

21
Rej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales
A R A G O N**

EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
GERARDO MENESES DIAZ**



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 está 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.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I.	
<u>Epistemología y Pedagogía</u>	
I.1 Algunos aspectos históricos y gene rales de la epistemología	7
I.2 La gnoseología y su relación con la epistemología	16
I.3 Epistemología tradicional	23
I.4 Sociología del conocimiento y epis temología	29
I.5 Hacia una perspectiva epistemológi ca para el tratamiento de la Peda gogía	35
CAPITULO II.	
<u>Pedagogía y Epistemología</u>	
II.1 Niveles de la problemática episte mológica de la Pedagogía	43
II.2 Situación endógena y exógena de la construcción teórica de la Pedago gía	54
II.3 Categorías para un análisis episte mológico de la Pedagogía	62

CAPITULO III.	<u>Funcionalismo: una orientación dominante de la Pedagogía</u>	
III.1	Vertientes filosóficas y relación con otras concepciones del mundo	79
III.2	El problema de la construcción teórica de y desde el funcionalismo	85
III.3	Categorías de análisis epistemológico de la Pedagogía aplicadas a la orientación funcionalista	93
CAPITULO IV.	<u>Materialismo dialéctico: una orientación alternativa de la Pedagogía</u>	
IV.1	Vertientes filosóficas y relación con otras concepciones del mundo	113
IV.2	El problema de la construcción teórica de y desde el materialismo dialéctico	121
IV.3	Categorías de análisis epistemológico de la Pedagogía aplicadas a la orientación materialista dialéctica	141
CAPITULO V.	<u>Enfrentamiento entre funcionalismo y materialismo dialéctico y su incidencia en la problemática epistemológica de la Pedagogía.</u>	
V.1	Cómo se refutan mutuamente materialismo dialéctico y funcionalismo en el campo pedagógico	161

V.2	Ciencia de la educación, ciencias de la educación, Pedagogía en transición y síntesis interdisciplinaria	178
V.3	Conclusiones (?)	194

BIBLIOGRAFIA		204
--------------	--	-----

INTRODUCCION

La idea es introducir; abrir un panorama que de estéril y desolado pase a ser amplio y fructífero. De esa manera, queremos exponer lo que está en torno a la problemática central de este trabajo: la forma en que se abordó, sus finalidades, sus obstáculos; partiendo de un problema frecuentemente invocado pero pocas veces aclarado, nos referimos al vínculo 'Epistemología y Pedagogía', el cual da nombre a este trabajo. Es claro que la educación como práctica reconocible, goza de una -- aceptación con la que la Pedagogía no cuenta, todos hablan de educación pero no pasa lo mismo con la Pedagogía. Por otra parte, la epistemología ocupa un lugar aún más cerrado; han sido generalmente sujetos sociales con pretensiones de científicos los que han hecho uso de ese tipo de términos. Y sin embargo, aunque menos evidentes y observables, Pedagogía y -- epistemología tienen que ver con problemas tan importantes -- --sino es que más-- como los de la educación misma, de tal manera que; incluso si la educación no toma en cuenta ni lo --- epistemológico ni lo pedagógico, no es más que un sinsentido. Es bajo esta visión que ha surgido este trabajo de investigación, con la preocupación de hacer menos abstracta y alejado del interés general del pedagogo la reflexión sobre la riqueza de situaciones presentes en el vínculo Epistemología-Pedagogía.

Hablar de los problemas epistemológicos de la Pedagogía, está en boga dentro del ámbito de esta carrera. No obstante, las referencias abundan pero escasean las explicaciones. La finalidad de este trabajo es llevar a cabo una reflexión en torno a este problema, pero cuando decimos reflexión no estamos hablando de una especulación más que brote espontáneamente de nuestra cabeza, sino de una perspectiva de trabajo que perm-

ta esclarecer, precisar, y hasta sistematizar, el complicado vínculo Epistemología-Pedagogía con una intención metodológica. En nuestro caso tratamos de estructurar un punto de vista teórico, es decir, sustentado, que diera cuenta del problema presente en la vinculación de la epistemología y lo pedagógico y sus implicaciones en la práctica educativa.

Sostenemos que la investigación es un proceso flexible que no toma la forma lineal sino que está lleno de accesos y salidas, de avances y retrocesos, de obstáculos y rupturas, los cuales a menudo sólo son percibidos de manera intelectual. Aunque así sea, la investigación como actitud concreta frente a lo real, permite darle un sentido. La afirmación de que la investigación es una construcción de la realidad es válida entonces, pero hay que mantener cierta cautela si no se quiere que sea una frase vacía, hay que ampliar sus márgenes para que no quede como privilegio sino como necesidad. Con estas impresiones frente a la investigación esbozamos el análisis que se presenta en las páginas de este trabajo. Allí estamos enfrentándonos a la validez o invalidez de esta perspectiva metodológica. Pero antes de hacerla inteligible, resultan pertinentes dos consideraciones más. En primer lugar, señalar que para consolidar nuestras finalidades de hacer un análisis epistemológico de la Pedagogía, ha sido necesaria una actitud crítica pues la investigación es eso, una subversión sobre el pensamiento fenoménico. En estos términos, la crítica nos ha favorecido el poder afirmar que no es posible hablar de una sola epistemología; que no se puede hacer epistemología de la educación sino de la Pedagogía y que no es válido confundir a la epistemología con la teoría del conocimiento. Estas tres aproximaciones al contenido de nuestro trabajo, las presentamos aquí porque pueden resultar una invitación para dar lectura del mismo. En segundo lugar, reconocemos que todo trabajo despierta fantasías y la que nos pertenece está en

razón de dar difusión a esta investigación dentro de la licenciatura en Pedagogía en ENEP Aragón, teniendo claro que se lo gre o no hacer extensivo el contenido de este trabajo, lo --- cierto es que el mismo, versa sobre una problemática concreta de la carrera: la falta de sustento tanto de su nombre como - de las prácticas que en ella se llevan a cabo. Es importante decir que aunque en la investigación nunca aparece el nombre de la escuela aludida, los problemas epistemológicos de la -- Pedagogía podríamos decir que hacen mella en todos los contex tos en que se trabaja con esta "disciplina". Aquí podemos -- destacar nuestro interés por defender la premisa de que los - problemas epistemológicos de la Pedagogía no son neutrales, - sino que por el contrario están influidos por una intención - que sólo se vuelve clara en la medida en que se dialoga con ella y se le descubre involucrada en una formación social con movimiento propio y que marca como vía del acceso, el enfrentamiento entre diversas orientaciones de lo pedagógico. La - investigación que aquí se defiende es de tipo básico y tiene la clara intención de servir de apoyo a futuras investigaciones, sean personales o no. Es un trabajo dirigido a los alum nos, un corte sincrónico que sitúa la problemática en lo que sucede en el presente, pero no se olvida del pasado. Se quiere contribuir a borrar la percepción caótica del alumno ante un problema preciso de manejar por todo estudiante de Pedagogía; problema en que está en juego su hacer como práctica sustentada o de lo contrario, como algo amorfo y mecánico.

Este trabajo consta de tres etapas las cuales se desarrollan en cinco capítulos. La primera etapa tiene que ver con un -- punto de partida lleno de imprecisiones ante la Epistemología y la Pedagogía, el cual se va depurando metodológicamente y - da vida a los dos primeros capítulos. Así, el Capítulo I va de las generalidades de la epistemología a la aprehensión de un punto de vista sustentado en su vinculación a lo pedagógi-

co; y por eso lleva el nombre de Epistemología y Pedagogía. - El segundo capítulo hace algo similar que el primero, pero te niendo por centro a la Pedagogía misma, pasando de una impresión difusa y exígua de la problemática epistemológica de ésta, a la conformación de categorías de análisis epistemológico de la Pedagogía y que marcan un primer abstracto que opera -- como vínculo con la segunda etapa.

Los capítulos III y IV conforman lo que sería la etapa de tra bajo con lo abstracto de teorías sociales que presentan orien taciones divergentes en torno a lo pedagógico. El III, consti tuye una aplicación de las categorías de análisis configuradas en el Capítulo II sobre el funcionalismo recorriendo sus vertientes, sus perspectivas ante la construcción teórica en general para arribar a sus perspectivas ante la Pedagogía y - los modelos didácticos que emanan de la misma. El IV realiza lo mismo sólo que con una tendencia teórica antagónica a la - funcionalista: el materialismo dialéctico.

Finalmente el Capítulo V retoma los elementos generales de -- funcionalismo y marxismo y los enfrenta intentando dar concre ción -- como "síntesis de múltiples determinaciones" -- a los - dilemas de la Pedagogía en lo que a lo epistemológico se re- fiere, tanto en esa confrontación como en la que ahora vuelve a ponerse en boga, la que se da entre Pedagogía, ciencia(s) - de la educación; y cerrar con un epílogo de la problemática - que es una reflexión personal que recupera los elementos de - toda la investigación. Dicho esto, el trabajo está aquí en - espera de ser comentado y criticado constructivamente.

CAPITULO I. EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

I.1 ALGUNOS ASPECTOS HISTÓRICOS Y
GENERALES DE LA EPISTEMOLOGÍA

I.2 LA GNOSEOLOGÍA Y SU RELACIÓN
CON LA EPISTEMOLOGÍA

I.3 EPISTEMOLOGÍA TRADICIONAL

I.4 SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO
Y EPISTEMOLOGÍA

I.5 HACIA UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA PARA EL TRATAMIENTO
DE LA PEDAGOGÍA

1.1 ALGUNOS ASPECTOS HISTÓRICOS Y GENERALES DE LA EPISTEMOLOGÍA

Vista superficialmente, la noción 'epistemología' parece no - diferenciarse demasiado de aquellos conceptos sofisticados -- -y a menudo inútiles- de que se vale la ciencia para "adornar" buena parte de sus afirmaciones. Esto hace que quienes se --- adentran en el estudio de la Pedagogía y tropiezan en su cami- no con la noción mencionada, reaccionen de muy diferentes mane- ras; sean por ejemplo: la indiferencia, la evasión, o en el me- jor de los casos, la problematización de la confusión que el - término suele generar.

Lo anterior toma otras dimensiones, cuando se observa que a pe- sar del estado pseudoconcreto⁽¹⁾ que se presenta en una prime- ra impresión con la noción 'epistemología', ésta se maneja con bastante frecuencia e insistencia en la actualidad por numero- sos teóricos de la Pedagogía, situación en la que puede apre- ciarse el auge y el prestigio que ha venido cobrando dicha no- ción en los discursos alrededor de la Pedagogía. El éxito que se percibe en la continua aparición de esta noción, supondría una adecuada sustentación de la misma. Sin embargo, al menos en Pedagogía, son escasos los textos en los que el término --- 'epistemología' se convierte en un concepto claro; y por el -- contrario, muchos son los documentos en los que se va reprodu- ciendo la indefinición e imprecisión que confieren oscuridad - no sólo al significado del término, sino también al vínculo o

(1) "La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los - productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria. La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su -- concreción". Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto, Grijalbo, -- México, 1983, pp. 36-37.

papel que guarda con relación a la Pedagogía, presentándose un viejo problema que ya era señalado por Platón, pero que aquí se retoma con nuestra propia intención:

El problema consiste en el hecho de que los autores "... no se creen ya en el deber de dar ninguna explicación ni a sí mismos ni a los demás con respecto a lo que consideran como evidente para todos". (2)

Conviene hacer explícito que sostenemos que los trabajos que al hacer uso del término epistemología no realizan una explicación fundamentada del mismo, refuerzan el caos conceptual de la noción, presentando tan solo expresiones fenoménicas con relación a su vinculación con la Pedagogía, que en última instancia es objeto de estudio de este trabajo; y "... es sólo a partir del análisis sistemático de estas expresiones como se puede aspirar a la comprensión del mismo en cuanto a concebir y construir sus relaciones internas; aspectos constitutivos y esenciales y desarrollo al interior de las prácticas sociales." (3)

(2) Platón "La república, libros VI y VII" en Padilla, Hugo y Wonfilio Trejo. (comps) Temas de Filosofía Antología I, ANUIES, México, 1976, p. 173.

Respecto al éxito de ciertos términos en el discurso teórico Barreiro apunta: "Hay ciertas formas de categorizar o percibir un aspecto determinado de la realidad que se van abriendo paso lentamente en la conciencia humana a lo largo de la historia de la filosofía, el arte o la ciencia. Cuando por fin aparece un término que se supone está llamado a aprehender o expresar aunque sea vaga o difusamente, la categoría en cuestión, es bien recibido, tiene "éxito". A veces puede ocurrir incluso que se desentierra un término que un autor usó hace ya tiempo y que pasó, en su momento más o menos desapercibido pero que de pronto permite expresar un aspecto de la realidad que se ha jerarquizado, que ha adquirido un especial interés." Barreiro, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en Revista de Ciencias de la Educación, Axis, Argentina, 1975, p. 89.

(3) Alba Ceballos, Alicia de (et al.) "Evaluación: análisis de una noción" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/84, UNAM, México, 1985, p. 179

En este sentido, este capítulo aporta dos situaciones metodológicas necesarias: Trabaja los aspectos históricos más sobresalientes respecto a la relación de la epistemología (su piedra angular que será justificada en el propio análisis), y algunos apartados específicos que permiten avanzar en la conceptualización de la misma con el propósito de conformar una perspectiva de tratamiento epistemológico a la Pedagogía. Estas situaciones se manejan entretrejidas por ser casi imposibles de separar; sobre lo mismo interesa dejar claro que lo que aquí se hace no agota las múltiples consecuencias que en ello se implica; pero a su vez, posibilita continuar el análisis bajo la directriz que nos interesa, la que la Pedagogía dicta hacia su reflexión.

Como ya se señalaba, existe poca precisión en torno al significado del término "epistemología", no hay siquiera consenso en la forma de entenderlo y esto provoca mil y un alevosías y confusiones en el uso del mismo. Esta situación no puede explicarse por sí misma, esto es, aislada de las condiciones sociales que la posibilitan y del trasfondo implícito que se revela cuando la examinamos relacionándola al devenir histórico de diversos contextos sociales. Un ejemplo claro de esto, consiste en que "allí donde la tradición francesa emplearía el término 'epistemología' la tradición anglosajona optaría por la expresión 'filosofía de las ciencias' y allí donde la tradición anglosajona emplearía el término 'epistemología' la tradición francesa optaría por la expresión 'teoría del conocimiento' o 'gnoseología'..."⁽⁴⁾ y en todos los casos, la claridad conceptual del término, termina diluyéndose a causa de su polisemia.

(4) Migulez, Roberto. Epistemología y ciencias sociales y humanas, UNAM, México, 1977, p. 7.

Así, vemos cómo los diferentes teóricos y epistemólogos que -- trabajan sobre la epistemología tienen serias divergencias res pecto a su significado, aunque de hecho concidan más implícita que explícitamente en dirigir sus preocupaciones hacia el con cimiento como problema relevante. Como la intención de este -- trabajo es vincular lo epistemológico al problema concreto de la Pedagogía, veamos algunas situaciones relevantes que nos ha cen precisar bajo esa intención el término epistemología.

El término 'epistemología' aparece por vez primera en 1854, -- siendo empleado por J.F. Ferrier para ser opuesto a la noción 'ontología'. Este sentido, no es del todo congruente a la sig nificación literal presente en su raíz griega, que se inter pre ta como "discurso (o tratado = logos) de la ciencia (episteme)". Tal incongruencia persiste cuando a pesar de su significado li teral, el término "no se refiere, sin embargo, siempre al mismo objeto: a veces [...] designa una teoría general del conoc imiento, a veces una teoría regional del conocimiento, a saber una teoría del conocimiento científico". (5)

De lo anterior puede decirse que por su irrenunciable presen-- cia, el problema del conocimiento se constituye como 'piedra - angular' de la epistemología, aunque esto sea desde una pers-- pectiva muy particular, tal como se hará mención en el último apartado de este capítulo. Conviene observar asimismo, cómo - la epistemología modifica su sentido original para constituirse ya no como la contraparte de la ontología, sino como una -- particular problematización del conocimiento, sea éste cientí fico o no.

(5) Idem. Cabe aclarar que lo que interesa no es definir el término en un solo sentido, sino que exista un respaldo teórico coherente en su manejo.

La problemática del conocimiento es una problemática inacabada, cuyo tratado "... está en proceso de formación y aún no está - separada de la historia..."⁽⁶⁾, por tanto "... presta más atención al error, al fracaso, a las hesitaciones que a la verdad: por eso su espacio es abierto y no [exageradamente] sistemático."⁽⁷⁾

No es la intención del presente trabajo, ofrecer un amplio recorrido histórico, no por considerarlo innecesario sino por rebasar los límites pretendidos en el trabajo mismo, lo que se intenta es recuperar a través de algunos detalles históricos - significativos "... el esfuerzo colectivo que ha costado nuestro modo actual de pensar, que resume y compendia toda esa historia pasada [...] sus errores y desvaríos, los que no por haberse producido en otros tiempos y haber sido corregidos no -- quiere decir que no vuelvan a manifestarse en el presente y -- que todavía no exijan el ser rectificadas."⁽⁸⁾ Así encontramos que en todo momento coexisten diversos sistemas y corrientes en torno al conocimiento.

En términos históricos, los griegos de los siglos V y IV A. de C.,

(6) Verneaux, J. Epistemología general o crítica del conocimiento, Herder, Barcelona, España, 1975, p. 8

(7) Lecourt, Dominique. Para una crítica de la epistemología, Siglo XXI, México, 1985, p. 25

(8) "... este trabajo sólo debe y puede ser llevado al cabo en el cuadro de la historia de la filosofía que nos presenta las transformaciones experimentadas por el pensamiento en el transcurso de los siglos." - Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales, México, 1981, p. 66. En sentido metodológico conviene mencionar que uno de los -- tres grados que muestra Kosik como elementos importantes en la investigación consiste en el dominio pleno de la materia y el conocimiento del mayor número de detalles posibles. Estos detalles se retoman aquí como sinónimos de articulación de hechos, rupturas o coyunturas significativas en torno a un problema específico, pero nunca de una manera anecdótica. Cfr. Kosik, Karel, Op. Cit. p. 50

recuperadores de las culturas precedentes; son señalados como "... los primeros que cuestionaron el acto de conocer. Señalaron por un lado, que se trata de una relación entre Sujeto y Objeto y plantearon por el otro, que la teoría del conocimiento, es inseparable tanto de una teoría del hombre cuanto de -- una teoría de la realidad." (9)

En la filosofía antigua, con Platón y Aristóteles principalmente, pueden localizarse reflexiones próximas a lo epistemológico, aunque no teorías en sentido estricto, simplemente planteamientos en los que subyace una determinada concepción al respecto. Para Platón "...el conocimiento es algo que se puede alcanzar y que debe ser 1º) Infalible y 2º) acerca de lo real. El verdadero conocimiento ha de poseer ambas características y todo estado de la mente que no puede reivindicar su derecho a ambas es imposible que sea verdadero conocimiento." (10) En -- cuanto a Aristóteles, este pensador deja esbozadas una lógica y una metafísica de gran complejidad, pero también de mucha importancia, ya que será recuperada con gran fuerza en tiempos -- posteriores a él. En este periodo destaca también Heráclito -- por su concepción de realidad en movimiento; para él, "...'sólo hay un conocimiento: conocer la Mente que todo lo gobierna penetrando en todo'. Esta Mente o Razón (logos) es universal pero la captamos sobre todo en nosotros mismos ('Me he investigado a mí mismo' declara Heráclito), no en las apariencias sensibles porque 'la armonía oculta es mejor que la aparente!...' (11)

- (9) Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en ciencias -- sociales" en Revista Mexicana de Sociología 1/84, UNAM, México, 1985, p. 131
- (10) Copleston, Frederick. Historia de la filosofía Tomo 1, Ariel, España, 1979, p. 161. Consultar en especial el diálogo Tectetes o de la ciencia en Platón.
- (11) Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. Historia de la pedagogía, FCE, México, 1980, p. 50

Durante el medievo, los legados griegos que tocan el problema del conocimiento sufren adaptaciones a los dogmas religiosos del cristianismo imperante. Discutiendo acerca de cuáles son las esencias que permanecen universales al interior del ser, destacan los escolásticos (escolares) San Agustín, San Anselmo y Occan, entre otros cuyo interés es cuestionar la autonomía de la razón humana, fundamentando en Dios la relación del conocimiento con la fé y el desarrollo del ser y la materia.

Otro momento importante lo da Descartes, representante de la llamada filosofía moderna que centra sus reflexiones marcando una ruptura con las ideas medievales. Descartes dirige su atención a la inteligencia humana, planteando que "... no podemos conocer nada antes de conocer la inteligencia pues por ella conocemos las demás cosas."⁽¹²⁾ Compartiendo el llamado de Bacon a la sistematización del conocimiento, Descartes privilegia su interés en el sujeto epistémico ('que conoce') y por consiguiente, a partir de él, "... el problema del conocimiento se convierte en el primer problema que la filosofía debe resolver si quiere conducir con orden sus pensamientos."⁽¹³⁾ Esto es muy importante porque está sentando las bases ya explícitas de la teoría del conocimiento.

Es así como Locke y Emmanuel Kant en un contexto en el que las ciencias naturales se han consolidado (1690 y 1761), inauguran por separado y con planteamientos de mayor precisión teórica, diferentes dimensiones tocantes a lo que se llamaría en adelante "Teoría del conocimiento". El primero pretende asignar al

(12) Descartes, René. "Las regulae", citado en Verneaux, *Op Cit.* p. 9. - Para Descartes: "El método consiste en el orden y disposición de las cosas a las que debemos dirigir el espíritu para descubrir alguna verdad. Lo seguiremos fielmente si reducimos las proposiciones oscuras y confusas a las más sencillas y si partiendo de la intuición de las cosas más fáciles, tratamos de elevarnos gradualmente al conocimiento de todas las demás."

(13) Idem. Texto de Verneaux

conocimiento un carácter autónomo con relación a la filosofía y el segundo, establecer una crítica al conocimiento de tipo científico sobre la naturaleza. Kant enfatiza la importancia de los "juicios sintéticos a priori" como elementos gracias a los cuales no puede considerarse netamente empirista al conocimiento. En estos enfoques de "... explicación epistemológica y teórica, existe un intento de abordar el conocimiento recurriendo al sujeto conocido, reflejo del individualismo en que se fundan las concepciones (...de...) quienes han pretendido - la explicación de la realidad basados en funciones empiristas y psicológicas..."⁽¹⁴⁾ como se verá posteriormente.

"Históricamente Hegel y Marx, a nuestra manera de ver, cada uno con su originalidad propia, marcan el fin de las teorías del conocimiento en -- las que el sujeto que conoce es un individuo personal e inauguran las teorías del conocimiento en las que el sujeto es actor social."⁽¹⁵⁾ Anotemos aquí que esta situación dota de una mayor riqueza a la problemática que -- nos ocupa.

Y como una contraparte a estos detalles históricos, destaca el momento - en que "... la derivación de la teoría del conocimiento en teoría de la - ciencia, bajo el fondo del desarrollo del capitalismo avanzado, signa un discurso de legitimación en la praxis social: el proyecto del capi - talismo bajo el signo de la racionalidad."⁽¹⁶⁾ Va de suyo decir cómo en esta situación se implica una relación del conocimiento con una formación social dada.

(14) Saavedra, Manual de técnicas de investigación social para la elaboración del documento recepcional, Siglo Nuevo, México, 1980, p. 26

(15) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit. pp. 135-136. En términos de Hegel: para que haya un 'yo' es necesario un 'tú' y según Marx: 'El hombre no es más que el producto de sus relaciones'.

(16) Hoyos Medina, Carlos Angel. Positivismo y racionalismo crítico: hombre reificado e hipostasis de la ciencia, conferencia, ENEP-Aragón, México, 1985, p. 1 Se acepta la opinión de que esta cita requiere - conceptualizar algunos de los elementos que la conforman, pero se in - vita a descubrir la lógica de categorización de este trabajo que pre - fiere hacer hablar a los conceptos cuando éstos en razón a la jerar - quía que ocupan en el texto lo exijan, promoviendo el retorno a sus apariciones previas pero desde una concreción multideterminada.

Finalmente, mencionaremos al momento contemporáneo como una -- etapa caracterizada por la proliferación y vigencia de autores sintetizadores de esa historia: Bachelard y su racionalismo - aplicado; Popper, afín al racionalismo crítico; Khun, defensor de la estructura de las revoluciones científicas; Feyerabend, partidario del anarquismo y la subversión científica; Piaget y su epistemología genética; Althusser, Lecuort y Balibar partidarios de un marxismo vinculado a Bachelard⁽¹⁷⁾; Foucault con su arqueología del saber; Canguilhem, estudioso de la historia de las ciencias; Bourdieu, constructivista continuador de la obra de Bachelard desde una óptica sociológica; Marcuse y Habermas, defensores de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; etc. Autores todos que presentan diferencias en cuanto a sus concepciones, a partir de las cuales puede observarse la indefinición y polisemia de la epistemología. Sería sin duda interesante, explorar el extenso campo que ofrecen todos estos autores, pero para efectos de este trabajo conviene ir a las - consecuencias de los aspectos históricos manejados; sin desar- rrollar, pero sin perder de vista el esfuerzo de las aportacio- nes particulares de cada autor, dado que comúnmente se confun- den, sobreponen o ignoran entre sí 'gnoseología', 'epistemo- logía', 'epistemología tradicional' y 'sociología del conocien- to'. En lo siguiente, intentaremos precisar cómo se relacio- nan, dónde se originan y cómo cada uno de éstos, no necesaria- mente posee un referente empírico que ocasionaría un corte ta- jante de los límites de cada uno con relación a los otros, tal como ingenuamente lo postulan algunas corrientes. (18)

(17) Conviene señalar que el hecho de que Althusser se apegue a Bachelard no tiene nada que ver con la positivización que hace del marxismo an- te la ideología.

(18) "... la investigación científica se organiza de hecho en torno de ob- jetos contruidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua...[...]. En general, la episte- mología empirista concibe las relaciones entre ciencias vecinas, psi- cología y sociología por ejemplo, como conflictos de límites, porque se imagina la división científica del trabajo como división real de lo real." Bourdieu, Pierre (et al.) El oficio de sociólogo, Siglo -- XXI, México, 1983, p. 51

1.2 LA GNOSEOLOGIA Y SU RELACION CON LA EPISTEMOLOGIA

Hasta el momento, en este capítulo a la vez que se ha considerado a la problemática del conocimiento como 'piedra angular' de la epistemología, se ha venido haciendo uso y mención de la expresión "Teoría del conocimiento", situación que de no aclararse puede sugerir el equívoco de reducir en ésta última a la epistemología. Asimismo, se consideraba que si bien pueden localizarse reflexiones sobre el conocimiento en los filósofos antiguos, es con Locke en que se inaugura la sistematización de la teoría del conocimiento. Esta consiste en una perspectiva filosófica, cuya preocupación es realizar "... una exposición de los problemas que suscita la relación entre un sujeto y un objeto, en la acción cognoscitiva o de conocimiento." (19) Literalmente el término 'gnoseología', aportado por el alemán Wolfiano Baumgarten, es un sinónimo de esta perspectiva, ya que significa tratado (logos) del conocimiento (gnosis). Así, la gnoseología se vincula estrechamente con la epistemología, sólo que centra su atención en tres problemas que aborda de manera filosófica, estos son: los orígenes, la posibilidad y la esencia del conocimiento. La gnoseología sería entonces, un elemento de la filosofía "... que se inclina a considerar los supuestos más generales del conocimiento humano." (20)

(19) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales, Tomo 1, Harla, México, 1984, p. 6

(20) Saavedra, Op. Cit. pp. 13-14

Cabe señalar la definición que de filosofía apunta Luis Salazar; aun que sea en sentido provisional. La filosofía "es un dispositivo teórico que contiene una teoría del conocimiento, una ontología, una ética y una estética." Salazar, Luis. Marxismo y filosofía: un horizonte polémico. UAM-A, México, 1983, p. 30

De este modo, resulta necesario ahora que se hace mención de la filosofía, puntualizar algunos elementos básicos de la misma. La filosofía implica una toma de posición de forma reflexiva y sistematizada frente a lo real, por tanto no tiene un solo sentido y ha sido conceptualizada y empleada de múltiples maneras. Veamos un ejemplo interesante al respecto:

Para Abbagnano, la filosofía "... es el uso del saber para ventaja del hombre. [...] Según este concepto, la filosofía implica:

- 1) La posesión o la adquisición de un conocimiento, que es al mismo tiempo, el más válido y extenso posible; 2) El uso de este conocimiento en beneficio del hombre.

Estos dos elementos (hombre y conocimiento) concurren con frecuencia en las definiciones que se han dado de la filosofía en épocas diferentes y desde diferentes puntos de vista."⁽²¹⁾ Puede apreciarse en este ejemplo la aparición de una determinada unidad explicativa, que hace indisoluble más no idénticas, a la filosofía y la gnoseología o teoría del conocimiento.

Ahora bien, de la manera en que se resuelven los problemas de posibilidad, origen y esencia del conocimiento, va a depender desde luego la relación de la gnoseología con la epistemología, esto es: modificará sus bases. Con esta afirmación estamos sosteniendo que la epistemología debe tener como base, la solidez de una teoría del conocimiento lo suficientemente trabajada.

(21) Abbagnano, Nicola. Diccionario de filosofía, FCE, México, 1982, p. 537

Ante la necesidad mencionada, el esquema 1 que se presenta a continuación, pretende resumir con el propósito de precisar -- nuestra exposición, las soluciones posibles y más difundidas -- de los problemas particulares de la gnoseología. Se asume que este procedimiento no agota las múltiples combinaciones que -- pueden presentarse al respecto, pero sí puede constituir un -- punto de partida favorable para la posterior profundización -- del interesado.

Como podrá observarse, todas las cuestiones que el esquema 1 -- presenta, son parte de una polémica en torno al conocimiento -- "... que incita a la toma de partido, que alienta nuevas pro- -- puestas y sugiere la forma de sustentar cosmovisiones." (22) -- Aquí cabría preguntarse de qué manera las consecuencias de es- -- ta polémica afectan a la Pedagogía, lo que supone resolver así mismo, cuál es la relación de la Pedagogía con el conocimiento. Estas puntualizaciones, permiten no perder de vista nuestro ob- -- jeto de estudio y abren líneas de trabajo para ser recuperadas en el desarrollo posterior. Asimismo, reorientan al lector pa- -- ra que recuerde que la extensión de lo que se va exponiendo -- parte de las necesidades del objeto y somete la exposición a -- sus relaciones internas, evitando caer en lo contrario, que se- -- ría la 'muerte' de nuestro objeto a manos de la rigidez metodo- -- lógica. En este sentido, la gnoseología se expone por las im- -- portantes consecuencias antes señaladas, que sin duda la episte- -- mología no puede pasar por alto. Conviene decir que tampoco puede pasar de largo ante los modelos de conocimiento trabaja- -- dos por Adam Schaff, puesto que estos son una síntesis de posi- -- bilidades de la relación sujeto-objeto, importantes porque -- "... han logrado crear toda una fundamentación filosófica que

(22) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Op. Cit. p. 10

Esquema 1. GNOSEOLOGIA: SOLUCIONES FILOSOFICAS POSIBLES ANTE LOS PROBLEMAS DEL CONOCIMIENTO

19

POSIBILIDAD	ORIGEN	ESENCIA
<p>DOGMATISMO: Da por resuelto el problema del conocimiento. No problematiza la relación entre el Sujeto y el Objeto al considerar que ya todo está dado. Se presenta sobre todo en los filósofos presocráticos, los cuales tienen una confianza ciega en el sujeto.</p>	<p>RACIONALISMO: ven en el pensamiento la principal fuente del conocimiento, restándole valor cognoscitivo a la experiencia. Los objetos son el resultado de juicios apriorísticos. En algunos casos se considera a Dios como el único conocimiento posible por ser regulador de la razón y el universo. Destacan aquí: Parménides, Descartes y Hegel.</p>	<p>SOLUCIONES PREMETAFISICAS: Son aquellos planteamientos en los que se pasa por alto la situación ontológica de los elementos que intervienen en la relación del conocimiento es sólo la acción del sujeto y el objetivismo que afirma lo contrario, conocimiento igual a influencia del objeto. Platón y San Agustín son ejemplos respectivos de cada corriente.</p>
<p>ESCEPTICISMO: Fundado por Pirrón (360-270) plantea que jamás se da contacto entre el sujeto y el objeto y por tanto no existe el conocimiento. Con este argumento exige que no se realicen juicios. Al afirmar -- que el conocimiento no existe está en realidad aceptándolo y negándolo. También niega implícitamente el concepto de contradicción en lo que sin embargo cae.</p>	<p>EMPIRISMO: El conocimiento para esta corriente se forja a partir de la experiencia sensible. La mente es un papel blanco afirma para cuestionar al racionalismo. Distingue entre experiencias internas y externas pero la verdad es siempre aquello que se constata. Locke y Hume son sus principales exponentes.</p>	<p>SOLUCIONES METAFISICAS: Confieren determinada ontología a los elementos de la relación de conocimiento para conferirlas determinada ontología.</p> <p>REALISMO: Las cosas existen independientemente de la conciencia. Esta afirmación contempla tres grados de reflejo de la realidad en la conciencia: el realismo ingenuo que no distingue porque no reflexiona; el realismo natural el que encuentra en la percepción el reflejo de lo que observa y así lo percibe y; el realismo crítico que no sostiene que lo real sea lo que la percepción y la conciencia atrapan. Este último rebasa toda inmediatez a partir de su reflexión en torno al conocimiento. Demócrito, Aristóteles y Locke son representantes respectivos de cada uno de estos -- realismos.</p>
<p>SUBJETIVIDAD RELATIVISTA: Propone la existencia limitada de la verdad la cual es -- una consecuencia de que el hombre sea la medida de todas las cosas. Protagoras es el máximo representante, sea un relativismo aislado privilegiando a lo externo al sujeto o un subjetivismo que enfatiza la verdad como apriorística, ambas posturas que no existe una verdad universal.</p>	<p>INTELLECTUALISMO: Es una postura mediadora del racionalismo y el empirismo que reconoce la existencia de juicios internos, productos sin embargo, de la experiencia. Es en Aristóteles y en Sto. Tomás de Aquino en quienes se localiza con más fuerza.</p>	<p>IDEALISMO: Para el idealismo, el realismo no es más que un absurdo, porque las cosas en sí no existen, tan sólo existen las categorías -- que son creadas por el sujeto. Existe un idealismo psicológico que privilegia el papel de la conciencia y un idealismo lógico que fundamenta los objetos ideales en las verdades de la ciencia.</p>
<p>CRITICISMO: Realiza un examen analítico de toda información humana. Asume la existencia de la relación sujeto-objeto y busca en el cuestionamiento a la razón en -- forma constante a la verdad. Se localiza en diferentes grados en la mayor parte de filósofos y según Heidegger es el equilibrio justo entre la inmovilidad dogmática y la desoperación escéptica que busca las bases en que descansan las propias afirmaciones y objeciones.</p>	<p>APRIORISMO: Es también una mediación entre racionalismo y empirismo, sólo que con otra orientación afirma la existencia de formas innatas del conocimiento que son reforzadas por la experiencia pero sólo a través de un pensamiento activo.</p>	<p>FENOMENALISMO: Es la postura mediadora de este problema que el conocimiento enfrenta con las apariencias los cuales no permiten que el objeto sea aprehendido. Kant es el principal representante.</p>

orienta las formas de pensamiento, reflexión, posición política y acción social."(23)

Para Schaff, si se entiende por proceso de conocimiento "...una interacción específica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, que tiene como resultado los productos mentales que denominamos conocimiento, la interpretación de esta relación sólo es concebible en el cuadro de algunos modelos teóricos. Esta tipología no es, de ningún modo especulativa, puesto que cada uno de los modelos ha encontrado su ilustración concreta en corrientes filosóficas históricamente existentes."(24)

Al primer modelo le llama mecanicista, en este "... el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto, - que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación mecánica del objeto sobre el sujeto."(25) El segundo modelo que trabaja, es el --- idealista, que "... privilegia al sujeto cognoscente que percibe el objeto de conocimiento como su producción."(26)

A estos dos modelos tradicionalmente aceptados, se opone Marx afirmando en su primera tesis sobre Feuerbach, que: "El defecto fundamental de todo el materialismo anterior —incluido el de Feuerbach— es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por -

(23) Idem

(24) Schaff, Adam, Historia y verdad, Grijalbo, México, 1974, p. 83

(25) Idem

(26) Ibid, p. 84

el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo no conoce la actividad -- real, sensorial [...] Por tanto, no comprende la importancia de la actuación "revolucionaria", práctica crítica ."(27)

Es bajo estos principios que puede hablarse de un tercer modelo de conocimiento, "... que al principio de preponderancia de uno de los elementos de la relación cognoscitiva --del objeto -- (en el primer modelo o el sujeto (en el segundo modelo) -- opone el principio de su interacción [...proponiendo] en el marco de una teoría modificada del reflejo, una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro."(28) - En esto consiste el modelo dialéctico de conocimiento, camino ante el cual es necesario mantener cierta cautela, porque si bien se afirma como superador de los anteriores en la medida en que mantiene una incidencia crítica ante los otros, corre el riesgo de ser dogmatizado y convertido en el modelo positivo que no admite discusión; situación de la que el mismo Schaff parece no salir muy bien librado, ya que al privilegiar la búsqueda de objetividad sigue favoreciendo el papel del objeto en la validez del conocimiento.

Quedaría así dicho, que la gnoseología dirige su atención al estudio filosófico de la relación entre el sujeto y el objeto, lo cual como se ha visto, puede adquirir diferentes formas según las diferentes soluciones posibles, asumidas con relación a los diferentes problemas que enfrenta el conocimiento, visto

(27) Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx y Engels: Obras escogidas, Progreso-Ediciones de cultural popular, México, 1980, p. 7. En especial Marx se refiere al idealismo alemán.

(28) Schaff, Adam. Op. Cit. p. 83

en esta manera. Se puntualiza también la propuesta de tres modelos de conocimiento, que constituyen la síntesis histórica de la gnoseología, que al coexistir antagónicamente, hacen necesario enfatizar en que de acuerdo con el modelo que se privilegia, se toma posición por una determinada concepción de la realidad. (29)

1.3 EPISTEMOLOGIA TRADICIONAL

Dejando explicada la postura que asume este trabajo respecto a la relación entre epistemología y gnoseología, se hace un alto con motivo de análisis de una noción, si bien poco difundida, sí muy importante para problematizar cierta costumbre aparentemente casual de hacer epistemología. La noción de que se está hablando es la de "Epistemología tradicional", que puede ser confrontada en autores como Saavedra y León Olivé. La epistemología tradicional que se intenta analizar aquí, se ha constituido como una práctica dominante, que en últimas fechas parece entrar en crisis, gracias a diferentes cuestionamientos generados en distintos espacios. Con el adjetivo "tradicional", los autores aluden a una manera aparentemente favorecida por la costumbre de concebir a la ciencia, pero que según plantean, ha sido favorecida precisamente por lo que esta perspectiva epistemológica pretende negar.

(29) "En rigor, materialismo e idealismo no son primariamente concepciones gnoseológicas, sino ontológicas; de por sí no se refieren al conocimiento, sino a la realidad, como naturalmente conllevan una determinada posición gnoseológica que, en el caso del idealismo generalmente fue racionalista, y en el materialismo, empirista. Así, gnoseológicamente la contraposición es entre racionalismo por una parte, y empirismo por otra, que históricamente se entrecruzan y mezclan. Muchas veces en un autor es posible encontrar ambas posiciones." Dri, Rubén R. Los modos del saber y su periodización, El caballito, México, 1983, p. 16

Cabe señalar que no debe confundirse lo que este trabajo intenta, con el análisis del modelo didáctico llamado tradicional, porque aunque indudablemente existen correspondencias, una cosa no es exactamente la otra. Incluso pudiera decirse que la epistemología tradicional es excluyente de cualquier elemento atentatorio de su "veracidad", a juzgar por lo siguiente:

En el periodo de transición del feudalismo a las formas precapitalistas, se debilita el pensamiento escolástico, afianzado hasta entonces en arraigadas convicciones teológicas. Surge entonces, la necesidad de impulsar nuevas formas de conocimiento, siendo la experiencia el punto de partida el cual, sin embargo, fue considerado insatisfactorio hasta que no se cayó en la cuenta de la necesidad de adentrarse en el conocimiento de la naturaleza de una manera ordenada, sistematizada.

La superación de las características del pensamiento escolástico a partir de la aparición en el horizonte histórico de una clase social —hasta ese momento revolucionaria— que favorecía "... la investigación astronómica, paralelamente a la expansión del comercio y la supresión por la gran escala de la producción artesanal individual..."⁽³⁰⁾, constituye el contexto en que pensadores como Bacon, Descartes y Kant, postulan una nueva orientación del conocimiento fundamentada en los avances que las matemáticas propiciaron en las ciencias naturales. Con estas bases, se origina una tendencia de interpretación del conocimiento "... que si bien ya no da cabida a la metafísica teológica, tampoco mantiene al hombre como referente del conocimiento —cuestión que sí mantiene la filosofía trascendental de Kant y Fichte— y delega en la ciencia 'por sí --

(30) Hoyos, Carlos Angel. Op. Cit. p. 1

misma' ser el referente unívoco de la generación de conocimientos." (31) A esta orientación, es a la que llamamos epistemología tradicional, que es una reflexión de la ciencia desde la ciencia misma. Para esta perspectiva, su mayor preocupación es instaurar la cuestión "positiva" de validez para la ciencia bajo la intención de realizar un estudio "... crítico tanto de los principios como de las hipótesis y de los resultados de -- las diversas ciencias, destinado a determinar sus orígenes lógicos, sus métodos y alcance objetivo..." (32) con referencia siempre a una forma validada y a priori de científicidad.

La importancia de esta postura, estriba en que el carácter -- prescriptivo que en ella subyace, hace que "normalmente" se le vea y acepte -- aspecto en el que también es una factor importante el grado de sofisticación de sus abstracciones -- reproduciendo la concepción instituida de ciencia neutral. Metodológicamente, esta noción de epistemología tradicional no puede satisfacer la explicación de la epistemología, sencillamente porque al someter a sus reglas las características del objeto -- que se desea dominar a partir de su lógica interna y que por tanto no puede más que irse construyendo --, está negando lo expuesto hasta aquí. Con esto queremos insistir en que la epistemología no puede conformarse con ser una ensoñación o estado positivo a alcanzar por el conocimiento, es decir, como algo dado que va a problematizar la validez del conocimiento en for

(31) Idem. Con la expresión "metáfisica teológica" se está haciendo referencia al pensamiento medieval que delegaba en Dios los problemas de origen, esencia y posibilidad del conocimiento. Según el autor, el culto a Dios se transforma en el culto a la ciencia y con esto se instaura una nueva religiosidad. Véase como incluso cualquier definición de diccionario concibe a la tradición como una transmisión poco problematizada de hechos que tienen que ver con la religiosidad. En ese sentido es que puede intentarse ver a la epistemología en este trabajo, como una forma consolidada de la racionalidad.

