades de producción del conocimiento científico estén ya casi agotadas. Lo que existe, en todo caso, son una serie de problemas teórico-prácticos producto de la intervención y organización de las formaciones sociales que en la satis-

facción de sus necesidades y en la transformación de la realidad, requieren ser satisfechos de algún modo: esto es, ameritan ser resueltos desde diferentes perspectivas de análisis teórico, por lo que debemos hablar de LAS CIENCIAS con sus diferentes métodos, técnicas y objetos de conocimiento. Nos referimos a ellas como los diferentes campos del conocimiento humano que tienen sus propias delimitaciones teóricas y construcciones internas, así como sus propias problemáticas específicas. Y que, en todo caso, hay una interrelación dialéctica entre los diferentes dominios teóricos para abordar problemáticas muy particulares (20).

Una ciencia específica surge cuando reestructura un campo de conocimientos que se ha constituido, de un modo complejo y dinámico, sobre un sistema de trabas y obstáculos para la explicación de determinado tipo de fenómenos.

"Una ciencia no nace de la definición de un objeto ni del hallazgo de un objeto, ni de la imposición de un método: nace de la constitución de un cuerpo de conceptos con sus correspondientes reglas de producción. Luego, el devenir de una ciencia es la formación de los conceptos y de las teorías de la misma" (21).

Por otro lado, una de las afirmaciones que sobre este mismo punto hacen los teóricos del enfoque discontinuista, se refiere, precisamente, a que no existe un punto de partida absoluto en la formación de las ciencias, puesto que éstas se desarrollan siempre sobre las bases de un proceso previo; proceso en el cual las teorizaciones realizadas presentan serios problemas para dar cuenta de lo que pretenden y solamente trabajando sobre esas problemáticas

es como se puede producir la ruptura epistemológica.

"La teleología es el vínculo extrínseco que funda el "antes" sobre el "después", recurriendo a la preformación, a la prefiguración, a la anticipación (...). La teleología o "mala" recurrencia es un análisis regresivo. Por ser regresivo, da por supuestos la continuidad y la homogeneidad del tiempo histórico. Las equivalencias establecidas por la regresión implican necesariamente la existencia de un medio continuo y homogéneo; luego sin rupturas ni refundiciones. Esta reducción enmascara dos confusiones:

- a) la de los enunciados de la ciencia con el objeto al que se refieren;
- b) la del objeto (de la ciencia) con las cosas que se ofrecen a la percepción, siendo que el objeto de la ciencia es un objeto teórico, construido, un "objeto en el pensamiento" y de ningún modo una cosa concreta, dada como soporte de sus propiedades perceptibles" (22).

Frente a una concepción unitaria y cerrada de ciencia que plantean los ideólogos del continuismo, los discontinuistas proponen una estructura científica circular y abierta que responda a las exigencias y necesidades de lo que se ha venido planteando. Un modelo que permita considerar, en toda su dimensión, las contradicciones, las disfunciones, los límites del saber, los errores positivos (como dice Bachelard), las diferencias, las rupturas y los espacios escindidos del saber humano. Se trata, pues, de una alternativa que no es cerrada ni acabada, que no se propone como meta última los saberes absolutos y las leyes inmutables, que no se conforma con la descripción de los fenómenos sino que exige su explicación por medio de la desmi-

tificación de la verdad última.

"Frente a una concepción tradicional de las ciencias, en el sentido de su orientación y progresión lineal, como la ofrecida por Comte (desde las matemáticas hasta la sociología), caracterizada por un sistema jerárquico de subordinación, determinación y especificación entre los distintos niveles que componen el ordenamiento lineal, surge, en la actualidad, la necesidad de formular y extender una concepción circular. Una concepción circular que permita establecer, en la teoría, las relaciones e interacciones distintas y recíprocas capaces de abarcar los movimientos, cruces, dependencias y determinaciones que producen la configuración de lo real" (23).

"Abierta, porque tanto el desarrollo teórico de sus sistemas y modelos como el desarrollo de sus técnicas y métodos de verificación y contrastación experimental pueden provocar la aparición de nuevos esquemas y la sistematización de nuevos sectores de conocimiento, o la reestructuración parcial o total de lo anterior. Circular, porque la comprensión y explicación de un fenómeno de cualquier sector exige el concurso de los conocimientos elaborados en el resto de los sectores" (24).

Voy a terminar este inciso con unas palabras de Foucault que sintetizan la postura del enfoque discontinuista y recalcan la necesidad histórica de asumirlo conscientemente si queremos tener una participación crítica frente a los problemas que nos plantea el conocimiento humano en general y el conocimiento científico, en particular.

"Como si hubiera sido particularmente difícil, en es

ta historia que los hombres reescriben de sus propias ideas y de sus propios conocimientos, formular una teoría general de la discontinuidad de las series, de los límites, de las unidades, de los órdenes específicos, de las autonomías y de las dependencias diferenciadas. Como si, después de haberse habituado a buscar orígenes, a remontar indefinidamente la línea de las antecedencias, a reconstituir tradiciones, a seguir curvas evolutivas, a proyectar teleologías, y a recurrir sin cesar a las metáforas de la vida, se experimentara una repugnancia singular en pensar la diferencia, en descubrir desviaciones y dispersiones, en dissociar la forma tranquilizante de lo idéntico" (25).

3.2. Obstáculos epistemológicos y unidad de ruptura.

Dado que la noción de obstáculo epistemológico y ruptura epistemológica es la "piedra angular" del enfoque discontinuista, dedicaremos un apartado especial para exponerlo detalladamente.

Bachelard ha insistido mucho, a lo largo de sus escritos y obras, en la necesidad de plantear los problemas del conocimiento científico en términos de obstáculos; es decir, que los procesos de producción del conocimiento no son continuos, no siguen un orden cronológico-jerárquico y por lo mismo no son ininterrumpidos. Por el contrario, la producción social de conocimientos depende de una serie de situaciones histórico concretas que se van sobrede terminando y fusionando en una unidad de ruptura, que hace posible producir algo nuevo.

Dicho en otras palabras, la historia del pensamien-

to científico humano nos demuestra que a lo largo de éste ha habido "cortes" del saber, estancamientos y momentos de radical ruptura que han dado lugar a las revoluciones científicas. Por eso, y teniendo como ejemplos concretos y punto de partida los momentos y las condiciones en que se producen esas revoluciones del saber (ya mencionamos al psicoanálisis freudiano, la teoría marxista y la física de la relatividad), es que se ha hecho posible (y necesario) elaborar un desarrollo teórico de los obstáculos y las rupturas del conocimiento.

Un obstáculo epistemológico es una problemática, o conjunto de problemáticas, que hacen que el conocimiento se estanque o retroceda. Es también, según la expresión de Bachelard, "un conocimiento no formulado", o la formulación equívoca de una problemática.

"Bachelard define la noción de obstáculo como la inercia misma en el acto de conocer, la rutina, la esclerotización, la formulación habitual que sigue de forma espontánea las presiones de la costumbre científica, presiones que inciden de modo inconsciente, desapercibido, en la configuración de representaciones, teorías, diseños..." (26).

Un punto relevante que debemos señalar aquí, es el que se refiere a la delimitación del obstáculo frente al quehacer científico; es decir, el obstáculo epistemológico (o los obstáculos) deben ser planteados al espíritu científico en términos de "problemáticas" del saber; como aquella "acumulación articulada" (27) de obstáculos que conmueven todo un sistema del saber.

