

# Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica

*Jorge Viaña*

*Investigador Instituto Internacional de Integración*

*Convenio Andrés Bello*

*jviana@iicab.org.bo*

*Los instrumentos del pensamiento, los medios del pensamiento se han independizado de los fines, se han cosificado... En el fondo, el ideal de la metodología es lo tautológico, o, con otras palabras, que el conocimiento sea determinado de un modo puramente operacional. En oposición a este ideal, me atrevería a conjeturar que el conocimiento solamente es productivo cuando va más allá de un juicio puramente analítico y de este carácter operacional y tautológico. Creo que no existe ninguna verdad relevante.....que no este expuesta al riesgo de ser falsa; y un pensamiento que no asume este riesgo, y una ciencia que no asume este riesgo, yo diría que es, en verdad, totalmente vacía y no se corresponde con el concepto de ciencia que alguna vez se tuvo, quedándose en una técnica propia de empujados, en un sentido regresivo.*

*T. W. Adorno 1968*

## RESUMEN

Partimos de la definición de pedagogía de Durkheim y sus maestros directos Comte y Bacon, fundadores y máximos representantes del positivismo, pero también influyentes educadores para reflexionar sobre la hipótesis de que las prácticas educativas hoy, son el resultado de siglos de esfuerzos positivistas por capturar las conciencias y la subjetividad en la perspectiva de legitimar la dominación. Es decir que, el horizonte positivista está instalado y opera hoy de forma generalizada, pre-reflexiva y espontánea mas allá de los discursos pedagógicos que emiten los educadores, esto ocurre porque los principios fundantes de la “conciencia” moderna, en el que todos estamos modelados, la disección analítica absoluta y mecánica, el interés propio egoísta o cálculo de utilidades, nos separan de lo que creemos, idea del autor crítico Franz Hinkelammert. De igual manera abordamos el “conocimiento” de los manuales del supuesto pensamiento crítico que, a fuerza de buscar compartimentos estancos para todas las cosas, acaba perdiendo la visión crítica. Este “conocimiento” con sus rigores y doctrinarismos mecanicistas, frases fáciles y prefabricadas, refuerza las relaciones de dominación y son la base de divulgación y expansión del positivismo. Para concluir retomamos las ideas centrales del pedagogo Henry Giroux, de los filósofos Adorno y Horkheimer autores críticos, para proponer algunas ideas centrales y avanzar en el deslinde teórico y práctico que hace falta trabajar entre un auténtico pensamiento crítico y el positivismo que se presenta como progresista.

**Palabras clave:** positivismo, teoría crítica, pedagogía crítica, dominación, pensamiento crítico

## ABSTRACT

In the present article we depart from the definition of teaching of Durkheim and his teachers Comte and Bacon, founders and representatives of positivism, but also influential educators to reflect on the hypothesis that today's educational practices are the result of centuries of positivist efforts to entrap the conscience and the subjectivity in the legitimization of domination. That is to say that

the positivist horizon today is fixed and operates in a generalized, pre-reflexive and spontaneous manner and beyond any pedagogical discourses. This occurs because of the fundamental principles of modern "conscience" that shape us all, the absolute analytic and mechanical dissection, the egotistical self-interest or calculation of profit; these separate us from what we believe according to the critic Franz Hinkelammert. Then we examine the "knowledge" of the manuals of the supposed critical thought that seeks watertight compartments for each and everything and thereby loses the critical vision. This "knowledge", with its mechanistic doctrinarism and its prefabricated catch phrases, reinforces the relations of domination and is the basis of the disclosure and expansion of positivism. To conclude we take up again central ideas of the pedagogue Henry Giroux, and of the philosophers Adorno and Horkheimer to suggest some central ideas and to advance in the demarcation of the theory and practice that need further exploration with regard to the relation between an authentic critical thought and the positivism that presents itself as being progressive.

**Keywords:** positivism, critical theory, critical pedagogy, domination.

## 1. Introducción

La hipótesis fundamental, es demostrar que las definiciones de pedagogía del positivismo (tomamos como ejemplo la definición de Durkheim y mostramos retrospectivamente sus raíces pedagógicas en sus maestros Comte y Bacón), están presentes y renovadas en las prácticas concretas de la pedagogía de los países de la periferia del capitalismo-colonial. Estas, han quedado instaladas como práctica generalizada, como sedimento de siglos de esfuerzos positivistas de implementar su visión y práctica de la pedagogía del orden, hoy a pesar de algunos esfuerzos críticos de las últimas décadas.