(32) Saavedra. Op. Cit. p. 14

ma dogmática. Se insiste en lo anterior porque en los usos actuales que se vienen haciendo de la epistemología, el papel -- asignado a la misma, se reduce en buena parte de las ocasiones a ese enfoque neutral que la convierte en una epistemología -- tradicional a la cual se da por supuesta y ya no se le interroga. "Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido el que sindica 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."(33)

Con lo anterior no se niega la práctica científica, sólo se pone en tela de juicio a quienes la consideran como apriorística y neutral, y le confieren la certeza total en sus afirmaciones, siendo que está llena de errores e imprecisiones y que sólo -- atendiendo a estos rompe con el dogmatismo. Es en ese sentido en que interesa liberar a la epistemología del carácter tradicional que le heredó la coyuntura histórica señalada. Se trata pues, de reivindicar en una nueva construcción los elementos que son criterio de aproximación a conocimientos cada vez más rectificadas. Sobre el particular, cabe aclarar que la -- problemática de la neutralidad será retrabajada en los capítulos III y subsecuentes.

En un sentido general, la epistemología tradicional procura -- conciliar realidad empírica y afirmación teórica, esto es, descubrir el grado de verificación de los enunciados afirmativos que constituyen a la teoría. Plantea a su vez, el apego es---

(33) Bachelard, Gaston. La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México, 1984, p. 16

tricto a una racionalidad determinada⁽³⁴⁾ y la separación de - los conocimientos válidos (científicos) de los que no lo son. También puede mencionarse como preocupación suya, la especulación sobre la clasificación de la ciencia. Esta clasificación deviene del análisis de la constitución interna y de la forma en que se conjugan los requisitos marcados a priori y que deciden cuáles conocimientos pueden alcanzar el estatuto de ciencia (objeto de estudio, método, hipótesis, teoría, etc.).

A partir de que ha prevalecido sólo la línea de la epistemología tradicional, se ha querido borrar en la misma, el aspecto gnoseológico y parcializar la problemática del conocimiento. - "En suma, [...] divide tajantemente las reflexiones acerca del conocimiento en filosóficas y científicas."⁽³⁵⁾ Con este corte, lo que hace es negar su historia, con lo que nulificaría la -- acción transformadora de los hombres como los productores en - última instancia de la cientificidad a partir de sus relaciones.

Pero si atendemos a la historia para contraponer al historicis-- mo de la visión epistemológica tradicional, encontramos que a lo largo de la historia los caracteres asignados a la ciencia

(34) "Racionalización significa en primer lugar la expresión de los criterios de decisión racional en los diversos ámbitos sociales y en conexión con esto, la industrialización del trabajo social que lleva como consecuencia a la penetración de los criterios de acción instrumental en todos los demás ámbitos de vida [...] se trata de la implementación de la acción racional con arreglo a fines: de la organización de los medios y la elección entre alternativas." Habermas, J. "Técnica y ciencia como ideología" citado en Hoyos, Carlos Angel "Los currícula racionalidad ante qué? en Barrón Tirado, Concepción (comp.) Memoria -- del primer encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, pp. 118-119

(35) Olivé, León. (et. al.) La explicación social del conocimiento, UNAM, México, 1985, p. 8

se han modificado y no de manera lineal. "Así por ejemplo, -- Platón caracterizó al conocimiento de las cosas, como un conocimiento necesario incondicional e inmutable; Aristóteles concibió a la ciencia como un conocimiento por causas, como conocimiento por la esencia, asignándole el carácter de demostrable; posteriormente, en el siglo XVII, Descartes definió a la ciencia como un conocimiento seguro y evidente; en el siglo -- XVIII, Kant, al sintetizar la naturaleza de los juicios sintéticos a priori --que son la forma, según él, de la *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* de Newton-- les asignó el carácter de universalidad y de necesidad; los positivistas del -- siglo XIX definieron el conocimiento científico como un conjunto de conocimientos objetivos, universales, que permiten prever; Marx introduce el concepto de praxis, señalando que el conocimiento científico no es simplemente un problema de coherencia interna, de pertinencia lógica, sino que debe pasar a la acción; no basta contemplar, es necesario transformar."(36) -- Así, al reconocer la dimensión histórica del conocimiento científico, "... se ve toda la diferencia que hay entre la recurrencia, entendida como jurisdicción crítica sobre la anterioridad de un presente científico, asegurando, precisamente porque es científico, de ser superado o rectificado, y la aplicación sistemática y casi mecánica de un modelo standar de teoría científica ejerciendo un tipo de función de policía epistemológica [epistemología tradicional] sobre las teorías del pasado..."(37) y del presente.

(36) Sánchez Puentes, Ricardo. *Op. Cit.* p. 136. Aunque aquí se marcan sólo las sugerencias polémica de los autores, cada uno de ellos está interactuando con una situación social particular que posibilita y acuna los elementos de su punto de vista, en diálogo continuo con otros momentos sociales o coyunturas.

(37) Canguilhem, Georges. Historia de las ciencias ideología y epistemología. Cuadernos populares serie phi, UNAM, México, 1984, p. 38

Esta diferenciación acarrea importantes consecuencias en el binomio Epistemología-Pedagogía y habrá que recuperarla como línea de trabajo hacia un tratamiento de la totalidad del conocimiento; ver al conocimiento como un todo relación articulado, que es la forma que empieza a adoptar la epistemología que asumimos, a la que sólo hay que dialectizar con la totalidad del hombre: la sociedad.

1.4 SOCIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGIA

En los apartados precedentes, se mencionó que históricamente - Hegel y Marx han contribuido, cada cual por su cuenta, a ampliar la visión de sujeto personal, consolidando una concepción de sujeto social. Por eso "... a partir de ellos, el estudio de la naturaleza, valor y tipos de conocimiento se tiene que referir a una problemática más amplia y no por eso menos compleja y densa..."⁽³⁸⁾: la dimensión social del conocimiento. En efecto, actualmente existe la necesidad de sostener que el conocimiento es un hecho social, "seguramente pocos filósofos y casi ningún sociólogo disputarían hoy en día la verdad de esta afirmación. Más aún, reconocerían que eso significa obviamente que ciertas reflexiones sobre el conocimiento deben considerar muy seriamente su origen y carácter social."⁽³⁹⁾ O al decir de Bourdieu: "... la acción polémica de la razón científica no tendría toda su fuerza si el 'psicoanálisis del espíritu científico' no se continuara en un análisis de las condiciones sociales en las cuales se producen las obras sociológicas."⁽⁴⁰⁾

(38) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit. p. 131-ss

(39) Olivé, León (et al.), Op. Cit. p. 7

(40) Bourdieu, Pierre (et al.), Op. Cit. p. 14

Reconocer que el conocimiento es un hecho social, tiene implicaciones significativas para la problematización de la ciencia que se autopostula como autoridad infalible del conocimiento, "... de modo que la dimensión social del conocer y en particular del conocimiento científico y su adecuado tratamiento son una condición necesaria para la inteligibilidad de la ciencia y de la investigación científica. De esta manera, si se quiere articular un logos comprensivo del quehacer científico y de las producciones sociales contemporáneas hay que abandonar la óptica privada [que sostiene el conocimiento como acto únicamente individual y a la dimensión social como el resultado de la suma de individuos,] y situarse de golpe en una perspectiva social."⁽⁴¹⁾ A esta tarea se ha dedicado con relativo éxito la llamada 'sociología del conocimiento', disciplina normalmente no considerada en el estudio de la epistemología, con dilemas propios y cuya importancia epistemológica radica en su intento de abordar los siguientes problemas:

"El problema central que se plantea la sociología del conocimiento es el de desentrañar el contenido y los límites del condicionamiento histórico, social y cultural del conocimiento en la representación del mundo que un grupo social dado (o un sector dentro de él) se hace del universo. A la vez que pretende estudiar las formas en que socialmente se crea y se transmite este conocimiento plasmado en una visión del mundo determinada. Es, además, tarea importante en esta disciplina el análisis de las determinaciones históricas sociales sobre la producción del conocimiento científico."⁽⁴²⁾

(41) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit., p. 139

(42) Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social, UAP, México, 1984, p. 11

Se reconoce que la noción 'sociología del conocimiento', no -- aparece en los discursos teóricos sino en los años 1924 y 1925 con las obras de Max Scheler y Karl Mannheim. Esto no significa que la perspectiva de trabajo de esta disciplina no empezara a configurarse en autores previos. "Mannheim observó que -- 'la sociología del conocimiento realmente apareció por vez primera en Marx, cuyos aperçus profundamente sugestivos fueron al corazón del asunto."⁽⁴³⁾ Sin embargo, la sociología del conocimiento nunca ha sido confundida con la epistemología; antes bien, se le ha intentado excluir. De hecho, el propio Mann--heim "... al subrayar que la epistemología no se desarrolla al margen, ni independientemente de la evolución del conocimiento científico sustantivo, aclara que la epistemología y la sociología del conocimiento no llegan a ser la misma cosa. A toda forma de conocimiento corresponde, en principio al menos, una fundamentación teórica, es decir, una epistemología. La sociología del conocimiento no pretende usurpar ese papel. Lo que sostiene Mannheim es que si las epistemologías asociadas a formas concretas de conocimiento desconocen la importancia que -- tienen los orígenes de las proposiciones y de las afirmaciones en la determinación de su validez, entonces promueven una ilusión que es necesario corregir a la luz de la sociología del -- conocimiento."⁽⁴⁴⁾ Cabe detenerse en este punto para precisar un tanto más adecuadamente, las relaciones entre la epistemolo--gía y la sociología del conocimiento, que es el vínculo que se intenta analizar y desarrollar en este apartado.

Para poder clarificar las relaciones de la epistemología con -- la sociología del conocimiento, hay que saber desde dónde se --

(43) Mannheim, K. Citado en Rmmling, Gunter W. (et al.) Hacia la socio--logía del conocimiento, F.C.E., México, 1982, p. 24

(44) Olivé, León (et al.), Op. Cit. p. 21

realiza esta intención. Se ha mencionado la presencia de una línea tradicional de la epistemología; línea que no obstante - ser dominante, no da cuenta de todo el hacer epistemológico, - es decir, no es la única ni la mejor y por tanto es insuficiente para explicar todo lo que puede abarcar la noción 'epistemología'. "Así, pues, desde la perspectiva tradicional no hay lugar para una sociología del conocimiento. El auténtico conocimiento, creencia verdadera y justificada, se debe explicar - sobre fundamentos puramente epistemológicos. Desde la perspectiva sociológica lo único que tiene sentido hacer, y lo que -- realmente han hecho autores que han escrito bajo la bandera de la sociología del conocimiento, es sociología del error." (45) - De este modo, se está defendiendo una concepción de ciencia en la cual los errores no tienen cabida, cuestión que de paso sirve para poner en duda la cientificidad o validez de la propia sociología del conocimiento. Una segunda postura, de más o menos filiación a la posición tradicional, supondría vínculos entre epistemología y sociología del conocimiento con determinadas características, tal es el caso de Mannheim quien señala: "La tarea inmediata de la epistemología, en nuestra opinión, - es superar su naturaleza parcial abarcando la multiplicidad de relaciones entre la existencia y la validez tal y como han sido descubiertos por la Sociología del Conocimiento, y prestando atención a los tipos de conocimiento que actúan en una región del ser que está llena de significado y que afecta al valor de verdad de las afirmaciones. Por consiguiente, la epistemología no resulta suplantada por la sociología del conocimiento; lo que ocurre es que se necesita una clase de epistemología que tenga en cuenta los hechos sacados a luz por esta sociología." (46) No obstante, Mannheim no logra más que situar-

(45) Ibid, p. 13
(46) Ibid, p. 21

se en una visión estrecha de la sociología del conocimiento y la epistemología. La sociología estrecha del conocimiento -- "...reconoce como su campo de trabajo únicamente el desarrollo de análisis y a lo más de teorías, en donde se deja de lado el tratamiento de conceptos epistémicos." (47) Es sólo a través de la superación de los límites de las anteriores, como surge una tercera posición, la llamada 'sociología del conocimiento en sentido amplio', la cual "... reconoce como parte de su trabajo, además de los análisis y teorías, la discusión y articulación de éstos con discursos epistemológicos. La pretensión de esta posición es que la manera más adecuada de desarrollar los discursos epistemológicos, y sus conceptos epistémicos, es en relación con conceptos fundamentales de teoría social." (48) En esta posición se pone en duda la pertinencia de una distinción tajante entre epistemología y sociología del conocimiento, aclarando que "... si lo anterior sugiere la desaparición de las disciplinas en cuestión no es con la idea de que una ocupe el lugar de la otra. Más bien lo que se propone es la superación de los modos en que ambas han sido comprendidas y practicadas de hecho, por un nuevo enfoque que justificadamente pueda decir que integra en un mismo marco categorial una posición epistemológica y una teoría social a partir de las cuales sea posible analizar casos concretos." (49)

En esta cuestión se generan dos posibilidades de interpretación. La primera se mostraría incisiva sobre los conflictos de claridad conceptual presentes en la sociología del conocimiento, sea para trabajar en ellos, sea para rechazarlos. La segunda recuperaría la dimensión social del conocimiento para

(47) Ibid, p. 26 Nótese incluso como la noción 'sociología del conocimiento' parece delimitada desde el realismo ingenuo.

(48) Idem

(49) Ibid, p. 10

sostener que es imposible una epistemología sin una vigilancia desde la sociología del conocimiento, o si se quiere, se ---
"...puede encontrar un instrumento privilegiado de vigilancia epistemológica en la sociología del conocimiento, como medio para enriquecer y precisar el conocimiento del error y de las condiciones que lo hacen posible y, a veces, inevitable." (50) -
Cabe mencionar que el análisis de los errores no es posible -- si no se toman en cuenta los aciertos y los criterios desde los cuales estas valoraciones adquieren significado. La importancia de esta perspectiva es que redimensiona situaciones aparentemente resueltas y con ello abre mayores posibilidades de análisis sobre las mismas, ya que se constituye como vía de un análisis a posteriori.

En lo anterior puede percibirse que bajo la interrogante ¿cómo debe estar constituida la sociología del conocimiento? está -- presente un diálogo entre la precisión o la amplitud. Sin embargo, parece ser que la posición de la sociología del conocimiento en sentido amplio, es el camino que permite, incluso, -- reconsiderar este conflicto. Cabe mencionar como importante, que en el caso de la Pedagogía un análisis a posteriori, polemiza con las posturas que dan por resuelta su problemática --- epistemológica, sosteniendo un cuestionamiento con la epistemología tradicional. En bueno no perder de vista esa situación, porque en el último apartado de este capítulo --que es el siguiente--, se realiza una primera aproximación a una perspectiva de análisis epistemológico de la Pedagogía; aproximación -- que se fortalece en el capítulo segundo.

(50) Bourdieu, Pierre (et al.) Op. Cit. p. 14

1.5 HACIA UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA PEDAGOGIA

Ha quedado claro que la epistemología pasa por un estado polisémico que muchas veces no logra sacarla de lo retórico, en este apartado final del capítulo I, se incursionará en una perspectiva considerada como apropiada para realizar un análisis sobre la Pedagogía. Se ha hecho mención de que la teoría del conocimiento es la base de la epistemología; se ha dicho además que la epistemología más tradicional se ha querido enraizar en sí misma y se ha postulado como teoría o ciencia de las ciencias; finalmente se insistió en que sólo bajo la consideración de elementos sociales es posible superar la estrechez de la sociología escondida en la visión tradicional de la epistemología. Ahora bien, parece fecunda la idea de constituir una postura que no eluda estas consideraciones y que posibilite una concepción de la epistemología, que sea abarcativa de las mismas y que permita ser extendida a un análisis de la Pedagogía. Esta cuestión es la que interesa desarrollar en este punto, para lo cual se parte de las reflexiones siguientes.

En primer lugar, la epistemología no se reduce a la filosofía, a la ciencia, a la sociología, ni a cualquier otra disciplina ya elaborada. Como señala Thuillier: "La epistemología no quiere imponer dogmas en los científicos... La epistemología no quiere ser un sistema a priori, dogmático, que dicte autoritariamente lo que debe ser el conocimiento científico."⁽⁵¹⁾ Esta situación se sostiene cuando no se abren los horizontes de trabajo de la epistemología como lo hace la postura tradicional. Tampoco la epistemología es un agregado disciplinario, que retome sus principios desde un marco ya elaborado de una vez

(51) Thuillier, P. Citado en Mardones, José Ma. y N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Fontamara, México, s/f, p. 40

y para siempre, antes bien la epistemología intenta vencer estas barreras a las que llama obstáculos epistemológicos.

En segundo lugar, la epistemología opera como un aparato que se va constituyendo para polemizar la ciencia que se está haciendo en marcos concretos y desde diferentes ángulos e intenciones puede interrogarla. En estos términos aparece como algo muy significativo dos situaciones clave muy bien esbozadas por Sánchez Puentes, nos referimos a la estructura dialogal -- del conocimiento, y al reconocimiento de que la ciencia es campo de lucha y debate ideológico. La estructura dialogal del conocimiento científico consiste en considerar "... que el sujeto que investiga es un sujeto en plural y, [...] que la práctica de éstas es un acto comunitario y social que puede ser organizado y planificado. [...] El científico al investigar, -- dialoga, discute, construye, contrasta, se comunica con otros, contra otros frente a otros."⁽⁵²⁾ De este modo, el conocimiento queda caracterizado como un proceso cuya naturaleza es social. "Hay que señalar, para evitar malentendidos, que no se discute aquí si el conocimiento es o no una operación inmanente de un sujeto singular; parece evidente desde una perspectiva fisiológica y neurológica corroborada por el testimonio de la introspección psicológica. Tampoco se trata de zanjar la cuestión relativa a si el carácter social del conocimiento es una dimensión contemporánea pues sólo hasta el siglo XX se empezó a generalizar la grandeza y el alcance social de la ciencia y la tecnología. Como se explicó, se intenta entender el conocimiento científico de una manera más totalizante, con el recurso a conceptos reveladores [uno de ellos es la propia estructura dialogal] que abran horizontes más amplios para su inteligibilidad. La dimensión individual e inmanente del conocer, incluso científico, no se niega, sino que en lugar de ser

(52) Sánchez Puentes, Op. Cit., p. 142

estructurante pasa ser una dimensión estructurada, aunque no - por ello secundaria ni accidental." (53) Desde la perspectiva del carácter social del conocimiento, no puede haber tal si no hay diálogo. "La naturaleza social del conocimiento científico permite, además, explorar uno de los caracteres más desconcertantes de la investigación científica en el tiempo actual: la irrupción de lo político en la investigación científica, -- así como el arrastre de la investigación al ámbito de lo político." (54) Dicho de otra manera, si la investigación es fundamentalmente producción de conocimientos, de interpretaciones de lo real, es a su vez "un proceso y fenómeno histórico y social y que, como tal, es ámbito atravesado y ocupado por fuerzas teóricas diferentes." (55) en conflicto, en diálogo incisivo o comprensivo. De este modo, el conocimiento se constituye en un campo de lucha y debate ideológico, en el que la ideología no es otra cosa que un proyecto de reflexión acción con el que se le da sentido a lo real. Cada interrogante en torno al conocimiento es un detonante con relación a la polémica y la acción. La epistemología que saca a la luz esta situación es una epistemología preparada al combate, es un aparato que articula una visión de lo social en interacción total con la dimensión que el conocimiento alcanza dentro de eso mismo. Es una perspectiva que heurísticamente enfrenta un diálogo crítico con un objeto con el que habrá de construirse recíprocamente; en este sentido, es un aparato crítico que no se contenta con los límites de una definición, sino con la búsqueda de relaciones.

Una aprehensión tal de la epistemología ha de ser pensada como un a posteriori que examina críticamente los espacios de producción de conocimientos, articulando dentro de sí tanto sus -

-- -- -- -- --
(53) Ibid, p. 140
(54) Ibid, p. 147
(55) Ibid, p. 48

bases gnoseológicas, como la ampliación de la ciencia en lo social, constituidos en un aparato, en un entramado teórico-conceptual que se elabora con base en una intención ante lo real y creado a partir de una problemática u objeto social que demanda su acción. Esta es la idea de la epistemología con que se parte en este trabajo, esta es la demanda que desde nuestro punto de vista abre perspectivas para dar un tratamiento a una situación dilemática como la que la Pedagogía enfrenta en el terreno epistemológico. Con esto, no se quiere llegar a una nueva visión positiva de lo epistemológico sino tan solo, enfrentar una batalla con la idea tradicional de la epistemología a partir de reconocer que "La Ciencia (en general [con mayúsculas, como absoluto]) no existe; sólo existen prácticas científicas diferentes y desigualmente desarrolladas."⁽⁵⁶⁾ toda forma de validación de una tal Ciencia no puede ser otra cosa que su canonización.

En estos términos, la epistemología requiere fundamentarse en la crítica, la cual "... no es una penosa necesidad que el científico puede evitar, pues no es una consecuencia de la ciencia, sino que pertenece a su esencia."⁽⁵⁷⁾ La crítica es, ante todo; examen, problematización, apertura y contestación - construida. Es así como bajo una perspectiva de la epistemología en sentido crítico; la gnoseología y la sociología del conocimiento se revitalizan para dar cuenta de las condiciones - intracientíficas, metateóricas y del quehacer científico, desde un a posteriori. Así, la epistemología no se confunde con la gnoseología pero tampoco la rechaza; si bien no se reduce a ella, esto "... no implica, sin embargo, la renuncia a una con

(56) Castells, Manuel y Emilio de Ipola. Epistemología y ciencias sociales, Cuadernos teoría y sociedad, UAM-I, México, 1983, p. 25

(57) Lacroix, citado en Sánchez Puentes, Ricardo. Op Cit, p. 144

cepción sintética del campo del conocimiento. Su necesidad es preservada, pero redefinida en conexión con la producción científica."(58) De igual manera, en esta perspectiva se trazan vínculos entre la base gnoseológica y una teoría social; ya -- que, "separada de una teoría particular de la sociedad, toda -- teoría del conocimiento permanece formalista y abstracta, sus términos permanecen vagos e indefinidos a pesar de las más es crupulosas definiciones, [...] si no están en relación con la historia real y son definidas como partes de una unidad teóri- ca comprensiva."(59)

La epistemología es, pues, "...un estudio crítico hecho a posteriori y centrado en la validez de las ciencias..."(60) y por ende del conocimiento, que se caracteriza en localizar en las dimensiones sociales e histórica, las condiciones de validez y producción social del conocimiento.

Bajo las dimensiones sociales, históricas, y con la base de -- una teoría del conocimiento, la epistemología no deviene en un esquema sino en construcción, en vigilancia de las formas de - conocimiento imperantes en un contexto y de las prácticas en - que la validez de estos se instituyen.

Usando un sentido personal diría: la epistemología, como apá- ra to crítico en construcción paralela a las demandas de un obje- to particular, examinado a posteriori, construido y reconstrui

-
- (58) Rivadeo F. Ana María (comp.), Introducción a la epistemología. -- ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1981, p. 7
- (59) Horckheimer, citado en Olivé, León. "Conocimiento, producción y explotación" en Revista Investigación Humanística, Núm. 1, UAM, México, 1985, p. 86
- (60) Grawitz, Madelaine. Métodos y técnicas de las ciencias sociales, Tomo 1, Hispano Europea, Barcelona Esp, s/f, p. 9

do a partir de ahí; vigilado desde lo social, lo gnoseológico y lo histórico⁽⁶¹⁾; y, como ruptura ante su caos inicial, es el punto de vista que yo aprehendo en este trabajo, para dialogar, para tomar parte en el debate presente alrededor del -- vínculo Epistemología-pedagogía y para intentar dar cuenta, bajo una aproximación teórica, de una problemática concreta que debe ser reubicada en la práctica social, en un sentido cualitativamente diferente en cuanto a su inteligibilidad.

De esta manera, se ha expuesto una perspectiva con la que se -- trabajará la problemática epistemológica; esta perspectiva se complementa con los elementos del siguiente capítulo, en el -- cual se hace el cambio de Epistemología y pedagogía a Pedagogía y epistemología, el cual más que un juego de palabras, presenta un juego de problemáticas en las que se privilegia una -- determinada intención. Siguiendo a Grawitz, "insistiremos en este punto, pues entre los términos que la afición a los tecnicismos ha puesto de moda en las ciencias sociales, la epistemología es uno de los más utilizados. Ahora bien, es la preocupación por el rigor, no la utilización abusiva de los términos científicos, lo que permitirá a las ciencias humanas ser catalogadas como ciencias."⁽⁶²⁾ Y el rigor no es la rigidez sino un sentido heurístico para tratar de resolver preguntas.

(61) "En la actualidad la ciencia está totalmente socializada. Desde hace algunos siglos la historia de las ciencias ha llegado a ser la -- historia de una ciudad científica." La historia está en la comprensión del presente para entender mejor el pasado. Bachelard, Gaston. El compromiso racionalista, Siglo XXI, México, 1980, p. 142.

(62) Grawitz, Madelaine. Op Cit, p. 9

CAPITULO II. PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA

II.1 NIVELES DE LA PROBLEMÁTICA
EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

II.2 SITUACIÓN ENDÓGENA Y EXÓGENA
DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA
DE LA PEDAGOGÍA

II.3 CATEGORÍAS PARA UN ANÁLISIS
EPISTEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA

11.1 NIVELES DE LA PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

La panorámica expuesta en el capítulo anterior, permite establecer ciertas bases desde las cuales realizar una reflexión epistemológica de la Pedagogía; reflexión en la que es necesario ir puntualizando aspectos específicos del encuentro de la Pedagogía con la epistemología, cuyo entendimiento es una labor compleja en la que aparecen diversas dimensiones que se entretajan y ante las cuales se requiere recurrir al análisis y a la síntesis: es decir, descomponer nuestro problema para facilitar su comprensión, su exposición y la rearticulación de sus elementos en una problemática más densa.

Se ha dicho hasta aquí, que la epistemología se asume como un aparato crítico en torno a la producción del conocimiento, en el que se reivindican la gnoseología y la sociología del conocimiento, para emitir juicios a posteriori, con base en una totalidad, sobre los elementos que constituyen a una ciencia o a una disciplina, en una determinada situación histórico-social. Desde esta perspectiva, este capítulo recorre tres situaciones, que parten del rescate de nuestra visión de epistemología para llegar a precisar algunas herramientas de análisis sobre la Pedagogía, pasando por la percepción prevaleciente de la misma, ya que su reconocimiento permite la construcción de algunas líneas problemáticas para ser desarrolladas posteriormente. Tenemos entonces que en el primer apartado de este capítulo, se vislumbran algunos niveles desde los cuales la Pedagogía puede ser problematizada epistemológicamente; en el segundo, se presentan las características de una percepción que existe respecto a la Pedagogía, que al prevalecer y no avanzar en sí misma, constituye un obstáculo epistemológico por excelencia, pese a que en ella misma se juegan situaciones favorables; por último,

el capítulo se cierra con la formulación de algunas categorías con las cuales se llevará a cabo el análisis de los capítulos siguientes. Estas categorías dan sentido de aplicación a las líneas de reflexión marcadas en los elementos del primer capítulo y del inicio del segundo, con el propósito de esclarecer sus dimensiones y marcar pautas de ruptura con el obstáculo -- epistemológico mencionado.

De acuerdo con el punto de vista aprehendido con respecto a la epistemología, pueden reconocerse tres niveles⁽⁶³⁾ en la problemática epistemológica de la Pedagogía, los cuales sólo con la intención de análisis pueden ser separados; ya que lo primero que habría que reconocer, es la estrecha interrelación entre los mismos, la cual obliga a que lo que afecta a uno repercute sobre los otros. Habría que reconocer en segundo lugar, que dado que la propia construcción de conocimientos es campo de lucha y debate, estos niveles pueden ser estudiados desde diversos ángulos y posturas en las cuales adquieren especificidad. Y a este respecto, conviene no perder de vista que el orden, los medios y los fines con que se analizan los niveles, -

(63) Sobre la situación de niveles para hacer un análisis del conocimiento científico Alicia de Alba parafrasea a Foucault, para advertir -- que "si no se reconoce en la ciencia más que la acumulación lineal de las verdades o la ortogénesis de la razón, si no se reconoce en ella una práctica discursiva que tiene sus niveles, sus umbrales, -- sus rupturas diversas, no se puede describir más que una sola división histórica cuyo modelo se reconduce sin cesar a lo largo de los tiempos y para cualquier forma de saber: la división ente lo que no es todavía científico y lo que lo es definitivamente. Todo el espesor de los desgajamientos, toda la dispersión de las rupturas, todo el desfase de sus efectos y todo el juego de sus interdependencias se encuentran reducidas al acto monótono de una fundación que es preciso repetir constantemente." Alba, Alicia de. "Teoría pedagógica y curriculum de Pedagogía. Análisis de una materia" en Barrón-Tirado, Concepción y B. Rosa bautista (comps.) Memoria del foro: -- Análisis del curriculum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP - Aragón. ENEP-A, UNAM, México, 1986, p. 74

devienen de la perspectiva que realiza su explicación. Estas aclaraciones de orden metodológico y epistemológico se hacen - necesarias cuando enunciamos que en nuestro caso, los niveles a explicar son: el modelo de conocimiento, el nivel de estructuración científica, y el nivel de paradigma social.

Ahora bien, dado que el título de este capítulo es "Pedagogía y epistemología", se centrarán los niveles mencionados, en ese ámbito disciplinario, ya que la interrogante que guía a éste, está referida a cuál es el estado actual de la problemática -- epistemológica de la Pedagogía.

Si se pretende esclarecer en qué consiste la Pedagogía surge - un primer problema epistemológico, ya que es difícil precisar cuál es el objeto de estudio de la misma y cuales son las formas en que da cuenta de él; es decir, surge la interrogante: - ¿Es la Pedagogía una ciencia, un arte, una técnica o una filosofía?, lo que al no poder ser resuelto de una vez por todas, sólo permite confirmar que estamos ante un problema complejo.

Si se atiende al significado etimológico del término 'pedagogía', la situación sigue siendo oscura: "Etimológicamente pedagogía (del griego = paídos = niño y de agogía - conducción) equivale a conducción del niño. En sus orígenes el pedagogo - (paidogogos) fue el esclavo que cuidaba de los niños y los --- acompañaba a la escuela [...] El tiempo sin embargo, modificó el sentido primitivo. Pedagogía no designa ya el acto de conducción sino, en forma mucho más amplia, el estudio y el proceso de la educación."⁽⁶⁴⁾ De esta forma por demás simplista, - la educación representaría la preocupación central de la Pe--

(64) Nassif, Ricardo. Pedagogía general, Kapelusz, Argentina, 1974, ----
p. 37

dagogía. Sólo cómo complemento, se puede observar cómo la etimología del término educación resulta también obsoleta: "...educación procede del latín educare, que significa 'criar', 'nutrir', o 'alimentar', y de exducere, que equivale a 'sacar', 'llevar', 'conducir' desde dentro hacia afuera. [...] Estos dos sentidos que las raíces etimológicas sustentan [constituyen la esencia] de dos ideas distintas de educación que a través del tiempo han luchado por imponerse." (65)

Es pertinente dejar clara la postura que se asume con relación a lo anterior. Decir simplemente que la educación es el objeto de estudio de la Pedagogía, es ignorar que muchos teóricos de otras disciplinas han tomado como objeto de análisis los -- problemas educativos. A este respecto Gilberto Guevara apunta: "... no fueron por lo general los pedagogos quienes se encargaron de enfrentar estos problemas, sino especialistas de -- otras disciplinas que se inclinaron sobre los asuntos educativos a partir de sus propios métodos." (66) Esto obliga a pensar nuevamente en la indeterminación de lo que es educación y de lo que es Pedagogía; indeterminación en la que puede ahondarse --a pesar de no dar una respuesta terminada-- por medio de los niveles que en este caso puede proporcionar la perspectiva epistemológica esbozada en el capítulo anterior.

Quizá resulte favorable presentar ciertas referencias que permitan ahondar en las diferentes caracterizaciones que ha adquirido el problema de la relación Epistemología y Pedagogía. Así

(65) Ibid, p. 5

(66) Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación, Tierra Nova-UAM, México, 1984, p. 13. El -- sentido de disciplina que aquí se otorga a la Pedagogía, es sólo -- tentativo y provisional para no adelantar conclusiones respecto a -- las condiciones en que podría ser considerada como ciencia.

encontramos que en los inicios del Siglo XIX, en una Alemania que va viviendo la transición del idealismo al realismo, Juan Federico Herbart intenta realizar una sistematización de la acción educativa planteando que "... únicamente la transformación de la pedagogía en una ciencia la liberará del cruel destino de la medicina de su tiempo, convertida en juguete de las creencias."⁽⁶⁷⁾ Para lograrlo según él "la pedagogía (deberá) deliberar lo más exactamente posible sobre sus propios principios y cultivar más una reflexión independiente."⁽⁶⁸⁾

A Herbart, desde luego le precedieron pensadores que también tuvieron la intención de dar sistematización y sustento a lo educativo "... desde sistemas racionales, tal es el caso de Comenius: que asombra al lector moderno con lo innovador de su pensamiento, olvidado..."⁽⁶⁹⁾ Al respecto, Carlos Angel Hoyos ha destacado la importancia de este autor en la creación operativa de una Pedagogía necesaria para impulsar un nuevo orden social. Dice: "Komensky, J.A. (1592-1671), era maestro de una escuela de Fulnek, en Moravia, hasta 1621. Ministro y obispo de la secta Unitas Fratrum, o Iglesia de Moravia, de tendencia semejante a la protestante. Postulaba entre otros, que "... el conocimiento dominado y compartido podía cambiar al mundo. De aquí que el objetivo de buena parte de su obra fuera mejorar la educación. También creía en la unidad de todo el conocimiento y escribió libros de tipo enciclopédico para ilustrarlo. El conocimiento debía ser obtenido tanto del estudio de la na-

(67) Curiel Mendez, Martha (et al.) Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica, Cuadernos de cultura pedagógica UPN, México, 1984, p. 20

(68) Herbart, J.F. Pedagogía general, citado en idem

(69) "... la pedagogía debe a él ideas como: el niño debe gozar en el aprendizaje; deben evitarse los castigos corporales; la organización del currículum; la producción de materiales que fuesen adecuados a la instrucción, etc." Serrano, José A. Pedagogía-ciencia(s) de la educación, ponencia presentada en ENEP-A, UNAM, México, 1986, p. 1

turalidad como de las escrituras'. Su obra más conocida en --- nuestro país y particularmente por los estudiosos de la Pedagogía es la Didáctica Magna, en la que condensa la mayor parte de sus postulados sobre la nueva visión educativa que se gestaba." (70) Estos datos a simple vista biográficos, han sido considerados aquí como relevantes, porque en ellos está presente toda la coyuntura que origina la ordenación moderna de la Pedagogía y en ese sentido interesa reivindicarlos, ya que permiten ubicar la contribución de Comenius en tanto que protestante, para instaurar un "paraíso terrenal" que liquidara el imperio del conocimiento en manos de la iglesia durante el medioevo. Así, la incipiente idea de la Pedagogía, intentaba desplazar la ignorancia común en favor del conocimiento generalizado, o si se prefiere: la modernidad.

Evidentemente junto a Herbart destacaron las aportaciones realizadas por otros pensadores que de alguna manera interpelaban las intenciones de este autor, tal es el caso de Pestalozzi y Fröbel, quienes polemizan con el mismo. "Por ejemplo, el --- acento que Pestalozzi pone en el educando, Herbart lo inclina hacia la instrucción y el educador; la importancia educativa --- que el primero concede a la actividad manual, el segundo la --

(70) Aviña Ulloa, Ma. Elena y Carlos Angel Hoyos. "Marco Teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación" en Barrón Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista (comps) Op. Cit. p. 167. De acuerdo con Colom: "La pedagogía y los movimientos educativos europeos anteriores al siglo XVIII se hallaban bajo la influencia ideológica de las presiones religiosas que, radicalizadas a partir del reformismo luterano y trentista, condicionaban de alguna forma los modelos humanos y, por ende, pedagógicos de la época. --- Téngase presente que en estos momentos se está gestando el sentido --- ético, basado en el trabajo, de la moral protestante --- origen según algunos [se refiere a Weber] del capitalismo ---, la enseñanza popular y, en general, la reafirmación del dogma católico." Colom, J. Antoni. Teoría y metateoría de la educación, Trillas, México, 1984, p. 12

concentra casi exclusivamente en la actividad intelectual [...] frente al humanismo inquieto, apasionado y atormentado de Pestalozzi, que tiene su cima en el amor lleno de alegría por los hombres, - se levanta la figura de un Herbart intelectualista, rígido y generalmente sombrío, que si no tortura a sus alumnos, tortura la pedagogía con innu- merables divisiones y subdivisiones en un esfuerzo de sistematización -- que, al menos en sus escritos pedagógicos acaba por ser asistemático, a fuerza de oscuridad en la exposición y de falta de estructuración interna." (71) Puede notarse aquí cómo la Pedagogía en -- Herbart, es diseñada desde la perspectiva del método y del educador, concediéndole importancia a la psicología asociacionista, y bajo la preocupación de adaptar la Pedagogía a una sistematización y no a la inversa. Estos aspectos son parte importante del proyecto herbatiano para dar un status científico a la Pedagogía.

Todavía más evidente es la polémica entre Herbart y Froebel. - Para este último, la metafísica tiene "... una presencia pan- teísta y mística de Dios en todas las cosas; si para él la con- ducta del alumno no puede medirse por su expresión externa, -- sino por la acción de una 'tercera fuerza' que consiste en una idea cristiana de bondad y verdad, para Herbart, en cambio, el fundamento metafísico consiste en la rigidez de una norma mo- ral que debe expresarse permanentemente en la conducta del dis- cípulo y que, una vez internalizada en los individuos, forjará sociedades mejores." (72)

Estos elementos, aparentemente poco relevantes, se enraizan hondamente en la construcción de la Pedagogía como un saber -- que aspira a ser científico, ya que en ese contexto ciencia --

(71) Curiel Mendez, Martha. (et al.) Op. Cit, p. 15

(72) Ibid, p. 16

y religión disputan el imperio de la verdad. No pueden dejarse de mencionar las apariciones de Rousseau como antecesor y Dilthey y Dewey como pensadores posteriores en la historia de la indefinición pedagógica; la cual se muestra como una amplia su cesión de interesantes coyunturas que nos llevan a reconocer - que actualmente "... la especialización ha dado al traste con las grandes teorías de la educación..."⁽⁷³⁾ y parece ser que - desde una "... generalidad que todo lo abarca: el fin, los objetivos, el carácter de las mediaciones están ya determinados y nada resta a la reflexión..."⁽⁷⁴⁾ a la cual se abandona como producto de la historia.⁽⁷⁵⁾

(73) Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Op. Cit., p. 53. Sobre Rousseau, los autores sostienen: "La crítica de Rousseau no es crítica educativa, sino que es una crítica al sistema social." Colom plantea: "La educación es entonces, en el contexto de la obra roussoniana, el instrumento metodológico a utilizar para conseguir el proyecto de la 'nueva sociedad'. [...] Con ello llegamos al punto de -- contacto de la pedagogía y las ciencias humanas, que posibilita una -- reflexión conceptual de lo que hasta ahora se consideraba, a grosso -- modo, como un hecho o elemento puramente práctico. [...] W. Dilthey -- uno de los mayores representantes del movimiento en cuanto a la teori -- zación pedagógica reflexionó también sobre el estatuto científico de las ciencias humanas. [...] Por otra parte, basará su pedagogía en -- la afirmación de que no existen, en la educación, fines trascendentales, universales y permanentes, sino tales fines están constituidos -- por las circunstancias históricas y por la constitución dinámica." -- Colom, Antoni Op. Cit., pp. 11-34. De Dewey es significativa su concepción de pedagogía como teoría práctica pensada para la vida. Reconocer que cada uno de estos autores requiere un análisis si no exhaustivo sí detallado, es una necesidad.

(74) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1980, p. 18

(75) "Hay que aclarar que la construcción de la totalidad histórica significa especificar las relaciones entre los niveles de la totalidad en un momento dado, para poder reconocerlos en la multiplicidad de --- praxis mediante los cuales la sociedad se concreta en el presente y también en el largo tiempo [...] la historia es una secuencia de coyunturas, porque la historia es la política realizada; o bien, la política es la historia real." Zemelman, Hugo. Historia y política en el conocimiento, UNAM, México, 1983, pp. 45-46

En el contexto actual, y reflexionando sobre el problema epistemológico de la Pedagogía, Angelo Broccoli considera que esta cuestión, se desprende de la tendencia del pensamiento moderno de aspirar a la creatividad "... según la cual el objeto del conocimiento puede ser conocido por nosotros en la medida en que ha sido producido por nosotros mismos." (76) Este autor señala que al verse condicionada la creatividad por la coyuntura histórica del ascenso de la burguesía, "... el lugar del conocimiento como creatividad es ocupado por la educación del ser por el pensamiento." (77) Situación en la que Hegel —con su postulación del Espíritu Absoluto—, juega un papel muy significativo; esto es, se trataba de dar una orientación a lo educativo para garantizar una concepción de creatividad que no desestabilizara el orden de cosas que recién se instituía.

Independientemente de que el autor tenga o no razón al querer transpolar sus planteamientos a otras situaciones históricas distintas y al reducir la educación a la ideología, es evidente que en la cuestión del conocimiento se están jugando situaciones decisivas de lo pedagógico. Es en ese sentido en que cabe poner especial énfasis en algunos niveles de la problemática epistemológica que pueden abordarse con el objeto de desprender de los mismos, categorías de análisis que favorezcan la exposición de nuestro objeto:

Primer nivel o modelo de conocimiento: En éste, se trataría de explicar "el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento, así como la delimitación del objeto de estudio, lo que permite identificar la concepción de

(76) Luckács, G. "Storia e coscienza di classe" citado en Broccoli, Angelo. Ideología y educación, Nueva Imagen, México, 1977, p. 11

(77) Ibid, p. 14

sociedad, de hombre, de ciencia, que subyace en la relación sujeto-objeto. Aquí se ubica el tipo de relación entre teoría y práctica." (78) En este punto la Pedagogía tendría muchas posibilidades de ser examinada.