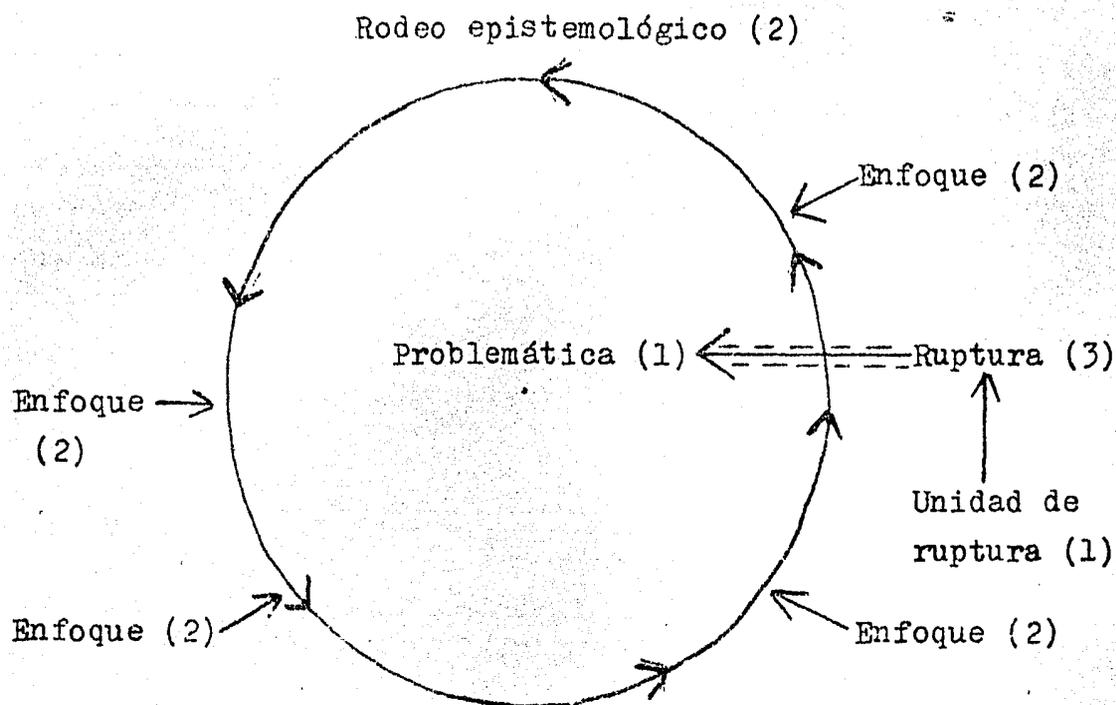
"El espíritu científico nos impide tener opinión so

bre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. Ante todo, es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye" (28).

Cuando una problemática se ha planteado, y en ella se debaten una serie de posturas ideológicas, filosóficas y científicas que la refutan o que la construyen dinámicamente, se aborda desde diferentes enfoques científicos posibles en una "aproximación sucesiva" de la forma o formas en que se podría interpretar o describir científicamente el problema (en palabras de Althusser, se lleva a cabo un "rodeo epistemológico" que nos permite ir abordando desde diferentes perspectivas teóricas e ideológicas el problema o los problemas del conocimiento que se han planteado).

El momento de la ruptura se produce cuando se da una condensación de los diferentes elementos y debates que se han ido sobredeterminando en forma activa, dinámica, dialéctica y que han hecho posible producir un conocimiento nuevo al anterior, planteando una problemática diferente y, por lo mismo, se ha resquebrajado todo un sistema del saber. Han sucumbido las verdades dando paso a otros planteamientos, superando tanto las condiciones originales que produjeron la problemática como a la problemática misma. (29).

Ejemplificaremos esta explicación con el siguiente esquema:



1. Planteamiento de los obstáculos en términos de problemática. Articulación "activa" de los obstáculos: Demarcaciones. Este es un momento coyuntural previo a la ruptura.
2. Aproximaciones sucesivas en torno a la problemática a través de diferentes enfoques científicos, ideológicos y filosóficos. Rodeo epistemológico.
3. Momento y lugar de la ruptura producida por la sobreterminación de las contradicciones del saber que han producido un conocimiento nuevo o diferente al anterior y al mismo tiempo plantea otras problemáticas.

Una vez que se ha producido la ruptura, de ninguna manera nos atrevemos a pensar que todo el conocimiento anterior y las condiciones de producción de ese conocimiento, vuelve a "estabilizarse" a un estado de equilibrio, porque con la irrupción de la ruptura no solamente estremece todo un saber anquilosado, también produce una serie de efectos que le dan dinamismo y actualidad a la ruptura. Veamos:

"El primer efecto de la ruptura es imposibilitar ciertos discursos ideológicos o filosóficos que la preceden: la ciencia nueva rompe explícitamente con ellos. El corte epistemológico aparece así como un efecto (de naturaleza "filosófica") de la ruptura -lo que al mismo tiempo nos recuerda que no basta cortar con una ideología para producir una ruptura" (30).

Con este primer efecto se pone en claro la existencia, previa y posterior a la ruptura, de un debate ideológico y filosófico muy aguerrido tanto al interior de la ruptura (condiciones de producción de la misma) como al exterior (aceptación, reconocimiento y validación de la ruptura a nivel social: reconocimiento social que a continuación se explica):

"El segundo efecto de la ruptura es la producción de validaciones, invalidaciones o segregaciones en el interior de las filosofías implicadas en la coyuntura en la que aquélla ha tenido lugar. En una palabra, a partir de la ruptura se trazan líneas de demarcación en el terreno conflictual de la filosofía. El tercer efecto de la ruptura es determinar la autonomía relativa de la ciencia nueva que le corresponde. En adelante, dicha ciencia dependerá de la conti

nuación que le sea propia, continuación que a su vez depende de la posibilidad de instituir un procedimiento experimental adecuado. También depende de los cortes intracientíficos o, según la expresión de Regnault, de las refundiciones de la problemática científica intervenidas en la historia de una ciencia" (31).

Como se habrá podido apreciar, el momento de producción de una ruptura da pauta y ofrece los elementos para plantear nuevos y diferentes obstáculos del conocimiento y problemáticas del saber que nunca llegan a conformarse en un sistema de verdades universales, acabadas, finitas, aún cuando nos manejamos con una serie de postulados y principios científicos convencionales generales (Ejem: La geometría euclidiana, la física de Newton, las aritméticas elementales, etc; frente a la pangeometría de Lobachevski, la física cuántica y de la relatividad y el cálculo infinitesimal y la teoría de conjuntos de Cantor).

Una vez que ha quedado definida la noción de obstáculo epistemológico y ruptura en tanto procesos dialécticos de la producción humana de conocimientos, pasemos a detallar aquellos obstáculos mas evidentes e incisivos que Bachelard ha distinguido a lo largo de sus trabajos y análisis.

-Obstáculo de la experiencia básica.

Este es, en opinión de Bachelard, el primer obstáculo de conocimiento que se nos presenta en toda elaboración científica; e implica la colocación de la experiencia por encima del análisis crítico. La experiencia es considerada como concreta y real, natural e inmediata y por lo mismo representa el elemento rector y punto de validación del co

nocimiento.

"La experiencia básica o, para hablar con mayor exactitud, la observación básica es siempre un primer obstáculo para la cultura científica" (32).

"El sentido común, la representación de la realidad más comúnmente aceptada, no puede ser el punto de partida de una ciencia. Es una manifestación singular del empirismo más vulgar, pues supone la consagración de formaciones y elaboraciones teóricas admitidas y transmitidas sin crítica ideológica (...). El espíritu científico se forma reformándose, pues la experiencia científica se organiza contradiciendo la experiencia común" (33).