Los elementos centrales de este fenómeno, serán analizados. Primero, las visiones con pretensiones críticas, excesivamente adeptas a visiones unilineales, a la disección y compartimentación mecánica de la realidad, son en realidad base y fundamentó de visiones teóricas y prácticas positivistas y no críticas. Como plantea Franz Hinkelament, la *vivisección* es el principio fundante de la conciencia moderna, entendida como la disección analítica absoluta y mecánica de la realidad, en la que se pierde todo horizonte crítico. El otro principio fundante de la conciencia moderna, es el cálculo de utilidades (interés propio). Ambos configuran lo fundamental de la conciencia moderna y por lo tanto, la conciencia de los educadores y de sus prácticas. Cuando éstas son generalizadas, independientemente de las definiciones de pedagogía que manejen los maestros, lo que tenemos es positivismo domesticador, donde se esfuma la visión crítica, rigieses y doctrinarismos mecanicistas que refuerzan las relaciones de dominación y no impulsan el pensamiento emancipativo de prácticas pedagógicas críticas. Es un pensamiento y conocimiento determinado "de un modo puramente operacional" -como dice Adorno- por mucho que intente, sinceramente ser crítico.

Segundo y lo más importante, es que la propia dinámica del desarrollo del capital en esta época, ha creado las condiciones de lo que el Mexicano Jorge Veraza llama: subsunción real del consumo bajo el capital, que significa

básicamente que no sólo la forma, la cantidad y la calidad de los objetos de consumo (material y espiritual), se encuentra determinada por el capital, sino que la realidad misma que percibimos, la sensoriedad, la emocionalidad y el conjunto del sistema de necesidades de nuestras sociedades, son determinadas cada vez de forma más creciente y profunda, por el capital. Sí, esto es cierto. Este proceso de enajenación profunda y generalizada, determina que desde lo profundo de la sociedad, del sentido común y de las prácticas cotidianas e institucionales la pedagogía no pueda salir de las prácticas positivistas. Ancladas en la necesidad de producir “orden”, para un supuesto “progreso”, es el fundamento y razón de ser del positivismo. Este aspecto se analizará desde algunas ideas de Adorno y Horkheimer, autores críticos del siglo pasado.

## 2. Positivismo, pedagogía y conciencia moderna de la disección mecánica de la realidad y lo vivo

E. Durkheim, fue nombrado en 1906 profesor de ciencias de la educación en la famosa Sorbonne, cargo que cambió en 1913 por el de profesor de ciencias de la educación y sociología. En verdad sus teorías sobre la educación y la sociología, adquirieron relevancia a fines de los años 30, debido a la influencia sobre la sociología conservadora estadounidense, en especial sobre Talcott Parsons. Es interesante hoy en día recordar como entendía Durkheim la educación y la pedagogía, porque parece que continua guiando las prácticas concretas de los “educadores” de la periferia del capitalismo. El texto mencionado fue publicado en el Nuevo diccionario de Pedagogía y de instrucción primaria de 1911, escrito pocos años antes de su muerte, que a la letra dice:

La educación es la **acción ejercida por las generaciones adultas sobre** las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar en el niño un determinado número de estados, físicos, intelectuales y morales que exigen de el la sociedad política y el medio social al que está destinado de un modo particular (Durkheim, citado en Debesse, 1972: 27)

Esta definición parece estar tan presente hoy en día, como sentido común generalizado de la labor pedagógica de la domesticación y el amaestramiento de la población. A la pedagogía y la educación, se las ve como la acción que las generaciones adultas ejercen “sobre” las que no están “maduras para la vida social”, ésta es la teorización de lo que todos los días oímos de profesores y padres “haz caso, él es mayor que tú”. Siempre hay que hacer caso a los mayores, aunque sean desatinados, nada sabios y vulgares.

Pero además, esta relación de imposición absoluta tiene por finalidad el énfasis en lo que “la sociedad política exige”, es decir lo que el Estado y los poderes constituidos, exigen como tarea que la pedagogía debe descargar “sobre” los que “no están maduros”. Todas las prácticas de culto a los poderes y poderosos,

como práctica sistemática de esculpir la sumisión en los cuerpos y almas de los “educandos”, la obediencia a-crítica de todas las jerarquías, hoy está más viva que nunca en las prácticas pedagógicas. Está viciada por esta matriz positivista, que nadie necesita recordar como definición. Pues se convirtió en sentido común generalizado, gracias a las horas cívicas, el chauvinismo, el incentivo de la obediencia al profesor, al Estado, al ejército y la policía, a la iglesia, etc., etc., a todo aquel que está por encima en la jerarquía. Es decir que, el positivismo ha logrado que las propias categorías de percepción de los dominados, sean producidas por las relaciones de dominación, y logrando lo que Bourdieu llamaría la sumisión como acto cognitivo<sup>10</sup>.

Un segundo elemento interesante, es el de hacer énfasis en la educación y la pedagogía para asegurar que se adecue y cohesione “al medio social al que está destinado”. Las personas, para esta definición, tienen un destino, y todos sabemos que el destino de las grandes mayorías, es la pobreza y la explotación, destino al que deben adecuarse. Este es elemento central del objetivo positivista en la labor pedagógica.