Segundo nivel o Estructuración científica: Con él, se ahonda - en esta serie de exigencias de la Pedagogía a la epistemología. Complementa al primero y está constituido por cuestiones de orden intracientífico, en las que se tiene que analizar qué se entiende por teoría, por ciencia, por metodología. "Este es un asunto complejo de resolver, nos remite directamente hacia cómo se está pensando el problema de lo teórico, en términos más generales el problema de la ciencia, a la concepción de -- teoría científica." (79) Hay que apreciar aquí que aunque parezca reiterativo el abordar la concepción científica, en este nivel a diferencia del primero, se hace el abordaje a partir de los elementos internos de la misma, tal como sería lo teórico, lo metodológico, etc.

Con esto podemos plantearnos como otra interrogante, ¿Cómo es que se estudia científicamente a la educación y a la Pedagogía en la actualidad? o dicho de otro modo ¿En qué estado se encuentra actualmente la teoría pedagógica, cuáles son las formas en que adquiere validez?

"El problema de la Teoría Pedagógica es un asunto que actualmente se debate entre los estudiosos de la educación, sin embargo, los contenidos de la polémica afectan de algún modo a -

(78) Morales, Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la práctica -- profesional" en Barrón Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista (comps) Op. Cit., p. 113

(79) Alba, Alicia de. Apuntes sobre la problemática de la teoría pedagógica, (mimeo), ENEP-A, UNAM, México, 1984, p. 5

todos los involucrados en tareas educativas. La necesidad de legitimizar ciertas decisiones ocasiona que los expertos encargados de emitir las se preocupen por la validez científica de sus referentes teóricos."⁽⁸⁰⁾ Sin embargo, como se ha sostenido, la validez de una disciplina no se alcanza únicamente por su consistencia interna, esto nos hace hablar de un tercer nivel.

Tercer nivel o del Paradigma social: Este nivel surge simplemente porque quien realiza un análisis epistemológico descubre en algún momento que no hay una sola manera de interpretar y de hacer ciencia. Esto se debe a que "... las diversas doctrinas epistemológicas han permitido la construcción de modelos explicativos acerca de la forma de construcción del conocimiento. Estos modelos giran en torno de controversias ideológicas, cuyas posiciones determinan un enfoque que sobre el que se diseñan las investigaciones científicas de los fenómenos sociales."⁽⁸¹⁾ Así, en este nivel se sostendría que "ni la ciencia ni expresión de la actividad alguna se ponen fuera completamente de lo ideológico (y que) la lógica de la ciencia es retotalizable dialécticamente en la totalidad social."⁽⁸²⁾

Alrededor del segundo y el tercer nivel —pero incluyendo además al primero—, se va conformando un marco epistémico de -

(80) Ibid, p. 3

(81) Saavedra, Op. Cit, p. 20

(82) La ideología debe entenderse como "el modo de representarse a nivel de conciencia (lo cual no implica necesariamente de manera 'temática', ni siquiera reflexionada por los sujetos) la realidad por los diferentes grupos sociales, según su ubicación en la producción y en el desarrollo de la lucha de clases. La ideología aquí es un fruto de la práctica social asociado indisolublemente a ella; no sólo tiene funciones de ocultación sino también de conocimiento, no hay 'la' ideología sino diferentes ideologías de clase." Follari, Roberto. Interdisciplinariedad, UAM-A, México, 1982, pp. 106-107

análisis, del cual se desprenden categorías tales como: teoría, interdisciplina, disciplina y desde luego, cuestiones de ideología, teoría social, conocimiento de lo social etc. La idea de marco epistémico, se constituye a partir de la noción de -- 'paradigma' introducida por Khun⁽⁸³⁾ en el problema de la ciencia; y de la influencia social en la producción del conocimiento. Es aquí donde dando una ubicación a lo pedagógico, ha de tenerse en cuenta que la Pedagogía y los problemas que estudia tienen un carácter histórico y social, y por tanto, sus características demandan un tipo específico de análisis. Bajo los tres niveles que confluyen en el marco epistémico, se pueden desprender categorías para analizar los discursos de lo pedagógico y cuestionar la pertenencia o no de éstos, a una concepción de ciencia; esto es: cuestionar sus dimensiones epistemológicas.

11.2 SITUACION ENDOGENA Y EXOGENA DE LA CONSTRUCCION TEORICA DE LA PEDAGOGIA

Del apartado anterior, se han formulado tres niveles desde --- los cuales se puede intervenir epistemológicamente en la Pedagogía como objeto de construcción de este trabajo, lo pertinente

(83) "Este autor traspuso al análisis histórico el término lingüístico -- 'paradigma', entendiéndolo por ello el complejo sistema teórico relacional que llega a implementarse en un momento dado del desarrollo de una ciencia y que guía la forma que toma el quehacer científico -- al interior de la misma en esa época. [...] El marco epistémico, -- viene determinado por el paradigma científico Khuniano y por el paradigma social; es decir, por el complejo nudo de relaciones que guían los intereses de múltiples índoles, políticas, económicas y culturales." Mureddu Torres, César. Historia de las ciencias, filosofía de las ciencias y epistemológica. Ponencia presentada en Puebla, México, 1982, pp. 10-11

ahora es exponer cómo es que se concibe a la Pedagogía en tanto disciplina:

Sin lugar a dudas, y por lo hasta aquí se ha expuesto, una de las tantas cuestiones necesarias de resolver para la Pedagogía, es precisar su situación epistemológica. Sin embargo, por una serie de determinantes de diversa índole, este problema muy a menudo, es ignorado, tal vez por su complejidad y sobre todo -- si esto es cierto -- por las condiciones que orillan al pedagogo a enajenar su reflexión.

Sostenemos de principio, que en torno al problema epistemológico de la Pedagogía se ha generado un caos de explicación. En este apartado se realizan una serie de puntualizaciones con respecto a la visión caótica en que se ha interpretado el problema, además de explorar una estructuración existente de la Pedagogía, que se deriva tanto de visiones llenas de imprecisiones y sentido común, como de una postura bien elaborada, -- que junto con aquellas está favoreciendo la oscuridad epistemológica de la Pedagogía, en su afán por aclararla.

Tenemos así que desde que Siegfried Bernfeld planteara que "la diferencia de la didáctica que forma parte de ella, la pedagogía en su conjunto no es científica en ningún sentido, ni siquiera parcialmente"⁽⁸⁴⁾ parecen concretizarse las cuestiones que está avalando este autor y que son parte de la opinión en torno a lo pedagógico; por un lado, el que la Pedagogía parece incluir en su interior, algunas partes que son susceptibles de ser aislada de la misma; y por otro, la insatisfacción que la propia Pedagogía provoca por su ausencia de científicidad.

(84) Bernfeld, Siegfried. Sísifo y los límites de la educación, Siglo XXI, México, 1975, p. 63

En efecto, en cuanto al primer punto predominan las consideraciones respecto a que o bien la Pedagogía es idéntica a una didáctica concebida como lo instrumental y que la constituye como una tecnología artística para la enseñanza; o también, se piensa que la Pedagogía se limita a ordenar directrices a la didáctica y resolver cualquier problema al interior de un salón de clases. Cabe recordar aquí, que la didáctica en su forma más instrumental "... se plasma en autores como Herbart, fundamentalmente, en una serie de pasos de una clase, pasos en la idea de Herbart, estrictamente ligados a cómo el alumno va a recibir y asociar la información que recibe de la realidad con sus propias estructuras cognoscitivas. (Bueno, Herbart no habla de estructuras cognoscitivas, está hablando en otros términos, está hablando de cómo va a relacionarse el conocimiento, las posibilidades cognoscitivas de los sujetos, con un mundo, una realidad, objeto de aprender)." (85) Es así como Herbart considera a la Psicología —en formación— y a la ética, como nutrientes de la Pedagogía y al hacerlo, coloca a esta última, — en un esquema en el que a la vez que debe resolver sus problemas por sí misma, requiere de la ayuda de otras disciplinas. — Desde entonces, y de acuerdo con la idea que Herbart retoma para su propósito, se ha venido consolidando y aceptando, tanto por la comunidad científica como por la esfera pública, dos dimensiones de las ciencias, presentes sobre todo, cuando éstas enfrentan una crisis: la situación endógena y la dimensión exógena. Ambas situaciones no son el resultado de una supuesta asepsia del quehacer científico, sino consecuencia de una determinada concepción de ciencia que no reflexiona sobre su dimensión social.

(85) Rodríguez, Azucena. Análisis y perspectivas de la investigación docente en torno a la didáctica, Ponencia presentada en ENEP-A, --- (transcripción de la versión magnetofónica), UNAM, México, 1985, -- pp. 1-2

Veamos en qué consisten las situaciones endógenas y exógenas y cómo caracterizan el conocimiento de lo pedagógico, esto interesa en la medida en que presenta una respuesta al problema en que se centra este trabajo y por tanto favorece u obstaculiza el conocimiento del mismo.

La situación endógena, tiene que ver con lo que una disciplina incluye como propio. El caso más común es incluir a la didáctica en la Pedagogía. En el nivel exógeno se determinaría qué lugar ocupa la Pedagogía con relación a otras ciencias u otras disciplinas; es decir, se implícita una clasificación de las ciencias o para ser más claros, se sostiene un diálogo con la interdisciplinariedad.

A simple vista, podrían surgir muchas objeciones en el manejo de estas situaciones, porque comúnmente se toman como criterios que confieren rigor a cualquier disciplina: pero no hay que olvidar que la epistemología aquí se ha asumido con un sentido a posteriori que permite encontrar en lo dado aspectos de crítica y reconstrucción.

Con esa óptica habría que problematizar a la situación endógena, cuestionándole si verdaderamente una disciplina es capaz de ramificarse; y de ser así, qué relación observarían esas ramificaciones con respecto al objeto de estudio; es decir, asumir ante esos principios que "... una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio."⁽⁸⁶⁾ y, en la cuestión exógena, cabría incidir de manera crítica sobre la idea que predomina de alimentar a la Pedagogía por ciencias afines ("ciencias de la educación"?). Esto -

(86) Bourdieu, Pierre (et al.) Op. Cit., p. 51

se pondría en tela de juicio bajo "... el mismo principio epistemológico, instrumento de la ruptura con el realismo ingenuo, que formula Max Weber: No son —dice Max Weber— las relaciones reales entre cosas lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre los problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto se descubren nuevas perspectivas nace una ciencia nueva."(87)

Con este par de preceptos, se realiza un fuerte cuestionamiento de las situaciones endógena y exógena de la "construcción" de la Pedagogía; poniendo de relieve por una parte, que a una percepción o formulación ingenua de un problema corresponde -- una solución del mismo tipo, aunque por la otra, que no pueden dejarse de lado lo que implican esas formulaciones por dos razones, la primera, porque están afianzadas y validadas como -- formas de percibir el problema; y la segunda, porque aún en su interior hay aspectos no soslayables del todo.

Así por ejemplo, Piaget —personaje con inmenso prestigio—, trabaja ambas situaciones, llamándole dominio epistemológico interno a la situación endógena, y dominio epistemológico derivado a la situación exógena. En ambos casos se registran -- aportaciones —aún para la discusión— realizadas por una perspectiva epistemológica poseedora de una muy fuerte construcción teórica, suficiente como para autodenominarse 'epistemología verdadera', lo cual rebatimos. No obstante, su presencia es tal en la práctica científica contemporánea, que sería muy grave ni siquiera puntualizarla, más aún cuando parece dar sustento y por tanto estatuto de validez a la percepción resumida líneas arriba del problema epistemológico de la Pedagogía. Por esto es importante seguir lo que Pilar Palop expone con respecto a Piaget.

(87) Weber, Max. citado en Idem.

Según Palop, para Piaget el dominio interno: "... totaliza las reflexiones críticas o metateóricas que se generan dentro de cada ciencia. Constituye —según Piaget lo concibe— una suerte de metalenguaje de primer grado sobre los anteriores dominios [Se refiere al dominio material u objeto empírico y al dominio conceptual que sería el discurso teórico sobre ese objeto]. Se supone que es el resultado de una 'toma de conciencia' de cada disciplina sobre sí misma. Se orienta a solventar los 'problemas de fundamentos' y las 'crisis internas' de cada ciencia. [El] dominio epistemológico derivado o dominio D es una prolongación del anterior y tiene por misión determinar el alcance epistemológico de cada ciencia a través de su comparación con otras en orden a las relaciones sujeto-objeto. 'La epistemología derivada de una ciencia —dice Piaget— consiste en un análisis de la naturaleza de sus procedimientos de conocimiento que no se orienta (ne visant) ni a proporcionarles un fundamento, ni tampoco a intervenir en su desarrollo, sino a averiguar, según la fórmula clásica de toda epistemología, de qué manera esa forma de conocimiento 'es posible'." (88)

El problema que encontramos en Piaget, es su intención de convertir a la Epistemología Genética en la nueva "ciencia de la ciencia". Haciendo justicia a Palop, cabe señalar que postula críticas muy fundamentadas ante la postura piagetana, entre las que destaca que:

"Ni siquiera la E.G. cumple, como ciencia, los requisitos que se desprenden de la teoría de Piaget. [...] Piaget afirma ha-

(88) Palop Jonquéres, Pilar. Epistemología genética y filosofía, Ariel, - Barcelona, 1981, pp. 95-96
El paráfraseo es de la obra de Jean Piaget "Les courant de l'épistémologie scientifique contemporaine"

ber extraído su inspiración, sus más fecundas ideas, de la tradición filosófica, pero advierte que estas ideas, precisamente porque reciben en la E.G. una reformulación y una contrastación experimental, inhabilitan la supervivencia de la filosofía como Teoría del Conocimiento. [...] Las tesis de Piaget -- acerca de la Filosofía -- tesis que hemos tratado, hasta aquí, de reexponer con la mayor brevedad, dado que son, en su especie, harto conocidas -- constituyen un atentado contra la vigencia de la sabiduría filosófica. De prosperar el espíritu que las anima, el entendimiento tecnocrático y su cientismo estrecho -- impedirían su dictadura dogmática sobre la razón crítica, y los propios Estados, en su ordenamiento educativo. Tratarían de disolver o de limitar -- hay síntomas, incluso, de que esto ya ha empezado a ocurrir -- la academia filosófica, pretextando su carácter superfluo." (89)

Estas críticas se tornan importantes porque --según Palop-- las cuestiones más polémicas de la teoría de Piaget se prolongan en la práctica, y sobre todo en la de tipo pedagógico. Al decir de esta autora: "cada una de las tesis epistemológicas de Piaget conlleva una correlativa Tesis pedagógica: la primacía del pensamiento sensoriomotor supone, por ejemplo, que la enseñanza preescolar debe incidir sobre la manipulación; el primado de las nociones topológicas implica una reorganización de la enseñanza de la Geometría; la epistemología del número pide una transformación de los métodos de enseñanza de las Matemáticas; [...] la E.G. influye poco en la marcha de las ciencias particulares y mucho en la práctica pedagógica [...] si la E.G. ha de influir alguna vez en la marcha de las ciencias, ello será, sobre todo de un modo indirecto, a través de lo que

(89) ibid., pp. 21-101

ahora son niños y futuros hombres de ciencias. Es muy posible, incluso, que Piaget esté propiciando —quizás no del todo inconscientemente— una pedagogía orientada a educar a los hombres, desde niños para el trabajo científico-experimental.”(90) El trabajo de Piaget parece caer en un narcisismo desde el cual solo su imagen vista por sí misma, es bella.

Ante estos cuestionamientos de profunda trascendencia sobre lo pedagógico, surgen dos necesidades imperiosas; la primera es preguntarse si la Pedagogía está condenada a recorrer el camino de lo endógeno y lo exógeno como único posible por ser la Epistemología de Piaget la que se autopostula como verdadera; la segunda necesidad consiste en conformar una serie de categorías que permitan estructurar salidas, caminos de avance para análisis más detallados de la problemática epistemológica de la Pedagogía, la cual como se ha mostrado, oscila entre la transparencia y la nebulosidad; entre la concreción caótica y la abstracción.

(90) Ibid, p. 178-180. Reconocemos la importancia de Piaget en lo que se refiere a la construcción de su teoría de los procesos cognoscitivos, sin la cual es más probable sostener un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje. La crítica que aquí se realiza, va más en el sentido científico que consideramos quiere otorgar a su epistemología.

11.3 CATEGORIAS PARA UN ANALISIS EPISTEMOLOGICO DE LA PEDAGOCIA

Partiendo de que en el problema del conocimiento no se sigue una ruta lineal, sino sobre todo un camino accidentado que nos hace avanzar a partir de la superación de los obstáculos que se presentan; consideramos necesario reconocer las características dilemáticas del objeto que se ha asumido como propio, para tratar de cerrar este capítulo con una doble labor. En primer lugar, recuperar la serie de reflexiones marcadas en toda la exposición previa; y, en segundo lugar, configurar un acceso articulador del presente capítulo con los que habrán de exponerse en adelante. Esta labor tiene el propósito de estructurar los elementos desde los cuales llevar a cabo el análisis de los capítulos posteriores, centrados en dos orientaciones hondamente antagónicas, que pretenden dar cuenta de la concepción y la práctica de la Pedagogía: la orientación funcionalista y la orientación marxista.

Aunque parezca obvio y redundante, queremos dejar bien claro que —dado lo que se ha expuesto— la Pedagogía puede ser objeto de un estudio epistemológico. Se trata tanto de explicar la práctica que influye en la producción de conocimientos en torno a la misma, así como de observar de qué manera el teórico de la Pedagogía entiende el quehacer específico de la misma.

"Interesa elucidar no sólo la teoría del conocimiento y la manera de hacerla actuar al investigar, sino también las diversas opciones sobre la realidad y sobre el hombre que están implícitas en el mismo acto del conocer científico."⁽⁹¹⁾ Esto

(91) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit., p. 130

significa que un estudio epistemológico en ciencias sociales, no es un estudio carente de un compromiso teórico, que se sustenta en la neutralidad y la asepsia, sino por el contrario, - siempre contiene una determinada orientación hacia lo real.

Ahora bien, recapitulando lo expuesto hasta aquí tendríamos -- una imagen caótica e indefinida, tanto en límites como en sustancia, de la Pedagogía; imagen sobre lo que se pretende realizar un examen epistemológico. Dicho análisis ha de llevarse a cabo en nuestro caso por medio de categorías, puesto que éstas partiendo de la diferencia y de la relación entre método de investigación y método de exposición, permiten atrapar el movimiento real de los elementos que conforman una problemática y las relaciones entre los mismos. "Señalo inicialmente la distinción entre método de exposición y de investigación. No sólo que éste debe ser más libre y más abierto que aquél, sino también que pueda ser menos formal. Lo más importante en esta distinción, es que las categorías o conceptos-clave de un conocimiento ya organizado como teoría, que en la exposición nunca se encuentran al principio, no deben por eso ser considerados como puntos de llegada de la investigación sino, al contrario, como verdaderos puntos de partida. Porque solamente a partir de ellos es que el material [...] recogido puede de hecho tener significado, porque antes de que se llegue en el análisis al momento en que son formulados, la conducción de la investigación permanece aún insegura, aún imprecisa. Sus datos conservarían esa marca, si no fuesen trabajados a la luz de aquellas categorías." (92) Esta extensa pero fundamental referen--

(92) Limoeiro, Miriam. La construcción de conocimientos, Era, México, --- 1977, p. 11. En este texto la autora realiza significativos planteamientos entre los que destaca el señalamiento de que la realidad está constituida por el vínculo sujeto-objeto, postura que se diferencia de aquellas que suponen que la realidad se reduce sólo al objeto y privilegian una dialéctica de la naturaleza y no del pensamiento, siendo que sólo incluyendo al sujeto la dialéctica constituye una opción metodológica.

cia, pone de manifiesto la relevancia de las categorías en todo análisis, pero queda la interrogante de cuáles habrán de ser las categorías para analizar las características del problema epistemológico de la Pedagogía; situación a la que se puede dar una respuesta aproximada recurriendo a los niveles señalados en el punto anterior. "Seamos más precisos: en páginas anteriores se señaló que el conocimiento (científico) consistía en una relación específica entre un sujeto y un objeto; que esa relación se ha interpretado de diferentes maneras; que, para explicar el conocimiento, tan importante como la relación en que consiste, hay que definir la concepción que se tiene sobre cada uno de los términos de la relación a saber: sobre el sujeto que conoce y sobre el objeto conocido; que en términos generales, hasta E. Kant se privilegió la perspectiva del objeto en el entendido de que el conocimiento —sobre todo el científico— consiste en la adecuación de la inteligencia al objeto; que fueron Hegel y Marx —cada uno con su propia originalidad— quienes introdujeron cambios significativos al señalar el carácter dialéctico y, por lo mismo histórico de lo real (en particular lo social), así como el papel central del sujeto social en el conocer..."⁽⁹³⁾ Finalmente, que parece predominar una percepción desproblematizada de lo que es la Pedagogía, y que se pretende abordar esta cuestión desde el manejo y la construcción de categorías de análisis que relacionándose con lo epistemológico como visión crítica en torno al conocimiento, como ya se mencionaba, "... permite insistir en

(93) Continúa el texto así: "... en nuestra opinión Heidegger tematiza -- global y acertadamente el cambio de perspectiva ya realizado, privilegiando si no ontológicamente, si metodicamente la perspectiva del sujeto que conoce y que el replanteamiento heideggeriano hay que complementarlo con una interpretación social del sujeto que conoce." -- Punto con el que queremos coincidir, Sánchez Puentes, Ricardo. -- Op. Cit., p. 147. Subrayado mío

el hecho de que el elegir la naturaleza social del conocimiento científico como concepto estructurante de la investigación científica levanta una serie de desafíos epistemológicos, pues implica el ir replanteando y re-conceptualizando problemas y situaciones científicas resueltas o que se siguen discutiendo desde la perspectiva del conocimiento⁽⁹⁴⁾ como algo asocial y proveniente de lo que el objeto dicta al sujeto.

Así entonces, interesaría recuperar las categorías marcadas en el apartado anterior y que corresponden a cada uno de los niveles de la problemática epistemológica de la Pedagogía trabajada en el mismo. Se decía que en el primer nivel o del Modelo de conocimiento, podrían puntualizarse las características del mismo a partir de la definición de los elementos que intervienen en su proceso: el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Como ya se dijo, del primero derivan las concepciones de hombre, sociedad, práctica; del segundo la cuestión ontológica; y de la intersección de ambos, el vínculo teoría y práctica y el conocimiento.

Más aquí hay que consignar dos cosas: la primera es que la derivación de categorías no se da de manera deductiva; en este punto conviene aclarar que sin embargo, hay posturas que opinan lo contrario; nuestra intención es una ruptura con las mismas a partir de la teoría como "... representación de lo real, como su conocimiento aproximado, y es a través de ella que este real es explicado e incluso percibido. Sin ella, lo real aparece como un caos, un mundo en el que los hechos se acumulan ante los ojos del observador. No es que en él no haya orden ni sentido, sino que este orden y este sentido no se muestran a la simple observación. Cuando son descubiertas enton--

(94) ibid, p. 146

cés sí permiten una observación significativa. La teoría, --- pues, va más lejos que los hechos que le son ofrecidos por lo real."(95) La segunda cuestión es qué elementos específicamente presentes en el ámbito pedagógico se trabajarían en este -- punto. Y aquí es donde se proponen los siguientes:

En cuanto al sujeto, los específicamente participantes en el -- proceso educativo, alumno, docente cuya aparición en todos los discursos teóricos de la Pedagogía es innegable. No se preten de de ningún modo sugerir que sólo a estos sujetos les toca -- ser parte del fenómeno educativo, o afirmar que la Pedagogía -- sólo se centra en el estudio de lo que acontece en la escuela. Por el contrario, se está haciendo alusión a una relación de-- terminada y concretamente enfatizada que no se puede evadir.

"La relación educativa —se dice— es una relación entre dos -- personas, maestro y alumno, una de las cuales ya sabe y la --- otra está en actitud de aprendizaje de lo que la primera ya sa be. De manera deliberada hemos esquematizado al máximo esta -- relación, sabiendo perfectamente que de la misma existen innum-- erables variantes, y que, es más, precisamente sobre la dife-- rente actitud frente a ella se juegan su suerte las distintas pedagogías."(96)

Así como la llamada "relación educativa" constituida por el -- vínculo maestro-alumno se torna significativa como categoría --

- --
- (95) Limoeiro, Miriam Op. Cit., p. 45 Señala la autora; "el ejercicio -- teórico es eminentemente crítico". Y para evitar ser acusado de -- teorista complementa diciendo: "Pero este movimiento constituyen-- te depende de la vía que podamos considerar como práctica..."
- (96) Broccoli, Angelo. Marxismo y educación, Nueva Imagen, México, 1985, p. 61 Broccoli piensa que esta relación es en realidad una rela-- ción del hombre con el ambiente y en esa medida supera su inmedia-- tez.

para ser analizada, la especificidad de cada uno de los elementos que integran este vínculo examinado por separado, aporta situaciones valiosas para la comprensión de la dirección en -- que se orienta una postura pedagógica y por qué lo hace así. -- Adjudicar privilegio al docente o al alumno trae consecuencias en la teoría y la práctica de la Pedagogía. Así por ejemplo: "Las diferentes propuestas pedagógicas, conciben como un elemento básico el rol docente, más aún desde concepciones diferentes sobre lo educativo en ocasiones totalmente contrapuestas [...] se establece el papel que le compete desempeñar al profesor."⁽⁹⁷⁾ El alumno ocupa, desde luego, un papel también relevante en esta relación, de modo tal que la interacción que sostenga implícita o explícitamente con la Pedagogía ha de concretizarse en una vía de análisis.

Pasando a lo que toca al objeto en el nivel que se está puntualizando, cabe señalar que han sido múltiples las interpretaciones sobre el mismo, siendo la más común aquella que lo asemeja o lo entiende como la realidad. Aún cuando sostenemos que la realidad se constituye por el vínculo Sujeto-objeto y no exclusivamente por uno de ellos, parece importante aproximarse al objeto como un referente abstracto que, precisamente por ser elaborado por los sujetos en apelación a lo concreto, atrapa la realidad como código interpretativo de lo real⁽⁹⁸⁾ y dentro de ésta, a la sociedad como relaciones ineludibles entre los hombres.

(97) Barrón Tirado, Concepción y Angel Díaz Barriga. El curriculum de pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1984, p. 71

(98) "La realidad es una construcción, lo real es la cosa en sí" Remedi, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología educativa, Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985, p. 54

Sin embargo, es preferible no perder de vista que: "En el campo de las ciencias sociales (Dice Broccoli) es necesario partir de lo concreto. La función de la abstracción científica — indispensable a los fines del conocimiento — es la de mostrar el contenido real de lo concreto, en términos que partan de la pura y simple observación empírica [...] Si quienes se ocupan de la educación quieren ofrecer su contribución, deben junto, con los demás hombres, iniciar la crítica rigurosa de sus abstracciones científicas, para descubrir las posibilidades de -- una auténtica ciencia del hombre." (99)

Siguiendo esta lógica, una situación más que es pertinente es clarecer es la relación entre educación y sociedad. Este vínculo ha sido objeto de diferentes análisis, una constante en esta preocupación ha sido hacer comprensibles los fines que se encuentran en la misma. Al verse involucradas cuestiones políticas y conflictos entre grupos sociales, aparecen deformaciones y divorcios entre la explicitación de los fines y lo que en ellos subyace. La educación como práctica social sostiene relaciones semejantes pero no idénticas a las que la Pedagogía misma sostiene con la sociedad.

Ubicando la exposición podría señalarse que se han considerado algunas categorías que sirven para realizar un análisis de lo que está implícito en la relación S-O (sujeto-objeto) Por el lado del sujeto se formularon como categorías, docente, alumno —aunque desde luego se considerarán en su oportunidad términos como hombre, sociedad, etc. si éstos adquieren especificidad pedagógica en los discursos a analizar—; por el del objeto, realidad, relaciones sociales y relación entre Pedagogía y educación con la sociedad. No obstante, pese a que se han -

(99) Citado en Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Op. Cit., pp. 16.17

explicitado categorías correspondientes tanto al sujeto como - al objeto, no se ha hecho énfasis en la relación que entablan éstos en un modelo de conocimiento. Sobre esta relación, se - establecen dos categorías indispensables en el discurso pedagógico y que derivan de conocimiento: relación teoría-práctica, y aprendizaje. Lo anterior es porque: "Abordar el problema de la relación teoría-práctica dentro de la enseñanza, indicaría como paso necesario el entender en primer lugar, cómo se desarrolla esta relación en la producción de conocimientos [y que] por detrás de toda teoría del aprendizaje subyace, implícita o explícitamente, una teoría particular del conocimiento [sin -- que esto signifique] reproducir como única teoría válida del - aprendizaje la aplicación mecánica de la teoría del conocimiento." (100); sino que el aprendizaje, en tanto cuestión que pugna por su autonomía en relación a la aplicación mecánica de la teoría del conocimiento, contiene su especificidad propia.

Pasando al segundo nivel de análisis o de Estructuración Científica localizaríamos como categorías a analizar, en primer lugar, al conocimiento científico que se deriva de un conocimiento en general, que más por indefinición que por coherencia --- tiende a ser bifurcado por los teóricos en conocimiento científico y no científico con el entendido de que si uno existe el otro también. En este caso se trata del problema de la con---cepción de ciencia que tendría ciertas bases de objetividad -- que están en juego. Se trataría aquí de realizar "el estudio crítico de los principios, de las hipótesis y de los resultados de las diversas ciencias, destinado a determinar su origen lógico, su valor y su alcance objetivo." (101) En este caso se

(100) Remedi, Vicente Eduardo. El problema de la relación teoría-práctica, (mimeo), ENEP-I, México, s/d

(101) Jamous, Haron, Técnicas, métodos y epistemología, (mimeo), UNAM, México, s/d, p. 4

requiere de observar la postura que asume una orientación de la Pedagogía con relación a su objetividad. Es decir, se analizaría la estructura interna de la misma: Teorías, objeto de estudio, papel en el mismo de la didáctica.

Pero si bien esa suerte de indefinición entre los límites internos y externos que se percibe de inmediato en la Pedagogía —y en gran parte de las llamadas ciencias sociales—, y sobre los cuales se insistía desde el inicio de este capítulo, representa el producto de una noción validada de ciencia con la que queremos dialogar críticamente, no puede negarse su existencia y las consecuencias que se derivan de la misma; esta indefinición aludiría a las relaciones de la Pedagogía con otras disciplinas, que son parte de una clasificación de las disciplinas o de las ciencias y desde luego al problema de los aportes entre las mismas, que ha dado por sostenerse como interdisciplinariedad. (102)

Ahora bien, como lo hemos venido sosteniendo, los elementos -- que integran el segundo nivel y que se han apuntado en el párrafo anterior se hacen explícitos en la serie de proposiciones de una teoría pedagógica, el análisis de la misma resultaría parcial si no se rebasan estos límites intracientíficos, porque "sólo en la sociología del conocimiento sociológico es -- donde [se] encuentra el instrumento que permite adquirir toda

(102) Al respecto señala Jamous: "... cualquiera que sea la precisión y -- el grado de formalismo de las reglas y procedimientos utilizados en la investigación, no es menos verdad que en diferentes estadios se -- encuentran zonas de indeterminación que no pueden ser superadas sino por la consideración del problema teórico. [...] Diremos que a este nivel pertenecen los problemas que nos llevan a interrogarnos sobre los diferentes modos de superar las zonas de indeterminación y la -- comparación de su poder heurístico, su adecuación y su poder predictivo." Idem

su fuerza y forma específicas a la crítica epistemológica." (103)

Con estos elementos, se accedería a las categorías del tercer nivel o del Paradigma social. En estos términos cabría diferenciar "... el nivel de las teorías de los sistemas (u objetos) sociales del conocimiento científico de lo social" (104) - de la sociedad y sus objetos, del "... plano de las teorías sobre la manera de conocer científicamente esos mismos objetos sociales.

Si se toma una de las ciencias sociales (—la Pedagogía en — nuestro caso—) y se considera qué entienden y cómo explican — la sociedad autores como Comte, Durkheim, Weber o Marx se está en el primer plano, el propiamente teórico y entonces se habla de diferentes teorías sociológicas: el positivismo social comteano, el positivismo funcionalista de Durkheim, la sociología comprensiva de Weber, el materialismo histórico de Marx. Si, por el contrario, el interés se desplaza hacia la manera como se conoce socialmente y, en concreto, a cómo dichos autores — elaboraron y dejaron articulada su teoría sobre la sociedad [y en nuestro caso de la educación y la Pedagogía], se está en el segundo plano, el epistemológico, y entonces el debate consiste en determinar [cuál] es la manera de conocer." (105) Cabe señalar que la distinción entre ambos planos señalados por Bourdieu "... es una exigencia de análisis, pues con ella de ninguna manera se pretende insinuar que el nivel epistemológico del cono

(103) Bourdieu, Pierre. (et al.) Op. Cit., p. 99. El autor considera necesario oponer críticamente los principios de una teoría del conocimiento de lo social a los puntos de una teoría primera de lo social; esto es, realizar una vigilancia social y heurísticamente, epistemológica.

(104) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit., p. 131

(105) Idem.

cimiento nada tiene que ver con las teorías científicas de los objetos sociales. Su relación es, por el contrario, muy estrecha." (106) Este señalamiento ya se hacía en el anterior capítulo.

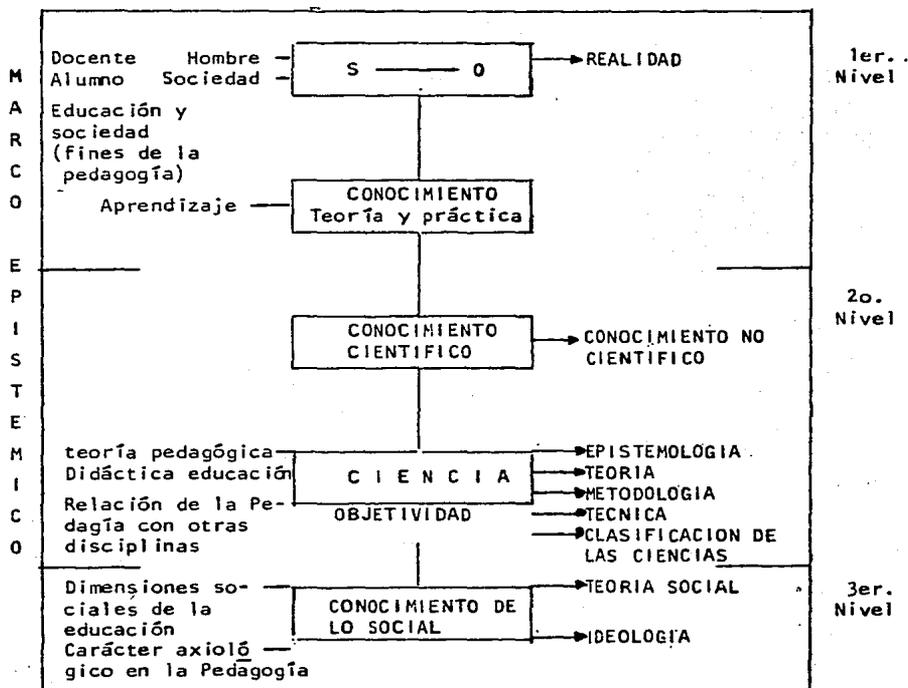
Destacaría entonces como categoría principal de este nivel, la de conocimiento de lo social, que se relaciona estrechamente con teoría social; y ambas estarían mediadas por la forma de entender o la postura que se asume ante la ideología, puesto que esta instancia tiende a dar sentido a las proposiciones -- subyacentes en lo epistemológico. Esta aseveración la realizamos porque tentativamente "por ideología entendemos un sistema de interpretación de la realidad, del cual es portadora una de terminada clase social. En toda ideología se expresa la imagen que una clase social se hace de la sociedad, imagen en la cual se manifiesta su propio proyecto histórico." (107) Estas categorías tendrían que ver con la construcción de la Pedagogía en tanto que se haría explícita una postura axiológica que daría intención y orientación al proyecto pedagógico que define cada uno de los autores que plantean cuestiones en torno a la Pedagogía; desde los más antagónicos hasta los que se encuentran en el centro de los extremos que participan en la construcción dialógica que es el conocimiento en la Pedagogía y en la mayor parte de las ciencias sociales.

Con todas estas líneas de análisis queda conformado el marco epistémico en que se encuadra nuestro examen sobre el vínculo Epistemología-pedagogía. A continuación presentamos el Esquema 2, en el cual se señalan las categorías que hasta aquí se -

(106) Idem.

(107) Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1956-1980)" en Revista Perfiles educativos No. 12, CISE-UNAN, México, 1981, p. 5

han configurado para ser analizadas. A este respecto es bueno señalar que "... sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura" (108); con esta aclaración se invita a comprender las intenciones de ubicación que persigue el esquema.



Esquema 2. Marco epistémico para un análisis de la pedagogía. (Las categorías pedagógicas están escritas en minúsculas)

(108) Duhem, P. "La Théorie physique" citado en Bourdieu, Pierre (et al.) Op. Cit., p. 55

En los siguientes capítulos se abordarán dos posiciones extremas y antagónicas, que se han considerado por la multiplicidad de discrepancias que observa una respecto de la otra, nos referimos al funcionalismo y al marxismo, cada uno de estos marcos de interpretación sustenta implícita y explícitamente sus propias estimaciones con relación a lo pedagógico. Creemos que no son las únicas posturas partícipes del debate pedagógico, pero si dos de las más fuertes, aunque la fuerza de cada cual sea otorgada por diferentes instancias: por un lado la lucha por no desvanecerse y perder el dominio de la situación, y por el otro, la lucha por desestabilizar lo dado desde lo dándose, es decir funcionalismo versus marxismo.

El análisis se llevará a cabo de la siguiente manera: en primer lugar hay una ubicación de cada postura que se examina con referencia a las vertientes coyunturales que la hicieron o hacen posible. Enseguida, se pone énfasis en la forma en que se construyen sus planteamientos teóricos atendiendo al análisis de las categorías epistémicas —lado derecho del esquema 2— y finalmente se realiza un examen sobre las categorías propiamente pedagógicas del marco epistémico —lado izquierdo del esquema—; sin que eso signifique que no es posible en un momento dado recurrir a elementos que sean de difícil separación, puesto que aquí se sostiene que: "A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en receta de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponerle un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica -- que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen -- sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba -- la comodidad de una aplicación automática de procedimientos -- probados y señale que toda operación no importa cuan rutinaria y repetida sea, debe pensarse a sí misma y en función del caso particular." (109)

Por último, interesa destacar que en las --

(109) ibid, p. 16

posturas que se tocarán adelante, está también en juego si la Pedagogía tiene algo que proporcionar a la epistemología.

**CAPITULO III. FUNCIONALISMO: UNA ORIENTACIÓN
DOMINANTE DE LA PEDAGOGÍA**

**III.1 VERTIENTES FILOSÓFICAS Y RELACION
CON OTRAS CONCEPCIONES
DEL MUNDO**

**III.2 EL PROBLEMA DE LA CONSTRUCCIÓN
TEÓRICA DE Y DESDE EL FUNCIO-
NALISMO**

**III.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EPISTE-
MOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA APLI-
CADAS A LA ORIENTACION FUNCIO-
NALISTA**

III.1 VERTIENTES FILOSOFICAS Y RELACION CON OTRAS CONCEPCIONES DEL MUNDO

En los dos capítulos anteriores se ha conformado una línea de análisis, sustentada por la formulación de categorías que se desprenden de los niveles epistemológicos discernibles en la Pedagogía. Esa línea ha sido pensada y expuesta, no con el propósito de ser considerada como un dispositivo cerrado e inerte, sino como una instancia tras la cual se puede originar un examen sobre algunos aspectos manifiestos y latentes de las orientaciones coexistentes en contextos particulares de la Pedagogía. En esos términos, se tiene que dejar claro, que se habla de diferentes orientaciones de lo pedagógico en tanto que la Pedagogía no tiene un carácter universal sino que sus posibilidades se ven signadas desde lo político, lo social, y como lo tratamos de destacar ahora, de lo epistemológico. Este capítulo centra su análisis en el funcionalismo como concepción dominante de la Pedagogía. Los elementos que se vierten aquí, serán básicos para escuchar el diálogo que esta concepción asume ante la perspectiva marxista, que será analizada en el capítulo siguiente.

Los ejes que constituyen este análisis, están estructurados de los aspectos generales a los propiamente epistemológicos de la Pedagogía. Así, tenemos que:

Cuando en 1844 Augusto Comte plantea en su Discurso sobre el Espíritu Positivo, que "... todas nuestras especulaciones, cualesquiera que sean, tienen que pasar sucesiva e inevitablemente, lo mismo en el individuo que en la especie, por tres estados teóricos diferentes, que las denominaciones habituales de teológico, metafísico y positivo podrán calificar aquí sufi-

cientemente, al menos para quienes hayan entendido bien el verdadero sentido general de las mismas..."⁽¹¹⁰⁾; estaba aportando valiosos elementos para la consolidación de la clase dirigente en la construcción del capitalismo. Esta consolidación se acrecentaba con mayor fuerza cuando se lograban asestar golpes a los enemigos del momento, el poder teológico y la metafísica; vestigios del feudalismo.

"El limitado alcance de las ciencias sociales en relación al espectacular desarrollo de las ciencias de la naturaleza lleva a pensar a Comte la necesidad de extender su uso para complementar el dominio técnico de la sociedad —léase la legitimidad de su propuesta—. "⁽¹¹¹⁾ De hecho, bajo la intención de consolidar lo positivo vs. lo negativo; lo útil vs. lo inútil; lo real por lo quimérico; lo relativo vs. lo absoluto; y, lo preciso frente a lo vago, hacen que este pensador configure una postura ante el conocimiento. "Habermas es contundente cuando afirma categóricamente que 'El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento. En lugar de esta última aparece una teoría de la ciencia'".⁽¹¹²⁾

Esta teoría de la ciencia está validada desde el progreso aparente que se observa en las ciencias de la naturaleza, progreso que linealmente lleva a lo positivo. En el fondo la postura positivista es un proyecto social que sustenta:

"1) La sociedad puede ser epistemológicamente asimilada a la naturaleza (lo que llamaremos 'naturalismo positivista');

(110) Comte, Augusto. Discurso sobre el espíritu positivo, Aguilar, Buenos Aires, 1980, p. 41

(111) Hoyos Medina, Carlos Angel. Positivismo... Op. Cit, p. 9 ss

(112) Ibid, p. 10 y ss

en la vida social reina una armonía natural. [y]

- 2) La sociedad está regida por leyes naturales, es decir, por leyes invariables, independientes de la voluntad y de la acción humanas."⁽¹¹³⁾

De este modo se derivan algunas líneas que abordan el problema de la construcción teórica de la Pedagogía con esos supuestos. Por otra parte —dado que la afirmación anterior se explicará en el tercer apartado de este capítulo—, de esta perspectiva surgen nuevas concepciones parcial o totalmente alimentadas por la misma. En este momento son dos las que interesa puntualizar: el neopositivismo y el funcionalismo como instancias que devienen de la vertiente filosófica que se postula en el privilegio total del saber científico: el positivismo. Antes de detallar el por qué se puntualizan las dos posturas señaladas conviene precisar que el positivismo no es sólo del siglo XIX; ni ha sido Comte su único propulsor. Esta precisión es importante ya que hace entender que el positivismo es un cuerpo de planteamientos complejos —pareciera ser que oportunistas— en tanto no son responsabilidad absoluta de un autor, ni de un campo único. También, la vigencia del positivismo está en entredicho entre quienes sostienen que éste se ha extinguido y quienes afirman que sólo ha aparecido con otra forma que lo oculta.