-El conocimiento general como obstáculo.

Una de las consecuencias o características de adoptar una postura continuista, es la de aceptar o dar por hecho la existencia de verdades universales y por lo mismo tratar de producir conocimientos lo más generales posibles para satisfacer esta demanda. (En otra parte de este trabajo ya hemos hablado sobre las implicaciones epistemológicas que conlleva esta tendencia).

"Nada ha retardado más el progreso del conocimiento que la falsa doctrina de lo general que ha reinado desde Aristóteles hasta Bacon inclusive, y que aún permanece, para tantos espíritus, como una doctrina fundamental del saber (...)

Nos esforzamos en poner de manifiesto que esta ciencia de lo general, es siempre una detención de la experiencia, un fracaso del empirismo inventivo" (34).

-El conocimiento unitario y pragmático como obstácu-

lo del conocimiento científico.

Este obstáculo guarda una estrecha relación con el obstáculo de la generalización del conocimiento, pues implica que todo producto del intelecto humano (producto que se manifiesta en principios y postulados generales, verdades acabadas, saberes únicos) debe tener un fin inmediato, de lo contrario se invalida el conocimiento o simplemente no tiene razón para existir.

"También la utilidad ofrece una especie de inducción muy particular que podría llamarse inducción utilitaria. Ella conduce a generalizaciones exageradas. Se puede partir entonces de un hecho comprobado, hasta se puede llegar a una extensión feliz. Pero el empuje utilitario conducirá casi infaliblemente demasiado lejos. Todo pragmatismo, por el mero hecho de ser un pensamiento mutilado, lleva fatalmente a la exageración. El hombre no sabe limitar lo útil. Lo útil por su valoración se capitaliza sin cesar" (35).

A estos obstáculos fundamentales que marca Bachelard en sus análisis de las condiciones de producción de conocimientos científicos, agrega Angel Pérez Gómez dos más (que de alguna manera ya se han ido discutiendo a lo largo del trabajo) y con los que estamos de acuerdo incluir aquí.

-Concepción continuista como obstáculo.

Ya hemos mencionado que una concepción continuista de la historia de la investigación científica, dogmatiza el conocimiento orillándolo a sucumbir en un sistema cerrado de verdades definitivas, acabadas e inalterables.

Asimismo afirmamos que con esta postura lo único que se logra es aceptar de manera "natural" (acrítica y pasiva) la existencia y funcionamiento de las leyes y teorías.

-Ciencia "pura" como obstáculo.

Como consecuencia del punto anterior, la continuidad del conocimiento y la justificación de la existencia de verdades inamovibles, son los elementos ideológicos que llevan al positivismo a afirmar, o tratar de sostener, la "neutralidad" social, política y objetiva del conocimiento científico que lo ubica "mas allá del bien y del mal" de los debates sociales de los hombres.

"Un nuevo obstáculo epistemológico podemos concretar lo en la ilusión tendenciosa o ingenua de una ciencia pura que fuera del tiempo y del espacio exprese la acumulación de conocimientos objetivos a lo largo de los tiempos, y que en cada época se defina como el acercamiento "neutral", "desinteresado", "descontaminado", a la realidad. Un acercamiento definido principalmente por la acumulación de datos y su expresión matemática. Una ciencia objetiva alejada de la especulación" (36).

Esta postura, de una ciencia "pura" implica, de por sí, una concepción dogmática de ciencia, puesto que para que tenga un USO inmediato debe estar completamente "descontaminada" de ideologías e intereses, aunque por sí misma es portadora de una ideología muy particular y por lo mismo responde a intereses de clase específicos (los intereses de clase dominante).

"... la ideología de una ciencia sin ideología es la ideología de la clase dominante. Es la forma más pe-

ligrosa, pues legitima falsos problemas, niega sus presupuestos, prohíbe discutirlos y, por tanto, impide de superar esa ideología como tal ideología" (37).

Estos cuestionamientos nos conducen a polemizar sobre un punto controvertido pero sumamente importante, y se refiere precisamente a la aceptación (o negación en el caso de los continuistas) de la dimensión ideológica de toda producción científica, dimensión ideológica que el carácter histórico del proceso de producción de conocimientos implica necesariamente.

Como muy acertadamente afirma Pérez Gómez:

"Es por todo lo expuesto con anterioridad por lo que se hace imprescindible una práctica ideológico-teórica que desmantele posiciones ideológicas fosilizadas y que establezca la discusión permanente de los concomitantes ideológicos del conocimiento. La objetividad de la ciencia exige la clarificación y no la ocultación de sus condiciones. Es ésta la responsabilidad científica que se integra en el concepto de ruptura epistemológica, el descubrimiento, discusión y superación o transformación de los componentes ideológicos que, como obstáculos, atenazan el conocimiento" (38).

Bajo este orden de ideas, si bien el conocimiento ideológico nos remite a una concepción distorsionada de la realidad por su carácter acrítico e inmediato-empírico, y la producción científica estaría encaminada a superar esos conocimientos útiles inmediatos para producir otras representaciones e interpretaciones de la realidad, está presente (el conocimiento ideológico) en el sujeto cognoscente

que realiza la práctica científica, y por lo mismo, debe dar cuenta de él. Las palabras de Sastre nos aclaran este punto.

"La práctica científica no es ideológica en su modo de producción, pero está ideológicamente condicionada por decisiones que anteceden y acompañan a la producción de conocimientos" (39).

"La propia ciencia como sistema de enunciados teóricos y metateóricos constituye una justificación ideológica de ese conjunto de relaciones materiales que se han constituido para poder contrastar una teoría (...) Por ello la ciencia no es neutral; justifica un determinado tipo de relaciones, sanciona mediante un sistema de valores, sus resultados. Ade más, la propia ciencia cumple una función ideológica sancionando como exigencias de su propio desarrollo autónomo lo que de hecho son resultados de juegos de intereses y tensiones de clase" (40).

A estos obstáculos que se han mencionado, quisiera agregar uno más que considero recapitula casi en su totalidad los anteriores:

- La filosofía positivista como obstáculo epistemológico.

Si prestamos atención y hacemos una reconstrucción retrospectiva (crítica) de todo este trabajo, podremos darnos cuenta que los planteamientos filosóficos del positivismo, que explicamos y expusimos al principio, contienen y sustentan, precisamente, esos obstáculos del conocimiento a los que hemos aludido.

Primeramente afirman, como se recordará, que el cono

cimiento se obtiene a través de la experiencia; esto es, por medio de los datos de la realidad inmediata que nos ofrecen los sentidos (Primer obstáculo: la experiencia básica) y que los fenómenos de la naturaleza, así como los problemas del conocimiento, deben ser considerados como "cosas".

Por otra parte, y como ya se dijo en el capítulo II, el método de análisis científico de los positivistas es el método deductivo-inductivo. El proceso de producción científica es, para ellos, de lo general a lo particular, con lo que su sistema lógico lineal pretende establecer conocimientos lo más generales posible (Obstáculo del conocimiento general).

En lo que respecta a la formulación de conocimientos y validación de los mismos, se afirma que el saber es unitario y que hay, por lo tanto, verdades constituidas que ha "encontrado" el método científico experimental. Nos estamos refiriendo a que sólo hay UNA ciencia avalada por UN método universal que da cuenta sólo de aquellos elementos de la realidad susceptibles de ser observables, medibles, experimentables, manipulables, etc. (El conocimiento unitario y pragmático como obstáculo del conocimiento científico). Asimismo, como se recordará, sostienen que la ciencia es una acumulación lineal y continua de verdades establecidas que se van sucediendo según un orden lineal y jerárquico permanente (Concepción continuista como obstáculo).