Insistimos que por más que hoy en día se hable y se haga “capacitación” para superar estas visiones de la educación y se dé todo tipo de definiciones de pedagogía, en las prácticas concretas de aula de los países de la periferia del capitalismo, está más viva que nunca esta concepción de la pedagogía como domesticación y amaestramiento, salvo excepciones honrosas.

Uno podría creer que la interpretación que hacemos es un poco “exagerada”, pero el fundador de la Sociología no da lugar a dudas cuando en otro texto, *Las reglas del método sociológico* dice claramente:

Salta a la vista que **toda educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer al niño unas formas de ver, de sentir y de obrar** a las que no habría llegado espontáneamente. (Durkheim, citado en Debesse, 1972: 32)

Hasta Debesse, el autor del manual de introducción a la Pedagogía se ve obligado a rechazar la “propuesta pedagógica” de Durkheim. Indicando:

Basaba así la pedagogía en un principio de acción, cuya aplicación ha dominado las prácticas educativas a lo largo de siglos justificando los peores abusos de los educadores y del poder público (Debesse, 1972: 32)

Empalmando con estas prácticas, aunque muchas veces a nombre de una retórica de superarlas, podemos ver definiciones conservadoras “modernizadas” de la pedagogía, influidas por las tendencias cibernéticas:

---

10 Ver para profundizar el tema (Viaña, 2008: Pág. 123- 128)

La pedagogía, en el amplio sentido de la palabra, **está constituida por los medios de transmitir las informaciones que se fijan en la memoria del receptor**...La cibernética aporta a la pedagogía la preocupación por la eficacia y en muchos puntos, los medios, ya experimentados, aumentan la eficacia de la acción pedagógica.....se puede aprender por este medio todas las materias de enseñanza, excepto las estéticas (Debesse, 1972: 38)

En esta “actualización” de la definición de pedagogía que comulga completamente con la de Durkheim, llama la atención, la reducción de la pedagogía a una vulgaridad típicamente capitalista. La educación y la pedagogía se la reducen a la mera transmisión de conocimientos, tan útil políticamente para la domesticación actual de los estudiantes. Es por esto que hay siempre en estas definiciones una alusión a la “eficiencia”.

Un otro elemento central, está en el énfasis de que la “acción pedagógica”, lo que hace es “fijar” en el “receptor” la “información”. Aquí no existen valores (sólo información), ni seres humanos (sólo receptores), ni proceso de conocimiento (sólo fijar información). Ésta es la utopía que pretende construir la sociedad del capital. La cosificación de la cultura. La cultura como objeto, como mera información a fijar en los receptores, que somos nosotros. Pero sobre todo la “acción pedagógica” como “fijar” en los “receptores” “información”.

Tenemos que agradecer la sinceridad de la presente definición y sus implicaciones. La pedagogía destinada a los seres humanos tiene como labor emular, formatear un disco compacto. Es exactamente lo que se quiere. Formatear las cabezas de los “receptores” con la “información” requerida para domesticar y amansar a los seres humanos en función de la preservación de sociedades de la explotación y dominación. Un último elemento es ver claramente un proyecto ambicioso (una verdadera utopía del capital), ya que postula que “se puede aprender por este medio todas las materias de enseñanza, excepto las estéticas”. En esta visión, no existe en verdad nada que aprender, excepto el interés en el uso de la palabra “aprender”.

La hipótesis que planteo, es que la combinación de la inercia de la definición de Durkheim y muchas otras similares –o peores- que se vienen difundiendo y filtrando en los últimos cien años, unas más eufemísticas que otras, pero todas al fin inspiradas en esta lógica autoritaria y de dominación, combinada con las lógicas que impone la cibernética y la “informatización”, han dado un nuevo y poderoso impulso a las prácticas pedagógicas conservadoras hoy. Esto como hecho práctico, como proceso que va más allá de los debates y definiciones.

Insisto, el fenómeno de las prácticas generalizadas va más allá de las múltiples definiciones y escuelas críticas, que hoy plantean teorías progresistas y que incluso son reconocidas e difundidas por los maestros autoritarios y conservadores.

Existe un hábito profundo y un sentido común que opera automáticamente en las prácticas educativas de hoy, por mucho que nos hablen de Freire, Vigotsky o el constructivismo.

Hoy más que nunca existe un divorcio abismal entre teorías en boga y prácticas pedagógicas. Por eso es necesario rastrear y recordar sus visiones y definiciones y ver la forma, no sólo de concienciar sobre lo caducas que están como teorías, sino la urgencia de instalar prácticas superadoras en los hechos, de las prácticas y visiones conservadoras, aunque nadie las repita, desde hace décadas o siglos se han convertido en sentido común generalizado como sostenemos líneas arriba. Muchas veces nos conformamos con declararlas superadas, cuando lamentablemente en las prácticas cotidianas están modeladas y vaciadas en estas formas conservadoras de comprender la labor pedagógica por la fuerza que tiene la tradición, arraigada en la población y en los profesores.