Así, en una de las múltiples interpretaciones sobre el movimiento positivista, Abbagnano distingue dos corrientes principales: "La primera es la que podríamos denominar del positivismo social, surgido de la necesidad de convertir la ciencia en

(113) Lowy, Michel. "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en Rivadeo F., Ana Ma. Introducción a la epistemología, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1981, p. 121

la base de un nuevo orden moral, social o religioso. Esta es la corriente propia de Saint-Simon, Comte y el utilitarismo inglés. La segunda, es la del positivismo evolucionista, de carácter eminentemente teórico o por mejor decir metafísico, que pretende servirse de los datos de la ciencia para construir -- una visión total del mundo partiendo, como fundamento, del concepto de evolución."⁽¹¹⁴⁾ Independientemente de las divisiones que realicen los intérpretes del movimiento positivista, -- es claro que la magnitud del proyecto positivista es bastante considerable y se ha ido adoptando y adaptando de acuerdo a la coyuntura que la acepta.⁽¹¹⁵⁾ Cabe incluir entre estos rubros marcados por Abbagnano el organicismo y el utilitarismo que -- caracterizan al positivismo evolucionista y al social, quedando marcadas como líneas que serán privilegiadas por el pragmatismo y el biologismo respectivamente.

Con esto, más que ahondar en la especificidad de cada uno de los elementos arriba señalados, serán acotadas las formas en que se cristalizan en la teoría funcionalista, que es la que nos ocupa como orientación dominante de la Pedagogía. Esto no significa dejar de reconocer la impresionante fuerza e influencia del positivismo sobre la ciencia y sobre la Pedagogía. Al respecto, una aproximación poco problematizada bastaría para hacer notar cierta correspondencia y/o relación entre el positivismo y corrientes pedagógicas como la de Piaget y la de --- Dewey. Esta monstruosidad, que favorece un ideal de cientificidad avalado desde el método experimental, llega a derivar sobre los puntos que se han de analizar más adelante.

(114) Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. Op. Cit, p. 535

(115) Véase al respecto Zea, Leopoldo El positivismo en México, FCE, México, 1981, donde el autor habla de cómo Gabino Barrera modifica el término amor e introduce otros propios de la realidad nacional. Véase también Soler, Ricarte. El positivismo argentino, UNAM, México, 1979. El autor de este texto expone que ni Durkheim ni Mach tienen influencia en el positivismo argentino, pero Comte, el científicismo y el agnosticismo sí.

El funcionalismo surge bajo la fuerte influencia del positivismo; se propone explicar la realidad social a partir de las funciones de los elementos de la misma. Desde su perspectiva, la "función" se define como "... la contribución que aporta un elemento a la organización o a la acción del conjunto del que forma parte."⁽¹¹⁶⁾ Guy Rocher, ha señalado la existencia de tres orientaciones básicas al interior de esta corriente: el funcionalismo absoluto (Bronislaw Malinowsky), el funcionalismo relativizado (Merton) y el funcionalismo-estructural (Parsons). Desde luego, este autor señala la especificidad de cada uno y sus posibles relaciones entre sí. Como parece claro, la noción central en esta perspectiva es la "función". Para Rocher, la "función" sólo es adecuada al análisis funcionalista en un sentido orgánico, esto es, biológico. "En efecto, en el momento en que aparece en la teoría la noción de función, tal y como la elabora el funcionalismo, se filtra a través de ella un modelo organicista. El propio Radcliffe-Brown no puede dejar de notar este hecho: 'El concepto de función aplicado a las sociedades humanas, se basa en una analogía entre vida social y orgánica!'"⁽¹¹⁷⁾ Pero si bien aquí se manifiesta una estrecha relación del funcionalismo con la teoría social del positivismo, no es sino hasta complementarla con las bases a través de las cuales toma postura ante la cuestión del conocimiento de lo social, que se completa nuestro conocimiento de la misma. En estas cuestiones se mecen elementos significativos de la incidencia de esta perspectiva sobre una explicación determinada del problema epistemológico de la Pedagogía.

(116) Rocher, Guy. "Función y funcionalismo; estructura y estructuralismo" en Introducción a la sociología general, Herder, Barcelona, 1977, -- p. 330

(117) Díaz-Polanco, Héctor. "Contribución a la crítica del funcionalismo" en Bravo, Víctor (et al). Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablos, 1985, p. 127

Pero antes de entrar en materia, interesa dejar claro el otro extremo. El neopositivismo es una derivación del positivismo más directa y renovadora de su fuente que el funcionalismo. El neopositivismo es una postura que se ha ido consolidando en su propia evolución, marcada por las condiciones históricas que precedieron al Círculo de Viena, en que con mayor claridad se realiza la organización de sus planteamientos. Cabe indicar que "hoy se usan los términos 'filosofía analítica', 'neopositivismo' o 'empirismo lógico' como sinónimos, designando en un solo intento, un enorme movimiento intelectual con variadísimos aspectos y que ha cultivado diversos campos del saber: la lógica, la lingüística y la filosofía.

Pensamos que al conjunto de esta vasta corriente intelectual se le debe llamar neopositivismo (como muchos autores lo hacen) porque es el nombre más abarcante y el que le da unidad filosófica." (118) En lo que intenta abordar este trabajo, interesa destacar la preocupación neopositivista por el análisis de la lógica y univocidad del lenguaje científico. Esta búsqueda de total precisión, repercute en la inteligibilidad del vínculo epistemología y Pedagogía; a su vez, diferencia al funcionalismo de la especificidad neopositivista. Pero si bien funcionalismo y neopositivismo parecen oponerse uno al otro -- con fuerza, también parecen hermanarse en la necesidad de salvaguardar la matriz de donde ambos se desprenden: el positivismo, cuando lo exige la necesidad de fortalecerlo ante cualquier puesta en tela de juicio.

Correspondiendo a esa lógica, el autor en el que nos detendremos con mayor insistencia para intentar analizarlo es Emilio --

(118) Parisi, Alberto. Raíces clásicas de la filosofía contemporánea, --- ANUIES, México, 1977, p. 49..

Durkheim, por el hecho de ser un teórico difícil de estigmatizar —proceder por demás común—, en forma definitiva como positivista y/o funcionalista; además como personaje importante en cuanto a la relevancia de sus diferentes planteamientos en torno a lo pedagógico, que lo convierten en figura insoslayable de un análisis epistemológico de la Pedagogía. Sin embargo, centrar la atención en este autor no invalida la posibilidad de recurrir a elementos aportados por otros teóricos más o menos afines a él, porque en última instancia lo que interesa analizar es el funcionalismo como una orientación dominante de la Pedagogía.

III.2 EL PROBLEMA DE LA CONSTRUCCION TEORICA DE Y DESDE EL -- FUNCIONALISMO

Se ha mencionado que Rocher reconoce tres tendencias al interior del funcionalismo; la absoluta, la relativa y la estructural. Malinowsky como iniciador del análisis funcional, parte del principio de que "en todos los tipos de civilización, cada costumbre, cada objeto material, cada idea y cada creencia desempeña una función vital, tiene una tarea que llevar a cabo, constituye una parte indispensable de una totalidad orgánica."⁽¹¹⁹⁾ El funcionalismo relativizado de Merton, es una oposición a la rigidez del funcionalismo absoluto, pero que no impugna al funcionalismo en sí mismo, sino la supuesta universalidad mal trabajada por Malinowsky. Según Rocher, Merton considera necesario introducir en el funcionalismo la noción de 'disfunción', para flexibilizarlo y comprender las consecuencias "... que --

(119) Malinowsky, B. "Antropología", citado en Rocher, Guy. Op. Cit., p. 6

obstaculizan la adaptación o el ajuste del sistema"⁽¹²⁰⁾. Merton además contradice los postulados de Malinowsky referentes a la necesidad y a la unidad funcional de la sociedad. Por otra parte, Talcott Parsons, se orienta hacia la tendencia estructural, que "... se distingue de las anteriores por el hecho de no aplicarse al análisis de los elementos culturales o sociales. El punto de partida del análisis es aquí la sociedad, -- contemplada de manera abstracta y global a la vez. Se indaga entonces cuáles son las funciones esenciales que deben ser desempeñadas para que la sociedad exista, se mantenga y se perpetúe. Es la búsqueda de lo que se ha dado en llamar los prerrequisitos funcionales o los imperativos funcionales."⁽¹²¹⁾ A este respecto, Timasheff considera que la perspectiva funcionalista puede resumirse en los términos siguientes: "En primer lugar (y este punto de partida con frecuencia aparece disfrazado en los escritos de los funcionalistas), la conservación y la posible expansión de un grupo y de su sistema social, así como la persistencia y el posible progreso de la cultura del grupo, se definen, por lo menos implícitamente, como objetivos o metas del grupo. El estudio empírico revelará los requisitos funcionales de un sistema dado, es decir, las condiciones en que esos objetivos pueden ser alcanzados."⁽¹²²⁾

Este recorrido sobre algunos elementos característicos de las diferencias al interior del propio funcionalismo, ha querido ser planteado para no realizar un examen simplista de él, sino considerar su enorme capacidad adaptativa, la que le permite conservarse ante distintas circunstancias como tal, favorecido

(120) Ibid. p. 8 "Merton define la función como 'las consecuencias observadas que contribuyen a la adaptación y reajuste de un sistema dado' -- Timasheff, Nicholas S. La teoría sociológica, FCE, México, 1974, --- p. 285

(121) Rocher, Guy. Op. Cit., p. 6

(122) Timasheff, Nicholas S. Op. Cit., p. 284

sin duda, por las situaciones concretas y específicas del contexto particular en que se asienta. A pesar de lo anterior, - en esencia "... el funcionalismo, pese a sus metamorfosis epidérmicas, sigue siendo el mismo. Pero tales metamorfosis son en buena parte responsables de su sobrevivencia como teoría y, lo que es más importante, de su todavía amplia influencia sobre los científicos sociales."⁽¹²³⁾ Esto nos plantea la necesidad de ir descifrando cómo está contemplado el problema de la construcción teórica de y desde el funcionalismo, situación en la que Durkheim plantea ciertas precisiones.

En efecto, es Emilio Durkheim quien asume la tarea de elaborar las "reglas" del método que da cientificidad a la sociología y curiosamente, es un autor que penetra en la cuestión teórica de la Pedagogía. El entrecruzamiento de estas situaciones es sin duda una particular concepción del vínculo Epistemología - Pedagogía cuya consistencia teórica no debe perderse de vista, ni aceptar o dejar de problematizar. Es en "Las reglas -- del método sociológico"⁽¹²⁴⁾ donde Durkheim expone punto a punto su concepción de los elementos indispensables para conferir objetividad al conocimiento de lo social.

Cabe indicar que Durkheim es heredero de circunstancias históricas cuya influencia se deja sentir en su teoría. Nos referimos a la expansión del sistema capitalista con ayuda de la revolución industrial; también se muestra cierta declinación de los enfoques evolutivos de principios del siglo XIX, los cua--

(123) Díaz-Polanco, Héctor. Op. Cit., pp. 110-111

(124) Durkheim, Emilio. Las reglas del método sociológico, Premia, México, 1985. "Durkheim no deja de ser sobre todo un filósofo y un moralista, ya que está marcado por los problemas de su época y sus problemas personales: el asunto Dreyfus (es judío e hijo de rabino), la derrota de 1870, la comuna, la guerra en 1914, la muerte de su hijo matado en 1917" Grawitz, Madeleine, Op. Cit., p. 102

les dieron lugar a la preferencia por los estudios sincrónicos en tanto que los diacrónicos que se sostenían, perdieron importancia.

Durkheim parte de lo que considera una regla fundamental, la que literalmente dice que los hechos sociales tienen que ser considerados como cosas. Antes de esto, para Durkheim es necesario dejar claro que "un hecho social se reconoce en el poder de coerción externa que ejerce o es susceptible de ejercer sobre los individuos; y la presencia de este poder se reconoce a su vez, ya por la existencia de alguna sanción determinada, ya por la resistencia que el hecho opone a toda empresa individual que tienda a hacerla violenta" (125). —La educación por cierto es considerada de esta manera—. La definición más abarcante que sostiene este autor respecto a su preocupación sobre los hechos sociales expresa que: "Hecho social es toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o bien: Que es general en el conjunto de una sociedad, conservando una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales." (126)

El modelo de conocimiento que subyace en el texto de Durkheim es eminentemente empirista, ya que según el mismo, el conocimiento no va de las ideas a las cosas sino a la inversa. Así, Durkheim dice: "... por la sensación nos ponemos en relación con el exterior de las cosas [...] Es de la sensación de donde se derivan todas las ideas generales, verdaderas o falsas, científicas o no." (127) Al sujeto en este caso le corresponde sentir para conocer; sin embargo, Durkheim siente la necesidad

(125) Durkheim, Emilio. Op. Cit, p. 28

(126) Ibid, p. 30

(127) Ibid, p. 50

de conferir objetividad a la sensación; situación que según él la Psicología, en tanto análisis individualista, no puede resolver. Por esta causa Durkheim asume la necesidad de explicar lo social desde lo social.

En correspondencia al papel del sujeto, podemos observar la fuerza que concede al objeto como situación influyente sobre el contemplativo sujeto. Estas consideraciones subyacentes lo llevan a centrar la determinación social de conocimiento en la objetividad.

Con el problema de la objetividad presente en Durkheim, se articula toda una concepción prescriptiva de la científicidad. Para este autor "... una sensación es tanto más objetiva en cuanto tiene mayor fijeza el objeto al cual hace referencia, pues la condición de toda objetividad es la existencia de un punto de mira, constante e idéntico, al cual la representación puede ser referida y que permite eliminar cuanto tiene de variable, y, por tanto de subjetivo."⁽¹²⁸⁾ Según Durkheim, hay que dejar de lado cualquier valoración individual ante los hechos para poder ser lo más exacto posible. Así, la ciencia marca cierta continuidad definida por el paso del conocimiento vulgar al conocimiento exacto de los hechos. Esta continuidad es irrenunciable porque es en el conocimiento vulgar donde se origina la ciencia; sólo que hay que luchar contra este conocimiento, es decir, se está planteando una cuestión de ruptura, para después marcar un nuevo continuum. "Durkheim, conocedor de las ciencias exactas, sabía que gran parte del despegue y del éxito de esas últimas, había sido fruto de un trabajo sistematizador, mediante el cual se descartara todo pseudo-saber vulgar o metafísico, sin apoyo de la realidad concreta. Trasladando esa experiencia al campo de [lo social], el mismo autor

(128) Idem.

confiaba, en que, con definiciones objetivas, se lograría un resultado similar."(129)

De ese modo, la ciencia es la encargada de proporcionar el criterio de validez entre el conocimiento vulgar con el que hay que romper y el conocimiento válido. En esta situación está presente la idealización de cierto estado del conocimiento, la cual no es más que lo que ya Castells e Ipola comentan como -- una derivación de la teoría idealista del conocimiento, es decir una positividad que afilia a Durkheim aunque no del todo -- con el positivismo que en sus elementos idealistas "... concibe la investigación científica como un proceso para establecer la adecuación entre el Sujeto y el Objeto de conocimiento. La fórmula esquemática es:

(Sujeto) = (Objeto) = Verdad."(130)

Conviene dejar claro que sin bien Durkheim critica la subjetividad -- por cierto aparente para nosotros, porque les preocupaba demasiado el método -- de Comte y Spencer, se afilia implícitamente en los resabios positivistas de la científicidad, -- aunque explícitamente él se ubique en otro lugar, el de registro de las sensaciones de lo externo de los objetos para comprenderlos. Dicho de otro modo, "...la teoría no tiene por -- fin el conformar los datos, los objetos de estudio, sino tan solo la de agruparlos, para luego correlacionarlos e interpretarlos. Así, el diálogo durkheimiano sujeto-realidad concreta, a partir del cual se construyen los objetos de estudio, da primacía a la realidad [las cosas, los hechos sociales]. Por -- ello y, como señalamos anteriormente, Durkheim es calificado de empirista."(131) Cabría hacer mención de la supuesta acla-

(129) Bravo, Víctor. (et al.) Op. Cit., p. 17

(130) Castells e Ipola, citados en Alonso, José A. Metodología. Edicol, -- 1983, p. 55

(131) Bravo, Víctor. (et al.) Op. Cit., p. 20

ración que el propio Durkheim realiza en cuanto a la regla fundamental de su método cuyas reglas aluden a una epistemología. Durkheim dice: "Es cosa todo objeto de conocimiento que no es naturalmente compenetrable a la inteligencia; todo aquello de lo cual no podemos tener una noción adecuada por un simple procedimiento de análisis mental: todo aquello que el espíritu sólo puede llegar a comprender a condición de salir de sí mismo por vía de observaciones y de experimentaciones [...] Nuestra regla no implica, pues, ninguna concepción metafísica, ninguna especulación sobre el fondo de los seres. Lo que sí exige es que el sociólogo ponga su espíritu al nivel del físico, del -- químico, del fisiólogo, [...] lo que se cree fácilmente inadmi- sible cuando se trata de los hechos sociales, está generalmen- te admitido en los demás reinos de la Naturaleza." (132)

Ahora bien, el marco epistémico donde se enmarca esta filia- ción al positivismo, parte de considerar a la sociedad como un organismo en el sentido biologista del término. El mérito que muchos reconocen en Durkheim es desicologizar la sociedad cuando sostiene: "... la sociedad no es una mera suma de indivi- duos, sino que el sistema formado por su asociación, represen- ta una realidad específica que tiene sus caracteres propios." (133) Pero lo social ahora es un organismo en el que cada uno de sus componentes esta llamado a cumplir la función correspondiente para mantener el equilibrio que permite la existencia del propio organismo. El hombre es una función o cumple una función en toda la sociedad. Para Durkheim la función está llamada a satisfacer una necesidad, pero esta categoría tan relevante en su teoría, no hace más que subsumirse en la noción de causa, - perdiendo la distinción entre esencia y teleología. Así, el -- hombre está llamado a cumplir una función, su función es neces- saria para el buen orden social.

(132) Durkheim, Emilio. Op. Cit., pp. 13-14
(133) ibid. p. 88

Por otro lado, el conocimiento de lo social, se ve determinado por la sociedad concreta pero en términos de un relativismo absoluto cuyo problema parece salvarse a través del empleo de -- las reglas siguientes:

"Se selecciona un objeto social de interés [...]; se identifica el hecho social del mismo; se observa directamente el hecho social como si fuera una cosa; se eliminan las prenociones conceptuales que se tengan sobre el hecho social; para elaborar - conceptos derivados de la percepción sensorial; y se conside-- ran los aspectos más generales del conjunto social para pond-- rar la conciencia colectiva sobre la conciencia individual."⁽¹³⁴⁾
El conocimiento es entonces, una función socializadora y socializada.

Finalmente, la ideología es entendida en el sentido de los --- "ídola" manejados por Bacon; es decir, como nociones vulgares "... especie de fantasmas que desfiguran el verdadero aspecto de las cosas y que tomamos, sin embargo, como las cosas mis--- más."⁽¹³⁵⁾ De tal modo, la ciencia se aleja de cualquier contaminación, es pura, es neutra, es objetiva. "Entendida de esta manera, la sociología no será ni individualista, ni comu-- mista, ni socialista en el sentido que se da vulgarmente a estas palabras. En principio, la sociología ignorará estas teorías a las cuales no podrá reconocer ningún valor científico, puesto que tienden directamente, no a expresar los hechos sino a reformarlos. Si se interesa en su desarrollo, es en la medida en que percibe en ellas hechos sociales que pueden ayudarle a comprender la realidad social..."⁽¹³⁶⁾ Como se ve, en este párrafo a Durkheim sólo le faltó agregar: "la sociología deberá ser funcionalista".

- - - - -
(134) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Op. Cit., Tomo II, p. 15

(135) Durkheim, Emilio. Op. Cit., p. 33

(136) Ibid., p. 114

En el análisis anterior, se puede apreciar la fuerte lógica -- con que se conforma la orientación funcionalista ante la construcción del conocimiento; en el siguiente apartado se examinarán sus derivaciones ante lo pedagógico. Es necesario apuntar que si bien los autores funcionalistas posteriores a Durkheim modifican y enriquecen su perspectiva, no la contradicen del - todo y, tanto en ellos como en el propio Durkheim habrá de estar presente toda una propuesta pedagógica que alcanza su éxtasis en la Tecnología Educativa, la cual como modelo didáctico, se afilia en mayor o menor medida, a una particular manera de problematizar el vínculo que nos ocupa, la relación entre epistemología y Pedagogía.

III.3 CATEGORIAS DE ANALISIS EPISTEMOLOGICO DE LA PEDAGOGIA - APLICADAS A LA ORIENTACION FUNCIONALISTA

En los señalamientos realizados en el apartado anterior, se ha ejemplificado desde un análisis de los planteamientos de Durkheim, cuál es la postura del funcionalismo ante el problema de la construcción del conocimiento y sus implicaciones sociales. En el presente apartado, se abordarán las consecuencias pedagógicas que se derivan de las anteriores, para lo cual, se retoman las categorías de análisis configuradas en el Capítulo II y se aplican a la orientación funcionalista de la Pedagogía, destacando desde luego, que el centro de esta preocupación es la problemática epistemológica de dicha disciplina. Cabe señalar que aunque nuevamente Durkheim es por su importancia personaje central del análisis, se presentan también elementos que parecen un tanto distanciados a sus aportaciones, pero que lejos de estarlo, no son más que un complemento que opera como renovador del soporte teórico del proyecto funcionalista.

A Durkheim le interesa dejar muy clara, su definición de educación para que con base en ésta, pueda dar desarrollo a sus consideraciones sobre la Pedagogía. Para él, la mayoría de las definiciones de educación "parten del postulado de que hay una educación ideal, perfecta, que vale para todos los hombres indistintamente; y es esta educación, universal y única, la que el teórico trata de definir. Pero, en primer lugar, si se considera la historia, nada se encuentra en ella que confirme semejante hipótesis. [Añade:] La educación ha variado infinitamente según los tiempos y según los países."⁽¹³⁷⁾ Con estas primeras argumentaciones, Durkheim está puntualizando el carácter social de la educación; carácter que por ese hecho, recibe la connotación histórica que sustenta este autor.

Ahora bien, la definición de la educación a la que llega Durkheim no se agota con los elementos anteriores, ni se presenta intempestivamente; aparece sólo después de lo que él llama un examen crítico de las definiciones de la educación. Asimismo, es a partir de su concepción de educación, que puede comprenderse tanto la concepción educativa de hombre, como el papel que juegan los elementos de la relación educativa, el maestro y el alumno en su teoría y en la realidad.

En efecto, de la siguiente definición se desprenden variadas conclusiones referentes a las categorías que aquí se analizan: Para Durkheim: 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."⁽¹³⁸⁾

(137) Durkheim, Emilio. Educación y sociología, Linotipo, Colombia, 1979, p. 59

(138) Ibid., p. 70

Bajo los argumentos presentes en la definición de Durkheim podemos ubicarnos en el primer nivel de análisis; el que toca -- concretamente a la relación educativa, concepción de hombre y la relación entre educación y sociedad; así como aprendizaje y vinculación Teoría-práctica.

De acuerdo a sus planteamientos, Durkheim reconoce una dualidad en el ser humano: "En cada uno de nosotros puede decirse, existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación."⁽¹³⁹⁾ En otras palabras: "El hombre es un ser duplex, por un lado, un ser egoísta, regido por lo instintual, un ente sin normas --anómico-- que vela por su ser individual, pero que sin embargo tiene que apelar conciente y volitivamente al mundo social, es un sujeto que quiere cooperar para la construcción de un 'nosotros', eminentemente social. La elaboración de la educación sería esta: volver nómico al ser anómico."⁽¹⁴⁰⁾

En esas apreciaciones subyace un papel por cumplir tanto del alumno como del maestro; papel que en la concepción de Durkheim,

(139) Ibid, p. 71

(140) Serrano, José Antonio. Op. Cit, p. 6

sería dominado por la magnitud del ambiente. Dice Durkheim: - "... si hacemos abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden ser debidas a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no aporta más que su naturaleza individual. La sociedad se encuentra, pues, a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir -- con nuevo trabajo." (141) "El agente de esta realización es un ser que se ha apropiado de la normativa social, y se plantea -- como intérprete tanto de los valores como del contenido que transmitirá, Durkheim apela al maestro laico con gran poder de persuasión que se vuelve representante de algo que a él también lo supera; la sociedad..." (142) Es de esta manera en que puede percibirse una relación vertical entre el docente, parte superior, miembro de la generación educadora, poseedor de las normas; y el alumno, que en el caso que nos ocupa es un niño, asocial, que espera ser socializado y que de su socialización no puede ser un medio sino un fin.

No obstante, los inconvenientes no terminan aquí; si bien en Durkheim no se percibe con claridad una concepción del aprendizaje, él mismo si es capaz de sostener que: "... en las relaciones que mantiene el educador con el niño sometido a su acción: 1ª El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad absolutamente comparable a aquel en que el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado. Su conciencia no contiene todavía más que un pequeño número de representaciones capaces para luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es todavía rudimentaria. Así es muy fácilmente sugestionable. Por la misma razón es muy accesible al contagio del ejemplo, muy propenso a la imitación. 2ª El ascendiente que el maestro tie

(141) Durkheim, Emilio. Educación y..., Op. Cit, p. 72

(142) Serrano, José Antonio. Op. Cit, p. 7

ne naturalmente sobre su discípulo, con motivo de la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la fuerza eficaz que le es necesaria."(143)

Destacan en este punto dos situaciones vinculadas estrechamente, una derivación socializada del modelo de conocimiento empirista que caracteriza su método sociológico; y, la afirmación de que el maestro es la autoridad moral necesaria para contribuir a la socialización del niño. En cuanto al aprendizaje como derivación socializada del empirismo, señala Paul Fouconnet: "[A Durkheim] la transmisión, por el maestro al alumno, de un saber positivo, la asimilación por el niño de una materia, le parece ser la condición de una verdadera formación intelectual. La razón es obvia: el análisis sociológico del entendimiento - entraña consecuencias pedagógicas. La memoria, la atención, - la facultad de asociación son disposiciones congénitas en el - niño, que el ejercicio desarrolla en el campo individual, sea cual fuere el objeto al que estas facultades se apliquen. Las ideas directoras elaboradas por nuestra civilización son, por el contrario, ideas colectivas que hay que transmitir al niño, porque él no podría elaborarlas solo."(144) No hay que olvidar que Durkheim es contemporáneo del nacimiento de la psicología objetiva, y aunque parece diferenciar psiquismo de sociedad, para él lo social es lo fundamental. De manera que, el aprendizaje está dirigido y sometido al dominio moral del maestro.

Si la socialización y la autoridad son los elementos básicos - que subyacen en la concepción de Durkheim respecto al conoci-

(143) "El estado en que se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. El espíritu está casi reducido a la condición de Tabla rasa." Durkheim, Emilio, Educación y ..., Op.Cit., pp. 50-51

(144) Fouconnet, Paul. "Introducción" de Ibid, p. 40

miento y al aprendizaje; la relación teoría y práctica, por -- tanto, estará hablando de un sujeto contemplativo de la razón presente en el discurso del agente educador. "Por tanto, es -- preciso ejercitar al niño para que la reconozca en la palabra de su maestro y para que admita su ascendiente.

Con esta condición es como sabrá más tarde encontrarla de nuevo en su conciencia y obedecer sus 'mandatos'.

A la vez la sociedad plantea lo socialmente cognoscible y lo -- impronta en el sujeto como instinto de saber. La educación se vuelve de esta manera el mejor medio de homogeneización, garan -- tía de persistencia y diversificación que tiende a la realiza -- ción del ideal que la sociedad se ha formado."⁽¹⁴⁵⁾ Un ideal -- funcional desde luego.

Por lo que toca al segundo nivel de análisis, Durkheim inaugu -- ra una concepción hasta cierto punto prevalectante de la situa -- ción epistemológica de la Pedagogía, que se observa en las re -- laciones existentes según él, entre educación, Pedagogía, Teo -- ría pedagógica, etc. En este punto también realiza señalamien -- tos en torno a la relación de la Pedagogía con otras ciencias, y hay implícita una postura didáctica en sus planteamientos; -- sus consideraciones en este nivel hacen que no pueda dejarse -- de lado la importancia epistemológica de su trabajo.

Durkheim considera necesario establecer la diferencia entre Pe -- dagogía y educación. Para él, la educación es sobre todo una acción que es ejercida en las generaciones sociales más jóve -- nes por sus padres y maestros. Como se ha indicado, su fun -- ción es socializar al individuo para que éste se realice y en --

(145) Serrano, José Antonio. Op. Cit., p. 7

grandeza, y para Durkheim no hay razón más humana que la acción educativa.

En tanto que la educación es sobre todo una acción que ejerce su influjo sobre las jóvenes generaciones, se constituye como una instancia continua, ya que según lo considera Durkheim, la influencia de los agentes educadores no cesa de estar presente. Lo anterior, es parte de las diferencias que la educación observa con respecto a la Pedagogía. Para Durkheim, la Pedagogía no consiste en acciones sino en teorías: "Estas teorías -- son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, a tal punto que hasta se opone a ellas. [...] Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación. Es lo que hace que la pedagogía, al menos en el pasado, sea intermitente, mientras que la educación es continua."⁽¹⁴⁶⁾ Así, continuidad y acción, son características que la educación posee y que la diferencian de la Pedagogía.

Durkheim reconoce la existencia de teorías pedagógicas, no obstante, desde sus planteamientos, esbozados ya de algún modo en "Las reglas del método"; estas teorías, quedan atrapadas entre la ciencia y el arte. Para dejarlo más claro, examinemos la opinión de este autor respecto a la cientificidad de la Pedagogía. Según Durkheim, el objetivo de las teorías pedagógicas -- "... no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. No están orientadas ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas realidades dadas, sino establecer principios de conducta. No me dicen: he ahí lo que

(146) Durkheim, Emilio. Educación y..., Op. Cit, p. 100

existe y cual es su por qué, sino he aquí lo que hay que hacer. [...] La pedagogía es una teoría práctica de este género. No estudia -- científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar al educador ideas que le dirijan." (147) De este modo, la Pedagogía adquiere dos nuevas características que se agregan a las marcadas por el propio -- Durkheim anteriormente: ser una teoría práctica por un lado, y por otro, como consecuencia de la anterior, no ser científica.

Ahora bien, precisando cuál es la forma en que hacen su aparición las consideraciones de Durkheim realizadas en sus "Reglas del método...", se puede percibir la predominancia de los criterios de validez científica planteados en esa obra, y suficientes para restarle a la Pedagogía el carácter de científicidad. Durkheim plantea tres preceptos necesarios para considerar científico a un estudio sobre los hechos: "... para que pueda llamarse ciencia a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes:

1ª Hace falta que versen sobre hechos adquiridos, realizados, ofrecidos a la observación. [...] 2ª Hace falta que estos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad 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. [...] 3ª En fin: estos hechos los estudia la ciencia para conocerlos, y sólo para conocerlos, de una manera absolutamente desinteresada." (148) En estos criterios -- Durkheim encuentra los límites para que la Pedagogía sea considerada como ciencia; de los mismos, se derivan dos considerables líneas de reflexión: en primer lugar, lo que Durkheim --

(147) Ibid, p. 111

(148) Ibid, pp. 101-102

llama la Ciencia de la Educación, que constituye un proyecto - que está en estado de construcción y que cumple con esos requisitos y otros más; el segundo aspecto, se corresponde con el - segundo requisito de los tres planteados por Durkheim; es lo - tocante al lugar de la Pedagogía con relación a otras disciplinas y el reconocimiento implícito de algunas ciencias de la -- educación; esas líneas constituyen puntos cuya vigencia ha ido en aumento debido a que los teóricos suelen caer en una u otra postura, y más aún, a hacerlo explícito. Centrémonos en la -- explicación de esas dos importantes líneas derivadas de las -- premisas de Durkheim en cuanto a la científicidad.

Por lo que toca a la primera línea, Durkheim considera que la Ciencia de la educación es diferente de la Pedagogía porque bajo los argumentos de científicidad, la Pedagogía se ha quedado en la especulación sobre el deber ser y con ello ha adquirido su propia especificidad, mientras que la Ciencia de la educación, tendría que enfrentarse a otras tareas y otras necesidades. Según Durkheim, la Ciencia de la educación tendría que explicar el estado en que se encuentra el hecho educativo procediendo de manera histórica y estadística, ya que estos dos soportes son lo que le permiten, a su modo de ver, cumplir con la tarea que debe implementar esa ciencia frente a su objeto. Para Durkheim, la Ciencia de la educación debe atender al menos "... dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico no puede negarse. Los unos son relativos a los génesis; los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas esas investigaciones se trata simplemente o de describir cosas presentes o pasadas, de investigar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; hé ahí lo que es, o más bien, hé ahí lo que sería la ciencia de la educación." (149) Esto supone que la educación es susceptible de ser

(149) Ibid., p. 110

estudiada científicamente, pero que esta labor no corresponde o no ha correspondido a la Pedagogía.

La Pedagogía entonces, no alcanza a ser otra cosa que una teoría práctica; para Durkheim esa consideración hace posible no confundir a la Pedagogía ni con el arte, ni con la ciencia aun que esté próxima a las dos. La Pedagogía sería una actitud mental intermedia en la que: "... 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 no será útil modificarlos, y en qué manera, hasta sustituirlos totalmente por procedimientos nuevos [Dice Durkheim:] estas reflexiones toman la forma de teorías; son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos, y, por lo mismo, se acercan a la ciencia. Pero las ideas, que están combinadas así, tienen por objeto, no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino dirigir la acción. No son movimiento, pero están muy cercanos al movimiento, que ellas tiene por función orientar. Si no son acciones, son por lo menos, programas de acción y, por lo mismo, se acercan al arte. [...] Para expresar el carácter mismo de esta -- clase de especulaciones proponemos que se les llame teorías -- prácticas. La pedagogía es una teoría práctica de este género." (150)

No obstante, al parecer de Durkheim la Pedagogía en tanto que cercana a la ciencia requiere tener alguna base que dé respaldo a sus formulaciones; dice Durkheim: "Pero la pedagogía así entendida [como teoría práctica] está expuesta a una objeción cuya gravedad no puede disimularse. Indudablemente, se dice, una teoría práctica es siempre legítima y posible cuando puede

(150) ibid, pp. 115-116

apoyarse sobre una ciencia constituida e indiscutible, de la cual no es más que la aplicación. En este caso, en efecto, -- las nociones teóricas de donde se deducen las consecuencias -- prácticas tienen un valor científico que se comunica a las conclusiones sacadas. [Y agrega:] una teoría práctica no vale -- más que lo que valen las ciencias de donde saca sus nociones fundamentales. Ahora bien, ¿sobre qué ciencias puede apoyarse la pedagogía?. [Se pregunta Durkheim y como respuesta esboza:] Debería haber primero la ciencia de la educación. Porque, para saber lo que debe ser la educación, haría falta antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones de que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto."⁽¹⁵¹⁾ Sucede entonces -- que según Durkheim, la sociología y la psicología --incipientes en su época-- podrían brindar ese respaldo siempre y cuando su constitución se haga más sólida. Durkheim considera que no se puede tener paciencia para esperar a que se constituyan con mayor fuerza la psicología, la sociología y la ciencia de la educación. A este respecto considera que la psicología debe aportar los métodos a través de los cuales la individualidad del niño sea ubicada en su función social, esto lo puede hacer tanto de manera individual y diversificada, como de manera que su influencia sea colectiva, es decir, considerando a la clase como una pequeña sociedad. En lo que toca a la sociología, Durkheim considera a la psicología como insuficiente para dar base y sentido a la Pedagogía, según él, la sociología es la ciencia que más estrecha relación guarda con la Pedagogía y -- sólo con ella la misma está llamada a cumplir su papel. Durkheim plantea en otro nivel las relaciones entre Pedagogía e historia y Pedagogía y estadística; de éstas parece que la Pedagogía recibiría grandes apoyos para crear más que una especu

- - - - -
(151) Ibid, pp. 115-116

lación una auténtica reflexión que guíe la acción del maestro. Lo histórico da conocimiento de la evolución, de la Pedagogía, y la estadística precisión, exactitud, idea acertada sobre lo pedagógico

Así, pues, en Durkheim subyace la idea de que varias disciplinas tienen confluencia en la Pedagogía, o que la Pedagogía ocupa un lugar inferior, en cuanto a su científicidad, con relación a otras disciplinas. De todos modos, es claro que la postura de Durkheim que empieza cuestionando el hecho de que la Pedagogía se deje envolver por un deber ser, no logra superar tal situación al postular como "desideratum" una ciencia de la educación, que centra su objetividad en la institución escolar y el sistema educativo, visto social, histórica y psicológicamente. "Las variables y las constantes, las formas de socialización, para Durkheim son el objeto específico de la ciencia de la educación. En cuanto examina la génesis y el desarrollo de los sistemas educativos, la ciencia de la educación se perfila como una historia de la educación, mientras examina la génesis y el desarrollo de las instituciones educativas recurre a la investigación estadística, la única que puede medir de forma objetiva el producto de la acción pedagógica."⁽¹⁵²⁾ Estas contribuciones de otras ciencias a la Pedagogía como teoría práctica, muestran el papel de ésta última con relación a las ciencias y señalan la dimensión de construcción interna de la misma.

En cuanto al tercer nivel que aquí se analiza y que es el relacionado con los vínculos de la Pedagogía con los valores, se destaca el papel que Durkheim confiere al Estado en esta cuestión. Según Durkheim: "Desde el momento en que la educación -

(152) Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación. Grijalbo, México, 1981, p. 87

es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción. No quiere esto decir que debe necesariamente monopolizar la enseñanza."(153) El Estado en Durkheim, es el representante e impulsor de la unidad moral cuya función es dar paso a los principios generales de: "... respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática."(154) El Estado se constituye como juez de los maestros, de la educación, y de todo aquello que puede constituirse como problema antisocial. En Durkheim, el Estado debe promover la unión de los espíritus de la sociedad en armonía. Así, este autor excluye la separación entre naturaleza y cultura; según Ravaglioli, para Durkheim: "El orden social refleja la estructura de lo real. Sin orden nada sobrevive. Ahora bien, en cuanto está regulada por leyes, en cuanto tiene un orden, la sociedad es un fenómeno moral. La cultura humana produce en otros planos la organización natural."(155) Con estos elementos puede apreciarse que en la concepción de Durkheim, la lealtad a las instituciones sociales —sea el Estado, la ciencia o la escuela— prevalece.

Bajo las líneas trabajadas, tenemos que para Durkheim: "Ciencia de la educación, pedagogía como teoría práctica y arte educativo [—formas en que el maestro y la familia educan—] son pues las distintas modalidades de la cultura pedagógica. Las diferencias confirman, también en el plano pedagógico, la orientación teórica de Durkheim que, como se ha visto, separa resueltamente la ciencia de la ideología."(156) Dicha orienta

(153) Durkheim, Emilio. Educación y..., Op. Cit., p. 83

(154) Ibid., p. 85

(155) Ravaglioli, Fabrizio, Op. Cit., p. 90

(156) Ibid. p. 91

ción heredará muchas de sus concepciones a la Pedagogía hasta el grado de que casi sin perder ningún rasgo, se confirmará -- como orientación dominante de la misma.

Como se señalaba al inicio de este apartado, el análisis de la concepción durkheimiana aunque fundamental para la comprensión de la orientación funcionalista, no resume en sí toda la amplitud de esta tendencia. Es por eso, que se hace necesario dejar al me nos puntualizados, algunos elementos del funcionalismo que aunque estrechamente ligados a la visión de Durkheim, no son idénticos a la misma. En esos términos, Talcott Parsons destaca como -- un personaje de gran influencia para la vigencia de esta orientación. Parsons impulsa una idea de lo social con rasgos propios del estructural-funcionalismo. Así, para Parsons "la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos."⁽¹⁵⁷⁾ Esta idea es importante porque las estructuras cumplen una función que el sistema demanda como necesaria.

Así pues, en la idea de los autores afines a Parsons, la escuela, la educación, etc., pueden ser estudiados como estructuras, es decir, destacando las relaciones entre sus elementos componentes. En ese sentido, se trata de analizar el papel que cada elemento guarda con relación al sistema. En el sistema, -- existe como necesidad principal el equilibrio, puesto que mediante éste el sistema sobrevive y se regula. Así, lo obvio -- es que a todo elemento que salga de su rol se le debe contro---

(157) Parsons, Talcott. citado en Salamon, Magdalena. "Panorama de las -- principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Revista Perfiles Educativos No. 8, CISE, UNAM, México, 1980, p. 9

lar para evitar desequilibrios peligrosos. La sociedad para - Parsons, supone una serie de estratos por los que el individuo transita y puede de esa manera participar de manera ascendente en la vida social.