Por último, los teóricos del positivismo afirman que el conocimiento científico debe ser "objetivo"; esto es, totalmente ajeno y neutral a las disputas sociales de los hombres y que, en todo caso, sólo aquellas situaciones o

fenómenos de la realidad que puedan reproducirse experimentalmente en un laboratorio nos podrán garantizar la objetividad científica de un conocimiento, mismo que debe ser "imparcial" (Concepción de la "pureza" y "neutralidad" de la ciencia como obstáculo).

3.3. Elementos teóricos de la Pedagogía (A manera de conclusión).

3.3.1. Algunas consideraciones sobre la producción de conocimientos científicos.

Tomando en cuenta los diversos desarrollos teóricos a los que nos ha llevado la tarea de delimitar y definir la especificidad de los fenómenos educativos en tanto objeto de estudio propio de una ciencia (y como una necesidad epistemológica ineludible para la construcción de un cuerpo de conocimientos), pasaremos a la polémica sobre las posibilidades de construir conocimientos científicos en torno a éste. Por lo tanto, este inciso se presenta como corolario de todo el trabajo y, de alguna manera, es la intención final del autor: polemizar, con los elementos que se han ido manejando, los argumentos científico-filosóficos "tradicionales" que han esgrimido los teóricos del positivismo, del funcionalismo y del neopositivismo en torno de la Pedagogía como ciencia.

No podemos negar la importancia de la doctrina positivista en cuanto a su intención de querer interpretar la realidad social con una actitud científica (41), sistemática, que nos aproximara con mayor rigor al entendimiento de las relaciones entre los hombres. Sin embargo, esta doctrina se ha convertido no solamente en un verdadero cúmulo de obstáculos para el conocimiento científico por su carácter unitario, dogmático y cerrado, sino también se empeña en

reafirmar que es la única vía posible para alcanzar el conocimiento científico "bueno", "verdadero", ajeno a cualquier posición de clase.

No olvidemos que precisamente esta corriente surge bajo condiciones histórico sociales muy concretas relacionadas con el desarrollo y expansión de un sistema económico y social muy específico (el capitalismo industrial) que reclamaba procedimientos y valuartes teórico-filosóficos que le dieran forma; que requería del concurso y participación de sus mejores hombres para llevar a cabo la gran empresa (42). Por lo tanto, esta corriente, que niega el carácter político-ideológico de la realidad social como sistema dinámico, es la primera en sustentar y ser portadora de una posición de clase e ideología muy particulares: la de la burguesía industrial.

Los argumentos teóricos y las justificaciones ideológicas de este enfoque filosófico se han ido adaptando a las circunstancias históricas y evolución del propio sistema económico del que surge, así como también a las propias expectativas científicas del mundo moderno. En pocas palabras, se ha ido sofisticando y desarrollando en las diversas ramas en la que está inserto: administración científica (taylorismo), psicología conductista, teoría de sistemas, tecnologías educativas, pedagogía experimental, etc.

Si elaboramos una crítica verdaderamente rigurosa del desarrollo y evolución del positivismo en todas sus diensiones (crítica que por demás no está al alcance de las expectativas propias del trabajo y que además cuenta ya con las valiosas aportaciones de Adorno, de Lowy, de Foucault, Bachelard y muchos otros autores que han comprendi-

do el compromiso social y científico de hacerla) no bastaría el reducido espacio con que cuenta una sección de comentarios críticos o conclusiones como ésta, ni un trabajo académico tan extenso como el que hemos elaborado; sin embargo, el señalamiento central que inspira estas líneas sigue siendo válido para la elaboración de un planteamiento alternativo y se refiere precisamente al hecho de considerar los planteamientos de esta doctrina científica y filosófica en toda su extensión en términos de obstáculos epistemológicos, muy particularmente para la Pedagogía.

El objetivo medular de este trabajo ha sido el indagar y plantearnos qué se entiende por educación (desde una perspectiva científica) considerando que el término, por decirlo de alguna forma, pertenece a una dimensión concreta de la realidad social y que, por tanto, existe una ciencia que se ha encargado de estudiarla. Sin embargo, el término en sí, así como las diferentes manifestaciones de la realidad social del que se deriva, no nos da elementos para ubicarlo en una dimensión científica dada su ambigüedad e imprecisión, por lo que se nos presentaron una serie de problemas teóricos para delimitarlo y ubicarlo en una perspectiva científica específica.

Para ello recurrimos, en primera instancia, al análisis del discurso y afirmaciones teóricas que elaboraron los primeros autores en afirmar que la realidad social puede estudiarse científicamente y que, como los fenómenos educativos pertenecen a esa realidad, son susceptibles de ser abordados con esa óptica científica que proponen. Y expusimos, entonces, los argumentos que al respecto sostenían Durkheim y Dewey por ser los autores que estudiaron explícitamente la problemática que nos interesaba.

Sin embargo, nos encontramos con que las afirmaciones que sostenían respecto a la naturaleza y características del objeto de estudio (la educación) no correspondían del todo con la realidad educativa y prácticas concretas sociales del momento histórico concreto al que se pudieran aplicar (por ejemplo la sociedad mexicana de nuestros días) ni con el punto de vista y posición del autor de este trabajo; este es, la educación como la transmisión de valores de una generación adulta sobre una generación joven (y qué pasa entonces con las experiencias de educación de adultos y de educación popular), con el objeto de adaptar e integrar a esta última al orden social, y en donde la acción de las prácticas educativas se reduce al ámbito y espacio de la instrucción escolar (¿Dónde queda, pues, ubicada la acción educativa de padres e hijos, o la influencia de los medios masivos de comunicación como factor educativo?)

Por otro lado, y desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, veíamos que el método lógico adoptado por el positivismo era el deductivo-inductivo, que consiste en elaborar planteamientos teóricos o del pensamiento partiendo de lo general a lo particular y llegando, mediante este camino, a formulaciones sumamente generales. Por lo mismo, y como veíamos, tanto la construcción del objeto de estudio que hacían, como las categorías de análisis para éste que planteaban, nos dejaban en el mismo lugar de donde partíamos por ser nuevamente ambiguos y amorfos, además de que polemizamos esa teoría del conocimiento considerada errónea desde el materialismo dialéctico para afirmar, después de realizar todo un rodeo epistemológico, que el conocimiento procede de lo particular-concreto a lo general-abstracto, y que, en todo caso, no existe la educación como objeto de conocimiento amorfo y

general, sino que existen los procesos educativos como una parte de la realidad social que se encuentran sobredeterminados por una serie de contradicciones sociales, históricas, ideológicas y políticas, que intervienen en su constitución; condiciones que es necesario definir y ubicar explícitamente (Aquí comenzaba nuestra delimitación epistemológica).

Otro problema que tuvimos que afrontar, fué el de la "homogeneidad" del objeto: Los positivistas afirmaban que la educación, en tanto objeto de estudio científico, no podía presentar fisuras ni cortes, debía ser lógico, lineal y sin contradicciones; una educación unitaria que aglutinara felizmente a los diversos grupos sociales, pues ésa era su función, homogeneizar a la sociedad. En cambio, nosotros sosteníamos que los procesos educativos, por formar parte de la dinámica de las formaciones sociales, dinámica caracterizada por la contradicción social y política gestada en la base de una formación social en un modo de producción determinado, son contradictorios, polimorfos y permanentemente cambiantes y en donde participan y están presentes activamente elementos tanto sociales como económicos e ideológicos, por lo que no se dan en forma "pura", aislada y descontextuada del medio en el que se dan, sino, más bien, como instancias sobredeterminadas.