Pasando al plano teórico, precisamente la formación en valores que permitan criticar y eventualmente trastocar las sociedades del capital, lo que el positivismo no tolera, a lo mucho acepta una retórica “progresista”. La supuesta “neutralidad valorativa” y la “objetividad”, son la coartada para la instalación de una visión y prácticas de preservación del *statu quo*, como veremos.

Sólo para volver más clara la función de domino e imposición de la pedagogía que plantea Durkheim, mostraremos la misión que Comte asignaba al pensamiento positivo. Revisaré también el interesante análisis que hace Franz Hinkelamert sobre Bacon, los dos grandes fundadores del Positivismo y maestros directos de Durkheim.

El positivismo nace como corriente conservadora de oposición sistemática a las posiciones revolucionarias de los primeros cincuenta años de 1800 en Europa, época de muchas revoluciones y sobre todo, de la revolución continental europea de 1848, evento para el cual apurado Marx escribió el Manifiesto Comunista. Incluso en los libros de divulgación más elementales, se plantea que: “Comte se alineaba con los católicos contrarrevolucionarios franceses” (Ritzer, 2002: 16), bajo la idea de construir lo que después él llamó sociología, tomando como modelo la Física, de hecho, primero la llamó física social. Modelando la comprensión de la sociedad, a partir de las “ciencias duras” para lograr que “cuando el positivismo se hiciera con el control total cesarían las revueltas sociales” (Ritzer, 2002: 18). Este dato no deja de ser revelador, aunque un poco anecdótico lo que comenta Ritzer sobre Comte: “Comte soñaba con llegar a ser sumo sacerdote de una nueva religión de la humanidad; creía en un mundo que finalmente sería gobernado por sociólogos-sacerdotes (recibió una poderosa influencia de su familia católica)” (Ritzer, 2002: 17). Pero lo más importante es mostrar en sus propias palabras, el pensamiento de voluntad de dominación que tiene la pedagogía de Durkheim, y sostenemos que aun opera de forma difusa y eufemistizada hoy en día en Latinoamérica:

Para la nueva filosofía, el orden constituye siempre la condición fundamental del progreso; y, recíprocamente, el progreso se convierte en el fin necesario del orden: como en la mecánica animal, el equilibrio y el progreso son mutuamente indispensables, como fundamento y destino. (Comte, 1998: 75, 79)

Este dilema es el dilema clave en las prácticas pedagógicas hoy en día en Latinoamérica, por mucho que se hable de Freire, Vigotsky o Marx, porque en el fondo el hábito del maestro, como reproductor del orden de explotación (red de coacciones cruzadas) del que es parte, en realidad lo fundamental de todo, y sobre todo de la función de la “pedagogía”, es el orden con miras a un supuesto progreso de la localidad, la nación, etc.

Más allá de si se da o no el “progreso”, la labor pedagógica se esfuerza por crear un orden que como bien dice Comte, es indispensable para el “desarrollo”, en el que el “desarrollo” se convierte en la coartada para profundizar la dominación y explotación de las sociedades. De hecho, los lemas de las dictaduras latinoamericanas eran positivistas Comtianos, como por ejemplo en Bolivia “Orden, paz y trabajo”. Pero mejor veamos esta función fundamental del positivismo en palabras del propio Comte, como elementos de definición de pedagogía que los tomó años después Durkheim:

**...esta es la importante ventaja que la ausencia de educación escolástica procura hoy a nuestros proletarios.....En otro tiempo hubieron de estar profundamente dominados por la teología, sobre todo católica; pero, durante su emancipación mental, la metafísica no ha podido deslizarse entre ellos, por no encontrar la cultura especial sobre la que descansa; solo la filosofía positiva podrá, de nuevo apoderarse radicalmente de ellos. Las condiciones previas, tan recomendadas por los primeros padres de esta filosofía final, deben así encontrarse mejor cumplidas allí que en parte alguna; si la célebre *tabla raza* de Bacon y de Descartes fuera alguna vez plenamente realizable, sería seguramente en los proletarios actuales, que, principalmente en Francia, están mucho más próximos que ninguna otra clase al tipo ideal de esta disposición preparatoria para la positividad racional.** (Comte, 1998: 108)

La positividad racional es un proyecto de dominación timoneado por esta nueva religión, el empirismo diseccionador y mecánico, que en gran medida ya ha sido introducido desde principios del siglo XX gracias a las ideas de Durkheim, Comte, Bacon, Descartes, etc. El ideal del positivismo es sustituir la filosofía positiva como mecanismo de dominación más efectivo y eficiente de los oprimidos, en vez de la religión y la iglesia cuestionadas por la ilustración y el modernismo burgués.

Este es el elemento central de las definiciones y prácticas pedagógicas de todos los positivistas mecánicos y conservadores centroeuropeos preocupados por la posibilidad de la superación de las relaciones del capital.