Como se ve, la concepción de Parsons ofrece situaciones muy diferentes a las planteadas por Durkheim, no obstante no hay cho que entre las mismas, más bien la perspectiva parsoniana en -- tanto más apegada a problemas propios del contexto norteamericano en que alcanza su consolidación es más abarcante y sofisticada. La cuestión teleológica que Durkheim dejaba ver con -- respecto a la educación, Parsons la vislumbra de una manera -- más elaborada, la escuela es un factor decisivo en la promo--- ción de los individuos y de la sociedad en general. Según Par-- sons: "la revolución educativa está ejerciendo un efecto pro-- fundo y cada vez mayor en la estructura ocupacional de la so-- ciedad, sobre todo en el ascenso general."⁽¹⁵⁸⁾ De esta mane-- ra, la educación y la escuela están llamadas a cumplir un pa-- pel de movilidad. Si es la escuela la encargada de socializar y preparar normativamente a los sujetos para su función en la sociedad, esta labor solo puede cumplirse en la capacitación -- para ocupar un lugar en la división del trabajo. Así, la es-- cuela cumple una doble función: "preparar individuos de acuer-- do a los requerimientos técnicos de las instituciones modernas [y, conformar] la personalidad de esos individuos para hacer -- que acepten las demandas del orden social..."⁽¹⁵⁹⁾ Estas pos-- tulaciones implican ya un vínculo con lo que posteriormente se llamaría "Economía de la educación" y para evitar dispersar --

(158) Ibid., p. 13

(159) Ornelas, Carlos. "Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto?" en González Rivera, Guillermo (et al.) Sociología de la educación, -- CEE, México, 1981, p. 54

nuestro análisis no aludiremos a las mismas, pero a lo que sí haremos referencia de manera breve, es al modelo técnico de la educación que ostenta el nombre de Tecnología educativa.

La tecnología educativa se define como una forma sistemática de hacer operativa y eficiente a la educación, sus orígenes -- pueden localizarse en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos. Su constitución como modelo -- didáctico enfrenta serios problemas, de los cuales aquí solo -- se hará una breve descripción de los más íntimamente vincula-- dos a nuestro objeto de estudio. Así, para la tecnología edu-- cativa, el maestro es el protagonista decisivo del proceso en-- señanza-aprendizaje: "El es quien, atendiéndose a los objeti-- vos, organiza y determina la actividad, selecciona los estímulo-- s para que los alumnos muestren nuevas conductas [...]. Por eso el maestro ideal de la tecnología es el llamado ingeniero conductual más que el especialista en contenidos. La escuela tradicional requería un compromiso del maestro con los conteni-- dos de su enseñanza: el encarnaba un modelo moral e intelec-- tual. El maestro de la tecnología se le parece por su autoritarismo --si bien encubierto--..." (160) De igual manera, --- el papel del alumno adquiere especificidad en esta propuesta. Se trata de que por medio de la actividad observable demuestre que ha aprendido. El aprendizaje es el cambio de conducta como resultado de una dosificación llevada a cabo en los conteni-- dos "científicos" y precisos, ordenados con base a objetivos -- que condensan los fines sociales de la educación. "Se advierte de inmediato que la atomización de los conocimientos y la -- preocupación por el respeto absoluto de los ritmos individua-- les conducen a reducir el papel del maestro al de un proveedor:

(160) Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento" en Cuadernos de formación docente No. 13, ENEP-Acatlán, México, s/f, pp. 8-23

en efecto, nadie se interpone entre el educando y el conocimiento." (161) El conocimiento viene signado por un ambiente - proveedor de estímulos. El alumno es aparentemente el centro de la acción educativa, pero se espera que actúe de manera -- controlada. En el modelo de conocimiento hay una contradic--- ción entre la predominancia del objeto y la actividad que se - quiere dar al sujeto. Es en la noción de actividad donde radi ca el equívoco; el sujeto puede actuar pero sólo para reproducir o en todo caso "construir" lo esperado, lo previsto, lo -- predecible.

Por otra parte, la tecnología educativa se ha explicado a sí - misma como una aplicación de tres teorías científicas: la teoría de sistemas, la teoría conductual y la teoría de la comuni cación. Con este desarrollo teórico de sus propios principios, esta propuesta ha pretendido un estatuto de científicidad y ha dado respuesta a las críticas que le señalaban su indiferencia epistemológica. No obstante, algunas críticas continúan siendo válidas en el sentido de cómo quiere ver esta propuesta a - la científicidad para situarse dentro de ella. Esto ha hecho que se le acuse de ideológica en tanto que sustenta como cien tífico al paradigma de la neutralidad propia de la epistemología tradicional, la cual ya analizábamos en el Capítulo I. Es clara aquí cierta afinidad con los elementos señalados en la - exposición de este tercer capítulo, y en donde Parsons es el - puente adecuador entre Durkheim y la tecnología educativa. Así, quedaría por señalar cómo, es que de manera no explicitada, se retoma esa idea de lo social en la que lo importante es sostener el equilibrio; a este respecto señalan Rodríguez y Zapata que el análisis educativo realizado por la tecnología educativa: "... se define por la teoría sociológica que parte de Com-

(161) Gilbert, Robert. Las ideas actuales en pedagogía, Grijalbo, México, 1983, p. 227

te, pasa por Durkheim y Pareto y llega a Parsons." (162) Ya se ñalábamos que este autor considera que el sistema social está estratificado, y que los elementos de cada estrato están llamados a cumplir una función; no obstante, en esta explicación no existe más que la consideración del presente, del análisis sin crónico sin recurrir a una visión retrospectiva del propio sistema. Esto hace que surjan límites hacia los cuales dirigir -preguntas; con el sustento de que la especulación sale sobrando, se busca ya no una reflexión sino la revitalización de las sociedades desde la vigilancia de una técnica aparentemente in falible. De aquí que en esta perspectiva, la didáctica de cor te instrumental tienda a sustituir a la Pedagogía, porque desde luego en la primera pareciera que hay más respuestas y esperanzas que en la segunda.

Tenemos de este modo, un panorama complejo en el que se presenta la confluencia de varios caminos para la dominancia de la orientación funcionalista de la Pedagogía.

(162) Rodríguez, Eufrosina y Oscar Zapata "La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa" en Tecnología Educativa, -- Op. Cit., p. 24

**CAPITULO IV. MATERIALISMO DIALECTICO UNA
ORIENTACIÓN ALTERNATIVA DE
LA PEDAGOGÍA**

**IV.1 VERTIENTES FILOSÓFICAS Y RE
LACIÓN CON OTRAS CONCEPCIO-
NES DEL MUNDO**

**IV.2 EL PROBLEMA DE LA CONSTRUC-
CIÓN TEÓRICA DE Y DESDE EL
MATERIALISMO DIALÉCTICO.**

**IV.3 CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS EPIS
TEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA
APLICADA A LA ORIENTACIÓN MA
TERIALISTA DIALÉCTICA**

IV.1 VERTIENTES FILOSOFICAS Y RELACION CON OTRAS CONCEPCIONES DEL MUNDO

En el primer capítulo se afirmaba que la producción del conocimiento supone una estructura dialogal y un campo de lucha y de bate; esto significa que toda concepción de realidad no existe por sí misma, sino ante otras; debe reconocer que no es la única y que esto le implica abrirse paso entre otras cuyas características puede ser afines o antagónicas con ella. Esto viene a colación, porque en el capítulo anterior se llevó a cabo un análisis sobre la orientación funcionalista de la Pedagogía; - pero ese análisis resulta incompleto si no se hace referencia de alguna postura sólidamente construida con la cual el funcionalismo dialoga. Con esa intención, en el presente capítulo, se puntualizan algunas características de una concepción con la que el funcionalismo entabla polémica, se trata del materialismo histórico dialéctico construido por Marx. Desde luego, en medio de estos oponentes se juegan su suerte otras muchas - corrientes, pero se ha considerado al marxismo como postura a examinar, por ser un franco oponente de la concepción funcionalista. Este capítulo parte de las vertientes de que se nutre la perspectiva marxiana, se detiene en la problemática de la construcción teórica de y desde su perspectiva y cierra su recorrido con la aplicación de categorías de análisis que se configuraron en el Capítulo II y que en el anterior fueron aplicadas al funcionalismo. No se trata de una ruta lineal, sino de vislumbrar con qué elementos puede la perspectiva marxista, -- sostener una discusión con la orientación funcionalista de la Pedagogía.

Para puntualizar las vertientes que contribuyen a la constitución de la teoría marxista, partimos de reconocer que en el ámbito académico proliferan los resúmenes interpretativos de la

misma, al grado de que algunos de ellos son verdaderos catecismos demasiado simplistas, de una concepción tan compleja y --- abierta como lo es la marxista. Estos documentos, se han generalizado y han provocado prejuicios que tienden a favorecer -- una visión maniquea ante las posturas teóricas; situación de - la cual ni el marxismo ni el funcionalismo logran escapar. Es evitando esta postura como se intentarán puntualizar los rasgos generales de las fuentes de donde Marx toma los elementos que dan solidez a su teoría.

Como es sabido, del trabajo teórico de Marx se deriva una serie de autores posteriores que dan vida a un movimiento teórico-político basado en la interpretación de los textos de Marx y que recibe como nombre el de "marxismo". Es importante señalar que "a lo largo del desarrollo de esas interpretaciones, se ha establecido un forcejeo entre Marx y el marxismo que ha tenido diversos resultados: en algunos casos se le ha enriquecido con nuevas aportaciones; y en otras se le ha deformado y empobrecido. Para --- unos Marx es un filósofo para otros un científico como Galileo y Copérnico. En ciertos momentos se ha exaltado al Marx revolucionario y en otras al Marx historicista o al Marx de la metodología. Para unos autores, Marx es el prototipo del historiador, para otros, el economista que no debió haberse salido de ese ámbito. Y si observamos en perspectiva éstas y otras interpretaciones, nos encontraremos con una sucesión de distintas imágenes que nos llevan, cada vez, a un Marx desconocido - (para tomar la expresión de Nicolaus). Esta situación produce en aquel que por primera vez se acerca a esta obra una auténtica sensación de desconcierto." (163) Debe quedar claro que este capítulo tiene como centro de atención lo relacionado más -

(163) Vargas Lozano, Gabriel. Marx y su crítica de la filosofía, UAM-I, - México, 1984, pp. 15-16

directamente con el vínculo de nuestro interés, Epistemología pedagógica, no sin acudir a situaciones aparentemente no relacionadas de manera directa con esta problemática, pero de significativa incidencia en la misma.

Las vertientes de donde Marx parece nutrir su concepción teórica son la filosofía alemana, la economía política inglesa y el socialismo francés. Aunque a excepción de la primera no puedan considerarse como vertientes filosóficas, Marx un entramado teórico que le permite articularlas en una orientación concreta ante lo real. En efecto, la obra de Marx según muchos autores, constituye un diálogo crítico con esas tres vertientes. Al respecto, ha sido una tarea sumamente complicada la de interpretar adecuadamente la relación entre Marx y la filosofía alemana y particularmente entre Hegel y Marx. En segundo término, se considera irrenunciable para la comprensión de la teoría marxista, las relaciones de ésta con los postulados económicos de Ricardo, Smith y algunos añaden a Malthus. En tercer lugar, se han señalado por algunos teóricos, las obras de Simon, Owen y Fourier, como influencias importantes sobre la perspectiva de Marx.

Parece haber consenso en que la relación de Marx con Hegel es una de las más significativas influencias para la constitución del materialismo dialéctico. Según Lenin: "Marx no se paró en el materialismo del Siglo XVIII, sino que llevó más lejos la filosofía. La enriqueció con adquisiciones de la filosofía clásica alemana, sobre todo del sistema de Hegel, que a su vez, había conducido al materialismo de Feuerbach. La principal de estas adquisiciones es la dialéctica, o sea, la doctrina del desarrollo en su forma más completa, más profunda y más exenta de unilateralidad, la doctrina de la relatividad del conoci--

miento humano, que nos da un reflejo de la materia en constante desarrollo." (164)

Desde luego que la influencia de Hegel en el pensamiento marxista no terminó donde Lenin señala; Hegel había tenido el mérito de sintetizar en su sistema filosófico, toda la historia de la filosofía, pilar sin el cual Marx no habría construido una obra tan abarcante. Cabe señalar que sobre "... la relación Marx-Hegel existen por los menos tres posiciones: ---

a) Quienes interpretan a Marx a través de claves hegelianas, es decir, los que hacen de Marx un hegeliano. b) Quienes oponen en forma casi absoluta a Marx con Hegel. c) Y quienes consideran que, a pesar de la oposición existente entre el materialismo de Marx y el idealismo de Hegel, existe, sin embargo, una aportación positiva de Hegel a Marx. Estos últimos, a la vez, difieren sobre la forma en que se efectúa dicha aportación: por inversión; por doble inversión; a través de una continuidad en la discontinuidad, y por una transformación de categorías y principios." (165)

(164) Lenin, V.I. Las tres fuentes y las tres partes integrantes del marxismo, Progreso, U.R.S.S., 1974, pp. 6-7. Por cierto, la misma expresión "materialismo dialéctico" se ha prestado a un sin fin de controversias, no obstante ha seguido teniendo vigencia para designar de algún modo la teoría de Marx. Otra forma de llamar a esta teoría es "materialismo histórico". La posición que se asume en este trabajo es que lo sustancial de ambas expresiones no puede separarse y que aquí se le da cierto peso a lo dialéctico con un sentido de simplificación para la exposición y para los rasgos del punto de vista epistemológico que sustentamos, sin dejar de reconocer que el pensamiento de Marx es difícil de sistematizar porque su esencia rebasa esas intenciones. Así la pretensión de Engels por sistematizar tal pensamiento a manera de hacerlo inteligible no provocó otra cosa mas que su "positivización" es decir su aparente infalibilidad. Conviene no perder de vista esta situación para no aceptar dogmáticamente los planteamientos de Lenin, para quien el materialismo marxista es una doctrina todopoderosa capaz de explicar y resolver cualquier cosa. Más bien estas referencias sólo deben tomarse como lo que son: referencias.

(165) Vargas Lozano, Gabriel, Op. Cit., p. 21

La verdad es que el propio Marx, reconoce aportaciones de Hegel a la vez que le hace críticas contundentes. El problema es que las consideraciones que Marx realiza con respecto a Hegel, se encuentran dispersas a lo largo de su obra. Otro problema al que se puede hacer referencia en este sentido, es el de que Marx se autoproclama como superador de la obra de Hegel. De esta situación se ha derivado una marcada indiferencia ante Hegel, de muchos marxistas aficionados y ortodoxos. Así, se pueden encontrar en la obra de Marx, afirmaciones como la siguiente: "Lo que hay de grande en la Fenomenología de Hegel — escribe Marx — y en su resultado final — la dialéctica de la negatividad, como el principio motor y engendrador — es, por tanto, de una parte, el que Hegel conciba la autogénesis del hombre como un proceso, la objetividad como desobjetividad, como enajenación y como superación de esta enajenación, el que capte, por tanto, la esencia del trabajo y conciba al hombre objetivado y verdadero, por ser el hombre real, como resultado de su propio trabajo." (166) Esto no es más que un ejemplo de que en la obra de Marx aparece cierta filiación del mismo a las ideas hegelianas, además de un interés por destacar las aportaciones de Hegel y desde luego sus limitaciones.

Tal es la aparición de polémicas con Hegel en la obra de Marx; que en las categorías que analiza este capítulo ha de hacerse referencia constante a las mismas. Cabe hacer mención de algunas de las proposiciones, que según Vargas Lozano, tienen una procedencia hegeliana y que constituyen una vía importante tomada por Marx para la construcción de sus planteamientos: "Una de las primeras categorías que Marx descubre en su análisis de Hegel es la de trabajo así como la concepción de que el hombre

(166) Marx, Carlos. "La sagrada familia" citado en Suchodolsky, Bogdan. Teoría marxista de la educación, Grijalbo, México, 1983, p. 88.

se construye a sí mismo por medio de él. [...] Marx utiliza ampliamente conceptos hegelianos como la negación de la negación, contradicción, salto cualitativo. [...] Otro principio que se encuentra elaborado en Hegel es la dialéctica de lo lógico y lo histórico. Para Hegel, no es posible interpretar correctamente la historia si aquella no es guiada por una concepción lógica y no es posible estructurar una lógica sin ayuda de lo histórico. Este mecanismo es recogido por Marx y utilizado ampliamente en el Capital y el Diociocho Brumario. Otro concepto legado por Hegel es el de totalidad. Para Hegel y para --- Marx no es posible entender al individuo sino a partir de una totalidad que le dé sentido. [...] Otros dos elementos presentes en Hegel y Marx son los de articulación contradictoria de las partes en un todo y el de unidad orgánica. [...] La relación Hegel-Marx se muestra también en el principio de la comprensión de lo inferior por lo superior."⁽¹⁶⁷⁾ Desde luego -- que todos estos principios no son tomados por Marx mecánicamente, existe algo que diferencia a Marx de Hegel, su intención.

Pasando a la influencia que la economía política y el socialismo utópico dejan en Marx, debe aclararse que si bien estas vertientes no pueden considerarse como concepciones del mundo sí está presente en las mismas una idea determinada de orden social. Con relación a la economía política, Marx se alza con un espíritu radical, es en la comprensión de su crítica al modo de producción capitalista en que pueden entenderse la mayor parte de sus formulaciones teóricas. De la relación Marx-economía política señala Lenin: "La economía política clásica anterior a Marx se había formado en Inglaterra, en el país capitalista más desarrollado. Adam Smith y David Ricardo pusieron comienzo de sus investigaciones del régimen económico a la --

(167) Vargas Lozano, Gabriel. Op. Cit. pp. 51-52

teoría del valor, fruto del trabajo. Marx prosiguió la obra de ellos, argumentando con rigor y desarrollando consecuentemente esta teoría, con lo que mostró que el valor de toda mercancía lo determina la cantidad de trabajo socialmente necesario para producirla. Allí donde los economistas burgueses veían una relación ente objetos (cambio de una mercancía por otra). Marx descubrió una relación entre personas."(168) Esta cuestión es importante por dos razones, la primera porque en ella se manifiesta la persistencia por vislumbrar problemáticas relacionadas con el trabajo y dado el hecho de que en la relación con Hegel esta categoría era de las relevantes, se observa una cierta articulación de las vertientes que dan origen al pensamiento marxista. En segundo lugar, porque nos habla de la influencia decisiva del contexto en que Marx está ubicado: la extensión de la Revolución Industrial por Europa y el surgimiento del proletariado, clase social hacia la cual Marx construye su obra. Al respecto Abbagnano y Visalberghi dicen: "El empleo de la ciencia económica en este sentido tiene un significado análogo al de la dialéctica hegeliana. Hasta entonces, la ciencia económica se había utilizado en sentido diametralmente opuesto, es decir, para justificar las desigualdades sociales [(desigualdades de la relación entre personas planteados por Marx)] y, en algunas ocasiones, como base para plan-tear su agravamiento."(169)

Con lo que toca a la relación de la teoría marxista con el socialismo francés, debe decirse que la postura de Marx se ve en la necesidad de plantear salidas ante las características opresoras del capitalismo que se dedicó a cuestionar. Esto lo vincula con una serie de autores que detectaron previamente, -

(168) Lenin, V. I. Op. Cit., p. 8

(169) Abbagnano, Nicola y A; Visalberghi. Op. Cit., p. 503

las injusticias y desigualdades propios del capitalismo, pero a diferencia de éstos que veían la problemática como una cuestión moral, Marx impulsa la idea de que sólo la sublevación -- proletaria será capaz de generar el fin del sistema de explotación.

Como se puede apreciar, el panorama que se presenta ante la -- teoría de Marx es extenso y consistente. En el desarrollo de los siguientes apartados se hará referencia constante de lo aquí puntualizado; metodológicamente se ha elegido esta opción para observar cómo aparecen los elementos de las vertientes señaladas en correspondencia directa a la problemática que nos ocupa. -- Resta señalar que así como parece haber puntos de contacto entre la perspectiva marxista y el socialismo francés en cuanto que ambos -- denuncian y plantean algo contra el capitalismo, en igual situación se encuentra una perspectiva crítica que aunque parece perder vigencia, no ha dejado de existir e incluso mantiene -- vínculos más estrechos con el punto de vista político y social de Marx -- que el socialismo francés; estamos hablando de la orientación del anarquismo que se autodenomina "comunismo libertario". La semejanza entre ambas perspectivas es la tendencia por una sociedad -- sin clases; las diferencias son el accionar estratégico para la -- consecución del fin. De hecho, el comunismo libertario se escinde -- del punto de vista marxista por situaciones políticas particulares -- pero conserva muchas relaciones con el mismo. Esta situación -- aunque aquí no se analice -- no puede dejar de mencionarse, -- ya que la perspectiva libertaria ha contribuido en el cuestionamiento del paradigma positivista e incidido significativamente en la Pedagogía al aportar su propia propuesta pedagógica. Por otro lado, ha insistido en la desmitificación del marxismo ortodoxo. Con esto no se quiere ensalzar la propuesta libertaria, sino marcar que el pensamiento inconforme es el más indicado para dejar sentir su peso en cualquier problemática, y es -- en esa perspectiva que se quiere ver a la teoría de Marx.

IV.2 EL PROBLEMA DE LA CONSTRUCCION TEORICA DE Y DESDE EL --- MATERIALISMO DIALECTICO

En el apartado anterior se señalaron las tres vertientes que - bajo circunstancias históricas precisas, favorecieron la elaboración de la concepción teórica de Marx. El presente apartado presenta —como se hizo con Durkheim en el capítulo anterior; y, sin perder de vista las vertientes señaladas— algunos aspectos particulares del problema de la construcción teórica de y desde la postura del materialismo dialéctico. Esta tarea es importante, porque permite reconocer tanto la manera en que -- Marx reorientó las vertientes que dan vida a su teoría, como - la serie de argumentos que podría presentar en un diálogo con el funcionalismo con respecto a la científicidad.

Como se sabe, Marx a diferencia de Durkheim no dejó elaboradas obras específicas sobre el tema, sino acaso, incursiones esporádicas sobre las situaciones metodológicas de problemáticas concretas; en ese sentido, no hay en Marx como lo hay en Durkheim, "reglas del método" sino aplicaciones gnoseológicas y -- construcciones metodológicas en torno a objetos particulares de estudio. Otra característica propia de la teoría de Marx, es la íntima conexión entre los elementos que la conforman; -- así que si se consigue dar cuenta de ellos llegando a un 'todo relacionado', se habrá logrado adentrarse en su lógica, ya que para el marxismo sólo el entendimiento del todo y de sus transformaciones, permite la comprensión de las partes. De esta manera, si nos situamos en el punto de confluencia de los elementos de la teoría marxista que tienen que ver con el conocimiento, se tiene que reconocer la serie de determinaciones que --- Marx articula para dar cuenta de los distintos problemas que - ataca en su obra.

Como se esbozaba en el primer capítulo, ya en la tesis 1 sobre Feuerbach, Marx se inclinaba por una postura ante el conocimiento: Criticaba la polémica que al respecto lidiaban el materialismo y el idealismo, señalando que mientras el primero no lograba salir de la contemplación, el segundo realizaba una actividad abstracta; y ni uno ni otro, consideraban la importancia de la práctica-crítica 'revolucionaria' y concreta. Desde luego, Marx está planteando una crítica condensada no sólo del papel que el sujeto asume en cada postura sino de las implicaciones de las mismas en el sentido de comprensión de lo real. En esta y en las siguientes tesis con que Marx cuestiona a Feuerbach, subyace una serie de premisas significativas para nuestro análisis: la esencia del sujeto como sujeto concreto, social y transformador, el papel de la práctica en cuanto a la validez del conocimiento, y el reconocimiento de que la práctica tiene un carácter social y que lo social tiene un carácter práctico.

Marx plantea "... la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo [como lo supondría Feuerbach]. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales..."⁽¹⁷⁰⁾ Pero este ser social, que no puede existir sino por y con los otros, es un sujeto creador y activo. Dice Marx: "Podemos distinguir los hombres de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero los hombres mismos comienzan a ver la diferencia entre ellos y los animales tan pronto comienzan a producir sus medios de vida, paso éste que se halla condicionado por su organización corpórea. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su vida material. [...] Este modo de producción no debe considerarse solamente en el sentido de la reproducción de la existencia

(170) Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx, Carlos y Federico Engels. Obras escogidas, Progreso, Moscú, 1980, p. 9

física de los individuos. Es ya, más bién, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado modo de vida de los mismos." (171)

Tenemos así la necesidad de recurrir a la concepción de sociedad implícita en Marx, ya que como se vio es la dimensión social la que permite encontrar la especificidad de lo humano. - En un texto conocido Marx expone: "El resultado general al que llegué y que una vez obtenido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, puede resumirse así: 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. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la estructura 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 y espiritual en general. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o lo que no es más -- la expresión jurídica de esto, con las relaciones de producción dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí..." (172)

Como se puede apreciar en el párrafo citado, ya no hay una condensación simple, sino una condensación compleja respecto a la dimensión del sujeto y del conocimiento, sobre la cual se pue-

(171) Marx, Carlos y Federico Engels. "La ideología alemana" en Ibid, -- p. 16

(172) Marx, Carlos "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política" en Ibid, pp. 517-518

den enfatizar varias cosas. En primer lugar, habría que dar a este planteamiento de Marx, un carácter expositivo más que explicativo o terminado, ya que como él mismo lo apunta es a partir de esa primera conclusión con que guía nuevos estudios. Se destaca esta situación por dos razones, por un lado, porque es una de las que despiertan más controversias; y por otro, -- porque es síntesis de una serie de estudios previos. Como sea, en ella se plasma una visión "topológica" de la sociedad --según Althusser-- y se mece lo esencial de la mayor parte de los planteamientos de Marx. Sobre este punto se insistirá más adelante, por el momento sólo se han descubierto situaciones implícitas en la concepción marxista de uno de los elementos de la relación S --- O, el sujeto.

Por lo que toca al otro elemento, es decir al objeto, Marx reconoce la existencia de éste como un concreto real. No obstante parecer fuera del sujeto, el objeto sólo puede tener sentido con la participación del sujeto. Esto es muy importante -- porque gira en torno a la relación entre teoría-práctica, en tanto que si es el sujeto el que hace posible el entendimiento de lo real, no lo hace en la especulación o auto-observación interna de su pensamiento, sino en el carácter social que constituye su esencia y la del objeto, y a ésta sólo puede llegar mediante la práctica, la cual sin un sustento reflexivo-compreensivo sería mera actividad. Esto significa que el objeto existe como objeto histórico y particular y con una doble estructuración, la esencial y la fenoménica; solamente que --a diferencia de Durkheim por ejemplo-- por sí mismo el objeto no tiene sentido; pensar el objeto nos lleva siempre al sujeto y viceversa, pensar al sujeto nos regresa al objeto, pero a un objeto cognoscible; sujeto y objeto implican unidos concreción y conocimiento, si el objeto posee una doble estructuración, a quien corresponde construirle su sentido es al sujeto. - En este sentido, hablar de conocimiento será hablar de un suje

to concreto que conoce; que piensa, que actúa.

Para la comprensión de lo anterior, se revela como necesario - hablar de dos aspectos básicos e ineludibles de la teoría de - Marx, estos aspectos son la dialéctica y la praxis: fundamenta les para sustentar lo que párrafos atrás se señalaba como pre- misas significativas que rebasando la postura de la filosofía alemana —en especial de Hegel y Feuerbach— delinean la posi- ción de Marx ante el conocimiento.

La cuestión de la dialéctica no nació en Marx, pero Marx tampo co conserva el sentido original de la misma. Sus orígenes se remotan a la filosofía antigua y en este contexto su significa do se centra en una forma de diálogos; en una forma de conoci- miento discursivo; y finalmente; como una oposición a la meta- física o estática en cuanto al movimiento. Más adelante, la - dialéctica alcanza un significado que no se distancia mucho de los anteriores sino por el contexto en que se presenta. Es -- con Hegel —cabe mencionar a Schelling y a Fichte como contem- poráneos a Hegel y que se mueven con marcos semejantes— en -- que la dialéctica constituye el método o "... camino y el pro- ceso que reproduce especulativamente (es decir, en el espíritu humano) el movimiento de la realidad humano-social-histórica. Y porque en este proceso el hombre se apropia de la realidad y le 'imprime' su propia vida (la vida espiritual), haciendo que la realidad apropiada reviva en la forma más alta de vida (se- gún Hegel), que es la vida especulativa." (173) Tomando esta - forma, la dialéctica hegeliana se vuelve aún más rica a partir de las ideas de 'totalidad' y 'negatividad', puntualizándolas - brevemente tendríamos que:

(173) Parisí, Alberto. Op. Cit., p. 22

Para Hegel el todo es una unidad de elementos organizados o no caóticos "... con génesis e historia, y cuyo proceso dinámico de autoconstitución se cumple por contradicciones y por superación de ellas. Esto es: lejos de ser la 'totalidad' una realidad estática y armónica, tiene un dinamismo esencial que se cumple a través de las contradicciones que le son inherentes y su superación."⁽¹⁷⁴⁾ Así, la idea de totalidad habla de la -- unidad entre instancias antagónicas que no se liquidan una a otra, sino que se superan y se constituyen en una unidad cualitativamente diferente. En cuanto a la negatividad, para Hegel ésta ocurre en el espíritu y "... es la capacidad de éste para superar las contradicciones. Capacidad de llevar los opuestos al orden de una nueva unidad o síntesis. Pero la especificidad de la contradicción en Hegel es que se establece entre el espíritu y lo que no es él mismo (la realidad). ¿Y cómo se resuelve o supera el espíritu la contradicción? Negando la "distancia" que se da entre él y la realidad que no es él mismo, y asumiéndola en su propia vida especulativa."⁽¹⁷⁵⁾ Finalmente, la dialéctica en Hegel cruza por tres momentos: conciencia inmediata, conciencia de sí y conciencia para sí. Estos momentos esquemática y por tanto groseramente planteados aquí, constituyen el bildung o proceso de formación de los sujetos, así que en ellos se plantea la penetración del sujeto en lo real, que para Hegel se convierte en la penetración de la razón, --- pues según éste lo real es racional y viceversa.

Para Marx esta cuestión no pasa desapercibida, sólo que se --- orienta en otra dirección, la que alude a lo histórico en el sentido de re-conocimiento de las condiciones que arman un momento específico. En Marx la dialéctica constituye un proceso

(174) Idem - -

(175) Ibid, pp. 22-23 Subrayado en el original.

de elementos interrelacionados en un todo. En este punto, parece más conveniente ilustrar las consecuencias de la postura marxista en las dimensiones de su discurso, que repetir las -- tan traídas y llevadas metáforas ("Hegel tenía a la dialéctica de cabeza; Hegel mistificaba a la dialéctica; ante los que declaraban a Hegel como 'perro muerto' hay que manifestarse coque teando con el método de éste", etc.) que Marx diseñó con relación a su posición ante la dialéctica hegeliana. Así, "la dialéctica es, ante todo, una opción metodológica sustentada en el punto de vista de la totalidad..."⁽¹⁷⁶⁾ Desde luego, totalidad aquí no significa algo distinto a un todo por construir, no dado, en tanto que se habla de opción metodológica. En este sentido, la dialéctica puede comprenderse si se vislumbra -- como un discurso que no se diluye en lo teórico, sino que lo -- consolida al no dissociarlo de la acción. La dialéctica no se reduce a los esquemas lógicos del objeto o del sujeto por separado, sino en el devenir de su vinculación.

Es así como el término 'praxis' constituye una categoría indispensable en la propuesta de Marx. La praxis no es otra cosa -- que la dimensión social de la actividad humana. Precisamente es en las "Tesis sobre Feuerbach" en que Marx manifiesta lo -- esencial de la praxis. Cabe destacar como a diferencia de --- Durkheim, en Marx no hay tanta preocupación por las definiciones como por las relaciones entre los elementos que va considerando. Así, Marx al igual que lo hace con la mayor parte de -- sus categorías, no da una definición "estricta" de lo que es -- praxis; pero, en el texto antes referido muestra la importancia de esta categoría al señalar categóricamente que: "El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una ---

(176) Pereyra, Carlos. "Dos aproximaciones al problema de la dialéctica" -- en Cuadernos políticos No. 41, Era, México, 1984, p. 52

verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El Litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico." (177) Es en esta 2a. tesis de --- Marx que se pone en tela de juicio la predominancia de la divinidad ante la pasividad del sujeto. Es decir, Marx encuentra que el punto de confluencia entre el idealismo hegeliano y el materialismo de Feuerbach es la negación de la actividad histórica, social y concreta, esto es, de la praxis; de ahí que luego formule la conocidísima expresión: "los filósofos no han -- hecho más que interpretar de diversos modos el mundo [negar de muchas maneras la actividad concreta] de lo que se trata es de [realizándola] transformarlo." (178)

Con lo anterior, se puede comprobar el sentido de totalidad -- presente en la teoría marxista; el cual se consolida en la relación dialéctico-creativa del vínculo Sujeto-Objeto. Asumiendo una interpretación interesante Clara Dan señala al respecto: "Por lo que se refiere a la significación final del proceso, -- por lo tanto a la relación entre lo existente y el objeto, si el sujeto ya no es una cera en la que la realidad se imprime, sino que posee sus propias estructuras, ya no podrá hablar de una coincidencia sin problemas entre el objeto y lo existente, sino de una aproximación continua. Marx avaro en detalles sobre esta cuestión, sólo da algunos puntos de referencia para realizar esta síntesis. En primer lugar, la indicación de que hay que abandonar, como punto de partida de la teoría del conocimiento, la percepción y la sensibilidad, y que hay que reemplazar

(177) Marx, Carlos. "Tesis..." Op. Cit., pp. 7-8

(178) Ibid., p. 9

zarla por la actividad, por la praxis. Luego, haciendo suya - la dialéctica hegeliana de la esencia y de la apariencia, de-- muestra que el proceso de conocimiento es una objetivación per manente, por lo tanto que la objetividad del conocimiento no - es un dato fijo, sino un movimiento ascendente, una conquista."⁽¹⁷⁹⁾ Y bueno, aunque habría puntos sobre los cuales insistir,, la - objetividad nos lleva a las consideraciones de Marx sobre la ciencia y los elementos que aparecen alrededor o dentro de ella.

Polémico ha sido siempre hablar de la idea marxista sobre la - ciencia. La obra de Marx al ubicarse en un contexto dominado por las ciencias de la naturaleza, alberga dentro de sí elemen tos convencionales, pero también formulaciones que subvierten la institucionalidad de la ciencia de esa época. De acuerdo - con Marx "toda ciencia es superflua si la esencia de las cos sas y su forma fenoménica coincidieran directamente."⁽¹⁸⁰⁾ Si detenemos la atención en este planteamiento encontramos la re- cuperación de la doble estructuración de los objetos (esencia/ apariencia) que ya se señaló líneas atrás, y la necesidad de - penetrar en las cosas que no sugieran una ciencia superflua, - aquéllas que plantean problemas en tanto no logran la corres- pondencia directa entre su interior y su exterior. Esta necesi- dad es el sujeto, el cual no puede dejar de ser un sujeto -- particular del momento histórico. Así que la serie de valores que el sujeto presenta en tanto que sujeto social, con conside- rados por la línea marxista. De esta manera, Sánchez Vázquez plantea: "Los valores constituyen un elemento fundamental en - toda ideología: matizan sus elementos cognoscitivos y enmarcan los fines con los que se pretende guiar el comportamiento prác

(179) Dan, Clara. "Empirismo y realismo de Marx o Piaget" en Godenier, M. (et al.). Epistemología y marxismo, Martínez Roca, Barcelona, -- 1974, p. 190

(180) Citado en Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Op. Cit., p. 16

tico de los hombres. El destino de las relaciones entre ciencia e ideología se juega con respecto a ellos, [...] y no puede escamotearse refiriéndose a los valores intrínsecos de la ciencia." (181) Como se ve, el problema de la relación entre ciencia e ideología se presenta con nuevas características en la línea marxista, se ha dialectizado. Pero cabe la pregunta ¿sólo la ideología garantiza el conocimiento de lo real? La respuesta en Marx y en el marxismo no es igual. Para Marx la única ideología —aparentemente— es la burguesa, y aquí es -- pertinente señalar dos situaciones implícitas en la obra de -- Marx: la primera se refiere a la postura explícita de Marx com prometida con el punto de vista de proletariado; la segunda a la correspondencia entre sociedad e ideología. En cuanto a la primera, Marx ve en el proletariado una clase llamada a consolidar un nuevo proyecto histórico capaz de ajustar cuentas con el capitalismo, simplemente porque potencialmente el proletariado en tanto clase dominada, puede liquidar la conciencia -- burguesa, ya que las condiciones así se lo exigirían. Por lo que toca a la segunda situación, en la concepción marxista de lo social se marcan fuertes accesos a lo que explorábamos en -- el primer capítulo y que tiene que ver con el carácter dialéctico o de estructura dialogal y de debate del conocimiento. Es decir si bien Marx nunca cuestiona su punto de vista es quizá porque en lo latente de sus planteamientos, está presente la -- posibilidad de la sociología del conocimiento (y de la distinción por un lado y articulación por otro, entre teoría social y teoría del conocimiento de lo social; punto en que ya hemos insistido), como veremos más adelante.

(181) Sánchez Vázquez, Adolfo. "La ideología de la neutralidad ideológica" en Ciencia, ideología y educación (material de apoyo para el -- coloquio), UPN, México, 1986, pp. 150-151

Si siguiendo con la idea de Marx respecto a la ciencia, ya en los manuscritos de 1844 se detiene en la siguiente consideración: "Las ciencias naturales han desarrollado una tremenda actividad y han reunido a una masa siempre creciente de datos. Pero la filosofía ha permanecido siempre ajena a estas ciencias, -- así como ellas han permanecido ajenas a la filosofía. Su acercamiento momentáneo fue sólo una ilusión fantástica. Había un deseo de unión pero faltaba la capacidad para efectuarla.[...] Pero las ciencias naturales han penetrado muy prácticamente en la vida humana a través de la industria. Han transformado la vida humana y preparado la emancipación de la humanidad aún -- cuando su efecto inmediato fuera acentuar la deshumanización -- del hombre. La industria es la relación histórica real de la naturaleza y, por tanto, de las ciencias naturales con el hombre. Si la industria es concebida como la manifestación exótica de las facultades humanas esenciales, la esencia humana -- de la naturaleza y la esencia natural del hombre también pueden comprenderse. Las ciencias naturales abandonarían entonces su orientación materialista abstracta o más bien idealista y se convertirían en la base de las ciencias humanas, así como ya se ha convertido --aunque en una forma enajenada-- en la base de la vida humana real. Fijar una base para la vida y otra para la ciencia es una falsedad a priori. La naturaleza, tal como se desarrolla en la historia humana, es el acto de génesis de la sociedad humana, es la naturaleza real del hombre; -- así, la naturaleza, tal como se desarrolla a través de la industria aunque en una forma enajenada, es la naturaleza verdaderamente antropológica." (182)

(182) Marx, Carlos "Manuscritos económico-filosóficos" en Fromm, Erich. Marx y su concepto del hombre, FCE, México, 1983, pp. 144-145.

En estos planteamientos de Marx, es donde puede palpase con mayor nitidez su materialismo: La industria constituye la base terrenal en la que naturaleza y hombre confluyen; enseguida -- considerará Marx que ciencia de la naturaleza y ciencia del -- hombre tendrán que llegar a ser una sola. También cabe mencionar que en este texto, Marx estima que la experiencia sensible tiene que ser la base de la ciencia. Es pertinente dejar claro que los manuscritos de que se está hablando están dominados por una idea de superación de Hegel y con bases de la postura de Feuerbach es como lo intenta; esta situación debe ubicarse para no caer en equívocos, este texto fue escrito un año antes de la ruptura de Marx con Feuerbach y muchos años antes de "El Capital" que es la obra en donde el pensamiento marxista muestra toda su riqueza. De todos modos, en esos planteamientos -- "... la idea de Marx sustenta por sí misma que el universo es uno, y que en esa unidad se encuentra una multiplicidad de elementos interrelacionados entre sí. El ser humano ha logrado -- conocer la naturaleza en el sentido amplio de la expresión a -- través de la percepción sensible, para lo cual tiene una finalidad: satisfacer las necesidades, inicialmente las vitales y subsecuentemente aquellas que se vayan generando en el proceso histórico de las sociedades.. Por tanto, la ciencia es una totalidad en la que se conjugan todos los elementos de la realidad que rodean al ser humano finito, histórico, específico, social y se le representan como algo digno de conocer para satisfacer las necesidades."(183)

Ahora bien, con la elaboración de las ya mencionadas tesis, -- Marx dará un giro en su idea, del conocimiento como fuente de la experiencia sensible, pasará al conocimiento como práctica

(183) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Op. Cit, Tomo 1, p. 99

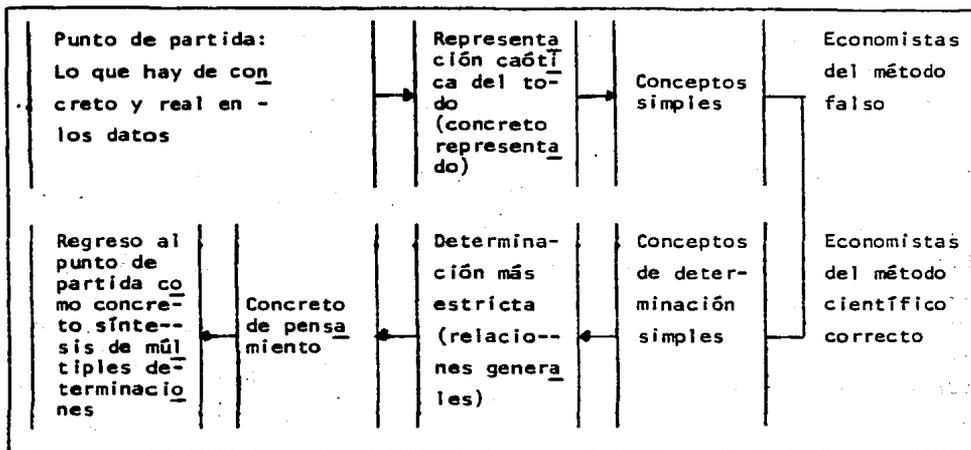
social, pero conservará la idea de totalidad pero de una totalidad concreta y no del espíritu como lo sostendría Hegel. Esta cuestión de la totalidad marxista, se presenta en un escrito cuyas características son muy particulares, en él, Marx expone lo que algunos llaman "El método de la economía política", y a partir de su publicación se han generado una serie de interpretaciones disímolas que han suscitado una fuerte polémica, en la que se intenta determinar si los señalamientos presentes en ese escrito pueden considerarse o no el método marxista. El texto a que nos referimos es conocido como "Introducción general de 1857" y forma parte de los materiales preparatorios para la elaboración de "El Capital" que llevan por nombre "Grundrisse", estos datos son importantes porque por un lado la famosa "Introducción" es un manuscrito que no fue realizado para una publicación, y por otro, por el hecho mencionado —y por cuestiones políticas—, apareció hasta 1903 en su idioma original y en español en 1971. La polémica que ha generado "La introducción del 57", es amplia y variada, en ella se presentan aspectos relevantes sobre la producción del conocimiento, aquí puntualizaremos algunos bastante significativos para nuestros propósitos.