Por último, destacamos la dimensión socio-política de los procesos educativos por encontrarse inmersos y formar parte activa de la dinámica social de las formaciones sociales (noción de hegemonía y articulación de las diferencias educativas), frente a la postura aparentemente estática de la educación como agente equilibrador y estabilizador de un status quo establecido, sostenida por los positivistas.

En lo que respecta a la concepción y configuración de la Pedagogía como ciencia, nos encontramos con que el Positivismo (tal y como lo caracterizamos en el inciso 3.1) forma parte y es el autor principal del enfoque epistemológico continuista, y por lo mismo es portador y generador de todos los obstáculos epistemológicos que hemos mencionado, sólo que aplicados a la Pedagogía. Veamos:

Como se sabe, tanto Durkheim como Dewey compartían la idea de que la observación y la experimentación eran el punto de partida y criterio de validación y verificación científica (Obstáculo de la experiencia básica) y que, por lo mismo, solamente observando y experimentando sobre las prácticas educativas es como se podría producir un conocimiento científico.

Para Durkheim, la manera como el educador o el investigador puede llegar a conocer científicamente los fenómenos educativos es de la siguiente forma:

"No puede actuar sobre ellas -las realidades educativas (43)- más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de que dependen; y no puede llegar a saberlo sino yendo a su escuela, empezando por observarlas, como el físico observa la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos" (44).

Por otra parte, también está presente en la propuesta de análisis científico para los fenómenos educativos hecha por los positivistas, el segundo obstáculo epistemológico mencionado por Bachelard: el pragmatismo.

"... el valor de los resultados científicos (...)

pueden ser científicos en otro campo, pero no en la educación hasta que sirvan a propósitos educativos, y si sirven realmente o no, sólo puede descubrirse en la práctica" (45).

El conocimiento general como obstáculo también está presente en la elaboración del discurso científico positivista desde el momento mismo que aplican el método deductivo al análisis de los fenómenos educativos y, por lo mismo, plantean no solamente tesis y principios generales, sino la existencia misma de un objeto genérico y unitario llamado "Educación".

Por demás está decir que los otros obstáculos a mencionar (concepción continuista de la ciencia y el conocimiento, y la imparcialidad de la ciencia como obstáculos) ciertamente también intervienen de manera decisiva a la hora que se debate una posibilidad de construcción científica para la educación desde el positivismo, puesto que la ciencia (la ciencia reconocida como válida por ellos) será únicamente aquella que adopte y aplique el método científico experimental y las categorías lógicas de generalización del conocimiento y continuidad de verdades a los problemas de la educación. Además que la Pedagogía, aparte de ceñirse a las indicaciones ya mencionadas, jamás podrá constituir su propio cuerpo de conocimientos porque es una ciencia "atrasada" (al igual que todas las ciencias sociales) respecto de otras ciencias "más evolucionadas", de modo que no solo está sujeta, sino también "histórica y naturalmente condicionada" al avance y desarrollo de las ciencias llamadas "exactas o naturales" (La ingeniería, la física y las matemáticas, como dijera Dewey).

Pero ante este panorama tan sombrío, ¿qué posibilidad

des concretas le quedan a la Pedagogía como ciencia de los procesos educativos, tomando en cuenta que éstos se caracterizan por ser discontinuos, contradictorios, polimorfos, etc.?

La respuesta a esta pregunta no existe como tal; esto es, caeríamos en el mismo error del positivismo de dar "verdades" acabadas y soluciones concretas, de formular modelos teóricos "cerrados" que por su validez universal son capaces de dar cuenta de cualquier problema del conocimiento. Sin embargo, creo que hemos dado un paso adelante muy importante al tratar de delimitar y definir la especificidad del objeto (los procesos educativos) justamente a partir de realizar ese trabajo negativo del que nos hablaba Foucault; de dar presencia a las ausencias, de otorgar un peso epistemológico más específico a los cortes del saber (en este caso el saber pedagógico), a las discontinuidades, a las rupturas y a las disfunciones, en poner en crisis y en tela de juicio saberes que se creían inamovibles, acabados, estáticos, eternos (en este caso los principios del positivismo para la educación) y de abrir caminos al conocimiento más flexibles y dinámicos retomando las grandes escisiones que han provocado en el pensamiento humano (científico y filosófico) esas rupturas del saber, esos resquebrajamientos del conocimiento que producen conocimientos dinámicos (como por ejemplo, y como lo hemos mencionado incansablemente a través de todo el trabajo, el psicoanálisis freudiano, la teoría marxista y la física de la relatividad).

Ha llegado el momento, creo yo, de asumir una postura crítica y verdaderamente científica (a través del materialismo dialéctico) sobre la práctica y quehacer del pedagogo, de dejar de pasar como "naturales" o "eternos" los

sistemas establecidos. Tenemos que abandonar la rutina y la costumbre científica acrítica en la que estamos inmersos, para dar paso a una aventura del saber cuyos caminos se presentan como insospechados, pero irremediabilmente desafiantes y atractivos.

Debemos, en todo caso, asumir la actitud y pensamiento de los ideólogos del enfoque discontinuista y propugnar por construir un modelo de ciencia "circular y abierto" para la Pedagogía.

"Los procesos educativos pueden verificar teorías científicas en el ámbito humano; pero también provocar con su dinámica la ruptura de los esquemas ya establecidos y la exigencia de una permanente renovación" (46).

"En mi opinión, existe un nuevo campo científico, dependiente, de ningún modo autónomo; porque todo su desarrollo debe de vincularse y demandar inevitablemente y permanentemente el concurso de las nuevas adquisiciones en las ciencias humanas, que configuran su base. Pero, al mismo tiempo, específico e irreductible, pues ninguna de aquellas parcelas agota su objeto y deberá ser una teoría científica nueva la que organice, integre, estructure y sistematice aquella multiplicidad de informaciones y análisis que desde los más diversos campos se realizan sobre la realidad multidimensional de la educación" (47).

3.3.2 Objetividad y Punto de Vista de Clase.

Este último apartado del trabajo, ha quedado a propósito como un punto aparte del desarrollo teórico que he

mos hecho, dada la importancia capital que representa su exposición para la Pedagogía, en tanto Ciencia Social.

Ello con el objeto de resaltar de una manera muy especial que, a diferencia de los planteamientos del enfoque positivista, no es posible sostener una cierta (o total) "imparcialidad" en la producción de conocimientos científicos dentro de las Ciencias Sociales. No es posible pretender ocultar o descalificar los aspectos ideológicos, políticos, sociales, etc.; del investigador científico en tanto sujeto social, porque estaríamos, de hecho, negándolo como ente que forma parte integrante de esa sociedad y que es portador de los elementos políticos e ideológicos que se producen en ésta.

Para la doctrina positivista, la objetividad (o criterio de validación de los conocimientos científicos) estará determinada por la posibilidad de "reproducir", en condiciones experimentales de laboratorio, los fenómenos de la naturaleza o de la sociedad de los que quiere dar cuenta.

El objetivo científico de esta postura, es lograr la manipulación de objetos y elementos de la realidad empírica (dimensión pragmática de la ciencia) por un método universal que nos de resultados prácticos, concretos. Por lo tanto, hay una primacía en el valor de los datos, una preponderancia del objeto y un olvido o desprecio de la actividad y posición social del sujeto como determinante del conocimiento.

Estas afirmaciones conllevan una serie de supuestos ideológicos que es necesario poner en claro y en tela de juicio.