Para concluir con esta retrospectiva, veamos el interesante análisis que hace Hinkelamert sobre Bacon para completar los elementos de la hipótesis que sostenemos:

Desde el comienzo de la ciencia empírica moderna la imagen del torturador está en su cuna. Hace más de trescientos años, Bacon anunciaba las ciencias de la naturaleza con esta imagen: hay que torturar a la naturaleza para que suelte sus secretos. **Anunciaba las ciencias naturales como vivisección continua.** (Hinkelamert, 2003: 299)

La hipótesis que hemos planteado a lo largo de todo el trabajo, de que el horizonte positivista está inmerso y opera hoy de forma generalizada, prerreflexiva y espontánea más allá de los discursos pedagógicos tiene como base el interesante planteamiento que hace Hinkelamert, de que *“Como cálculo de utilidad (esta lógica de opresión y arrancarle los secretos a la naturaleza y los hombres a partir de diseccionar y diseccionar) se halla presente en toda nuestra conciencia moderna”*, veamos:

**Bacon, sin embargo, pensaba en la tortura de la naturaleza inclusive como paso para realizar el sueño humano.** Pero la relación tortura, eficacia y el límite de lo aguantable estaba establecido. Este conjunto revela secretos que el hombre tiene que revelar. **Como cálculo de utilidades se halla presente en toda nuestra conciencia moderna, en la ciencia empírica y en nuestras teorías. La vivisección es un principio fundante... Todo es torturado: la naturaleza, las relaciones humanas, la democracia y el ser humano mismo. Todo, para que suelte sus secretos. Es el cálculo de utilidad (interés propio) el que rige y que está al acecho de destruir todo.** (Hinkelamert, 2003: 300, 302)

Los principios fundantes de la “conciencia” moderna, en el que todos estamos modelados (la disección analítica absoluta y mecánica, el interés propio egoísta) y en especial de los reproductores de los valores del sistema (profesores y profesionales de la educación), según esta interesante hipótesis, nos determinan con mayor profundidad de lo que generalmente pensamos, hacen que lo fundamental sea desplegar de modo sistemático prácticas positivistas, aunque leamos y repitamos mil veces los textos de Freire. Lo que ocurre más allá de las buenas intenciones, es que se procede por la “analítica” diseccionadora en el que creemos que la disección ya es en sí misma conocimiento, en vez de ver el todo, se procede a encontrar o inventar compartimentos estancos que en vez de ayudar a comprender críticamente la realidad ayudan a enfrascarnos y confundirnos en los laberintos del positivismo. Esto es “economía” y no “política”, esto otro es “x” y no “y”, este procedimiento positivista permite potenciar el pensamiento formalista e instrumental, las prácticas conservadoras y las relaciones de dominación.

Vuelvo a recordarles una máxima de pensamiento crítico de Horkheimer y Adorno del siglo pasado, que es fundamentalmente anti-positivista, como todo pensamiento crítico:



La clasificación es una condición del conocimiento, pero no el conocimiento mismo, y el conocimiento vuelve a disolver la clasificación (Adorno y Horkheimer, 1997: 260)

Retomando el eje central de la crítica, podemos decir que existe todo un pensamiento pedagógico en los clásicos del positivismo y que a fuerza de tantas “modernizaciones” ha tenido lamentablemente mucho éxito, aunque los que practican esta pedagogía no la citen ni conozcan teóricamente.

Queda clara la relación entre la sincera misión de imposición autoritaria que establecía Durkheim como función de la pedagogía y la educación, ya que la filosofía positiva como definía Comte, tiene por función apoderarse de los oprimidos como antes lo había hecho la religión católica en una perspectiva de dominación. En el elemento central de esta reflexión, se halla el sueño de Bacon (y de todo positivista) que insistimos, más que sueño lo vivimos como la realización material de una pesadilla. El sueño positivista está instalado por los esfuerzos de los últimos cien años por “modernizar” nuestros países, sus principios fundantes guían lo esencial de las prácticas educativas y pedagógicas hacia la conservación del orden de la dominación y la producción de sumisión y obediencia, el surgimiento de excepciones interesantes, extraordinarias y que deben ser valoradas, es justamente la excepción que confirma la regla. Pasemos ahora a analizar algunos elementos que nos permitan entender mejor, este fenómeno y avanzar hacia una posición crítica tanto en las prácticas como en la teoría.

### **3. Superar el positivismo desde una práctica y teoría crítica**

Si es cierto que las visiones y prácticas conservadoras siguen vivas y en plena práctica, es porque incluso las supuestas posiciones críticas tienen su correlato en realidad, en las ideas de Bacon, Comte y Durkheim, más que en los autores críticos aunque los autores pretendidamente críticos no lo ven. Sólo pondremos un ejemplo. En un interesante texto de Ludovico Silva, *Anti Manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos*, insiste en que existen pensamientos manualescos, estos pensamientos manualescos son la base fundamental de la sustitución de un pensamiento crítico por visiones positivistas, empiristas y de un materialismo vulgar. Es un libro muy ilustrativo para mostrarnos que a nombre de pensamiento crítico, lo que en realidad se difunde en muchos casos, es un pensamiento fosilizado, perezoso, de frases fáciles y prefabricadas, donde abundan los determinismos economicistas y visiones estructuralistas, súper-esquemáticas, sin contenido crítico, textos, contradictorios, equivocados y simplones con los cuales lamentablemente se han “formado” y se siguen “formando” generaciones enteras de personas que aspiran a un pensamiento crítico y que delinean tanto las visiones como las prácticas pedagógicas. Es por este motivo que se requiere un debate fraterno, pero profundo al respecto.