En "La introducción", Marx reconoce la existencia de dos métodos, el de los economistas del Siglo XVII y el de los economistas del Siglo XVIII. Para Marx, los primeros, han partido de lo que hay de concreto y real en los datos —la población que es base y sujeto del acto social de la producción—, para pasar a través de una determinación estricta a los conceptos más simples; es decir, de lo concreto y una representación caótica del todo, para llegar a conceptos cuya determinación es sutil y simple. Los economistas del Siglo XVIII realizan, a criterio de Marx, un proceso distinto y superior; éstos, emprenden el mismo recorrido que los primeros, sólo que no se quedan en las determinaciones simples, sino que realizan un regreso ha--

cia el punto de partida para encontrarlo con determinaciones múltiples y complejas. Al primer procedimiento, es decir, al de los economistas del Siglo XVII, Marx lo considera como falso, porque procediendo así, se dejan de lado los elementos en que reposan los datos inmediatos; en el caso de la población, ésta se queda en una abstracción porque no toma en cuenta las clases de que se compone, y éstas a su vez no tienen concreción si no toman en cuenta el trabajo asalariado, el capital, etc. etc.

Por el contrario, el segundo método es considerado como el método científico correcto, y afirma: "... lo concreto es concreto ya que es la síntesis de múltiples determinaciones, es decir, unidad de lo diverso. Por eso lo concreto aparece en el pensamiento como el proceso de la síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida y, por consiguiente, el punto de partida también de la percepción y de la representación. En el primer método, la representación plena se volatiliza en la abstracta determinación, en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por la vía del pensamiento." (184) Es aquí donde empieza lo polémico, pero antes de tocarlo presentemos el esquema 3, para tener más claridad de la incursión de lo problemático en el texto.

(184) Marx, Carlos. "Introducción a la crítica de la economía política" - en Contribución a la crítica de la economía política, Ediciones de cultura popular, México, s/f, p. 258



Esquema 3 "Métodos de la economía política"

Como se puede ver en el esquema, existen diferencias significativas en cada método con relación al otro. El primero parece seguir un camino bien dirigido pero detenido en lo simple. El segundo recorre el camino del primero para darle una riqueza mayor en lo que constituye un retorno a lo concreto, hasta ahí todo parece claro; pero lo polémico inicia cuando algunos ubican a Marx en el segundo método y otros plantean que lo critica calificándolo de tautológico y que se aleja del mismo. Por ejemplo, Oscar del Barco plantea: "... es necesario insistir en que Marx está hablando de la economía clásica burguesa, del método de la ciencia burguesa y no de un presunto método marxista. [...] El método que Marx llamó 'correcto' y que, según cómo se le considere - va de los abstractos a lo abstracto (Luporini) o de lo concreto a la concreto (Della Volpe), es correcto para la Economía política, vale decir para la ciencia burguesa (como señala con razón - Salvatore Vaca: los procedimientos seguidos por los economistas son de hecho 'los únicos científicamente correctos y posibles. - No se trata de que los economistas estén poco preparados o sean

malos filósofos. Los clásicos son para Marx los intérpretes científicos del modo de producción capitalista') y, al mismo tiempo, es correlativo del método filosófico de Hegel, pues -- éste, partiendo del procedimiento científico va de lo abstracto a lo concreto-de-pensamiento o segundo abstracto, afirmó -- que lo abstracto crea lo concreto." (185) Interpretada así, la afirmación que realiza Marx en su manuscrito de que: "... para la conciencia, pues, el movimiento de las categorías aparece como el verdadero acto de producción —que no recibe más que un impulso del exterior—, cuyo resultado es el mundo, y esto es exacto porque aquí tenemos de nuevo una tautología— la totalidad concreta, como totalidad de pensamiento, como un concreto de pensamiento, es, en realidad, un producto del pensar, del concebir; no es de ningún modo el producto del concepto -- que se engendra a sí mismo y que concibe aparte y por encima de la percepción y de la representación sino que es la elaboración de la percepción y de la elaboración en conceptos" (186) -- adquiere un sentido especial.

En efecto, en ese señalamiento se volvería a presentar una superioridad del segundo método con relación al primero, pero no necesariamente un carácter de absoluto en el método "correcto". La duda aparece, cuando ya es sumamente conocido que Marx ve en la práctica el criterio de realización del pensamiento, el cual a su vez presenta un carácter histórico insoslayable y, -- estos elementos no son tocados por ninguno de los dos métodos con referencia explícita. No obstante, puede ser que estén esbozados en lo que llama 'formas de apropiación de lo real' y movimiento de categorías. A nuestro juicio, la postura de -- Marx realiza un reconocimiento crítico sobre el segundo método

(185) Barco, Oscar del. El otro Marx, UAS, México, 1983, pp. 44-45

(186) Marx, Carlos. "Introducción...", Op. Cit., p. 259. Subrayado nuestro.

para darle un sentido particular, en el que se está defendiendo que el punto de partida no es más que la praxis concreta -- del sujeto, la cual le permite pasar de representaciones e intuiciones, a reformulaciones de lo real en un sentido de retor no a lo concreto, para transformarlo. Si esto es así, se presentan dos situaciones con las cuales comulgamos; en primer lu gar; destacaría la vinculación dialéctica entre sujeto y objeto desde la cual no hay plena dominancia de uno sobre el otro sino determinación histórica de ambos mediados por categorías; esto es, el sujeto no es ni un ente especulativo, ni un ente - cuya actividad sea abstracta. La teoría no es una invención - especulativa del sujeto, sino que es en la medida que sale de él para penetrar en el movimiento real. En segundo lugar, apa rece como posible hablar de la intervención de los rasgos del sujeto sobre la apropiación, vale decir "construcción", de lo real, lo cual como situación histórica tiene movimiento y no - permite ser construido sino a partir de sus caracteres cambian tes, en estos términos, "explicar equivale a decir construcción de la totalidad concreta, construcción de teoría específica so bre el objeto. Sólo así puede ser congruente la metodología - con el supuesto epistemológico del movimiento. Si movimiento significa transformación del objeto, incluso de sus leyes de - funcionamiento y cambio, sólo la creación teórica puede asegurar la no imposición al objeto de modelos que pudiesen resul- - tar obsoletos. (Así, en Marx) La totalidad concreta no es el todo, es articulación entre aspectos de lo real que expresan - articulaciones jerarquizadas en donde intervienen..."(187) di- - ferentes categorías. En este sentido, la postura de Marx se-- ría eminentemente política y lucharía contra las verdades que

(187) Garza Toledo, Enrique de la. El método del concreto-abstracto-con-creto, UAM-I, México, 1983, pp. 26-27

se perciben como eternas. La metodología no antecede como reglas —sino si a caso como directrices— al objeto, y la teoría tiene como papel la construcción-explicación de lo real, - para poder activarlo.

Quedaría por señalar lo particular de dos situaciones, cómo en tiende la perspectiva marxista lo ideológico y como es que observa lo que se ha venido llamando teoría del conocimiento de lo social. Se ha mencionado que Marx concibe a la sociedad -- con base en el reconocimiento —al menos expositivo— de una base económica y una super estructura que se alza sobre aquella base. Es importante este reconocimiento, porque a partir del mismo, es válido para Marx hablar de las relaciones de producción y de los antagonismos entre las clases que participan en ella: burguesía y proletariado. En tal sentido, la ideología aparece en Marx en primer término como "... una concepción invertida de la realidad que confundía el movimiento de lo --- real con el movimiento del pensamiento; que sustantivaba e las ideas haciendo de éstas las verdaderas ataduras de los hombres; que reducía todas las ideas a las religiosas y que creía que - bastaba interpretar de otro modo este proceso para que el mundo cambiara (Tesis sobre Feuerbach)." (188) No obstante, este sentido original propio del texto "La ideología alemana" —con el que se han conformado la mayoría de las interpretaciones—, no ha sido la única caracterización suscrita por Marx a la --- ideología, y esta correspondencia entre ideología y "falsa conciencia" no podría comprenderse si no se toma su intención de - crítica al movimiento neohegeliano que no toma en cuenta la -- escisión que entre trabajo manual y trabajo intelectual se produce en el sistema de dominación capitalista en principio, ni

- - - - -
(188) Vargas Lozano, Gabriel: Op. Cit., p. 77

la lucha de clases y el papel del Estado en la ventilación de lo real de esa lucha.

Sin perder conexión con estas cuestiones que el neohegelianismo pasaba por alto, Marx formula en el "Prólogo a la contribución..." que ya hemos citado páginas atrás —cfr. cita 172—, una concepción de lo ideológico que se asemeja más a las formas de conciencia que se gestan en lo social. Para tal análisis se ha requerido de toda una serie de investigaciones que permiten a Marx ligar los procesos sociales con los procesos económicos ya no de una manera general como en sus primeras obras, sino en un sentido de crítica particular al modo de producción capitalista y sus formas de operación. Con la base metodológica apuntada en "La introducción" de que hablábamos en páginas anteriores, Marx cae en la cuenta de que a partir de la plusvalía puede darse cuenta de todo el proceso social —no sólo del capitalismo que está viviendo sino incluso de la historia pasada. Estos planteamientos están orientados desde la crítica que al decir de Vargas Lozano, le permite definir el objetivo de su investigación y de su acción, implicando un sentido diferente de ideología, la cual cumpliría "... no un papel negativo como el de la conciencia invertida, la falacia o la forma aparential que busca la legitimación de un poder establecido, sino un papel positivo que sirve de impulso a la investigación. [...] Este nuevo sentido de la ideología no puede ser explicado a partir de los anteriores criterios ya que no se trata de falsear la realidad, legitimar una forma de explotación o de dominación establecida o expresar una conciencia invertida de la sociedad capitalista. Se trata ahora de derivar, del análisis científico de la sociedad, un tipo ideal que permita dar cohesión al conjunto de las clases explotadas para que descubran el sentido de sus prácticas políticas. Esta ideología no puede ser descrita como falaz, en la medida en que sus aserciones no pueden ser contrastadas ni con la reali-

dad ni con la ciencia en la medida en que se desprende de ---
ella." (189) Sin embargo, como señala Villoro, este plantea---
miento no es desarrollado por Marx hasta sus últimas consecuen---
cias, ya que su interés se centra en desenmascarar la explota---
ción burguesa y por tanto sólo deja en potencia el desarrollo
de una teoría respectiva. Dice Villoro: "El principio no se -
presenta como la generalización de casos particulares; no es -
el resultado de un estudio histórico de distintas formaciones
sociales en las que se mostrará cómo, de hecho, diferentes mo-
dos de producción permiten explicar sus superestructuras. Se
ofrece, más bien, como una conjetura teórica, como una hipóte-
sis regulativa de la investigación, o —en palabras del propio
Marx— como un "hilo conductor" (Leitfaden) de sus estudios. -
(Así que) Mientras no se conozca el proceso por el que la con-
dición "en última instancia" determine las otras, no contare-
mos con una teoría del condicionamiento de las creencias por -
la base económica o social. Y esa es justamente la falla que
Engels señalaba en la aplicación del principio formulado por -
Marx. A falta de una teoría acabada, el historiador o el so-
ciólogo que quiere probar una relación de determinación entre
base y superestructura tiene que partir de la consideración de
cosas particulares e intentar explicarlos por una estructura -
que pudiera aplicárseles. Pero en cada caso histórico las con-
diciones iniciales son prácticamente indefinidas y varían con-
siderablemente." (190)

(189) *Ibid.*, pp. 92-93

(190) Villoro, Luis. *El concepto de actitud y el condicionamiento social
de las creencias*, en Revista de Investigación..., *Op. Cit.*, ---
pp. 16-18

Tendremos así, una postura sustancialmente distinta a la que -- plantean Durkheim y sus seguidores y la confrontación de éstos con Marx, resulta bastante enriquecedora como veremos en el -- Capítulo V.

IV.3 CATEGORIAS DE ANALISIS EPISTEMOLOGICO DE LA PEDAGOGIA - APLICADAS A LA ORIENTACION MATERIALISTA DIALECTICA

El apartado anterior ha dejado marcadas algunas diferencias -- significativas entre la perspectiva marxista y el funcionalismo, diferencias que serán exploradas con mayor detenimiento en el capítulo siguiente en que precisamente se confrontan ambas posturas; por ahora interesa señalar que la dialéctica lleva a Marx a plantarse críticamente ante las características particulares de la educación en el contexto del modo de producción capitalista, las cuales tomaremos aquí para cerrar este capítulo, con una aplicación de las categorías de análisis epistemológico de la Pedagogía en la orientación del materialismo dialéctico.

Ya se ha mencionado la importancia de las tesis que Marx elabora en su crítica hacia Feuerbach, pero éstas se hacen aún más importantes cuando vemos que en la tercera tesis Marx está fundando lo que en adelante conformaría su postura crítica ante la educación en el capitalismo. En efecto, en esta tesis dice -- Marx: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador debe ser educado [...] La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad --

humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como - práctica revolucionaria."(191)

En "La ideología alemana" se puede apreciar otro planteamiento que complementa lo considerado en la tercera tesis. De acuerdo con Marx los filósofos alemanes que se sentían superadores de Hegel no logran salir de su filosofía; por eso afirma: --- "... para estos jóvenes hegelianos las representaciones, los pensamientos, los conceptos y, en general, los productos de la conciencia por ellos sustantivada eran considerados como las verdaderas ataduras del hombre, exactamente lo mismo que los viejos hegelianos veían en ellos los auténticos nexos de la sociedad humana, era lógico que también los jóvenes hegelianos lucharan y se creyeran obligados a luchar solamente contra estas ilusiones de la conciencia. En vista de que, según su fantasía, las relaciones entre los hombres, todos sus actos y su modo de conducirse, sus trabas y sus barreras, son otros tantos productos de su conciencia, los jóvenes hegelianos formulaban consecuentemente ante ellos el postulado moral de que --- deben trocar su conciencia actual por la conciencia humana, crítica o egoísta derribando con ello sus barreras. Este postulado de cambiar de conciencia viene a ser lo mismo que el de interpretar de otro modo lo existente, es decir, de reconocerlo por medio de otra interpretación. Pese a su fraseología -- que supuestamente 'hace estremecer el mundo', los jóvenes hegelianos son en realidad los mayores conservadores [...] al combatir solamente las frases de este mundo, no combaten en modo alguno el mundo real existente."(192)

Estos planteamientos, uno conciso y otro un poco más amplio, -

(191) Marx, Carlos. "Tesis sobre...", Op. Cit., p. 8

(192) Marx, Carlos. "La ideología...", Op. Cit., p. 14

permiten tener referencias tanto de los sujetos educativos, como de la relación entre estructura social y educación. Es clara la forma en que Marx enfatiza que el problema de la emancipación de la humanidad no puede lograrse únicamente por medio de la educación, menos aún cuando en ella está presente un rasgo particular, la verticalidad del educador; verticalidad que va más allá y que es parte de la división de la sociedad en -- dos partes —que según la tesis de Marx— una se posa no sólo por encima de la otra sino de la propia sociedad. Esto trae como consecuencia que las propuestas pedagógicas tengan una clara pertenencia de clase. Así para Marx es fundamental tomar en cuenta la división social en clases porque a través de ella se puede reconocer el carácter particular de la educación burguesa, y enfrentar una fuerza en defensa de la educación -- del proletariado. "Si la sociedad está dividida, el educador mismo está dividido. Marx lo advierte: es la condición para una socialización alienante. El discurso pedagógico que interpreta a los sujetos alienándolos, implica divisiones específicas en el terreno de la capacitación teórica e instrumental [división del trabajo manual e intelectual] y la incorporación de -- prácticas y sentidos que dividen al sujeto. En cada esfera -- (economía, moral, religión), aquel discurso expresa normas antitéticas y diversas como medio para establecer barreras y volver extraño el comportamiento específico de cada alienación. -- [...] El discurso pedagógico implicado concibe al educador como conciencia exterior del educando, aportador de fragmentos -- de 'saber', pero de un 'saber' que él —que también fue educado— tampoco posee en su integridad. En este discurso persiste la tesis naturalista de la 'tabula rasa' [—recuérdese a -- Durkheim—] y se establece una relación pedagógica basada en -- la apropiación del discurso por parte del educador, sea éste -- el Estado, la burguesía, la Iglesia, el padre, el Partido." (193)

(193) Puiggrós, Adriana. La educación popular en América Latina, Nueva -- Imagen, México, 1984, p. 46

De esta manera se puede observar en Marx un fuerte cuestionamiento a las relaciones de poder y a las derivaciones de éstas en el discurso y la práctica educativa. Marx pone en tela de juicio las ideas educacionistas del utopismo francés, pero su crítica no deja a la educación en el desamparo: en lo que toca a su posibilidad de transformación, pues en lo que toca al carácter "... reproductor o transformador de la educación, el -- discurso marxiano no es excluyente, pue si bien la califica de reproductora, consolidadora e incluso expansiva del sistema ca pitalista —sobre todo cuando está a cargo del 'Estado burgués' o del clero— y en esta forma la crítica y denuncia como una - forma opresiva y unilateral de educación, también considera -- que tiene un carácter potencialmente transformador en la medida en que pierda su ingerencia el Estado y la religión y en la medida en que se supere su carácter unilateral y se convierta en polivalente y combinada." (194) Con esto se pone de manifiesto el carácter dialéctico de la articulación entre la educación y otros procesos sociales; docente y alumno son poseedores de un arraigo histórico y social. Así, "el sujeto de educación se constituye en una práctica educativa no necesariamente restringida a la escuela, en una relación recíproca con un sujeto educador que también se constituye. Ambos se conforman como sujetos activos y no tienen una relación referencial fija sino intercambiable. En esta relación se funda como un tercer componente, el objeto de educación, que frecuentemente se refiere a algún tipo de conocimiento, manera de actuar, etc. Fuera del ámbito escolar, dicha práctica establece un vínculo entre dos agentes frente a un conocimiento de uso común, de sentido común si se quiere, y en dicha práctica se conforman sujeto de educación y objeto..." (195) y con estas indicaciones se

(194) Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "Educación e ideología en cuatro autores marxistas" en Ciencia, ideología,... Op. Cit, pp. 11-12
(195) Ibid, p. 13

accede a la relación teoría-práctica, al aprendizaje y a los fines de la educación en el sistema capitalista.

Ha quedado mencionado que Marx consideraba que en la sociedad capitalista teoría y práctica tienden a separarse a causa de la división del trabajo impulsada por la dominación burguesa; es así como en Marx está ausente una teoría del aprendizaje, - aún cuando bajo sus consideraciones —sobre todo las de "La in troducción del 57"— sea posible derivar una posición construc tivista ante el aprendizaje como se hace en la actualidad, teniendo claro que si se comulga con la perspectiva de Marx no puede sostenerse ni una concepción asocial, ni una concepción ahistórica del aprendizaje. De igual manera, ante el vacío de una educación para y del proletariado se va gestando una alter nativa afín al materialismo dialéctico que se contraponga a la educación dominante cuyos fines están al servicio del capita- lismo.

Los rasgos distintivos del programa político comunista en el - que se toma en cuenta a la educación, hacen su aparición en el famoso "Manifiesto del Partido Comunista"; en él, Marx como re presentante de la perspectiva comunista interroga metafóricamente a la burguesía diciendo a los miembros de esta clase: -- "¿Nos reprocháis al querer abolir la explotación de los hijos por sus padres? Confesamos este crimen. Pero decís que des- truímos los vínculos más íntimos, sustituyendo la educación do méstica por la educación social. Y vuestra educación, ¿no es- tá también determinada por la sociedad, por las condi ciones so ciales en que educáis a vuestros hijos, por la interven ción di recta o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante. Las - declamaciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre

los dulces lazos que unen a los padres con sus hijos, resultan más repugnantes a medida que la gran industria destruye todo - vínculo de familia para el proletario y transforma a los niños en simples artículos de comercio, en simples instrumentos de - trabajo." (196) Con esta contundente crítica Marx empieza a -- conformar una serie de consignas que parecen exógenas a lo edu cativo pero que demostrado el carácter sociohistórico de la -- Pedagogía tienen una honda vinculación con ella. En estas con signas destaca la décima, que literalmente dice: "Educación pú blica y gratuita de todos los niños; abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy, régimen de edu cación combinado con la producción material, etc, etc." (197)

Lo que Marx está sosteniendo en el "Manifiesto", es que no todo el trabajo es adecuado para la emancipación proletaria. En el trabajo está presente una doble función o para ser más congruentes, una dialéctica; la cuestión alienante y la posibilidad emancipadora del mismo que es justamente la que hace que - el discurso de Marx no sea un discurso hermético. La propues ta de Marx presente en la consigna del manifiesto se amplía -- con lo que señala en la que sería considerada su máxima obra, "El Capital": "Del sistema fabril, que podemos seguir en deta lle leyendo a Robert Owen, brota el germen de la educación del futuro, en la que se combinarán para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gim nasia, no sólo como método para intensificar la producción so cial sino también como el único método que permite producir --

--- --
(196) Marx, Carlos y Federico Engels. Manifiesto del partido comunista, - Progreso, Moscú, s/f, p. 49

(197) Ibid, p. 53. Adriana Puiggrós señala como Manacorda pone de mani-- fiesto las diferencias entre el texto de Engels y el texto definiti vo en que Marx hace presencia. El texto dice: "Enseñanza para todos los niños, iniciada desde el primer momento para que puedan prescin dir de los cuidados maternos, en institutos nacionales y a expensas de la nación. Enseñanza y trabajo de fábrica juntos." Cfr. Puiggrós Adriana. La educación popular..., Op. Cit, p. 50

hombres plenamente desarrollados. [...] Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda de que la conquista inevitable del poder por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas de trabajo." (198) Cabe centrar el interés en este punto por las siguientes razones: en primer lugar se deja ver aquí que el sujeto de la clase obrera y del sector infantil y juvenil es quien se constituye como sujeto educativo, aunque consideramos que las tres cuestiones se van tocando a la par.

Según Adriana Puiggrós, en el tratamiento de la cuestión del trabajo infantil, Marx realiza un "esfuerzo" para ubicar epistemológicamente a la Pedagogía; esta autora basa su afirmación en una reflexión de Marx en la obra señalada. Dice Puiggrós: "Marx recogió testimonios de abogados y legisladores sobre la situación de la infancia inglesa y los informes de los inspectores de fábricas enviados por la Children's Employment Commission. Entre esas opiniones destaca algunas adversas a otorgar a los niños tiempos de ocio. Estas opiniones de tono moralista, fueron emitidas en momentos de un intenso debate sobre los límites del horario de trabajo infantil. Dice Marx: '... a su vez, el Dr. Ure ha podido comprobar por añadidura, que los niños y los muchachos obreros de 18 años, a los que no se detiene en la atmósfera moralmente tibia y pura de la fábrica arrojándolos 'una hora' ante el demorado y frívolo mundo exterior, caen en las garras del ocio y la depravación, con grave riesgo para la salvación de sus almas.' En 1848, cuando

(198) Citado en Palacios, Jesús. La cuestión escolar, Laia, España, 1981, pp. 337-338

se sometió al parlamento la ley de diez horas, los fabricantes obligaron a algunos trabajadores regulares de las hilanderías rurales de lino diseminadas por los condados de Dorset y Somerset a que firmaran una contrapetición en la que, entre otras cosas, se lee lo siguiente: 'Vuestros peticionarios, en su condición de padres, entienden que una hora adicional de holganza tenderá más a pervertir a los niños que a otra cosa, pues la ociosidad es la madre de todo vicio.' [...] Marx destaca el carácter legitimador de las ideas pedagógicas respecto a las relaciones de producción dejando elementos para el análisis -- del origen de ideología y pedagogía y sus vinculaciones con la economía." (199) De esta manera se ve gestada a la Pedagogía como parte de los procesos sociales --y de sus contradicciones-- propios del capitalismo. Según Marx, las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante; y la educación estará impregnada de ellas mientras brote de la burguesía. Marx no está del todo dominado por los problemas de la ciencia y no plantea la cuestión de la Pedagogía en los términos que actualmente reviste; no obstante, es innegable que lo educativo tiende a ser un detonante más para hacer más agudas las condiciones de existencia en el capitalismo y en esa medida favorecer a superarlas. En un sistema social en el que lo económico si bien no es absolutamente determinante, si guarda especial preponderancia con relación a los demás procesos sociales, lo pedagógico no se ve subsumido a este, pero sí se ve afectado por él de -- tal modo que siempre las condiciones estructurales afectarán a las cuestiones educativas. La Pedagogía no tiene un lugar en el discurso marxista, antes bien se juzgan con bastante seriedad sus formas de concretarse en el capitalismo. De todos modos, se puede observar como el planteamiento de Marx sugiere la imposibilidad de una autonomía de la Pedagogía y deja senta

- - - - -
(199) Puiggrós, Adriana. La educación popular..., Op. Cit, pp. 58-59

do en ella no un carácter interdisciplinario —como lo sugie--
ren los planteamientos de Durkheim— sino un carácter multide--
terminado por lo político, lo económico y por ende por la tota--
lidad sociohistórica. Esta idea se confirma cuando vemos que
"El ciudadano Marx afirma que una dificultad de índole pecu--
liar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario
cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema -
de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nue--
vo para poder cambiar las condiciones sociales'. El punto de
vista de Marx pone de manifiesto cómo no se deben depositar --
confianzas excesivas en las posibilidades revolucionarias de -
la transformación de la escuela —y sólo de la escuela— y cómo,
al mismo tiempo, debe eliminarse cualquier intento de apla--
zar esa transformación en espera de cambios revolucionarios en
la sociedad global."⁽²⁰⁰⁾ Queda planteado entonces que la edu--
cación es una práctica social y como tal tiene que atacarse pa--
ra su comprensión; es claro que práctica y hecho social se ase--
mejan pero no son idénticos ya que en uno domina la explicités
del punto de vista de clase —Marx—; mientras que en el otro
no necesariamente —Durkheim—, menos aún cuando puede esconder--
se con esa denominación la posición de cambio o de consecuen--
cia de lo real.

Por lo que respecta al ideal educativo, en este punto parecen
confluir tanto el deber ser de la Pedagogía, como las formas -
operativas —didácticas— a través de las cuales hacer concre--
to ese ideal. Se ha señalado ya cómo el pensamiento de Marx as--
pira a la conformación de hombres plenamente desarrollados a
partir de la vinculación entre trabajo y enseñanza. Se trata
de superar la alienación imperante en los procesos productivos
y la unilateralidad que se deriva de la misma, por la conforma

- - - - -
(200) Citado por Palacios, Jesús; Op. Cit., p. 337-ss

ción de un hombre polivalente. En realidad lo que hace Marx - es dar continuidad a su crítica al capitalismo y proponer nuevamente al socialismo como transición necesaria al comunismo. Esta situación no dejaría de ser utópica en ella, Marx no considerará la dualidad del ser humano. En efecto, "el hombre, aunque unilateral 'en acto', es polivalente 'en potencia' y es esta polivalencia la que es colocada [...] como el fin de la educación. [...] La industria exige del trabajador una capacidad para pasar rápidamente de una rama de la producción a otra; independientemente del uso que de él se haga, éste es un valor, para Marx y Engels, que debe ser explotado; lo que a estos interesa es conseguir la absoluta disponibilidad del hombre para las variables exigencias del trabajo, el individuo plenamente desarrollado, para el cual las diversas funciones sociales no son 'más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y se relevan', sustituirá al individuo parcializado, - fruto de las imposiciones de la división del trabajo." (200)

Si bien el tránsito por diferentes esferas de la producción -- constituyen una didáctica muy alejada de las definiciones convencionales, esto no le resta méritos e incluso a partir de esta idea, puede pensarse en la estrechez en que la misma ha quedado 'normalmente'. Los principios que pueden extraerse de la concepción polivalente son por un lado, que la formación del - hombre no es un acontecimiento exclusivo de la institución escuela y por ese hecho --en segundo lugar--, ha de impulsarse - en toda idea de formación, la relación de la teoría con la --- práctica si se quiere que haya un paso de la conciencia en sí a la conciencia para sí. Es quizá esta crítica permanente lo que hace que la orientación dialéctica de la Pedagogía cobre - relevancia y en ella se acunen las posibilidades de impulsar -

(201) ibid., pp. 342-343.

una práctica educativa si no del todo transformadora, sí desestabilizadora del equilibrio que busca el capitalismo.

Cerrando la exposición sobre las breves apariciones de lo pedagógico en el discurso de Marx, abordaremos el carácter axiológico y las dimensiones sociales de aquel; puntos que de alguna manera ya se han tocado, pero que aquí cobran otro carácter: el de mostrar la consistencia de las consideraciones marxistas.

En estos momentos parece claro que la propuesta marxista se -- mueve a partir del punto de vista del proletariado, visión des de la cual se presentará siempre la necesidad de desenmascarar la aparente neutralidad y/o bondad de la clase dominante presente en todos los procesos sociales. En lo que a esto respecta, señala Palacios parafraseando a Marx: "Marx y Engels de--- fienden una enseñanza estatal pero fuera del control del go--- bierno, de tal manera que éste no pueda inmiscuirse en la ense ñanza propiamente dicha, a la cual hay que sustraer no sólo de la ingerencia del gobierno, sino de cualquier otra procedente de otros ámbitos. Marx formula claramente este principio en su Crítica al programa de Gotha: 'Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las ma terias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de esas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, -- [...] y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo. Lejos de esto, lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia'." (202)

(202) Ibid, p. 347. En el original cursivas en lugar del subrayado.

Vemos en lo anterior que Marx prefiere no contaminar a la educación de la ingerencia del poder y de la Iglesia; por esta razón considera necesario enseñar en la escuela los contenidos de las ciencias de la naturaleza y los de la gramática ya que éstos aparte de ser básicos son los menos influenciables por la clase dominante. De cualquier manera, las consideraciones de Marx hacia la totalidad social hacen que pueda plantearse como ejes para cualquier desarrollo marxista de la Pedagogía: "... la teoría marxista de la reproducción, la teoría del Estado y la teoría de la ideología."⁽²⁰³⁾ Por lo que toca a la primera ya hemos mencionado que Marx no concibe a la sociedad como algo cerrado o estático. En correspondencia con la idea del Estado presente en Marx, Martín Carnoy señala: "... las formulaciones marxistas sobre el Estado capitalista rechazan la idea de que el poder del Estado se dirija idealmente al bien común, al interés general o a la justicia para todos, incluso en las democracias capitalistas de estilo occidental. Marx sostiene que el Estado es un aparato para el ejercicio del poder, pero no en función del interés general, sino en función de los intereses de un grupo particular [...], el concepto marxista general del Estado se conforma a una sociedad históricamente determinada donde el Estado actúa como un comité de la clase dominante; un comité cuya función específica es la de organizar y concentrar el poder represivo para mantener [se logre o no] el control de esa clase dominante sobre la producción. [...]. Como hemos mostrado, Marx concibió las condiciones materiales de la sociedad como la base de su estructura social y de la conciencia humana. La forma del Estado, por tanto, emerge de las relaciones de producción, y no del desarrollo general de la mente humana, ni de la colectividad de las -

(203) Pruißgrös, Adriana, Imperialismo y..., Op. Cit., p. 22

voluntades de los hombres. El Estado capitalista es la expresión política de la estructura de clase inherente en la producción. [...] Tanto Marx como Engels enfatizaron el concepto de Estado como aparato represivo de la burguesía: un aparato para legitimar poder..."(204)

Cabe señalar que acerca del Estado, se siguen polemizando con fuerza los planteamientos de Marx, para los fines de esta exposición se debe resaltar que la idea de Estado lleva al reconocimiento de lo político en lo pedagógico, situación por la cual no habrán de presentarse procesos puros o aislados sino propios de una implicación social, la de su organización.

De igual modo y como lo planteábamos en el apartado anterior, la ideología no tiene un sentido único y en ella se muestran las demás instancias de lo social. Por eso no comulgamos con Broccoli en su idea de que la Pedagogía es una ideología burguesa; sostenemos con otros autores que la Pedagogía puede verse condicionada por el proyecto de dominación, pero que así como la ideología no se presenta nada más en la superestructura sino que es válido hablar de otros espacios en los que se gesta una ideología que permea incluso las formas más inusitadas de existencia, la Pedagogía puede ser parte de otros procesos de lo educativo, modificación que sin embargo es un hecho cotidiano. Por eso afirmamos con Puiggrós que: "En tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la instancia ideológica que mantiene una relación de exterioridad con la estructura, se nos harán incomprensibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social. Pensada, en cambio, como un aspecto del proceso ideológico se comprende

(204) Carnoy, Martín. Enfoques marxistas de la educación, CEE, México, 1984, pp. 9-11

a la educación también como la 'continuación interior' de las relaciones sociales de producción, constituida mediante todas las especificaciones necesarias y cuya acción de reversión es fundamental en el proceso de reproducción social. [...] El carácter determinante de los procesos económicos sociales sólo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que -- existe entre ellos y los procesos ideológico-político-culturales. Ese carácter determinante se expresa con los procesos - educativos porque es desde el contexto de las particularidades económico sociales de la formación social, de donde surgen las necesidades referidas a la reproducción ideológico-social-técnica de la fuerza de trabajo. Pero esta determinancia no adquiere un sentido mecánico: la educación se constituye como una particularidad de la totalidad concreta..."(205)

Tenemos así que la orientación de Marx frente a lo social y frente a lo educativo, consiste en un proceso flexible que es tá apegado a los conflictos particulares de la práctica social, que intenta dar cuenta de ella y contribuir a su transformación. Ahora bien, se ha mencionado con ciertas reservas que los planteamientos de Marx son continuados por todo un movimiento de autores ligados de alguna manera por la idea de dar continuidad y vigencia al discurso de Marx, estos autores constituyen lo que se reconoce como 'marxismo'. En este espacio solamente se hará una breve mención de algunos autores representantes del marxismo, destacando básicamente los principios generales de una tendencia que actualmente se proclama como crítica, la perspectiva sociopolítica de la educación.

(205) Pruijgrós, Adriana. Imperialismo y..., Op. Cit., pp. 29-30

En la línea de los continuadores del trabajo de Marx destacan: Lenin, Gramsci, Althusser y Bourdieu. Para Lenin, es preciso vencer el espontaneísmo natural de las masas a través de la dirección política disciplinada. En Gramsci se pueden localizar elementos de mucha valía para la comprensión del hecho educativo como práctica social. Según Gramsci, se requiere volver al equilibrio entre trabajo manual e intelectual que separa el orden hegemónico. Para Gramsci todos los hombres son intelectuales y ésta es una situación que puede aprovecharse en los centros de trabajo; desde su perspectiva, hace falta conformar al intelectual orgánico de la clase proletaria cuya situación solamente es posible comprender en el ámbito de las relaciones sociales. El intelectual debe formarse sobre la base de la educación técnica fuertemente ligada al trabajo industrial y con la firme intención de consolidarse en constructor de la vida práctica —(especialista + política dirá Gramsci). Althusser por su parte será fuertemente criticado al menos por tres razones. La primera es por marcar una fuerte dicotomía entre ciencia e ideología llegando a concebir que el marxismo es la única ciencia posible. La segunda cuestión deriva de la primera y toca el punto de la insistencia althusseriana por epistemologizar y metodologizar la teoría de Marx; así, el apriorismo que aquí hemos combatido --- Althusser quiere consolidarlo pasando por alto las contradicciones presentes en la práctica social. De esas tres visiones, Althusser deriva un esquema disgregado y hermético de la estructura social donde lo educativo aparece como algo con vida propia y ubicado en la super-estructura como un aparato ideológico del Estado. Lo que Althusser no ve es que con esos supuestos la sociedad es eterna y no hay posibilidades de cambio en la misma. Del mismo modo, Althusser olvida que la base económica también se permea de sentidos de lo real y por tanto de ideología proyectada al poder. La idea de Althusser niega la posibilidad de construcción de la teoría --

pedagógica y se observa la diferencia en lo que Durkheim supone y lo que Althusser sostiene, teniendo el vínculo de estos autores un efecto engañoso, el de que la clase dominante impondrá ahistóricamente su proyecto social. Cabe vislumbrar que con una exploración detallada sobre Gramsci, esa visión de sociedad eterna sería fácilmente desmentida.

Con un trabajo muy peculiar —y a menudo mal comprendido— -- Pierre Bourdieu realiza una serie de consideraciones ya no -- tan apegadas explícitamente a la teoría de Marx. Para Bourdieu, toda acción pedagógica implica la imposición de un arbitrio cultural a través de una violencia simbólica que consiste en la elección de un sentido ante lo real el cual se va imprimiendo a través de diferentes procesos en los cuales una autoridad consolida su realidad. Las relaciones entre estos elementos constituyen algunas de las condiciones de la reproducción de una formación social. Son numerosas las críticas en torno a este autor por el hecho de que parece ser que no hay escape posible sobre la perpetuación social. La lectura del texto es complicada y por tanto muchas de las ideas planteadas en la misma tienen que ser "traducidas" y por ende son muchas las interpretaciones. Algo que parece no ser tomado en cuenta es que Bourdieu sugiere que la re-producción no tiene un sentido biológico y lineal, sino que toda reproducción social implica la creación de algo nuevo. Imposible creer -- que en unas cuantas líneas se puedan resumir las aportaciones de cada uno de los autores mencionados. Lo cierto es que tanto los continuadores del funcionalismo como los seguidores de Marx, requieren de un examen detallado. Parece pertinente dejar marcado que las estimaciones de Bourdieu no deben rechazarse y aquí asumimos que en la construcción de sentido frente a la violencia simbólica, la Pedagogía puede tener un camino vasto y fructífero para adquirir su propio sentido.

Finalmente, cabe señalar algunos de los principios de la teoría u orientación sociopolítica de la educación. Para esta perspectiva, fruto del trabajo de diversos autores, la educación está afectada de diversas maneras por situaciones exógenas a la misma. Por este hecho, se trata de conformar un individuo crítico capaz de "comprometerse" a la transformación de su realidad; para lograrlo, ha de favorecerse una concepción de aprendizaje en la que destaque el proceso y no el producto, lo cual sólo puede lograrse cuestionando cotidianamente tanto las relaciones de verticalidad de la escuela como -- las de la propia sociedad y a partir de esto, constituir programas autogestivos de acción sobre lo real. Lo cierto es -- que esta perspectiva ha sido configurada como un proceso contestatario a la educación oficial y por ende no ha dejado de -- ser un movimiento teórico-político que se debate en sus propias contradicciones y rupturas. Este punto de vista contiene una serie de detonantes ante los discursos que tienen una velada intención de generar poder y con ellos abriremos una -- polémica en el capítulo siguiente que es el que "concluye" es te trabajo.

CAPITULO V. ENFRENTAMIENTO ENTRE FUNCIONALISMO Y MATERIALISMO DIALÉCTICO Y SU INCIDENCIA EN LA PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA.

V.1 COMO SE REFUTAN MUTUAMENTE MATERIALISMO DIALÉCTICO Y FUNCIONALISMO EN EL CAMPO PEDAGÓGICO.

V.2 CIENCIA DE LA EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA EN TRANSICIÓN Y SÍNTESIS INTERDISCIPLINARIA.

V.3 CONCLUSIONES (?)

V. COMO REFUTAN MUTUAMENTE MATERIALISMO DIALECTICO Y FUNCIONA- LISMO EN EL CAMPO PEDAGOGICO

Los capítulos tercero y cuarto de este trabajo han hecho un análisis sobre dos orientaciones teóricas disímiles, el funcionalismo por un lado y el materialismo dialéctico por otro. Bajo ese análisis han podido apreciarse tanto las diferencias entre éstas, así como la sólida construcción presente en las mismas. Esta segunda cualidad permite a ambas orientaciones ser sumamente abarcentes, causa por la cual pueden ser polemizadas por diferentes ángulos. Dado que la intención de este capítulo final es enfrentar a una postura con la otra y observar como ese enfrentamiento tiene una incidencia, si no directa sí concreta, sobre la problemática epistemológica de la Pedagogía, se presentan en primer lugar las refutaciones mutuas entre marxismo y funcionalismo; en segundo lugar, se postula una incursión sobre las nociones de Ciencia de la educación; ciencias de la educación y Pedagogía —en transición— con el propósito de señalar el estado actual de la construcción de la teoría pedagógica; y, finalmente se cierra la investigación con una serie de reflexiones personales que intentan recuperar los planteamientos teóricos y metodológicos de todo el trabajo.

Hablaremos enseguida de los cuestionamientos que el funcionalismo presenta a Marx y al marxismo, cuestionamientos propios o que toma prestados de otras concepciones afines —caso del neopositivismo— para minimizar los alcances de la concepción marxista, ante la cual muchos de sus postulados —neutralidad científica, armonía social p. ej.— pierden certeza. Los cuestionamientos explícitos hacia la teoría de Marx en el funcionalismo son muy escasos. No obstante, siguiendo un principio de exclusión es como se ha tendido a dejar su postura an-

te Marx. Para los funcionalistas el marxismo puede considerarse como una serie de especulaciones de "análisis no funcional" cuyas características —junto con los demás análisis de este tipo—: "O bien constituyen una especie de reduccionismo y por lo tanto tienen un carácter no sociológico, o constituyen cierta forma de tosco empirismo o manipulación pura de datos, y por lo tanto son no teóricos. En otras palabras, todo lo que se ubique fuera del dominio de la teoría sociológica —se ubica fuera del reino del funcionalismo." (206)

El paradigma científico que es base del funcionalismo hace —que ante sus ojos el marxismo alcance cuando mucho parcialmente el estatuto de ciencia. Así señalará Gringoire —autor representante de un cristianismo 'positivista'—: "... el marxismo debe tratarse como una filosofía más que como una ciencia propiamente dicha. Y como todas las filosofías, se descubre entonces que es más la elaboración sistemática de un raciocinio en última instancia deductivo, que el resultado de un proceso rigurosamente inductivo, como es, propiamente hablando, el de la ciencia." (207) Desde esta perspectiva el pensamiento de Marx como pensamiento filosófico es un pensamiento especulativo que no produce ningún provecho y que puede tener certezas pero que en sí contiene sobre todo apreciaciones erróneas.