En el proceso de producción de conocimientos científicos en las ciencias sociales, el sujeto de la investigación es al mismo tiempo objeto de análisis científico; esto es, no es posible pretender mantener un "distanciamiento imparcial" respecto a lo que se está estudiando. Existe, por tanto, una relación dialéctica sujeto-objeto muy particular por ocupar el hombre los dos polos de la relación cognoscitiva.

En el análisis científico de los problemas educativos, el pedagogo es, fué y será, un elemento de permanente participación e intervención dinámica de los procesos educativos. Tal y como se menciona en la tesis tres de Marx sobre Feuerbach:

"La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que los hombres, precisamente, son los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado" (48).

El proceso de validación científica dentro de las ciencias sociales, resulta, precisamente, de considerar y dar cuenta "explícitamente" de la posición social del sujeto frente al conocimiento, de su punto de vista de clase social específico, de su ideología.

"La representación ideológica del mundo, siempre que sea consciente de su producción socio-histórica, es una actividad mental indispensable para el desarrollo del conocimiento científico (...). La dimensión ideológica del conocimiento científico no sólo es con

siderada aquí como inevitable, sino que se presenta como un motor del desarrollo científico, siempre que como representación subjetiva de la realidad y consciente de su relatividad socio-histórica signifique tanto la reflexión, análisis y cuestionamiento de las aportaciones científicas, como la proyección del pensamiento racional hacia nuevos territorios cognoscitivos" (49).

Desde esta perspectiva, el educador (o el investigador científico) no solamente forma parte de una clase social o grupo social específico, sino también es portador "activo" de la ideología de esa clase que no puede abandonar cuando reflexiona sobre los problemas educativos, como si ésta fuera un abrigo. Por otro lado, y como hemos visto, los procesos educativos implican, en sí mismos y como un producto de la sobredeterminación social, una lucha social, política e ideológica en el terreno mismo (y como una manifestación más) de la lucha de clases, que tampoco podemos ignorar o dejar de lado.

En conclusión, tomar en cuenta y valorar la dimensión política y social tanto de los problemas educativos como de la participación activa, crítica y científica del pedagogo frente a ellos, nos pone en una posición privilegiada en tanto transformadores de nuestra realidad social educativa y con nuestro compromiso de actuar, asimismo, con dinamismo en la formación social a la que pertenezcamos. Por todo esto, qué mejor que afrontar de entrada las motivaciones políticas e ideológicas, así como el punto de vista de clase del pedagogo cuando éste participa en los procesos educativos; y que, en el caso concreto del trabajo que nos ocupa, han estado orientadas por el materialismo histórico.

N O T A S

- (1) A lo largo de todo el trabajo se ha venido mencionando y utilizando el concepto de epistemología; sin embargo, no hemos aclarado el significado que tiene para el mismo.

Para efecto del trabajo teórico que estamos planteando, el concepto de epistemología se ha venido manejando según las siguientes definiciones:

"... entendemos por epistemología la teoría de la producción específica de los conceptos y de la formación de las teorías de cada una de las ciencias" FICHANT, Michel. Sobre la historia de las ciencias. p.91

"... el concepto de epistemología debe abarcar los problemas de demarcación de la ciencia, el concepto de ciencia y de su incremento, el desarrollo del conocimiento científico" PEREZ, Gómez A. op.cit. p.20

Asimismo, nos referimos a la epistemología como aquella disciplina científico-filosófica que se encarga de delimitar, profundizar y demarcar los diferentes problemas de la producción de conocimientos.

- (2) Estos teóricos son los iniciadores o, mejor dicho, los autores más representativos de una postura epistemológica llamada discontinuísta, misma que se caracteriza por hacer un análisis y cuestionamiento a la visión "clásica" de ciencia del positivismo, desde una perspectiva materialista dialéctica.

"Tanto Kuhn, como Popper, Runge, Bachelard, Le-court, Foucault y Einstein, comparten los postulados de un desarrollo histórico del conocimiento, no como incremento, por acumulación lineal, de aportaciones individuales, sino como una génesis discontinua que implica construcciones y reconstrucciones permanentes" PEREZ, Gómez A. op. cit. p. 55

- (3) FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. p.3
- (4) BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. p.18
- (5) FICHANT, Michel. op. cit. p.61
- (6) Ibidem. p.65
- (7) DURKHEIM, Emile. op. cit. pp. 101-102
- (8) FICHANT, Michel. op. cit. p.54
- (9) Ibidem. pp. 55-56
- (10) BACHELARD, Gastón. "La doble ilusión del continuismo = continuidad del relato y lentitud de los comienzos" en Sobre la historia de las ciencias op. cit. p.143
- (11) FOUCAULT, Michel. op. cit. pp.33-34
- (12) FICHANT, Michel. op. cit. p.7
- (13) BACHELARD, Gastón. op. cit. p.21
- (14) FICHANT, Michel. op. cit. pp.9-10
- (15) Recordemos que en el materialismo dialéctico, el conocimiento es un proceso dialéctico producto de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer (objeto no necesariamente empírico). En dicha interacción, el sujeto no es un ente "pasivo" (esto es, contemplativo de la realidad u objetos que lo circundan), sino que, por el contrario, la actitud del sujeto frente al objeto y el proceso de producción del conocimiento, se efectúan por la transformación recíproca que

se da entre ambos. Transformación del medio por parte del sujeto y transformación de los procesos cognoscitivos en el sujeto al cambiar la realidad; saber como cambiarla.

- (16) BACHELARD, Gastón. op.cit. p.23
- (17) PEREZ, Gómez A. op.cit. p.21
- (18) Ibidem p.52
- (19) Ibidem p.44
- (20) Sobre este punto conviene retomar el concepto de "paradigma" desarrollado por Kuhn:

"Paradigma es tanto la constelación de creencias, valores, técnicas compartidas por los miembros de una comunidad, como el conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"
 KUHN, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. (México, Breviarios del F.C.E. No. 213, 1971)

- (21) FICHANT, Michel. op.cit. p.90
- (22) Ibidem pp.92-93. Por cierto que esta cita textual encierra una serie de afirmaciones de gran importancia, que de alguna manera ya hemos venido manejando pero, no obstante, convendría explicitar aquí.

La primera de ellas es el concepto de "teleología" como una "mala recurrencia". El concepto epistemológico de recurrencia (elaborado por Bachelard) implica, por un lado, tener una visión retrospectiva de la producción y condiciones de producción de los conocimientos científicos; y por otro lado, tener un conocimiento o dominio

sincrónico de las condiciones de producción y producción misma de conocimientos científicos así como de sus verdades. La definición que Bachelard da a ese concepto es la siguiente:

Recurrencia es "... la necesidad de esclarecer la historicidad de las ciencias mediante la modernidad de la ciencia (y que) hace de aquélla una doctrina siempre joven, una de las doctrinas más vivientes y educativas" BACHELARD, Gastón. "La actualidad de la historia de las ciencias" en Sobre la historia de la ciencias op. cit. p.139

La otra afirmación que vamos a resaltar aquí, es el concepto de "refundición" (concepto que desarrolla ampliamente Kuhn en su obra citada) que implica que, dentro de una ciencia ya constituida, hay permanentemente reformulaciones, rectificaciones, reelaboraciones en función de nuevos problemas que se van presentando, pero que no destruye totalmente el conocimiento anterior; por ejemplo, la física clásica de Newton, aún cuando ha sido superada por la física cuántica y la física de la relatividad, sigue teniendo validez bajo ciertos límites.