El ejemplo paradigmático es el manual de Martha Harneker. Los conceptos elementales del materialismo histórico, discípula y divulgadora de los planteamientos de Althusser, los manuales como éste caen en el direccionamiento de la realidad típicamente positivista y contiene todas las características del pensamiento manualesco. Por ejemplo, no se analiza y se debate la enajenación, se toma como una realidad mecánica y lineal la relación estructura y superestructura, se cae en una posición ambigua y confusa sobre la definición de ideología, etc., etc., y todo esto porque en realidad, esas ideas no son pensamiento crítico, aunque intenten “explicar” y “sintetizar” a Marx, son más bien formas de pensamiento anclado en el positivismo, veamos como lo plantea Silva:

El pensamiento manualesco se caracteriza por confundir lo que es una metáfora con una explicación científica, con lo que se llega a los más increíbles absurdos teóricos, el más grave de los cuales consiste en hacer ver la concepción marxista de la sociedad como una concepción que divide a aquella en compartimentos estancos, en regiones separadas. Precisamente para Marx la sociedad era un todo, y por eso decía que, epistemológicamente, la categoría principal para entender la sociedad es la categoría de totalidad. (Silva, 1975: 106)

Estas citas son a manera de ejemplo, no tenemos ninguna finalidad de individualizar o personificar el debate, sólo ejemplificar que un conjunto de visiones y prácticas inspiradas por estas visiones pretendidamente críticas que fueron dominantes en la izquierda durante muchas décadas, se tomaron más en serio la propuesta de Durkheim que insistía en estudiar los fenómenos sociales como si fueran “cosas” que la visión y prácticas de Marx, que en casi todos los análisis de la realidad y por lo tanto de la misión de una pedagogía crítica, son todo lo contrario al positivismo empirista conservador. De hecho lo fundamental de Marx, es mostrar que las supuestas “cosas” plusvalía, capital, etc., son relaciones sociales entre seres humanos, que se cosifican, se objetivan en cosas.

Continuemos con la crítica al pensamiento manualero:

El hecho de que la obra de Marx se presente trajeada de muchas metáforas de este tipo –a las que tenía derecho como escritor- no constituye una razón para que los manualistas hagan pasar todas estas metáforas por explicaciones científicas. Lo grave del caso es que con ello dan lugar a tremendas confusiones. Un termino que para Marx era esencialmente negativo –la ideología- ha resultado así poseer dos valores por lo que los manuales hablan tanto de una “ideología” reaccionaria” como de una “ideología revolucionaria”. Lo cierto es que para Marx toda ideología era esencialmente reaccionaria. Los manuales olvidan que la ideología no es sino una parte de la conciencia social: aquella parte destinada a la preservación ideal del orden de explotación establecido. Lo que mueve a un obrero revolucionario no es una “ideología”, sino su contrario, una conciencia de clase.

Con esto doy por terminada la crítica de las confusiones manualescas en torno al

“reflejo” y la “superestructura”. Son, realmente los dos pilares sobre los que han descansado las deformaciones más graves y las más arraigadas. (Silva, 1975: 106)

Sobre el tema de la ideología podemos traer a colación la famosa frase del manifiesto que dice:

Las tesis de los comunistas no se basan en modo alguno en ideas y principios inventados o descubiertos por tal o cual reformador del mundo. (Marx, 1986: 38)

Solo necesitamos expresar y profundizar las expresiones reales del conjunto de las luchas existentes, de movimientos históricos “que se está desarrollando ante nuestros ojos” (Marx citado en Viaña: 2008: 129)

Con esto evidenciamos que en una concepción crítica, existen mucho menos riesgos de caer en un doctrinarismo fetichizador y cosificador de la realidad, porque jamás estudia ningún fenómeno social ni educativo bajo la forma de un diseccionamiento analítico absoluto de la realidad. A fuerza de buscar compartimentos estancos para todas las cosas, como lo requiere una visión de manual, se acaba por perder la visión crítica. La visión crítica no intenta buscar compartimentos estancos para todas las cosas, por lo tanto, no estudia ningún fenómeno como “cosa”, que es la característica del positivismo. De hecho, el aporte fundamental de Marx, es mostrar que todo son tramas de relaciones sociales que tienen su manifestación cósmica, que las tramas de relaciones sociales se objetivan en cosas.

El objetivo del presente texto no es profundizar los debates más teóricos, el objetivo es mostrar que existe un conjunto de propuestas y planeamientos que a nombre de visión crítica, en realidad sólo han llegado al positivismo y a la razón instrumental que tanto combatió Marx y algunos destacados pensadores del Marxismo del siglo pasado, como Horkheimer y Adorno.

Para concluir con el recorrido de esta crítica a algunas expresiones del positivismo que aparece como propuesta crítica, planteemos la clásica posición simplista de división de niveles de la realidad, que remata la división positiva entre ciencia e ideología. El gran problema del positivismo que pasa por visión crítica, es el afán de hacer distinciones mecanicistas de “niveles”, por ejemplo el “nivel jurídico político” frente al “nivel ideológico” que vienen de la distinción entre “estructura ideológica” y “estructura jurídico-política”, confunden y no explican nada. Ya que para Marx:

Tanto el Estado como su soporte jurídico son formas ideológicas encargadas de justificar y darle lustre legal a la explotación. (Silva, 1975: 113)

El derecho y el Estado son también formas ideológicas, formas en las que se expresa la enajenación y cosificación de la sociedad del capital, no envano Marx llamó “excrescencia parasitaria” al estado en el texto *La Guerra Civil en Francia*, en el que analiza la comuna de París.

En cuanto al tema de la ciencia y la ideología, citamos a Silva:

Todo esto-ciencia e ideología- puede englobarse dentro de la “superestructura”. Si hay niveles o regiones dentro de la superestructura de la sociedad, ellos no son sino dos: la ideología y la ciencia. Pero Althusser se resiste a incluir a la ciencia en la superestructura, porque según él, ello sería confundirla con la ideología. Pero entonces ¿en que lugar del esquema social se encuentra la ciencia?...Althusser no resuelve jamás este problema. Como bien lo dice Martha Harneker: “si el concepto de superestructura no da cuenta de todos los fenómenos extraeconómicos ¿cual debe ser el concepto que permita dar cuenta de ellos? Este es un problema teórico que el marxismo debe resolver. Pero la solución no está tan lejana: El mismo Marx la brinda...Para cualquiera que haya leído atentamente la obra de Marx, resulta evidente que su concepción de la sociedad como una estructura global real (y no meramente teórica, como cree Martha Harneker al hablar del concepto de modo de producción) implica que la existencia de “estructuras regionales”, es meramente teórica analítica” (Silva, 1975: 114)

Hay que ser muy cauteloso y reflexivo con el manejo de categorías como estructura, superestructura, ciencia e ideología son mecánica y antagónicamente divididos, porque en una visión crítica y emancipativa esto no es en absoluto así. El problema es mucho más complejo y sutil. Como lo plantean Adorno y Horkheimer:

La clasificación es una condición del conocimiento, pero no el conocimiento mismo, y el conocimiento vuelve a disolver la clasificación (Adorno y Horkheimer, 1997: 260)

Hoy incluso en la gente vinculada a posiciones críticas, vemos un afán compulsivo por el ideal de que el conocimiento sea determinado de un modo puramente operacional, en especial en las prácticas pedagógicas. Pero además, se cree de forma positivista que la clasificación, compartimentación y axiomatización y el dato empírico es ya en sí mismo conocimiento en contra ruta con toda la teórica crítica. Cunde un pragmatismo que imposibilita la investigación crítica seria.

Pasemos a mostrar algunos elementos clave de los esfuerzos que se podría hacer para superar el positivismo, que hoy pasan por visiones y teorías críticas.

Veamos como plantea el problema un pedagogo crítico:

De acuerdo con la escuela de Francfort, el resultado de la racionalidad positivista y su concepción tecnocrática de la ciencia, representaba una amenaza a las nociones de subjetividad y pensamiento crítico. Al actuar en un contexto operativo exento de compromisos éticos, el positivismo casaba con lo inmediato y “celebraba” el mundo de los hechos. La cuestión de la esencia,

o la diferencia entre el mundo tal como es y el que podría ser, se reduce a la tarea meramente metodológica de recoger y clasificar lo que es, el mundo de los hechos. (Giroux, 2003: 70)

Está claro que para la pedagogía crítica, el positivismo no es un aliado, sino todo lo contrario, porque significaría no la continuidad de las mejores tradiciones de la ilustración, sino su punto más bajo y momento de decadencia:

A juicio de la escuela de Francfort, el positivismo había surgido como la expresión ideológica final de la ilustración. Su victoria no representaba el punto culminante del pensamiento iluminista, sino su punto más bajo. En vez de ser el agente de la razón, se convirtió en su enemigo y apareció en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación sociales. (Giroux, 2003: 67)

En el marco estrictamente de la pedagogía, Henry Giroux nos plantea un proyecto interesante para revertir las prácticas y las nociones pedagógicas del positivismo inspirado en Adorno, Horkheimer y Marcuse:

En el desarrollo de una práctica pedagógica crítica coherente con los principios de la autoridad emancipatoria ocupa un lugar central la necesidad de que los educadores radicales reconstruyan las relaciones entre conocimiento, poder y deseo a fin de reunir lo que James Donald caracteriza como dos luchas a menudo separadas dentro de las escuelas: el cambio de las circunstancias y el cambio de las subjetividades. (Giroux, 2003: 159, 160)

Este doble trabajo lograría cuestionar los fundamentos de las prácticas de una pedagogía positivista, que ha sido sembrada durante décadas, sino siglos en nuestros países. En especial insistir en el planteamiento de la crítica del poder y de la racionalidad instrumental de la modernidad, que se presenta como inofensivo avance del conocimiento y la técnica, cuando es en realidad, introyección de una cultura de la sumisión y la obediencia pasivas.

Por último, plantemos desde los mismos autores críticos clásicos, algunos otros aspectos de este deslinde teórico y práctico, que hace falta trabajar en Latinoamérica. Tal vez lo fundamental es darnos cuenta que estamos ante un pensamiento positivista, cuando de entrada y de forma profunda es rechaza la pregunta por lo esencial y nos movemos con disecciones, descripciones y metodologías:

El positivismo rechaza la pregunta por lo esencial...visto subjetivamente, es decir, desde el punto de vista de la actividad misma... esta tendencia conduce a lo que se podría llamar “empleadización” de la profesión...Aparece así el técnico de investigación, el empleado de investigación, que se deja imponer sus tareas, y que es capaz de aplicar los métodos existentes según las tareas que le son asignadas, en lugar del científico autónomo. (Adorno, 1996: 35, 36)

Es interesante analizar como Adorno iguala al positivismo con el empleo a-critico, en nuestro caso, la “empleadizacion” de la enseñanza en nuestro caso. Éste es un fenómeno generalizado en la labor de la docencia en todo el mundo. Debemos a toda costa si queremos combatir el positivismo eliminar esta “empleadizacion” de la labor pedagógica. Y además, Adorno la contrapone con el científico autónomo.

Al criticar al positivismo Adorno nos dice:

Una de las distorsiones más peculiares consiste en que la posición contraria a la mía, aparentemente es mucho más práctica, porque, justamente, al negar el interés por lo esencial, puede concentrarse despreocupadamente en cualquier tarea que se le adjudica, de modo que siente que hace algo práctico; mientras que a un tipo de conocimiento que no se lanza sin más a tal praxis inmanente al sistema, sino que se interesa realmente por las leyes esenciales, se le imputa incluso quietismo o algo parecido. En realidad, lo que ocurre es que el tipo de práctica que realiza el positivismo es, necesariamente, esencialmente, una práctica que apunta a que el sistema social existente sea mantenido en su existencia. Esta praxis debe comprenderse como una praxis del mejoramiento dentro del sistema social existente, una praxis que, justamente porque desconfía de conceptos como el de sistema social, de totalidad, de leyes esenciales, le niega el pasaporte o mejor la visa a todas aquellas reflexiones que se refieren a estos conceptos, arrojándolos al famoso infierno de la metafísica. (Adorno, 1996: 42, 43)

Con estas últimas citas creemos que está claro que debemos trabajar el deslinde entre el positivismo y las visiones y prácticas críticas, y esto requiere un enorme trabajo teórico-práctico, pues el mismo Adorno advertía a mediados del siglo pasado:

Las corrientes positivistas en sentido amplio, que se aferran a lo que esta dado, pueden presentarse como las mas progresistas (Adorno, 1996: 66)

Ya vimos que es todo lo contrario, más aun con todo el desarrollo actual del positivismo y sus escuelas que viven y se reproducen precisamente porque se presentan como una posición crítica pero “objetiva”.

Hoy esta doble tarea, requiere de pedagogos que logren no sólo articular discursos y prácticas que logren combatir a las tendencias abierta y torpemente conservadoras, sino también a las corrientes que se presentan como visiones críticas y que apenas llegan al positivismo.

## Bibliografía

Adorno, T. (1996). *Introducción a la Sociología*. Barcelona. Gedisa.

Adorno, T. Horkheimer, M. (1997). *Dialéctica del iluminismo*. México. Sudamericana.

- Comte, A.** (1998). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid. Alianza.
- Debesse, M.** (1972). *Introducción a la pedagogía*. España. Editorial Oikos-tau.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hinkelamert, F.** (2003). *Asesinato es suicidio: de la utilidad a la limitación del cálculo de utilidad*. En: Las nuevas utopías de la diversidad. Antonio Elizalde. Comp. Santiago. Universidad Bolivariana.
- Marx, C.** (1986). *El manifiesto comunista*. Lima. Panamericana.
- Ritzer, G.** (2002). *Teoría sociológica moderna*. España. Mc Graw Hill.
- Silva, L.** (1975). *Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos*. Caracas. Monte Ávila.
- Viaña, J.** (2008). *Dominación y emancipación en la investigación educativa*. En: Integra Educativa No 1. La Paz. III-CAB, Plural.