Una de las críticas más comunes que se han hecho a los postulados de Marx, ha sido aquella que lo acusa de determinista —económico. De hecho esta crítica es tan vieja como el propio materialismo dialéctico original. Timasheff hace la siguiente interpretación: "La teoría sociológica de Marx, [...] debe

(206) Davis, Kingsley. La sociedad humana, Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1978, p. 634

(207) Gringoire, Pedro. Marxismo ¿ciencia pura o ciencia-ficción?, Jus. México, 1973, p. 179. En el original cursivas.

ser criticada desde varios puntos de vista. En primer lugar, las correlaciones estrictas entre la base económica de la sociedad y la superestructura no fueron demostradas por Marx, - ni pueden serlo. [... Este tipo de teorías como la de Marx..] aunque con frecuencia desempeñan la función positiva de llamar la atención hacia hechos sociales hasta entonces descuidados —y esto es cierto del marxismo—, simplifican excesivamente y a veces falsean el complicado proceso del cambio social y la complicada naturaleza de la estructura social y de los tipos de cultura."(208) Comulgando con este tipo de interpretaciones de lo sustancial de la teoría marxista señala Davis —el funcionalista—: "El tipo de reduccionismo representado por el determinismo tecnológico o económico se diferencia igualmente del funcionalismo. Aunque Marx, por ejemplo, fue ocasionalmente llamado funcionalista, sus discípulos en la sociología y la antropología disputan con los colegas - que ostentan ese rótulo. La razón dada por lo general es su aversión a la preocupación funcionalista por la integración, pero un motivo más fundamental es el reduccionismo implícito en el 'materialismo'. Cualquier punto de vista que vea todos los cambios de la sociedad como una consecuencia del cambio - tecnológico o económico ofende a los funcionalistas, porque - reduce otros aspectos de la sociedad a epifenómenos y trata - la conducta no racional como simple ignorancia y error."(209) Es así como la visión funcionalista —incluida la estructural funcional y la de la teoría de los sistemas— se proclama como superior al determinismo marxista. Existirán sin embargo, nuevas refutaciones y alusiones al discurso de Marx.

- - - - -
(208) Timasheff, Nicholas S. Op. Cit., pp. 69-70

(209) Davis, Kingsley. Op. Cit., p. 636. Este autor remite a Horace Kallen como un teórico que ubicaba a Marx junto a los funcionalistas. Por lo que respecta a la importancia que Marx daba a la tecnología como instancia movilizadora del cambio social Carlos A. Hoyos considera que este fue un juicio errado de Marx ya que la tecnología ha sido más bien una forma de alienación mayor. Este argumento puede encontrarse en Marcuse quien ve en la ciencia y - la tecnología instrumentos de control social.

Para los críticos de Marx, la teoría del materialismo dialéctico en sus bases filosóficas ostenta el nombre de 'materialismo' pero bien puede considerarse como un idealismo metafísico. Idealismo, señalan, porque según Marx el proletariado estaba llamado a redimir al mundo; esto es, a jugar un papel mesiánico en la historia para la salvación de los explotados. El proletariado en tanto que realidad "... sin embargo alienada en el sistema de la explotación del trabajo, pero que debe llevar esta alienación hasta su término y sufrirla hasta el fin para que, de este exceso de miseria y sufrimiento, salga la salvación, en tanto que clase 'que sea, en una palabra, la pérdida completa del hombre y en consecuencia no puede reconquistar a ella misma más que por renovación completa del hombre [—palabras de Marx en la crítica del estado de derecho de Hegel—]', el proletariado inaugura un drama que es sólo transformación profana de una historia sagrada de la cual toma prestado todo su prestigio: el de Cristo mismo."⁽²¹⁰⁾ Pero idealista además, porque no ha sido capaz de saldar cuentas con la visión hegeliana e incluso la prueba que señalan como más palpable es la predominancia de la dialéctica en las obras más importantes de Marx. La adopción de la dialéctica

(210) Henry, Michel. "La vida y la muerte, Marx y el marxismo" en Revista Diógenes, No. 25, UNAM, México, 1984, p. 125. Cabe señalar que desde una sociología de las religiones este planteamiento tiene cierta dosis de verdad en tanto que es una imposición en la teoría de Marx de los elementos sustanciales de la modernidad. Sin embargo, Henry no los comparte del todo ya que considera que esta crítica solo tiene razón cuando el proletariado se toma como un a priori y la historia sólo puede explicarse esquemáticamente como producto lineal de la lucha de clases. Pero a su criterio: -- "Solamente si el proletariado es, como toda clase, sólo la resultante y el efecto de la praxis concreta de los múltiples individuos que la componen, su naturaleza, su posible papel en la historia, su destino, no tienen que ser definidos en otro lado, en el plano de la metafísica y de la teología alemanas que tematizan -- otros problemas; son función ellos también de esta praxis, es en ella donde encuentran el principio de su desarrollo." Al juicio -- nuestro éste es un camino que los marxistas no han querido explorar siendo que en el mismo, hay líneas de posible desarrollo fecundo.

hegeliana haría, según este punto de vista— que Marx sea definitivamente un filósofo y no un científico. Por lo que toca a la metafísica, a Marx se le considerará partidario de la misma, de la siguiente manera: "Marx incide o bordea en la metafísica. Porque en realidad, en los medios de producción y los modos y relaciones de producción resultantes, clave para él de la historia, dotó al mundo material de una especie de mente o conciencia, con una dirección invariable hacia el 'socialismo', un propósito motor del progreso, una dinámica propia que produce un proceso de transformación social que opera no obstante las declaraciones marxistas sobre el hombre como el autor de los cambios sociales, independientemente, en cierto modo, del hombre. Porque aunque se le asigne o reconozca al hombre un papel activo en la transformación de la sociedad, en realidad no es un papel creador sino subordinado. Su acción consiste simplemente en acoplarse, sincronizarse, ponerse al hilo con las fuerzas materiales que mueven el mundo y la historia."⁽²¹¹⁾ Esta interpretación de los planteamientos de Marx lleva a sus críticos a considerar que en éste prevalece una visión mítica de la realidad, puesto que sus afirmaciones no logran ser del todo demostrables. Además, habrán de insistir en que los postulados marxistas están llenos de prejuicios y que esto hace que se alejen de la objetividad. A este respecto Merton realiza una comparación entre el materialismo dialéctico y el análisis funcional, señalando que tanto uno como el otro han sido comúnmente acusados de ideologías — para algunos, conservadores y para otros, radicales. Considera que esa "... comparación sistemática puede bastar para indicar que el análisis funcional, lo mismo que la dialéctica, no implica necesariamente un compromiso ideológico específico. — No quiere esto decir que compromisos así no estén implícitos

(211) Gringoire, Pedro. Op. Cit., p. 51

con frecuencia en las obras de analistas funcionales. Pero - esto parece extrínseco y no intrínseco a la teoría funcional. Revisado críticamente, el análisis funcional es neutral en relación con los grandes sistemas ideológicos. Hasta este punto, y sólo en este sentido restringido, es como las teorías - o los instrumentos de las ciencias físicas, que se prestan, - indiferentemente a ser usados por grupos opuestos para fines que con frecuencia no forman parte de la intención de los --- científicos." (212) En este párrafo puede observarse una de- fensa al funcionalismo y un comentario interesante sobre la - dialéctica marxista. Para Merton —a diferencia de Durkheim— solamente una dialéctica pura, es decir, metodologizada e in- trínsecamente neutral, es posible de aportar resultados que - quizá puedan ser considerados científicos. Así visto, el fun- cionalismo y el marxismo no son diferentes. El problema es - que mientras la teoría funcionalista trata de ser lo más de-- sinteresada posible, en el marxismo siempre está presente uno que otro factor extrínseco que le da una orientación particu- larmente ideológica.

Ahora bien, no por el hecho de que Merton utilice al materia- lismo dialéctico para comparativamente intentar legitimar el análisis funcional, esto quiere decir que haya consenso entre los funcionalistas hacia Marx. Así para los que presentan una afi- nidad más próxima a Durkheim —o al racionalismo crítico de - Karl Popper— el marxismo sigue siendo un idealismo porque al conservar situaciones hegelianas no se está diciendo más que es en el sujeto donde se formulan las más variadas ideas. Pa- ra algunos autores la dialéctica es una abstracción que no -- puede ser del todo verificada y puede ser sólo una aprehen--- sión simplista y dar un estatuto a este procedimiento ideoló- gico "es confundir la lógica con la metafísica. Ni los árbo-

(212) Merton, Robert K. Teoría y estructura sociales, F.C.E., México, - 1965, p. 52

[es ni las piedras se contradicen entre sí. Para nosotros -- [-aceptarán los críticos de Marx—] el 'método dialéctico' - es un revoltijo de trivialidades, o una forma de lenguaje anfibiológico, o un oscurantismo presuntuoso o las tres cosas." (213) Desprovisto de este modo de validez científica, el marxismo - será acusado de nuevas limitaciones; su falta de rigor en lo que a definiciones conceptuales se refiere; su marcado profetismo por anticipar 'leyes objetivas' de la historia; su insistencia y miopía de querer explicar todo por las contradicciones entre lo que Marx llama clases sociales; su alejamiento de los conocimientos modificadores de la validez científica —teoría de la relatividad, teoría de los cuantos, etc—; su falta de precisión en lo que a sus predicciones sociales - se refiere, etc. Estas críticas son en muchos casos válidas, pero impugnables únicamente a la ortodoxia, que ha hecho de - lo que Marx planteaba —incluyamos también los planteamientos de Engels, Lenin, Althusser y Stalin— un dogma que no puede ser puesto en tela de juicio. Desde luego que a cada una de estas acusaciones algunos teóricos han dado respuesta en defensa del marxismo. Lo cierto es que se ha hecho algo políticamente común, buscar los lados débiles de la concepción marxista y reiterarlos con el propósito de aminorar su potencialidad explicativa.

Por su parte, los marxistas emprenderán su crítica a los postulados teóricos del funcionalismo desde marcos también amplios y contundentes. Desde luego, Marx no tuvo contacto con -- una teoría funcionalista sólidamente formada; antes bien, hay que recordar que la génesis del funcionalismo como teoría y - metodología de explicación de los procesos sociales, está es-

- - - - -
(213) Mills, G. Citado en Gringoire, Pedro. Op. Cit., p. 74

trechamente ligada con las postrimerías de las guerras mundiales, es decir, a una gran distancia en lo que a tiempo se refiere, de Carlos Marx. Será el movimiento del marxismo, el que entable polémica con el punto de vista funcional. Para los autores del marxismo, el funcionalismo se liga al proyecto hegemónico norteamericano, se trata de rastrear los orígenes y las condiciones que hacen posible su surgimiento, sus avances, su consolidación; y podría señalarse incluso, su subsunción a la teoría de los sistemas. Este recorrido hace que lo que aquí se ha tomado como funcionalismo, presente rasgos distintos de su propia sustancia. En Durkheim por ejemplo, se deja ver una marcada 'cosificación' de los hechos sociales, posición que guarda coherencia con la idea de que el hombre es una tabla 'casi' rasa, un papel en blanco sobre el que los objetos o cosas sociales pueden improntar su acción. Desde este planteamiento, sujeto y objeto adquieren características específicas; el sujeto como un ente contemplativo y el objeto como la parte suprema de la objetividad. A este respecto, -- Lowy apuntará que Durkheim es un verdadero guía del afán positivista de hacer a las ciencias sociales idénticas a las de la naturaleza: "El discurso durkheimiano, ya lo hemos visto, pasa con toda naturalidad de la ley de la selva a las leyes naturales de la sociedad, y de éstos a los organismos vivos. Este sorprendente vagabundeo de la evolución está fundado en una presuposición metodológica esencial: la homogeneidad epistemológica de los diferentes dominios y, en consecuencia, de las ciencias que los toman por objeto."⁽²¹⁴⁾ De tal situación se derivaría una postura que podría calificarse como "resignada", en la cual los hechos están dados y sólo basta conocerlos, penetrar en ellos. Esta paralización de las "esencias", hace que una de las críticas que más frecuentemente se diri--

(214) Lowy, Michel. Op. Cit., p. 113

gen al funcionalismo sea la de su ahistoricidad, a la cual -- los marxistas han vinculado con su negación del cambio social.

Sin embargo, a pesar de las críticas que efectúan los representantes del marxismo, dentro del funcionalismo se generará una postura ante la historia y el cambio social. Davis lo expone cuando sostiene el planteamiento siguiente: "La afirmación de que el funcionalismo no puede tratar el cambio social porque propone una sociedad estática e integrada, es cierta -- por definición si 'propone' significa 'toma literalmente'. -- Aquí, una vez más, como en el caso de los otros interrogantes, el problema para nosotros no consiste en quién tiene razón, sino en el porque de la controversia. Parece en verdad extraño que la crítica se formule con tanta frecuencia, cuando en rigor algunos de los mejores análisis del cambio social provienen de personas motejadas de funcionalistas. Parece -- más extraño aún cuando, al estudiar estas obras, encontramos que no difieren en ninguna forma fundamental de muchos estudios del cambio social hechos por personas que se oponen al -- funcionalismo..."⁽²¹⁵⁾ Este testimonio es una prueba significativa de la construcción dialógica y del debate ideológico -- que se presenta en el conocimiento, ya que es clara la intención de dar respuesta a una crítica que el marxismo le ha --- planteado insistentemente. Siguiendo con la cuestión de lo -- histórico y el cambio social en el funcionalismo, debe destacarse que en Durkheim pueden localizarse alusiones a la dimensión histórica de los hechos sociales. Claro está que la visión durkheimiana de la historia se ve signada por la especificidad del positivismo, es decir lo empirista. Desde luego que tiene sentido poner en tela de juicio la validez o invalidez de esta perspectiva; lo que no es adecuado, es negar la -

(215). Kingley, Davis. Op. Cit., p. 646

aparición de los histórico en la misma. Lo que hay que señalar, es que en los funcionalistas la historia sufre una ambivalencia que consiste en un "... reconocimiento verbal de la dimensión temporal, mientras no es tenida en cuenta en el proceso analítico..."(216) Esto significa una desarticulación - entre teoría y metodología, en el planteamiento funcional.

Es la figura de Parsons, quien como ya dijimos se vincula más a la posición estructural-funcionalista, la que va a dar su propia versión del cambio social. Sobre este punto Alonso es tima que: "tanto Marx como Parsons pretendieron abarcar con sus síntesis teóricas la totalidad de la sociedad humana. -- Marx realizó una 'primera aplicación concreta del método general del materialismo histórico a una sociedad particular: la sociedad burguesa capitalista'. Parsons, por el contrario, - intenta un análisis válido para toda sociedad y para todo sistema social. [...] Parsons explícitamente contrapuso su 'moderna teoría sociológica' al enfoque marxista: Marx tendía a tratar la estructura socioeconómica de la empresa capitalista como una sola e indivisible entidad, en vez de dividirla analíticamente en un juego de las diversas variables que la componen. Es este desmenuzamiento analítico el que, para los fines presentes, constituye el rasgo más característico del moderno análisis sociológico... De ello resulta una modificación del efoque marxista... El principal énfasis ya no cae en... La teoría de la explotación sino más bien en la estructura de los roles ocupacionales."(217) Son los supuestos implícitos en esta explicación parsoniana, los que los marxistas condenarán con justa razón. Primero, destaca el hecho de que Parsons se olvide del devenir histórico que ha conformado el capitalismo --para el marxismo ortodoxo la lucha de clases--; en -

(216) Díaz-Polanco, Héctor. Op. Cit., p. 136

(217) Alonso, José A. Op. Cit., pp. 59 y ss. Subrayado de Alonso.

segundo lugar, si la tesis del autor es válida, no importa -- tanto la modificación del enfoque marxista sino la mediación para generarlo; es decir, a qué se debe el cambio de la explotación a la asunción de roles ocupacionales; más aún, en esta última cuestión se presenta el hecho de que para Parsons hay una acción voluntaria, es decir, conciente, de los sujetos o actores sociales, lo cual significa la movilidad invididual y social a partir de la integridad armónica en la unidad social.

En los puntos anteriores se hace presente la más fuerte impugnación del marxismo al funcionalismo, su carácter ideológico en tanto que instancia susceptible de consolidarse en 'sentido' ante la realidad social, pero sobre todo en un sentido -- que está ligado al poder y a la dominación, situación que es fácilmente destacable cuando se esclarecen la génesis y la propia "función del funcionalismo" en el nivel político. Para los teóricos del marxismo, la perspectiva funcionalista pasa por alto las contradicciones o aún más, las explica como disfunciones o situaciones anormales, es claro entonces que la visión funcionalista pugna por una aceptación absoluta por el orden y el control del cambio social. Vargas Lozano señalará cómo Séve defendiendo al marxismo hace una impugnación -- al funcionalismo, para Séve "... el marxismo no es ni voluntarismo idealista, ni falalismo económico. La solución de la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción no es el resultado automático del crecimiento de las fuerzas productivas [...] sino el producto del desarrollo interno de la contradicción entre Fuerzas Productivas y Relaciones de Producción." (218) La impugnación de Séve va dirigida al voluntarismo conservador que Parsons trata de instaurar. Por otra parte, Séve defiende a Marx de la crítica --

(218) Vargas. Lozano, Gabriel. Op. Cit., p. 152

común que lo califica de metafísico y determinista económico.

Desde la postura marxista ha de devolverse la acusación de metafísica, el paradigma científico que da sustento al funcionalismo puede calificarse de esta manera, ya que al cosificar los hechos sociales, le está dando un sentido estático y no dialéctico. A Durkheim puede criticársele su cosificación de la realidad si la realidad es el vínculo S — O. A los seguidores de Parsons se les puede reprochar su construcción abstracta sin referencia a la práctica y su búsqueda de identidad entre concepto y concreción. Tal como lo observábamos en las "Tesis sobre Feuerbach", hay una falta de confirmación de la teoría a partir de la transformación social, hay una --'reificación' del orden. Por lo que toca a la visión social del conocimiento, aunque hay una aceptación de que lo social debe ser explicado desde lo social en ambas corrientes, desde una perspectiva marxista es más posible cuestionar al funcionalismo en tanto que discurso ligado al poder que niega los -- conflictos sociopolíticos y que privilegia un punto de vista utilitario en la sincronía del contexto particular en que se ubica, para favorecer la prevención del futuro orden social, esto es, para establecer un proyecto de control social.

Así, Adriana Puiggrós señala algunos rasgos del funcionalismo que van ligados a un proyecto político-pedagógico: "La teoría pedagógica funcionalista, en su versión más moderna, plantea como meta educativa el alcance por parte de todos los países de una 'civilización de lo universal'... 'que haga estallar todos los límites del regionalismo y el nacionalismo', organizada de acuerdo con las normas del modelo científico universal con el cual soñara el John Dewey de la Gran Depresión, anhelante de descubrir los hilos del cambio en la sociedad capitalista, con el fin de elaborar las mediaciones necesarias para

su control." (219)

En síntesis, hay una serie de contraposiciones entre marxismo y funcionalismo, las cuales tocan las categorías que se han configurado para llevar a cabo el análisis de los dos enfoques teóricos. Ahora bien, trataremos de fundamentar por qué se considera al funcionalismo como dominante y al materialismo dialéctico como alternativo en tanto que teorías sociales.

Uno de los rasgos más graves de la perspectiva funcionalista y de sus derivaciones, es su pretensión obsesiva por ser la única ciencia o ser la única autoridad en la explicación y ordenación de lo real, excluyendo cualquier otro enfoque que no se aproxime a sus características. Así, Davis plantea: "...el análisis estructural funcional es el análisis sociológico." (220) De esta manera, el funcionalismo produce una hipóstasis de la cientificidad en la que los discursos no neutrales, no inmediatistas, politizados, no cuantificables serán otra cosa menos ciencia. El marxismo queda relegado al plano de las inútiles filosofías o en el mejor de los casos a una teoría cuya validez es mínima.

Ciertamente, muchos de los elementos propios del materialismo dialéctico han perdido vigencia, como la han perdido también las ingenuas representaciones iniciales del funcionalismo. Pero mientras el marxismo, en tanto que concepción teórica que presume de contestaria, se ha anquilosado gracias a la ortodoxia de muchos autores, el funcionalismo se ha sofisticado y ha tendido ejercer el mayor control posible sobre las formaciones sociales —ordenando al mundo occidental a partir de

(219) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación..., Op. Cit, pp. 18-19
(220) Kingsley, Davis. Op. Cit, p. 53. Subrayado del autor

la posguerra— y sus concepciones de realidad. Si esto es -- así, la pregunta es qué tiene de alternativo una postura cadaca. Debemos señalar dos situaciones, en primer término, que los postulados decadentes del punto de vista marxista son --- aquellos que quizá la postura dominante desearía más exactos para ejercer un control verificable sobre los mismos, los que se señalan como proféticos o portadores de una visión lineal de la historia; en segundo lugar, hay que considerar que en - el marxismo puede aún tener validez la reflexión profunda ya que no desmerece el re-conocimiento del pensar reflexivo que caracteriza la historia. En este sentido, no se trata de imponer una visión del mundo monolítica en apariencia, sino --- abrir el camino para realizar "... hermenéutica de aquello -- que Aricó llamó 'las sendas perdidas del pensamiento marxiano', con la - esperanza de encontrar sentidos ocultos que demuestren los errores de interpretación..." (221) y explicación de las condiciones de producción de los discursos teóricos. En este sentido, es en que se considera alternativa a la orientación marxista, ya que en ella está presente en potencia una actitud constructiva de la realidad en que lo importante es el objeto y no el método. -- Así, mientras que desde el funcionalismo Davis plantea: "El - nombre 'funcionalismo' entraña una diferencia de método o interpretación. No sólo se derrocha energía en prolongadas discusiones sobre este método nebuloso sino que se oscurecen los auténticos problemas. Si se hiciese un cuadro con los problemas teóricos acerca de los cuales existen diferencias de opinión por motivos solamente científicos, descubriríamos que -- las personas denominadas funcionalistas no comparten posiciones iguales, ni tampoco las comparten los que no son funcionalistas. Y sin embargo, los problemas se debaten a menudo como si fuesen una batalla incidental en la guerra entre los -- funcionalistas y algún otro campo, y algunos de los problemas

- - - - -
(221) Puiggrós, Adriana. La educación popular..., Op. Cit, p. 56

carecen de sentido si se los separa de esa suposición. Por ejemplo, hemos visto que 'suponer' la integración social o el conflicto social es un falso problema concebido como una lucha entre el funcionalismo y el marxismo. Una vez que se entiende que los problemas son los del propio análisis sociológico, los falsos problemas pueden eliminarse en forma más efectiva y los otros debatirse con más claridad." (222), a efectos del análisis que ha querido realizarse aquí, es precisamente la construcción dialógica entre marxismo y funcionalismo la que interesa tratar aquí, ya que el carácter incidental que Davis atribuye a la polémica entre una y otra postura no lo es tanto, menos aún en lo pedagógico.

En el ámbito pedagógico, las discrepancias entre ambos enfoques se presenta con una intensidad propia de la que aparece en el debate teórico y político. La problemática educativa "... es colocada por la pedagogía funcionalista en una escala que posibilite cuantificar los elementos que la componen. En esta escala (cuya unidad de medida son las 'etapas naturales' del desarrollo social) los alumnos, las instituciones educativas, los programas, los maestros [... de los países en 'vías de desarrollo',] ocupan los lugares más bajos; se trataría de sistemas educativos poco desarrollados o subdesarrollados que corresponderían a la 'etapa tradicional' o, en el mejor de los casos, a la etapa de transición." (223) Desde el proyecto educativo funcional, se tratará de resolver los obstáculos intrínsecos a los sistemas educativos a partir de facto--

(222) Kingsley, Davis. Op. Cit., pp. 654-655. Subrayado del autor. Davis retoma la idea de Radcliffe-Brown de que la madurez de la sociología y la antropología social no permite seguir con la idea arcaica de batallas estériles entre "ismos" ya que esta construcción gramatical habla de filosofías, no de ciencia.

(223) Pruijgrós, Adriana. Imperialismo y educación..., Op. Cit., p. 16 - La problemática educativa será objeto de estudio de esta concepción.

res externos de apoyo al desarrollo social. En este proyecto se dice tomar en cuenta los factores económicos y sociales en su engarce con lo educativo. En esa medida la educación constituye un prerrequisito para que se dé el desarrollo socioeconómico. "El papel principal del sistema educativo es el servir de mecanismos social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, funcional a las necesidades de la producción."⁽²²⁴⁾ Se trata de conformar los recursos humanos necesarios a la sociedad ya sea para que se integren a la producción o a la difusión de las concepciones científicas del organismo social. Como señalábamos en el capítulo anterior, se hablará de la movilidad social como una de las funciones necesarias al buen desarrollo social. La Pedagogía se queda fija en una idea funcional, la de técnica que garantice el aprendizaje, se liga con un modelo didáctico --- "...cuya apariencia científica otorgue legalidad a la penetración de la tecnología educativa desarrollada por las multinacionales durante la última década."⁽²²⁵⁾ La reflexión teórica ya no es necesaria. Desde el espacio oficial o dominante, la Pedagogía debe cumplir con su papel, los fines ya están --- marcados y se trata de aplicar los medios. La tecnología educativa aparece como propuesta pedagógica dominante a partir de los siguientes supuestos: "a) La experiencia educativa está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral [...]. b) los requisitos educativos para el empleo corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones. c) Las innovaciones tecnológicas producen cambios en la estructura ocu

(224) Gómez, Víctor Manuel. "Educación y estructura económica: Marco Teórico y estado del arte de la investigación en México" en Congreso de Investigación Educativa, SEP, México, 1981, p. 49

(225) Puiggròs, Adriana. Imperialismo y educación..., Op. Cit, p. 18

pacional..."(226) Se sostendrá entonces que la división del trabajo tiene una función de unidad solidaria del organismo social —idea de Durkheim—, la educación se relaciona técnicamente con la economía y la sociedad. De esta manera, la --Tecnología Educativa quedará instaurada como práctica pedagógica científica y dominante.

Por su parte, la orientación marxista sin un prestigio científico reconocido —por el proyecto dominante— intentará entender "... el 'logos' sobre las técnicas, que las fundamenta y justifica; y el discurso práxico de las técnicas mismas como conllevante y portador de una racionalidad (y no-racionalidad) determinada."(227) De este modo penetrará en ella cuestionándole y estableciendo diferentes posiciones ante la misma, desde aquellas que buscan restarle poder a lo tecnológico, hasta aquellas que plantean un rotundo no a la propuesta tecnológica. Lo cierto es que en todos los casos se intenta denunciar el carácter aparentemente ascéptico de la visión instrumentalista de la Pedagogía, la tecnología educativa, no es más que una forma de disfrazar su verdadera filiación al poder. El enfrentamiento entre el funcionalismo y el materialismo en el campo pedagógico puede —de acuerdo a lo aquí --- planteado— tomar características diversas. El problema es querer reducirlo al plano didáctico cuando es claro que conlleva un trasfondo social, político, económico, epistemológico e histórico que se diluye en la inmediatez de la institución escolar. Puede incluso ocurrir que mientras la práctica crítica se reduzca a la mera creación de una tecnología nueva, pueden perderse de vista situaciones que están ligadas a la -

(226) Gómez, Víctor Manuel. Op. Cit., p. 50

(227) Kun C., Alfredo y Roberto A. Follorí. "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e histórico" en Tecnología educativa. Op. Cit., p. 46

raíz del problema de la dominación del panorama por las innovaciones teóricas del funcionalismo. Por este hecho, si no se toman en cuenta las dimensiones señaladas se puede enunciar a la Pedagogía "... en un modelo teórico aparentemente coherente con las formulaciones del marxismo, pero en realidad, carente del carácter dialéctico, autocrítico e histórico del materialismo dialéctico." (228) Pero si bien hemos marcado las líneas a través de las cuales se refutan mutuamente el funcionalismo y el marxismo, es en la cuestión epistemológica que da configuración a un discurso en torno a la cientificidad de la pedagogía, en donde se manifiesta la creación de las condiciones de credibilidad de la acientificidad del marxismo según las bases "científicas" del funcionalismo y lo 'ideológico de la neutralidad ideológica' del funcionalismo según la perspectiva dialéctico-materialista. Podemos observar cómo en sustancia, las categorías hasta aquí analizadas muestran un contraste y antagonismo. En el siguiente apartado se mostrará la incidencia del enfrentamiento entre paradigmas en la problemática epistemológica de la Pedagogía.

V.2 CIENCIA DE LA EDUCACION, CIENCIAS DE LA EDUCACION, PEDAGOGIA EN TRANSICION Y SINTESIS INTERDISCIPLINARIA

El apartado anterior, mostró una panorámica general de las discrepancias existentes entre las orientaciones funcionalista y marxista; enfrentamiento directo que esgrime las razones teóricas de validez de cada una de las posturas. Sin perder continuidad con lo anterior, este apartado versa sobre el estado actual de la cuestión epistemológica de la Pedagogía, la

(228) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación..., Op. Cit, p. 31

cual se marca desde diferentes ópticas que tienen que ver con una ética social a la cual se ligan, aunque no mecánicamente.

En los anteriores capítulos, se observaba que Herbart había dado el primer paso por sistematizar científicamente a la Pedagogía. Más adelante será Durkheim quien, pasando por alto la afirmación marxista de que no es en el método sino en la sociedad y sus conflictos, donde se explican las mediaciones entre el hombre y la práctica científica, declare que la Pedagogía es una teoría práctica y que existe en estado de -- proyecto una Ciencia de la educación que se diferencia de la Pedagogía porque sabrá explicar con todo rigor el hecho educativo.

Estas tres ideas dirigen la problemática hacia tres caminos: la Ciencia de la educación, las ciencias de la educación y la Pedagogía —que aquí señalamos como una disciplina en transición—. Estas vías de discusión que en la actualidad desplazan el interés del debate entre la escuela tradicional, la -- escuela nueva y la tecnología educativa en el ámbito pedagógico, tienen sin embargo una enorme imprecisión sobre la cual -- quisiéramos penetrar aportando un punto de vista en relación a tres situaciones: la especificidad de cada vía, su postura epistemológica de lo pedagógico y la visión social que se liga a las mismas.

Centrando la atención en la Ciencia de la educación, encontramos que ésta se ve marcada por una visión positivista del conocimiento. Se ha señalado ya cómo Herbart, preocupado por -- organizar científicamente a la Pedagogía, tuvo que moverse en los límites de ese paradigma. En este autor, se gesta una línea de acceso al objetivismo en lo pedagógico, con la cual se trata de tener un control sobre los conocimientos útiles, en contra del idealismo romántico. La Pedagogía entonces se ve

inspirada por una concepción empírico-naturalista-experimental, y a ella se somete. A este respecto señala Mantovani: - "La pedagogía, inspirada por la concepción mecanicista del -- hombre, puede verse de modos diferentes. [...] Ella es entendida como ciencia del hecho educativo. ¿Qué es el hecho educativo? Es una manifestación de la energía psíquica, una forma del trabajo mental. Se entiende la pedagogía como psicoenergética. Es la ciencia que tiene por objeto el estudio de las leyes que rigen la energía mental. Es una ciencia empírica porque estudia al acaecer psíquico, descubriendo sus relaciones constantes. Estas previsiones construyen los modos de acción del educador sobre el educando. Se puede confundir -- aquí la pedagogía con la psicología pero difieren. La psicología estudia estrictamente el hecho psíquico, mientras que -- la pedagogía se dirige a un fin, [...] Para otros, la pedagogía es ciencia positiva, mas resueltamente empírica. Cellérier, [...] la ha llamado la "Pedagógica". Estudia el hecho educativo como producto de factores determinables empíricamente. -- Realiza el análisis de estos hechos por el método inductivo y concluye en la ciencia empírica de la educación. Para lograr esta estructura necesita separar el ideal de lo real. Sólo -- queda como objeto de investigación el proceso educativo, que encierra elementos invariables, constantes. El ideal no pertenece a ella porque es variable. Solo lo real de la educación interesa: clasificación de los hechos, agrupándolos según caracteres comunes, y la explicación según leyes constantes. Es una ciencia llena de elementos a priori. [...] Otros la conciben según el modelo de las ciencias naturales: la pedagogía naturalista o pedagogía científico-natural, que estudia el desarrollo natural del ser humano como hecho educativo. Ha aplicado también el experimento o sea la observación provocada y 'controlada', y cuidada matemáticamente. Cuando ad--- quiere este aspecto se la llama pedagogía experimental. Esta ciencia experimental ha incorporado el fin como un hecho en--

tre los otros hechos de la educación, no un ideal regulador - de la realidad. Tiene siempre base empírica."⁽²²⁹⁾ Con esta larga referencia se ponen de manifiesto los antecedentes de la - llamada Ciencia de la educación, en primer término a Herbart -cuya relevancia no tiene significado si no se toma en cuenta el papel histórico de personajes, como Bacon y Comenio, -- que instauraron formas de legitimación de la racionalidad de la época moderna-- y, en segundo lugar a la pedagogía científica o experimental. Con ello, se abre paso a las concepciones de Durkheim y Dewey quienes signaron con fuerza las formas de entendimiento de finales del siglo pasado y parte del presente siglo.

Ya se ha señalado cómo en Durkheim la Ciencia de la educación sólo existe en estado de proyecto, y como esta situación deviene en una consideración particular de la Pedagogía. En Dewey, no se presenta un concepto tan rígido y formalista de ciencia como en Durkheim. Para Dewey, "la presunta, absoluta pureza no es ni siquiera una prerrogativa de las ciencias físicas. Tanto más justificado parece entonces la admisión de que los conocimientos pedagógico entren en un sistema teórico suficientemente elástico. Estos van acumulándose al mismo -- tiempo que la experiencia educativa realiza sus pruebas. La práctica genera continuamente la teoría, a través de un proceso de abstracción, que tiende a generalizar los resultados de las experiencias. A su vez la sistematización de las indicaciones extraídas de la experiencia, la teoría vuelve al trabajo educativo para ser verificada, corregida, elevada a un nivel superior de abstracción. [...] De esta hipostación pragmá

(229). Mantovani, Juan. Educación y plenitud humana. El Ateneo, Buenos - Aires, 1967, pp. 127 y ss. Cabe recordar que el positivismo se caracteriza por: la causalidad, la explicación nomológica y la deducción.

tica derivan importantes consecuencias. La primera [—Dice - Ravaglioli—] es que, a causa de la estrecha relación entre - teoría y práctica, la acción educativa no puede sacarse del - concepto, por otra parte errada, como se ha visto, de la cien - cia pura. Para Dewey la educación mantiene un aspecto experi - mental; arriesgadamente pragmático. En el momento de la acci - ón es un arte."(230) En Dewey también prevalece la idea de una Ciencia de la educación en proyecto, sólo que a diferen - cia de Durkheim, para él deberá alimentarse de las ciencias y construirse para dar explicación al hecho educativo, "... las ciencias independientes aclaran los elementos que componen el proceso educativo, la ciencia de la educación reconstruye el conjunto, utilizando las informaciones disponibles. Por eso, para Dewey, las ciencias son las 'fuentes' de la ciencia de - la educación. Pero proporcionan instrumentos de conocimiento, no reglas de acción. El paso de las leyes científicas a las normas de educación es efectuado por el educador."(231) La - perspectiva de Dewey, sugiere la unidad de muchas variantes - en un solo propósito, que es la explicación del hecho educati - vo. Desde un punto de vista epistemológico cabe cuestionar - la posibilidad o pertinencia de mezclar elementos de distinta índole para crear un fundamento teórico, cabe incidir sobre - la forma en que se entiende esa totalidad. Bajo una epistemo - logía como aparato crítico, la respuesta estaría dada a par - tir de las condiciones de elaboración de ese conocimiento y - el rastreo hasta lo más profundo de las perspectivas que quie - ren hacerse confluir.

Por otra parte, de los planteamientos científicistas ante la Pedagogía, se empieza a generar una serie de autores que de--

(230) Ravaglioli, Fabrizio. Op. Cit, p. 54

(231) Ibid, p. 55

clararon a la Pedagogía como una ciencia. Algunos pretend--
rán demostrar su postura —basándose la mayoría de las ocasio--
nes en lo empírico del hecho educativo— y otros dogmáticamen--
te reducirán la Pedagogía a la experimentación.

Como un testimonio de la idea de la Ciencia de la educación -
presente en textos con una gran influencia de Dewey, tenemos
el siguiente párrafo: "La Pedagogía es indudablemente, una --
disciplina que estudia el hecho indiscutible de la educación
desde un determinado punto de vista. No negamos a la Pedago--
gía su carácter y su categoría de disciplina que actúa y se -
mueve en el campo de la educación. Con esto queremos adver--
tir también que en las diferencias [...] entre Ciencia de la
educación y Pedagogía, no va ni implícitamente ni explícita--
mente expresado, que señalemos rangos entre las dos. Es mu--
cho más simple lo que pretendemos y sobre todo, mucho más ca--
tegórico y rotundo: afirmar que cada una de ellas tiene su --
campo propio de acción porque una de ellas plantea el proble--
ma de la educación desde un ángulo diferente y lo estudia por
tanto de distinta manera." (232) Si bien la autora de esta --
"doctrina" pedagógica plantea que no hay una demarcación de --
rangos entre Pedagogía y Ciencia de la educación, lo cierto -
es que sí la hay, porque es obvia la visión cientificista de
orientación positivista. Dejar clara esta crítica es impor--
tante porque este tipo de concepciones pedagógicas se siguen
enseñando y difundiendo como válidas. Sin embargo, la ambi--
güedad de la noción de "ciencia" por una parte y de 'Ciencia
de la educación' por otra, produce otros discursos que se li--
gan a condiciones históricas diferentes. Es así como a par--
tir de las modificaciones en las ciencias físico-matemáticas
(fundamentalmente los cambios en la física clásica por la teo

(232) Elias, Emilia. Ciencia de la Educación, Patria, México, 1983, p. 41-

ría de la relatividad, y los cambios en la biología por un modelo ya no organicista sino genética), la visión positivista se modifica y traduce en un neopositivismo. Esta avanzada positivista trae nuevas percepciones ante lo educativo. Von Cube, autor alemán escribe: "... la Ciencia de la Educación, como ciencia del óptimo alcance de las metas de enseñanza dadas, puede por principio ser utilizada —para bien o para mal— en función de cualquier fin político. La Ciencia de la Educación como instrumento valorativamente neutro, puede estar al servicio tanto del capitalismo, como del comunismo; tanto al servicio de la democracia como de la dictadura. El problema de --- quién utiliza este instrumento, no es un problema científico, sino político. [...] Los pedagogos esencialistas, marxistas y crítico-emancipadores (Escuela de Frankfurt) tienen un concepto de ciencia mucho más amplio, que abarca también valores y fines; abarca un 'espíritu objetivo', una 'Ley de la Historia'; abarca una 'comunicación exenta de dominación', abarca 'emancipación', 'sensatez' y demás. Tal concepto de ciencia ya ha rebasado en mucho sus límites. Ya no se trata aquí más de ciencia, sino de programas políticos. Ahora bien, hay que tener muy en claro que el debate sobre lo que ha de ser considerado como ciencia, no puede darse a un nivel científico. El uso de la palabra 'ciencia' tampoco está jurídicamente protegido, así que a nadie se le puede prohibir apelar a ella en cualquier -- prosa o en cualquier programa político. [...] En especial deseo advertir sobre el peligro que entraña el que bajo el nombre de 'ciencia' se active una política socialista del mayor estilo." (233) Es evidente la declaración abierta al debate ideológico en este autor en un reto a la postura crítica. Cabe mencionar algunas de sus definiciones o enunciados analíticos que él mismo, presenta a lo largo de su obra "La ciencia -

(233) Von Cube, Félix. La ciencia de la educación. CEAC, España, 1981, - pp. 6-7

de la educación", para observar las características que adquiere lo pedagógico en una de las variantes más sofisticadas de lo científico: "La educación consiste en la conducción de personas hacia un comportamiento dado [...] El comportamiento humano puede conducirse de dos maneras: mediante la dirección -- del aprendizaje y mediante el manejo de las situaciones-estímulo [...] El proceso de la dirección del aprendizaje puede describirse adecuadamente mediante conceptos y modelos cibernéticos. [...] Los enunciados científicos son generales y comprobables. [...] Conceptos de ciencia como el esencialista, el marxista y el crítico-emancipador renuncian a la comprobabilidad intersubjetiva de los enunciados científicos. [...] Entendiéndose por Ciencia de la Educación, el concepto global que comprende a las disciplinas: Didáctica o Ciencias Constructiva de la Educación. Metódica y Didáctica de los Medios, etc. [Y en otra parte dirá:] la Ciencia de la Educación no es ninguna tecnología —(esta palabra se utiliza más bien para desvalorizar a la Ciencia 'eficaz' de la Educación)— y que es conveniente definir a la 'Pedagogía' como una denominación (tradicional) — de la Ciencia de la Educación."⁽²³⁴⁾ Con estas líneas concisas pero significativas, se muestra como la aparente objetividad de la Ciencia de la educación está en entredicho.

Ahora bien, el paradigma neopositivista no es el único que asume la línea de la Ciencia de la educación —la cual como se ha manifestado no alcanza una especificidad unívoca como lo pretenden sus propulsores—. En autores que no comparten la visión positivista aparecen referencias explícitas a esta cuestión. Así, por ejemplo, la llamada 'Didáctica Crítica' plantea: "La ciencia de la educación necesita procedimientos hermenéutico-crítico-ideológicos para comprender adecuadamente los

(234) Ibid., Consultar todo el texto.

procesos educativos y sin duda también los necesita toda persona activa en educación para comprender y dirigir adecuadamente su acción. [...] La educación, sus instituciones y procesos educativos, han de convertirse en objeto de una relación científica empírica, que trabaje los objetivos implícitos y explícitos."⁽²³⁵⁾ Sobre este planteamiento cabe hacer dos señalamientos. En primer lugar, observar cómo hay en el mismo, una idea implícita de Ciencia de la educación en estado de proyecto, tal y como lo veían Dewey y Durkheim. En segundo término surge la duda de si necesariamente tiene que ser el trabajo empírico el que dé legitimidad a esta perspectiva. El mayor problema viene cuando a pesar de marcar directrices metodológicas sustancialmente distintas a las neopositivistas, no se reconoce explícitamente que existen diversas concepciones de Ciencia de la educación, con lo cual se corre el riesgo de dar igual validez a situaciones diferenciadas, - bajo el nombre de ciencia de la educación. Otro riesgo que se corre, es el de generar la falsa idea de que existe una instancia superior llamada 'Ciencia de la educación', matriz omnipotente del saber pedagógico, lo cual sí tiene filiaciones con lo positivo. Es decir, se puede creer que lo hermenéutico-crítico-ideológico es la nueva panacea porque se está hablando de manera abstracta y perdiendo de vista la necesidad del objeto para la producción del conocimiento.