Gracias a este concepto de refundición podemos, entonces, entender que la existencia de una ruptura epistemológica da origen a una ciencia, invalidando totalmente lo previo como ideológico; y que una vez constituida dicha ciencia, se producen las reformulaciones que hemos mencionado, que implican transmutaciones de su aparato conceptual. Pero de ninguna manera se destruye lisa

y llanamente el conocimiento científico anterior, sino que se reelabora y rectifica. Esta peculiaridad de la producción ininterrumpida de conocimientos científicos dan mayor rigor a las teorías científicas. Rigor y flexibilidad.

El último aspecto que resaltaremos aquí, es el de la construcción del objeto de estudio de las ciencias.

Para los positivistas, el objeto de estudio de la ciencia lo ofrecen las "cosas" que están a nuestro alcance por medio de los sentidos. Recordemos nuevamente a Durkheim cuando insiste en que debemos considerar a los fenómenos como "cosas", porque "no hay más que cosas en la naturaleza".

"En efecto -agrega el propio Durkheim-, es cosa todo lo que se encuentra dado, todo lo que se ofrece, o mejor dicho, se impone a la observación. Tratar a los fenómenos como cosas, es considerarlos en calidad de datos que constituyen el punto de salida de la ciencia" DURKHEIM, Emile op. cit. pp.15-16

En cambio, si atendemos al materialismo dialéctico, encontraremos que el objeto se presenta a la construcción científica como "totalidad pensada"; esto es, ha habido todo un proceso de elaboración cognoscitiva que se deriva de la práctica concreta de los hombres en su medio físico y social, práctica que les ha permitido apropiarse de su medio por la vía del pensamiento. Los objetos del conocimiento dentro del enfoque discontinuista, no se encuentran en la realidad inmediata, los produce el propio sujeto en su rela

ción con la realidad. No son objetos empíricos sino formulaciones abstractas.

"El materialismo dialéctico parte, para la construcción del objeto de estudio, de la cuestión fundamental: ¿qué es la realidad? Empero, puesto que las cosas no se presentan directamente y que no se posee la facultad de penetrar inmediatamente en la esencia de ellas, es menester dar un rodeo para poder conocerlas. En este rodeo, las situaciones históricas concretas u objetos concretos, son el punto de partida del análisis; pero también, su punto de llegada como totalidad explicada u objeto de conocimiento" BRAVO, Víctor. La construcción del objeto de estudio en Marx, Durkheim y Weber 4 ed. México, Centro de Investigación para la Integración social - Juan Pablos editor, 1982.

Esto implica que el objeto no se presenta ni se produce inmediatamente, sino que hace falta, y por medio del rodeo epistemológico, ir realizando una serie de aproximaciones que nos va normando el obstáculo epistemológico. Así tenemos que, por ejemplo, Freud no delimitó de la noche a la mañana al "inconsciente" como un objeto de estudio propio del psicoanálisis (además de que éste no se encuentra disponible a la percepción ni a la observación del científico, no tiene materialidad empírica); o a Carlos Marx encontrar un día conque la lucha de clases debía de ser motivo de estudio científico del materialismo histórico (la lucha de clases tampoco es una realidad material "evidente", por lo mismo no se "encuentra" en ninguna parte física-

mente; es una categoría). Se trata, por tanto, de categorías del pensamiento que se van perfeccionando o superando por medio de los obstáculos epistemológicos y las unidades de ruptura; pero evidentemente dan origen a esos espacios teóricos abiertos del saber: las ciencias.

- (23) PEREZ, Gómez A. op.cit. p.64
- (24) Ibidem pp.72-73
- (25) FOUCAULT, Michel. op.cit. pp.19-20
- (26) PEREZ, Gómez A. op.cit. p.45
- (27) A diferencia del enfoque continuista que afirmaba que el conocimiento es una sucesión continua de verdades (acumulación del saber), el enfoque discontinuista plantea que el punto de partida (si es que hay) de una ruptura, se encuentra en esta acumulación o, digámoslo de otro modo, articulación de obstáculos que se van sobredeterminando y fusionando en una problemática concreta, particular, a enfrentar. A esta acumulación "activa" de obstáculos se le conoce con el término de "demarcaciones".

"Llamamos demarcaciones (o cortes intra-ideológicos) a los perfeccionamientos, correcciones, críticas, refutaciones, negaciones de ciertas ideologías o filosofías que preceden lógicamente a la ruptura epistemológica (...) La serie de términos "perfeccionamientos, correcciones, críticas, negaciones, refutaciones" designa la existencia de un proceso de acumulación que precede necesariamente al momento de la ruptura y determina la coyuntura en la que ésta se producirá. Esto significa que, en el espacio de los problemas teóricos, la ruptura se efectúa en un

punto sobredeterminado por acumulación de configuraciones ideológicas consideradas en forma sucesiva. En consecuencia, el proceso de acumulación no debe comprenderse como una fase de pura y simple aberración precientífica de la que no habría nada que decir, sino el tiempo de formación de la coyuntura en la que se producirá la ruptura. En el curso de esta formación, intervienen elementos ligados a la base económica (relaciones de producción y proceso de producción), a la superestructura jurídico-política de la sociedad y a las ideologías prácticas, intervención que obedece a modalidades históricamente reguladas. La condensación de estos elementos determina las condiciones históricas de la ruptura"

FICHANT, Michel. op.cit. pp.10-11

(28) BACHELIARD, Gastón. op.cit. p.16

(29) Sobre este punto tan delicado podría, y de hecho creo necesario, desarrollarse una ejemplificación concreta de las condiciones de producción y ruptura de los obstáculos epistemológicos. Concretamente se podría hacer a partir del psicoanálisis freudiano o a través del materialismo histórico; sin embargo, creo que si nos remontamos al inciso 2.1 de este trabajo (llamado "Teoría marxista y análisis de los fenómenos educativos") podríamos tomar como ejemplo (válido para la exposición) todo el desarrollo teórico sobre la teoría marxista como ruptura epistemológica, o directamente del libro de Althusser que se ha venido citando constantemente: La revolución teórica de Marx, en donde se podrán entender de una

mejor forma los diferentes conceptos teóricos manejados aquí.

- (30) FIGHANT, Michel. op.cit. p.12
- (31) Idem
- (32) BACHELARD, Gastón. op.cit. p.22
- (33) PEREZ, Gómez A. op.cit. p.47
- (34) BACHELARD, Gastón. op.cit. p.66
- (35) Ibidem p.109
- (36) PEREZ, Gómez A. op.cit. pp.51-52
- (37) IORENA, C. Escuela, ideología y clases sociales en España. (Barcelona, Ariel, 1976) Tomado del libro de PEREZ, Gómez op.cit. pp.52-53
- (38) Ibidem pp.53-54
- (39) SASTRE, L.C. Psicología, red ideológica. (Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974) Tomado de PEREZ, Gómez A. op.cit. p.77
- (40) QUINTANILLA, M.A. Ideología y ciencia. (Valencia, Torres, 1976) Tomado de PEREZ, Gómez A, op.cit. p.130
- (41) Precisamente la "innovación" que vendría a realizar Comte, así como algunos de sus antecesores y discípulos, consiste en aplicar el método científico de las ciencias exactas y de la naturaleza (método que en su momento y bajo las circunstancias histórico-sociales concretas en que se produjo y desarrolló, favoreció la inventiva de científicos como Bacon, Newton y Leibnitz), a los fenómenos y problemas de orden social. Considerando que el método en sí daba "excelentes" resultados en los dominios de la física y las ciencias naturales (consideradas en los siglos XVIII y XIX como las disciplinas científicas más avanzadas); ¿porqué no hacerlo extensivo al análisis de las sociedades?

- (42) La burguesía moderna, como clase social, tiene realmente un carácter histórico revolucionario, pues irrumpe con sumo ímpetu sobre formas de organización económico-sociales totalmente anquilosadas y viciosas: el modo de producción feudal y la aristocracia.
- (43) Entendiendo por realidad sólo aquella materialidad perceptible por los sentidos.
- (44) DURKHEIM, Emile. op.cit. p.63
- (45) DEWEY, John. La ciencia de la educación. op.cit. p.12 El subrayado es mío.
- (46) PEREZ, Gómez A. op.cit. p.107
- (47) Ibidem p.120
- (48) MARX, Karl. op.cit. pp.24-25. El subrayado es mío.
- (49) PEREZ, Gómez A. op. cit. pp.35-36 Para una mejor aproximación teórica respecto al tema de la objetividad y el punto de vista de clase, recomendando la lectura de: SHAFF, Adam. Historia y verdad. (México, Grijalbo, 1974)

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADORNO, Theodor. et al. La disputa del positivismo en la ideología alemana. trad. Jacobo Muñoz. Barcelona, Grijalbo, 1973. 321 p.

ALTHUSSER, Louis. La revolución teórica de Marx. trad. Marta Harnecker. 2 ed. México Siglo XXI, 1968. 205 p.

La filosofía como arma de la revolución. trad. Oscar del Barco. 8 ed. México, Pasado y Presente, 1977. 145 p.

Freud y Lacan. trad. Nuria Garreta. Barcelona, Anagrama, 1965. 58 p.

Elementos de autocrítica. Buenos Aires, Diez, 1975. 85 p.

Curso de filosofía marxista para científicos. trad. Albert Roies. Buenos Aires, Diez, 1975. 158 p.

BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. trad. José Babini. 9 ed. México Siglo XXI, 1981. 297 p.

BERMUDO, Avila J. M. "Marxismo y Pedagogía. Hacia la construcción de la escuela socialista" en El viejo topo. Madrid, Iniciativas Editoriales. N. 12, 1978. pp. 31 - 37.

BICECCI, Mirta y Daniel Gerber. Epistemologías continuista y discontinuista: Comparación de enfoques. (Mate-

rial de estudio de la cátedra "Psicología Contemporánea. Colegio de Pedagogía U.N.A.M.)

BRAVERMAN, Harry. Trabajo y Capital Monopolista. trad. Gerardo Dávila. 4 ed. México, Nuestro Tiempo, 1981. 511 p.

BRAVO, Víctor. et. al. Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber. 4 ed. México, Centro de investigación para la integración Social - Juan Pablos Editor, 1982. 153 p.

BRAUNSTEIN, Nestor. et. al. Psicología, ideología y ciencia. México, Siglo XXI, 1975. 419 p.

CARNOY, Martín. Enfoques marxistas de la educación. trad. Sylvia Schmelkes. México, Centro de Estudios Educativos, 1981. 58 p.

DEWEY, John. La Ciencia de la Educación. trad. Lorenzo Luzurriaga. 7 ed. Buenos Aires, Lozada. 1964. 114 p.

DURKHEIM, Emile. Las reglas del método sociológico. trad. A. Leal, Buenos Aires, La Pléyade, 1977. 187 p.

_____ Educación y Sociología. trad. Gonzalo Cataño. Bogotá, Linotipo, 1979. 192 p.

ENGELS, Federico. Antidürring. México, Grijalbo, 1962. 459 p.

FICHANT, Michel y Michel Pécheux. Sobre la historia de las ciencias. trad. Delia Karsz. 3 ed. México, Siglo

XXI, 1978. 157 p.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. trad. Aurelio Garzón. 8 ed. México, Siglo XXI, 1982. 355 p.

GARCIA, Galló Gaspar. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. México, Grijalbo, 1974. 166 p. (Colección 70 n. 138)

GARZA, Mercado Ario. Manual de técnicas de investigación. 3 ed. México, El Colegio de México, 1981. 287 p.

GRAMSCI, Antonio. Cuadernos de la cárcel. trad. Ana María Plato. México, Roca, 1981. T. V. (Cuaderno N. 15).

La formación de los intelectuales. trad. Angel González Vega. México, Grijalbo, 1967. 159 p. (Colección 70 N. 2).

GUEVARA, Ernesto "Che". El socialismo y el hombre en Cuba. México, Grijalbo, 1971. 160 p.

KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. trad. Adolfo Sánchez Vázquez. México, Grijalbo, 1975. 269 p.

KUHN, T. S. La estructura de las revoluciones científicas. trad. Domènec Bergada. México, F.C.E. 1971. 319 p. (Breviario N. 213)

LENIN, V. I. El Estado y la Revolución. Pekin, Ediciones en lenguas extranjeras, 1971. 154 p.

Materialismo y empiriocriticismo. Pekin, Edicio-

nes en lenguas extranjeras, 1974. 476 p.

LOWY, Michel. Dialéctica y Revolución, ensayos de sociología e historia del marxismo. trad. A. Garzón. México, Siglo XXI, 1975. 215 p.

MANACORDA, Mario. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. México, Unión sindical de Profesores de la Universidad Autónoma de Guerrero, s/a. 207 p.

MARX, Karl. El método en la economía política. México, Grijalbo, 1971. 158 p. (Colección 70 n. 100).

_____ y Engels. Obras escogidas. Moscú, Progreso s/a. 732 p.

OLEA, Franco Pedro y Francisco Sánchez. Manual de técnicas de la investigación documental. 5 ed. México, Esfinge, 1976. 223 p.

PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. 2 ed. Barcelona, Laia, 1980. 647 p. (Colección Papel 451 n. 46)

PEREZ, Gómez Angel. Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación. Bilbao, Zero, 1978. 170 p. (Colección Biblioteca "Promoción del Pueblo" n. 34).

PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. México, Publicaciones didácticas y culturales, 1977. 231 p.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Gramsci y la educación. (Material fotocopiado) pp. 221 - 227.

- Los usos de Gramsci. 2 ed. México, Folios Ediciones, 1982. 193 p. (Colección El Tiempo de la Política n. 1).
- PUIGGROS, Adriana. Apuntes sobre la extensión del concepto de educación. (Material de estudio del seminario "Experiencias educativas democráticas en América Latina". Colegio de Pedagogía U.N.A.M.)
- QUINTANILLA, Osorio Susana. Sociología y educación en el siglo XIX. Tesis de licenciatura. Colegio de Pedagogía Fac. Filosofía y Letras, U.N.A.M., 1980, 143 p.
- REICH, Wilhelm. La lucha sexual de los jóvenes. trad. Armando Ruiz. México, Roca, 1974. 153 p. (Colección r n. 43).
- SALVAT EDITORES. La sociología. Barcelona, Salvat, 1979 140 p. (Colección Grandes Temas n. 66).
- La nueva Pedagogía. Barcelona, Salvat, 1973. 142 p. (Colección Grandes Temas n. 67).
- SCHAFF, Adam. Historia y verdad. trad. Ignasi Vidal. México, Grijalbo, 1974. 373 p. (Teoría y praxis n. 2).
- SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. trad. María Rosa Borrás. 5 ed. México, Grijalbo, 1983. 367 p.
- TSE, Tung Mao. Cinco tesis filosóficas. Pekín, Ediciones en lenguas extranjeras, 1975. 289 p.

WELTON, Michael. "Gramsci's Contribution To The Analysis of Public Education Knowledge" en The Journal Education Thought. Vol. 16 No. 3 December 1982. pp. 140 149.