La oscuridad de la problemática no termina allí. Otros autores afirman que: "La extensión del positivismo y del experimentalismo desde finales del siglo XIX ha provocado una fuerte disputa en contra de la noción de pedagogía por su raigambre idealista con vistas a instaurar la noción, en el campo -

(235) Pansza González, Margarita (et al.). Fundamentación de la didáctica, Gernika, México, 1986. p. 46

de reflexión educativa, de ciencia o ciencias. Desde los criterios neopositivistas se niega la posibilidad de ciencia, lo que existen son problemas educativos, a los cuales hay que intentar resolver, y la mejor manera es recurrir a disciplinas auxiliares. El triunfo de la ciencia sobre la filosofía, en el terreno de la pedagogía lleva a desertar la reflexión de lo educativo y a considerarlo como mero campo aplicativo de las teorías ya establecidas."(236)

Esta situación agrava la problemática. Con la aparición de la idea de 'ciencias de la educación', se amplían las confusiones de la especificidad del hecho educativo. Los rasgos que han cobrado los sistemas educativos, han hecho necesaria una separación en las perspectivas teóricas globales para tratar de dar respuesta a los problemas cotidianos que enfrenta la práctica educativa. La educación se transforma así en -- ".... un crisol discursivo. Para abonar su explicación debe recurrirse a una serie de disciplinas básicas que dan cuenta de ella. [...] La educación es una práctica. Carece de esta tuto epistemológico autónomo; por ello debe ser analizada desde disciplinas generales de diferente orden (lo cual no la pone 'por debajo' ni 'por encima' de tales disciplinas, sino en un espacio diferente, el de las funciones sociales)."(237) De la idea de ciencias de la educación surgirán diferentes posiciones, cada una de ellas con problemas bastante serios como a continuación se señalan:

Una primera posición es aquélla en la cual las ciencias de la educación no se reconocen vínculos sino sobreposiciones. Sur

(236) Serrano, José Antonio. Op. Cit., pp. 10-11

(237) Follari, Roberto A. "Consideraciones críticas acerca de la epistemología de la Psicología social" en Revista Educación Superior No. 43, ANUIES, México, 1982, p. 31

gen así disciplinas cuyos principios no toman en cuenta los principios de las otras ciencias. Se crean así discursos antagonicos elaborados desde ópticas cerradas a cualquier infiltración extraña. Habrá, entonces, una psicología de la educación, una sociología de la educación, una filosofía de la educación (economía, historia, etc.) que entrecruzan lo educativo al crear una concepción de lo mismo, avalada supuestamente por la cientificidad de su construcción en tanto que teorías aplicativas; "... este desarrollo ha venido favoreciendo una tendencia que niega especificidad y realidad al objeto pedagógico en tanto tal e intenta, en cambio, reducirlo o desintegrarlo en los componentes que se identifican como 'las ciencias de la educación'. De hecho, la educación descompuesta en sus elementos específicos (ciencias humanas particulares: historia, economía, sociología, psicología, etc.) se transforma en un espacio múltiple y heterogéneo donde se expresa la crisis paradigmática que afecta a cada una de esas disciplinas particulares y donde todo esfuerzo de dialogo o síntesis resulta fatalmente inútil."⁽²³⁸⁾ Y el resultado es inútil -- porque escudándose en su cientificidad ninguna disciplina -- aceptarían subsumirse a otra.

Existirá una segunda posición en la cual -- conforme a la perspectiva de Dewey -- "las diferencias disciplinares, haciéndose necesaria la convergencia en torno al problema de la educación, aparecen como otros tantos puntos de vista de los cuales es posible hacer luz sobre el contenido mismo. Así, las diferencias no son canceladas sino coordinadas."⁽²³⁹⁾ Se trata, en esta perspectiva, de conformar un sistema del cual tomar partes operativas de cada disciplina. La psicología esta

(238) Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Op. Cit., pp. 14-15

(239) Ravaglioli, Fabrizio. Op. Cit., p. 56

ría por ejemplo, llamada a desarrollar conceptualizaciones de la personalidad de los alumnos y docentes, de las posibilidades cognoscitivas, etc. Cada una de las disciplinas está llamada a hacer una aportación para la comprensión y resolución de problemas educativos. O dicho de otro modo, cada disciplina o ciencia auxiliar debe cumplir su función. Es evidente la concurrencia funcional-pragmática que impera en esta visión. De algún modo esta visión se consolida como dominante ya que la multiplicidad de concepciones disciplinares sobre la educación —propio de la postura anterior— hace que su uso sea extenso. "Tal extensión del término subsume la acción del pedagogo hacia el saber-hacer como campo de reflexión, de súbito la pedagogía de arte pasa a ser tecnología, en el moderno sentido del término. [...] de la educabilidad como objeto construido de la pedagogía se pasa, por intermedio de las ideologías humanitarias aparecidas en el siglo XX a las que se añaden el triunfo de la razón experimental, a privilegiar el objeto referente que es el hombre. Se dice que las ciencias del hombre tienen como objeto a ese ser concreto, si la pedagogía se dedica a la formación, ésta tendría que recurrir a todas las disciplinas para poder educar a la manera más integral y total a ese ser. De esta manera la posibilidad de las ciencias de la educación se multiplica. [...] El problema ya no es qué ciencia incluimos, sino cuál es la que se deja afuera."(240) El problema se debate en una aparente disyuntiva: conformar una totalidad o una síntesis interdisciplinaria. Lo cierto es que ambos casos son una superficialidad de la clasificación positivista de las ciencias; superficialidad que oculta su carácter ideológico bajo el propósito de la neutralidad que se emplea para la comprensión y eficiencia --

(240) Serrano, José Antonio. Op. Cit, pp. 10-11

frente a lo educativo, a la ideología científica de la interdisciplinariedad.

Desde una visión de recuperación de la totalidad, se marcará como camino científico la interdisciplinariedad. Se supondrá que este camino conducirá a la unidad operativa de la ciencia. Se trata de que "... las diferentes disciplinas, 'cada una -- con una porción de conocimiento de la totalidad', a través de su suma permitirían 'reconstruir el todo'. Esta tarea se nos insinúa hercúlea, dado que el conjunto de conocimientos a que la totalidad de las disciplinas ha arribado actualmente es -- enorme, y francamente inabordable por un solo sujeto, aun en 'porciones mayoritarias' del todo aludido. Pero más aún: -- ¿existe esa totalidad de conocimientos como un todo? ¿Tiene organicidad, interconexiones que permitan articular las ciencias entre sí de manera coherente? Muy poco epistemólogos podrían afirmarlo (uno sería Piaget, a quien ya hemos criticado), ya que si cada ciencia se ha producido internamente a -- las necesidades de su propio objeto, el hecho de que todas -- (excepto las formales, lógica, matemática) hagan referencia -- a la misma realidad empírica no garantiza en absoluto que sus discursos teóricos tengan ya no relación, sino coherencia entre sí."(241)

Pero, si bien esta idea interdisciplinaria trata de conformar una totalidad indiscriminada y absoluta de asociaciones teóricoprácticas, otra será la idea de una síntesis interdisciplinaria. En efecto, la búsqueda de resultados efectivos ante -

(241) Follari, Roberto A. Interdisciplinariedad, Op. Cit, p. 50. Follari señala dos cosas interesantes que defiende como tesis: que la interdisciplinariedad ha desplazado el análisis social de las ciencias por una totalidad natural, y que toda carrera (profesional) - debe tomarse a sí misma como objeto de análisis sociohistórico, y en Pedagogía esto puede sentar las bases para un trabajo epistemológico serio ante la misma.

un problema bajo la aplicación de procedimientos derivados de diversas disciplinas, es una interdisciplina que deviene en - tecnología. Pero si esta tecnología no discrimina su apego a lo teórico y sólo aparenta existir por existir, se producen - consecuencias muy graves sobre la práctica concreta. Cuando esto ocurre, la Pedagogía "... en su conjunto se transforma - en un fragmento de ciencia (una de las ciencias de la educa- ción) y ordena su quehacer bajo criterios eficientistas. Fun- damentada en una psicología conductista, se torna tecnología. [...] El quehacer pedagógico se reduce a la didáctica."(242)

Vemos así, la serie de complicaciones en lo pedagógico que re- sultan del análisis de los supuestos interdisciplinarios que caracterizan a las llamadas 'ciencias de la educación., las - cuales ante ese panorama parecen condenadas a revelar "...pre- cisamente la falta de un estatuto científico autónomo, que en vano se trata de descubrir ampliando desmesuradamente el arco de las mismas."(243) Pero esta situación no termina con el - reconocimiento y la denuncia del carácter científicista prag- mático de las ciencias de la educación. Nuevamente la Didác- tica crítica —afín a lo sociopolítico—, esboza una propues- ta cuya imprecisión no contribuye más que a plantear líneas de investigación. Se señala que: "Las ciencias de la educación se deberán esforzar por operar en base a nociones lo más exac- tas posibles. [y que:] Las ciencias de la educación se ha- brán de comprender a sí mismas en su totalidad."(244) Es cla- ra aquí la intención de contraponerse a la postura que marca-

(242) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación..., Op. Cit, p. 18.

(243) Broccoli, Angelo. Marxismo y..., Op. Cit, p. 24

(244) Pansza González, Margarita. Op. Cit, p. 47

mos como dominante y que tiene filiaciones al neopositivismo y a las renovaciones del funcionalismo. Sin embargo, surge la duda de si es éste el flanco desde el cual operar para minimizar el poder dominante de la propuesta funcional, o de si es éste el espacio que la propuesta dominante permite. Las preguntas surgen porque desde una visión crítica, para cualquiera es evidente que las ciencias de la educación son un proyecto peligroso desde el cual desaparece la reflexión y aparece la prescripción en lo educativo. Lo crítico de esta Didáctica --no Pedagogía-- suele incluso parecer reforma. Lo pedagógico entonces se ve ensombrecido y no logra desembarazarse del estado de transición en que se ve cercado frente a lo crítico y lo operativo; frente a lo re-productivo y lo radicalmente transformador; frente a lo nuevo y lo tecnológico; frente a lo político y lo científico, etc.

La Pedagogía en tanto que práctica social con rasgos ideológicos queda encerrada entre la aceptación de la interdisciplinario y la creación de su sustento disciplinario; entre la aceptación de la ciencia hipostaseada o la constructiva. El problema epistemológico de la Pedagogía y la relación entre los participantes es una polémica que pasa de las agresiones teóricas al "diálogo de sordos". Porque la Pedagogía está allí, --signada como una 'disciplina' encargada de difundir el 'auténtico saber científico'. Y cumple parte de ese cometido pero también se rebela cuando existen condiciones. También construye, pero su construcción sigue en la crisis de definir ¿cuál es el nuevo paradigma a conformar?

Quizá para cerrar este apartado convenga precisar lo siguiente:

La Pedagogía, la Ciencia y las ciencias de la educación no son de ningún modo lo mismo, pero a su vez, no alcanzan a diferen-

ciarse con claridad. Sin fundamentación epistemológica —sur- gida de un a posteriori—, la Pedagogía corre el riesgo de -- desbordarse en las otras, las cuales parecen haber sido crea- das con esa intención. El debate alrededor de lo pedagógico y lo educativo, contra lo que se cree, va más allá del pensamien- to lineal y de la inmediatez que muestran las apariencias. El enfrentamiento que ha sido expuesto aquí entre Marx y el fun- cionalismo, aunque puerta de acceso a la problemática, si no - es avanzado continuamente, y vigilado, puede perder el carác- ter de apertura que aquí adquirió. Por eso si se planteara la necesidad de esbozar una alternativa o propuesta de continui- dad, señalaríamos la necesidad de construir un Programa —no un sentido didáctico sino metodológico— fuerte, que de la inves- tigación en textos clásicos, se remontara a la historia de las ciencias, y a la visión crítica de la Escuela de Frankfurt --- (que ha dado lugar al reconocimiento de tres tipos de saberes: el empírico-analítico —Comte, Durkheim, Popper, etc.—; el -- crítico —Nietzsche, Freud, Marx—; y el hermenéutico —que con- siste en dar un sentido dialéctico-comprensivo— explicativo a lo real—)⁽²⁴⁵⁾, para crear la historia epistemológica de la - Pedagogía, en la que se intentaría dar cuenta de la influencia de la episteme sobre la Pedagogía y viceversa, en diferentes - coyunturas históricas. Pero historia también por llevar a cabo como práctica social. Esto es lo que podría señalarse como -- una vía de recuperación y esclarecimiento de qué es la Pedagoga y para qué sirve la Pedagogía. Hemos dado un primer paso en la consolidación de este programa con el debate analizado - en este trabajo, el siguiente apartado pretende ser una recapit- ulación reflexiva sobre lo trabajado en todos los capítulos y por eso más que tener forma conclusiones, se presenta como un epílogo.

(245) Serrano. José Antonio. Op. Cit., versión magnetofónica.

V.3 CONCLUSIONES (?)

"O bien ustedes creen que yo no miento cuando les digo que la educación es violencia y mi enseñanza es ilegítima y por tanto no pueden creerme; o bien ustedes creen que yo miento y mi enseñanza es legítima y por tanto no pueden creer tampoco en lo que yo digo cuando digo que es violencia"

P. Bourdieu

Este trabajo se iniciaba con la denuncia de lo que a primera vista suele sugerir el término 'epistemología', la importancia implícita en el mismo parece quedar clara a estas alturas, al grado de sostener aún la necesidad de liberarlo de la inmediatez que o bien le confiere inutilidad en los problemas del conocimiento, o bien lo dota de un prestigio desmedido que rebasa en mucho sus posibilidades. Algo similar ocurre con la Pedagogía, cuando no se le desprecia como una mala ideología o como una mala técnica, se depositan en ella las expectativas románticas de liberación y bondad desmedida. Si los dos elementos que constituyen el vínculo que aquí se ha tomado como objeto de investigación presentan un panorama ensombrecido, cada cual por su lado; cuando ambos se intersectan, en el vértice que lo hacen se gesta una problemática mayor; tan aguda que por múltiples lados invita a interrogarle. Descubrir la oscuridad de ese horizonte, fue la forma en que se dió la aproximación al objeto de estudio, descubriendo en el mismo puntos de interés que aunque no han quedado agotados, sí se ha iniciado su construcción.

Lo que se desprende de esta primera consideración y del recorrido reflexivo que se realizó ante la misma, es que tal y co

mo nuestro objeto nos lo ha planteado: existe la urgencia de trazar una ruta al conocimiento en la que predomine el sentido heurístico y la superación de las situaciones fenoménicas e inmediatistas, en favor de la conquista de cada una de las problemáticas que se presenten. Esto hace que sea difícil hablar de las "conclusiones" de algo cuya vida no ha terminado; la acción de concluir se convertiría en un alto engañoso y momentáneo que no se corresponde con la intención de construir la realidad, que no se corresponde con el percatarse que ésta no puede ser una y para siempre; sino sobre todo constituirse de muchas realidades enfrentándose por el monopolio de la verdad y en esa medida, fortaleciéndose en sus argumentos armándose para la batalla, agudizándose ante otras posturas. Esta cuestión nos introduce a tres líneas para desarrollar en este apartado, el cual se traduce en una síntesis comprensiva de la exposición realizada a lo largo de nuestra investigación. Antes de exponer las líneas señaladas debe quedar claro que tomamos a la síntesis no como sinónimo de resumen o de brotes de información desarticulados como vulgarmente se suele entender. Una síntesis es recuperadora en un presente de situaciones aparentemente pasadas pero proyectables a un futuro, en donde el tiempo no es la utopía de un pensamiento que intenta atrapar por sí mismo las profecías de lo real y que se traduce en la contemplación, en la clarividencia sin la base de -- una acción; sino que el tiempo es la construcción del sentido, de la mediación, de la participación en y desde la historia. Hecha la aclaración, las líneas que aquí se convierten en un intento de recuperación de ese nivel de concreción, son: --- a) percepción inicial de la problemática; b) logros de explicación y limitaciones ante ésta; y c) perspectivas (frente a la misma). A continuación se desarrollan estas líneas.

a) Percepción inicial de la problemática: En este rubro nos -

ubicamos en una serie de ideas plagadas de sentido común y de teoría desvirtuada, mal comprendida, sobre nuestro objeto de estudio hasta este momento casi en su totalidad impreciso. -- Epistemología y Pedagogía aparecen como dominadas por lo impenetrable. La primera, es decir la epistemología, parecía ser la forma más acabada de dar legitimidad a la deidad científica, todavía no vista como problema sino como garantía; plagada de virtudes y descontextuada, con una existencia autónoma que la ubicaba en el altar de la verdad. La Pedagogía por su parte, parecía un doble sentido, el de una ciencia y por lo tanto poseedora de un saber por un lado, y en un salto violento, caracterizada como sinónimo de educación, de acción, de práctica ilimitada en alcances y fronteras, casi indefinible por el otro; no pocas veces percibida como llamada a cumplir la función de salvadora y redentora de todo tipo de situaciones. En este sentido no importaba tanto la construcción de la misma, sino el afán por desarrollar sus potencialidades. De igual manera percibíamos su historia: como un agregado "cultural" que proporcionaba referencias interesantes; se entendía como algo que sucedió y que estaba lejos de tener un sentido en lo real que no fuera el obtener la admiración por la capacidad despertada de repetir anécdotas y a veces hasta la identificación de proyectos educativos importantes. En esta etapa estábamos muy lejos de comprender que la modernidad nos va separando de lo reflexivo-profundo para colocarnos en lo reflexivo-detenido, dándole forma de discurso gastado alrededor del cual nos formamos. Pero cuando la Pedagogía promete mucho y cumple poco, nos mueve a la búsqueda de razones; no aceptamos un hacer poco efectivo y nos aventuramos en la investigación hasta recibir el golpe de que en lo pedagógico no está ese "hacer efectivo", que lo pedagógico no es siquiera lo educativo, no es siquiera lo didáctico; que no sabemos qué es. Y esa falta en nosotros nos mete en un proceso de ruptura y búsqueda: El camino podría ser vincular la epistemología con la Pedagogía porque la epistemología ---

entendida ingenuamente como vigilante de lo científico vs. lo ideológico (Althusser y Braunstein) parece tener la respuesta. Más una epistemología así pretendida no era el instrumento-base para modelar y perfeccionar al sujeto, sino tan solo el juez condenatorio de lo lícito y lo ilícito del conocimiento, desde el cual la Pedagogía estaba marcada para siempre por el infortunio de no ser ciencia por el hecho de no cumplir sus promesas y de no encontrar la total garantía de explicación absoluta. No podíamos llegar a ver que tanto la epistemología como la Pedagogía ya dadas son importantes y amplias en posibilidades de obtener conocimientos, pero también son prisiones cuando ya no se pretende obtenerlo sino construirlo.

Por eso la unión de lo pedagógico y lo epistemológico no deja de ser un punto de partida caótico, desde el cual sólo la articulación explicativa de su desorden, se ve como posibilidad de avanzar ante el mismo, ya que el encuentro de la Pedagogía con la epistemología lejos de dar respuesta —lo que muchos piensan aún— trae nuevos problemas incluso con una complejidad mayor a los que ya se tenían.

b) Logros de explicación y limitaciones: El descubrimiento de nuevos dilemas cualitativamente más complejos operó como forma de ruptura con el pensamiento estático y evasivo, más hay que reconocer que movilizar el pensamiento no es una tarea fácil ni lineal sino con tendencias a aferrarse en lo seguro. Lo primeramente importante, fue descubrir la no neutralidad de la epistemología. Este precepto ya aceptado y repetido por muchos a nivel de axioma, fue superado con la articulación al mismo de algunos detalles históricos significativos, que ponen de relieve el hecho de que el conocimiento implica una estructura dialogal y un campo de lucha y debate ideológico. A pesar de no constituir estos elementos categorías originales de nuestro discurso sino aportadas por un autor

(S. Puentes), en nuestros propósitos se ubicaron con otra intencionalidad, la de dar un sentido a lo epistemológico. Llegar a la aprehensión de un punto de vista propio de la epistemología como "aparato crítico :entramado teórico-metodológico para cuestionar a posteriori las formas del conocimiento desde su dimensión social" favoreció la consolidación de estrategias para dar cuenta de la Pedagogía. Por eso, diferenciando entre exposición e investigación, la conformación de una epistemología adecuada a nuestro objeto fue el punto de partida - en la exposición, un punto de partida depurado ante el balbuceo originario de toda investigación. La exposición como didáctica del problema como instancia en la que lo atrapado se va enriqueciendo y adquiriendo nuevas características. Así - una primera situación estructurante (no conclusión), es que - la epistemología sólo puede construirse para dar cuenta de un objeto, después de que éste le dicte sus condiciones y ella - se defiende de ese hecho con un diálogo incisivo, es decir, - que sustente un diálogo a posteriori con el objeto de una --- construcción multifacética y en las dimensiones de lo social.

Una segunda situación estructurante de avances, fue el encontrar correspondencia entre perspectivas de la ciencia y el -- sentido común de la "ciudad científica". Vimos que es la "comunidad de científicos" la que otorga tanto el prestigio y - las condiciones de credibilidad de los discursos teóricos, como las posibilidades de penetración en lo real; que la "comu- nidad de científicos" está ligada a una ética-social desde la cual se mueve y encuentra respaldo y sobre todo que no estamos obligados a seguirlos, menos aún cuando lo que se puede - decir de la Pedagogía y de la educación es que éstas se ven - entrecruzadas por discursos de las distintas ciencias, por la economía, la historia, la sociología, la psicología, la filosofía y hasta por la ingeniería. La Pedagogía es un construc- to polémico, la moneda quedó en el aire cuando Herbart inten-

tó dar rigor a algo que no podía tenerlo, a una práctica social del aula y fuera de ella. A partir de esta preocupación y seriedad ante lo pedagógico, éste cobró fuerzas hasta desaparecer y ahora volver con rasgos renovados y más sofisticados que los que tenía en sus orígenes. El entrecruzamiento y la polémica hacen de la Pedagogía y de lo educativo un problema complejo en el que proliferan los argumentos para defender o rechazar posturas pedagógicas y modelos didácticos, es decir, ideas de orden social y formas operativas de alcanzarlos. Pero no podemos quedarnos con la idea de una teoría superficial ya que ésta es presa fácil de la retórica y el sentido común. Queda por hacer una nueva historia de la Pedagogía, historia desde la cual se pueda dar cuenta de lo epistemológico y lo político de aquella, es decir la historia epistemológica-política de la Pedagogía. Esta no se ha intentado aquí ni alcanzado pero podemos sostener ahora, que está ausente de la mayoría de las reflexiones actuales de la Pedagogía, y por lo tanto su necesidad. El enfrentamiento extremo entre funcionalismo y materialismo dialéctico sólo abre el camino para la batalla entre las demás corrientes y proyectos de sociedad y de Pedagogía, desde aquéllas que hablan de la imposibilidad de construcción de teoría pedagógica, hasta las que sostienen que ésta ya ha sido construida de una vez y para siempre; o que construirla es un sinsentido, etc. Lo único cierto es que hay que descomponer las condiciones concretas para entender qué ocurre con la Pedagogía en un contexto específico. Es así como en este trabajo hemos transitado por una red de relaciones que no separan en lo más mínimo los niveles de la problemática epistemológica en general, y de la problemática epistemológica de la Pedagogía en particular. De este modo configuramos categorías para un análisis de dos orientaciones de lo pedagógico. Vimos así cómo Durkheim favoreció la necesidad de considerar a los hechos sociales desde lo social, pese a que en Marx ya se gestaban las condiciones para impul-

ser una sociología del conocimiento como crítica de las ideologías y que ahora puede incluso aplicarse a la suya y penetrar en el conflicto entre clases sociales innegable desde el funcionalismo —pero considerado como disfuncional indeseable e irracional—. Desde entonces todo parece ser relativo, lo pedagógico puede adquirir así diversas características las menos sustentadas serían la propaganda y el discurso demagogo —legítimamente de lo oficial; y las más consistentes y capaces de activar la realidad hacia lo real y viceversa, los proyectos socio-políticos— con orientaciones claras a lo educativo. En medio de todas estas situaciones existen otras tantas que nos obligan a reconocer la necesidad de explicar que en el diálogo, también están presentes el protocolo, la preparación, el recurrir a apoyo para la confrontación, etc.

La Pedagogía como práctica social inacabada pero existente en el contexto, es difícil de entender si se separan sus formas teóricas y sus formas concretas; ella, merece no detenerse en un esquema rígido, exige salir de la teoría dada y abordarla desde lo posible para detectar el estado que enfrenta. La Pedagogía en sí misma dicta sus limitaciones. En este caso las categorías con que llevamos a cabo el análisis de los capítulos III y IV parecen provenir de fuera de lo pedagógico pese a adquirir en éste su propia precisión (en términos de dar sentido) e imprecisión (en términos de la polémica de su significado). En este trabajo no se pretendió crear el discurso pedagógico alternativo —idea obsesiva en la percepción académica de la Pedagogía— sino dar sentido a un orden de situaciones; por eso requerimos insistir: sólo saliendo de lo inmediato de lo convencional encontramos pautas, menos convencionales cada vez, para quitar el sentido engañoso y entrar en un nuevo sentido, una nueva perspectiva que es de nuestra pertenencia y que no hemos trabajado a nivel especulativo o —

interno a nosotros, sino como lectura de la praxis, como ---
praxis misma.

c) Perspectivas. En esta línea, parece que al configurar una óptica propia es menester clasificarla y seguir trabajando en ---
ella. En este trabajo se estructuró un camino que inició en
la percepción caótica-abstrata de la epistemología y la Pedagogía por separado y en un contexto concreto y particular -
como el nuestro; se siguió avanzando hacia la elaboración de
vías que nos llevaron a unir lo diverso bajo el trabajo con -
ambas instancias, ya en un vínculo, con el propósito de regresar al caos inicial para colocarlo en un orden diferente; el -
de la polémica entre Pedagogía, ciencia(s) de la educación. -
Esa fue nuestra perspectiva de trabajo.

Ahora bien, con las concreciones señaladas anteriormente, referidas a la construcción dialogal y de lucha y debate ideológico en el conocimiento, a la epistemología como visión crítica a posteriori sobre la dimensión social y de estructuración del conocimiento científico; a la Pedagogía como práctica social entrecruzada por múltiples discursos de diferentes disciplinas y como constructo polémico cuya definición está -
en el enfrentamiento de distintos proyectos sociopolíticos, -
estamos en condiciones de señalar como vías para seguir desarrollando el análisis.

En primer término, contribuir a esbozar una historia más exhaustiva tanto de lo Pedagógico como de su problemática epistemológica, situación que hace necesario profundizar en las tendencias epistemológicas que señalábamos en el Capítulo I. En segundo lugar, dar un desarrollo más amplio del contexto, es decir conformar la teoría social que permita entender la coyuntura concreta que enfrenta la sociedad que va a analizarse, no sólo en ella misma sino en la comprensión de las condi

ciones históricas internacionales. En tercer término tener clara la diferencia entre teoría social y teoría del conocimiento de lo social, ya que particularmente se ha privilegiado la primera en detrimento de la segunda. Realizar precisiones más específicas entre ideología y ciencia: y analizar las formas de existencia del sistema educativo diferenciándolo -- del escolar, teniendo claro que el primero se refiere a los procesos educativos de una formación social en su totalidad, en cambio el segundo se reduce al análisis del papel de la escuela. Por último y rebatiendo la cuestión de poder concluir este trabajo, enfatizar la necesidad de complementar éste con su articulación a otras fuerzas sociales, la económica, la política, la cultural, la ideológica por un lado y por otro estructurar una interrogante incisiva ¿Para qué empeñarse en que la pedagogía sea ciencia?

BIBLIOGRAFIA

1. Abbagnano, Nicola y A. Visalberoghi. Historia de la pedagogía, FCE, México, 1980.
2. Alba Ceballos, Alicia. de (et al). Tecnología educativa, -- UAQ, México, 1985.
3. Alonso, José A. Metodología, Edicol, México, 1983.
4. Althusser, Louis. La filosofía como arma de la revolución, -- Cuadernos de Pasado y Presente, Argentina, 1974.
5. Bachelard, Gaston. La formación del espíritu científico, -- Siglo XXI, México, 1984.
6. Bachelard, Gaston. El compromiso racionalista, Siglo XXI, -- México, 1980.
7. Bagú, Sergio. Tiempo, realidad social y conocimiento, Siglo XXI, México, 1982.
8. Barco, Oscar del. El otro Marx, UAS, México, 1983.
9. Barrón Tirado, Concepción y Angel Díaz Barriga. El currículum de pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1984.
10. Barrón Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista. (comps.). Memoria del foro: Análisis del currículo de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1986.

11. Barrón Tirado, Concepción (comps.). Memoria del primer encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.
12. Bernfeld, Siegfried. Sísifo y los límites de la educación, Siglo XXI, México, 1975.
13. Bourdieu, Pierre (et.al.) El oficio de sociólogo, Siglo XXI, México, 1983.
14. Bourdieu, P. y J.C. Passeron. La reproducción, Laia, España, 1981.
15. Braunstein, Nestor A. (et al.). Psicología: Ideología y ciencia. Siglo XXI, México, 1978.
16. Bravo, Víctor. (et al.). Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablos, 1985.
17. Broccoli, Angelo. Ideología y educación, Nueva Imagen, México, 1977.
18. Broccoli, Angelo. Marxismo y educación, Nueva Imagen, México, 1985.
19. Canguilhem, Georges. Historia de las ciencias ideología y epistemología, Cuadernos populares serie phi, UNAM, México, 1984.
20. Carnoy, Martín. Enfoques marxistas de la educación, CEE, México, 1984.
21. Castells, Manuel y Emilio de Ipolita. Epistemología y ciencias sociales, Cuadernos Teoría y Sociedad, UNAM-I, México, 1983.

22. Colom, J. Antoni. Teoría y metateoría de la educación, Trillas, México, 1984.
23. Comte, Augusto. Discurso sobre el espíritu positivo, Aguilar, Buenos Aires, 1980.
24. Copleston, Frederick. Historia de la filosofía, Tomo I, -- Ariel, España, 1976.
25. Curiel Méndez, Martha (et al.). Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica, Cuadernos de cultura pedagógica UPN, México, 1984.
26. Davis, Kingsley. La sociedad humana, Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1978.
27. Dri, Rubén R. Los modos del saber y su periodización, El caballito, México, 1983.
28. Durkheim, Emilio, Educación y sociología, Linotipo, Colombia, 1979.
29. Durkheim, Emilio, Las reglas del método sociológico, Prentice-Hall, México, 1985.
30. Duvignaud, Jean (comp.). Sociología del conocimiento. FCE, México, 1982.
31. Elias de Ballesteros, Emilia. Ciencia de la educación, Patria, México, 1983.
32. Follari, Roberto. Interdisciplinariedad, UAM-A, México, -- 1982.

33. Fromm, Erich. Marx y su concepto de hombre, FCE, México -- 1983.
34. Garza Toledo, Enrique de la. El método del concreto-abs---tracto-concreto, UAM-I, México, 1983.
35. Gilbert, Robert. Las ideas actuales en pedagogía, Grijalbo, México, 1983.
36. Godelier, M. (et al.). Epistemología y marxismo, Martínez Roca, Barcelona, 1974.
37. González Rivera, Guillermo. (et al.). Sociología de la educación, CEE, México, 1981.
38. Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales, Grijalbo, Colección 70, México, 1981.
39. Grawitz, Madelaine. Métodos y técnicas de las ciencias sociales, Tomo I, Hispano Europea, Barcelona, Esp. -- s/f.
40. Gringoire, Pedro. Marxismo ¿ciencia pura o ciencia-ficción? Jus, México, 1973.
41. Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación, Tierra Nova-UAM, México, 1984.
42. Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales, Tomo I, Harla, México, 1984.
43. Hessen, J. Teoría del conocimiento, Quinto Sol, s/d.

44. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1983.
45. Lecourt, Dominique. Para una crítica de la epistemología, Siglo XXI, México, 1985.
46. Lenin, V.I. Las tres fuentes y las tres partes integrantes del marxismo, Progreso, URSS, 1974.
47. Limoeiro, Miriam. La construcción de conocimientos, Era, - México, 1977.
48. Mantovani, Juan. Educación y plenitud humana, El Ateneo, - Buenos Aires, 1967.
49. Mardones, José Ma. y N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Fontamara, México, s/f.
50. Marx, Carlos. Contribución a la crítica de la economía política, Ediciones de Cultura Popular, México, s/f.
51. Marx, Carlos y Federico Engels. Manifiesto del partido comunista, Progreso, Moscú, s/f.
52. Marx, Carlos y Federico Engels. Obras escogidas, Progreso, Ediciones de cultura popular, México, 1980.
53. Merton, Roberto K. Teoría y estructura sociales, FCE, México, 1965.
54. Miguélez, Roberto. Epistemología y ciencias sociales y humanas, UNAM, México, 1977.
55. Moya, Carlos, Sociólogos y sociología, Siglo XXI, México, 1983.

56. Nassif, Ricardo. Pedagogía general, Kapelusz, Argentina, - 1974.
57. Olivé, León. (et al.). La explicación social del conoci-
miento, UNAM, México, 1985.
58. Padilla, Hugo y Wonfilio Trejo. (comps). Temas de filoso-
fía, Antología I, ANUIES, México, 1976.
59. Palacios, Jesús. La cuestión escolar, Laia, España, 1981.
60. Palop Jonquères, Pilar. Epistemología genética y filosofía, Ariel, Barcelona, 1981.
61. Pansza González, Margarita (et al.). Fundamentación de la
didáctica, Gernika, México, 1986.
62. Parisí, Alberto. Raíces clásicas de la filosofía contempo-
ránea, ANUIES, México, 1977.
63. Platón, Diálogos, Porrúa, México, 1978.
64. Popper, Karl, R. (et al.). La lógica de las ciencias so-
ciales, Grijalbo, México, 1978.
65. Puiggrós, Adriana. La educación popular en América Latina, Nueva Imagen, México, 1984.
66. Puiggrós, Adriana. Impperialismo y educación en América La-
tina, Nueva Imagen, México, 1980.
67. Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la --
educación, Grijalbo, México, 1981.

68. Rivadeo F, Ana María. (comp.). Introducción a la epistemología, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1981.
69. Rmmling, Gunter W. (et al.). Hacia la sociología del conocimiento, FCE, México, 1982.
70. Saavedra. Manual de técnicas de investigación social para la elaboración del documento recepcional, Siglo Nuevo, México, 1980.
71. Salazar, Luis. Marxismo y filosofía: un horizonte polémico, UAM-A, México, 1983.
72. Schaff, Adam. Historia y verdad, Grijalbo, México, 1974.
73. Soler, Ricarte. El positivismo argentino, UNAM, México, -- 1979.
74. Suchodolsky, Bogdan. Teoría marxista de la educación, Grijalbo, México, 1983.
75. Timosheff, Nicholas S. La teoría sociológica, FCE, México, 1974.
76. Vadée, Michel. Bocheland o el nuevo idealismo epistemológico, Pre-Textos, España, 1977.
77. Von Cube, Félix. La ciencia de la educación, CEAC, España, 1981.
78. Vargas Lozano, Gabriel. Marx y su crítica de la filosofía, UAM-I, México, 1984.
79. Vázquez, Héctor, Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social, UAP, México, 1984.

80. Verneaux, J. Epistemología general o crítica del conocimiento, Herder, Barcelona, España, 1975.
81. Villoro, Luis. Creer, saber, conocer. Siglo XXI, México, - 1984.
82. Zea, Leopoldo. El positivismo en México, FCE, México, 1981
83. Zemelman, Hugo. Historia y política en el conocimiento, -- UNAM, México, 1983.

ARTICULOS Y DOCUMENTOS

1. Abbagnano, Nicola. Diccionario de filosofía, FCE, México, - 1982.
2. Alba Ceballos, Alicia de. Apuntes sobre la problemática de la teoría pedagógica (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, -- 1984.
3. Alba Ceballos, Alicia de. (et al.). "Evaluación: análisis de una nación" en Revista Mexicana de Sociología, - No. 1/84, UNAM, México, 1985.
4. Alba Ceballos, Alicia de. "Teoría pedagógica y curriculum de pedagogía. Análisis de una materia" en Barrón -- Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista. (comps.). -- Memoria del foro: análisis del curriculum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1986.

5. Aviña-Ulloa, Ma. Elena y Carlos Angel Hoyos. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación" en Barrón - Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista. (comps.). -- Memoria del foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1986.
6. Barreiro, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en Revista de Ciencias de la Educación, Axis, Argentina, 1975.
7. Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "Educación e ideología en cuatro autores marxistas" en Ciencia, ideología y educación. (material de apoyo para el coloquio), UPN, - México, 1986.
8. Dan, Clara "Empirismo y realismo de Marx a Piaget" en Godellier, M. (et al.). Epistemología y marxismo, Martínez Roca, Barcelona, 1974.
9. Díaz-Polanco, Héctor. "Contribución a la crítica del funcionalismo" en Bravo, Víctor (et al.). Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablos, 1985.
10. Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento" en Cuadernos de formación docente No. 13, ENEP-Acatlán, México, s/f.
11. Follari, Roberto. "Consideraciones críticas acerca de la epistemología de la psicología social" en Revista - Educación Superior No. 43, ANUIES, México, 1982.

13. Gómez, Víctor Manuel. "Educación y estructura económica. - Marco teórico y estado del arte de la investigación en México" en Congreso de Investigación Educativa, SEP, México, 1981.
13. Henry, Michel. "La vida social y la muerte, Marx y el marxismo" en Revista Diógenes No. 25, UNAM, México, -- 1984.
14. Hoyos Medina, Carlos Angel. "Los currícula. racionalidad - ante qué?" en Barrón Tirado, Concepción (comp.). Memoria del primer encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.
15. Hoyos Medina, Carlos Angel. Positivismo y racionalismo crítico: hombre reificado e hipostasis de la ciencia, Conferencia, ENEP-Aragón, México, 1985.
16. Jamous, Haron. Técnicas, métodos y epistemología, (mimeo), UNAM, México, s/f.
17. Kuri C. Alfredo y Roberto A. Follari. "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e histórico" en Tecnología educativa, UAQ, México, 1985.
18. Lowy, Michel. "Objetividad y punto de vista de clase en -- las ciencias sociales" en Rivadeo F., Ana Ma. Introducción a la epistemología, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1981.
19. Marx, Carlos. "Manuscritos económicos-filosóficos" en --- Fromm, Erich. Marx y su concepto de hombre, FCE, -- México, 1983.

20. Marx, Carlos: "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política" en Marx y Engels. Obras escogidas, Progreso-Ediciones de cultura popular, México, 1980.
21. Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx y Engels. Obras escogidas, Progreso-Ediciones de cultura popular, México, 1980.
22. Marx, Carlos y Federico Engels. "La ideología alemana" en Marx y Engels. Obras escogidas, Progreso-Ediciones de cultura popular, México, 1980.
23. Mendoza Rojas, Javier: "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1958-1980)", en Revista Perfiles Educativos, No. 12, CISE, UNAM, México, 1980.
24. Morales, Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la práctica profesional" en Barrón Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista. (comps.). Memoria del foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1986.
25. Hureddu Torres, César. Historia de las ciencias, filosofía de las ciencias y epistemología. Ponencia presentada en Puebla, México, 1982.
26. Olivé, León. "Conocimiento, producción y explotación" en Revista Investigación Humanística No. 1, UAM, México, 1985.

27. Ornelas, Carlos. "Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto?" en González Rivera, Guillermo (et al.). -- Sociología de la educación, CEE, México, 1981.
28. Pereyra, Carlos. "Dos aproximaciones al problema de la dialéctica" en Cuadernos Políticos No. 41, Era, México, 1984.
29. Remedi, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología Educativa, UAQ, México, 1985.
30. Remedi, Eduardo. El problema de la relación Teoría-práctica (mimeo). ENEP-Iztapalapa, México, s/f.
31. Rocher, Guy. "Función y funcionalismo, estructura y estructuralismo" en Introducción a la sociología general, Bender, Barcelona, 1977.
32. Rodríguez, Azucena. Análisis y perspectivas de la investigación docente en torno a la didáctica, Ponencia -- presentada en ENEP-Aragón (Transcripción de la versión magnetofónica), UNAM, México, 1985.
33. Rodríguez, Eufrosina y Oscar Zapata. "La docencia de acuerdo a los supuestos de la Tecnología educativa" en Tecnología Educativa, UAQ, México, 1985.
34. Salamón, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Revista Perfiles Educativos, No. 8, CISE UNAM, México, 1980.

35. Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en ciencias sociales", en Revista Mexicana de Sociología 1/84, UNAM, México, 1980.
36. Sánchez Vázquez, Adolfo, "La ideología de la neutralidad ideológica" en Ciencia, ideología y educación (material de apoyo para el coloquio), UPN, México, 1986.
37. Serrano, José A. Pedagogía-ciencia(s) de la educación, ponencia presentada en ENEP-Aragón, UNAM, México, --- 1986.
38. Villoro, Luis. "El concepto de actitud y el condicionamiento social de las ciencias" en Revista Investigación Humanística No. 1, UAM, México, 1985.

REVISTAS

1. Revista Ciencias de la Educación, Axis, Argentina, 1975.
2. Revista Diógenes No. 25, UNAM, México, 1984.
3. Revista Educación Superior, No. 43, ANUIES, México, 1982.
4. Revista Investigación Humanística, No. 1, UAM, México, 1985.
5. Revista Mexicana de Sociología 1/84, UNAM, México, 1980.
6. Revista Perfiles Educativos. Núm. 8 y 12, CISE-UNAM, México, 1980.
7. Cuadernos Políticos No. 41, Era, México, 1984.

* FE DE ERRATAS *

PAG.	LINEA	DICE	DEBE DECIR.
9	3	de la epistemología (su piedra	de la epistemología con el conocimiento (su piedra
10	3	aunque de hecho concidan	aunque de hecho coincidan
21	11	en este "...el objeto	en éste "el objeto...
38	14	toda for-	Toda for-
44	31	reducidas al acto monótodo	reducidas al acto monótono
58	16	formas de precibir	formas de percibir
62	26.	en el misco acto	en el mismo acto
115	8	Marx un entramado	Marx conforma un entramado
123	22	lo que no es más la	lo que no es más que la
138	2	-sino si a caso	-sino si acaso
150	5	siderará la	siderara la
153	10	cual no habran	cual no habrán
161	1	V.COMO REFUTAN	V.1 COMO SE REFUTAN
163	12	Davis-el funcionalista-	Davis -el sí funcionalista-
167	28	la génesis del funcioanlismo	la génesis del funcionalismo
170	1	los histórico en la	lo histórico en la
171	23	ni falalismo económico	ni fatalismo económico
176	12	lo anterior,	lo tercero,

PAG.	LINEA	DICE	DEBE DECIR
183	20	"doctina" pedagógica	"doctrina" pedagógica
193	30	tener forma conclusiones	tener forma de conclusiones
200	13	diálogos,	diálogo,
201	23	rrollando el análisis.	rrollando el análisis: