

#### **IV. LA NECESIDAD DE LA CONTRAHEGEMONÍA**

## 1. Introducción

Como hemos tratado de evidenciar a lo largo de los apartados anteriores, particularmente en el capítulo III, la educación superior en nuestro país ha estado ligada -por lo menos en las tres últimas décadas- a los intereses, de una clase política que poco a poco ha ido imponiendo sus puntos de vista particulares y su concepción del mundo. De esta manera se ha creado en nuestro país un estado de cuasi-dominación social que tiene como principal punto de lanza a la educación. Esta situación se refleja en fomento de hábitos y una cultura orientada al consumo así como al abono de un patrón de vida en el que prevalece una relación de dependencia de unas clases bajo de otras. La educación en general y la educación superior en particular, han sido orientadas en nuestro país hacia la reproducción sistemática de situaciones que no favorecen a la comunidad o a la sociedad en general, sino a una clase que ejerce una relación hegemónica de poder y subordinación.

Bajo estas circunstancias se va perfilando en los medios académicos y políticos, la necesidad urgente de construir una contrahegemonía, es decir, la creación de un modelo del mundo diferente al que predomina, modelo en donde se suavice la tensión entre las clases sociales y donde las expectativas de los seres humanos en contexto sean viables. Esto significa que la educación asuma un cause diferente y se convierta en vínculo de desarrollo de aquellos proyectos que contengan los intereses, inquietudes y formas de concebir el mundo de todos aquellos que participan en ella, aunque éstas sean contrarias entre sí. La

educación debe estar al servicio de todos y en su ejercicio deben amalgamarse contenidos y prácticas que conduzcan e induzcan la realización de todos.

### **1.1 La explicación cualitativa**

Nuestra propuesta se inscribe -como ya lo hemos señalado- en una tradición de pensamiento que tiene su origen formal en Aristóteles de Estagira y que posteriormente fue continuada, corregida y enriquecida por otros pensadores y otras corrientes de pensamiento. Esta tradición en este siglo ha sido desarrollada principalmente por la llamada Escuela de Frankfurt, en sus diferentes generaciones, así como por algunos pensadores que no perteneciendo a ella, han presentado planteamientos muy cercanos a los de Frankfurt, como Max Weber y W. Dilthey (1). En una forma o en otra lo que nucleará esta posición es intentar dar cuenta de la realidad desde un ángulo muy distinto del que aborda la tradición positivista, esta nueva perspectiva, en oposición a la tradición secular de "explicar", causalmente la realidad es de orientación hermenéutica, en tanto que pretende interpretar desde un contexto determinado, un conjunto determinado también de problemas. Es además dialéctica y crítica, en razón de que intenta dar cuenta del interjuego que se da entre la razón y lo irracional, no reduce la dimensión de la realidad estudiada a su "deber ser" racional pero ni tampoco a su contraparte irracional.

Las aportaciones más recientes en esta tradición las han presentado J. Habermas y K. O. Apel, en el sentido de evidenciar las condiciones trascendentales o propuestos que suponen el ejercicio de la razón. Para Habermas,

la razón no se presenta como una entidad absolutizante prevaleciente por sobre todas las cosas, sino que es intersubjetiva y se legitima por medio de los presupuestos universales de la comunicación. La ciencia en este contexto tendrá una finalidad emancipatoria y como medio para la construcción de una sociedad donde los individuos puedan llegar a ser personas. Una teoría de la ciencia debe estar inevitablemente ligada con una teoría de la sociedad (2).

Esta tradición se inicia durante la entreguerra donde poco a poco se fue fraguando una tendencia anti-positivista y cuyos representantes más significativos fueron: Dilthey Simmel y Weber. Las propuestas de éstos coincidían en cuando menos tres puntos importantes (3):

- a) Rechazo al monismo metodológico, propio de las ciencias positivistas.
- b) rechazo al exclusivismo del modelo de las ciencias exactas como método. y
- c) No aceptación tácita del afán predictivo.

Tanto para Dilthey como Weber, uno en el estudio de la Historia, y el otro en el de la Sociología, la "explicación" del mundo tiene que actualizar la relación sujeto-objeto en términos de cultura, valores, emotividad, etc. Las relaciones de los sujetos al interior de una sociedad cobran significatividad en razón del

conjunto de valores que entran en juego en esa relación, por lo que el investigador debe comprender tal situación si quiere efectivamente desentrañar los hilos que se anudan en su interior (4).

En otro momento de la construcción de esta tradición, surgen las propuestas de Adorno y Horkheimer, en el marco de la llamada Escuela de Frankfurt. Ésta se opuso desde sus principios a los conceptos positivistas, pues según Horkheimer - los positivistas- no advierten, que sus modos de "ver", "percibir" etc., están mediados por la sociedad burguesa-capitalista en que se vive, renunciando así a percibir la totalidad social del momento histórico que vive. Se condena -por este hecho- a percibir tan sólo apariencias del mundo (5).

En lo general las posiciones de Frankfurt, se constituyen en contra del positivismo, pero en lo particular en contra de las propuestas de Karl Popper, el que si bien asume una posición crítica respecto al positivismo lógico y del llamado "círculo de Viena", no deja de asumir en lo esencial los criterios teóricos y metodológicos del positivismo (6).

Para los positivistas el mundo, la realidad no puede explicarse fuera de la razón, todo debe estar donde lo prescribe la razón y sólo allí, lo irracional, no es legítimo, es falso, no existe. Así la razón se concibe como razón instrumental (7) que legitima y valida los logros de la ciencia poniéndolos por arriba de cualquier otra valoración. La razón instrumental es unilateral en cuanto que toma en cuenta sólo una dimensión de la realidad pero desconsidera cualquier otra.

Para adorno y la teoría crítica, el mundo debe concebirse como una realidad procesual que se constituye en un incesante ir y venir de la razón a lo irracional de lo objetivo a lo subjetivo y de las ideas a la práctica (8). Es decir, el objeto de estudio a “explicar” no es algo que se presente de manera uniforme al investigador. Por el contrario, éste debe tener las herramientas y la perspicacia suficientes para dar cuenta de una realidad que no sólo se está constituyendo parte a parte sino que lo incluye a él como parte de ella. En este marco, las frías consideraciones de la razón son desbordadas por una realidad huidiza que se resiste a ser determinada y explicada en forma definitiva. La tradición cualitativista propugna no por la explicación de la realidad, sino por su comprensión.

## **1.2. La universidad y el currículo**

Es sin duda muy importante señalar que para la instauración de un modo “positivista” de concebir al mundo se requiere de una cuidadosa planeación de las actividades educativas y organizativas de la universidad, por lo que para nosotros es absolutamente indispensable analizar la génesis y naturaleza del currículo, para evidenciar la influencia decisiva de éste en la orientación que asume el proceso educativo.

Desde sus raíces, el concepto de "currículum" está ligado a compromisos ideológicos muy marcados con una clase social, pues tiene que ver con las

necesidades de la industrialización de los Estados Unidos (9) en nuestro medio e ha naturalizado su inclusión y mención en los discursos y las actividades académicas más por imitación que por conocimiento de causa. "Currículum" representó a fines de siglo pasado y después de la segunda guerra mundial en los Estados Unidos, una estrategia para administrar los contenidos temáticos que habrían de desarrollarse en la escuela. Todo esto con la finalidad de "preparar" a los educandos para su incorporación al trabajo industrial y manufacturero de aquella época y estaba dirigido principalmente hacia los campesinos que emigraban hacia las ciudades, así como también a los inmigrantes de otros países para asimilar más fácilmente la cultura en la que en ese momento se introducía. Como se ve el currículum desde su génesis ha funcionado como un instrumento de adaptación de los hombres hacia un estado de cosas prevaleciente. Por su naturaleza el currículum está orientado hacia una filosofía científica que intenta "organizar" el mundo de la escuela para que ésta cumpla con la función que Durkheim le había asignado a saber: constituirse en instrumento de preparación para la vida adulta (10). Su propósito implícito es sistematizar la enseñanza. En este discurso la eficiencia ocupa un lugar central entre los distintos elementos que lo constituyen y se pondera a ésta por sobre cualquier concepción ética o antropológica del hombre; éste sólo debe recibir la educación necesaria para que desempeñe su papel y nada más.

En las Universidades Latinoamericanas y particularmente en las nuestras, por una extensión ilegítima del concepto de "currículum", hemos concebido a éste de manera muy semejante aunque diferente a como se asuma en sus orígenes en los Estados Unidos, de tal manera que en la práctica hemos validado un modelo

curricular, sin estar absolutamente conscientes de sus alcances e implicaciones cognoscitiva y políticas. De esta manera los "productos" de la universidad (profesionistas), son imitaciones en serie de los que se producen allende de la frontera del norte, puesto que allá "arman" el currículum en razón de sus necesidades académicas y sociales específicas y concretas y por acá solamente nos limitamos a imitarlos, consciente o inconscientemente. Llevando a la práctica en el aula y fuera de ella actividades que tienden a reproducir lo que en los países de origen se realiza, menoscabando así la posibilidad de construir "andamiajes" teórico-conceptuales que estén dirigidos a la solución de los problemas prácticos que como país y como sociedad pudiéramos tener. Así, actuando con relativa comodidad importamos el currículum y con él todo el conjunto de valores, actitudes y saberes implícitos.

La universidad pensada y ejercida de esta manera necesariamente tendrá como saldo a académicos y profesionistas domesticados y dispuestos a seguir dependiendo de otros dada su incapacidad de concebir sus propias propuestas. Así una de las funciones más importantes de la universidad, a saber; la de ser conciencia crítica de la sociedad, queda abolida o cuando menos postergada.

En forma muy generalizada y nítida se advierte que no existe en nuestro país un modo alternativo explícito con beligerancia real de organizar la educación superior, por lo que el proceso educativo universitario, ha quedado en mera continuidad de actividades escolares encaminadas a la producción eficiente de conocimientos. Pero esta producción -en el mejor de los casos- abundante de conocimientos no representa por sí sola la solución apropiada que los miembros



de una comunidad pudieran desear. Para el logro de esto se necesita insertar los conocimientos en el marco de un modelo de universidad que la abarque en todas sus dimensiones y que responda a las necesidades reales y siempre cambiantes de la sociedad.

En nuestra universidad "currículum" se toma simplemente como una estrategia para elaborar planes de estudio y se hace a un lado toda implicación teórica e ideológica que este instrumento pudiera tener. Desde este punto de vista el currículum es solo una versión actualizada de la razón instrumental de la que hablaba Habermas (11). Es decir que se convierte o se asume sólo como una técnica, pero esta técnica lleva ya implícita y de manera marcada una ideología que está orientada hacia la conservación del estado hegemónico vigente.

### **1.2.1. La enseñanza superior en nuestras universidades**

Como se desprende de los datos presentados en el capítulo anterior, en nuestras universidades el proceso educativo se desarrolla casi de manera unilateral; es decir, sin la participación de los sujetos del proceso o sea los educandos. Y con ellos todo el conjunto de intereses e inquietudes, a los que espera encontrar respuesta en la universidad.

Ya hemos señalado también que en el proceso educativo universitario, se ponen en interjuego los intereses de una clase por sobre las otras, que coexisten espacio-temporalmente. El proceso educativo supone la puesta en práctica de una

ideología y para esto se requiere entre otras cosas de una determinada organización escolar, es decir, que la forma en que las escuelas, las aulas y el conocimiento se organice socialmente para efectuar las prácticas y rutinas materiales a través de las cuales tienen lugar el aprendizaje y la enseñanza, deben estar pensadas precisamente para el cumplimiento de los fines propuestos. En el contexto aúlico, la ideología práctica se lleva a cabo instaurando al profesor como la autoridad en ese territorio, personaje al que se da el poder de definir lo que ha de entenderse como conocimiento regular, estructurar la jornada de sus alumnos y a establecer las modalidades de interacción así como los reglamentos y normas al interior. El profesor se instituye también en juez que asigna premios y castigos por la vía de las calificaciones. En este marco, la función que desempeñan los estudiantes es acatar y con ello legitimar este proceso. Este mismo esquema de relaciones que se producen en el aula, se reproducen al nivel más alto de la organización social de la escuela, pues las decisiones que se toman para su funcionamiento, así sea poniendo en práctica el mecanismo más democrático posible, siempre se dará cierto grado de centralización que ata los cabos sueltos y que tiende a institucionalizar las jerarquías y a establecer puntos de referencia asimétricos entre profesores y personal administrativo con los alumnos.

En este contexto, las ideologías prácticas relacionadas con la transmisión explícita del conocimiento -por la vía del currículum- tienden a reforzar su división arbitraria en cierto número de asignaturas aisladas, cada una con sus propias presunciones metodológicas y principios organizativos. Así en las prácticas materiales y ordinarias del currículum, el conocimiento transmitido en la universidad es algo totalmente diferente de lo que la vida real representa como

problemas a resolver. Esto tiene un largo alcance, pues a través de su funcionamiento, la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual se consolida también la separación entre el pensar y el hacer, la planificación y la ejecución, entre los que producen y los que están sostenidos por el trabajo de los demás.

En la escuela -como ya vimos- desde su organización burocrática se van construyendo andamiajes convergentes -como dice Khunn- (12). Para que los educandos y profesores se conviertan en agentes que abonen el estado de cosas vigentes. La universidad pensada y ejercida así, limita la posibilidad de crítica y de pensamiento divergente. En este contexto, el alumno asistente a la universidad pública, hijos de obreros, empleados y trabajadores, etc., se ven sometidos a una cultura, unos valores y supuestos cognocitivos que no son siempre los suyos. Se subordina a la cultura de la clase media, por medio de profesores de clase media, quienes les imponen su propia concepción del bien y de la verdad a sus alumnos que han sido socializados de manera diferente. Más aún el estudiante se ve sometido, antes y después de ingresar a la universidad, a otros diferentes condicionantes que actúan sobre él, como la familia, las amistades, los hábitos de la comunidad etc. Y cada uno de estos factores puede generar ideologías prácticas diferentes, que no siempre engranan satisfactoriamente con las que impregnan la enseñanza por lo que al egresar de la universidad, el profesionista no acierta a comprender el mundo que habita dado el cúmulo de contradicciones que se presentan en su proceso de enseñanza.

Así, la enseñanza no es un proceso "inocente", sino por el contrario claramente intencionado para inculcar determinado tipo de valores y actividades, para reproducir también un determinado tipo de hombres y para planear y controlar los diferentes movimientos sociales futuros.

El Estado, encuentra en la universidad el espacio adecuado para realizar todas aquellas actividades académicas y de cualquier otra índole para implantar su modelo de concebir la realidad así como sus valores e intereses, de tal suerte que ahí se fomentan actividades y valores a los que tanto profesores como estudiantes -de alguna manera- son ajenos, dejando de lado aquellos que le son propios.

Así las cosas, la función de la universidad, en este marco se constituye en legalizadora, que no legitimadora, de una forma de pensar unilateral y vertical. Mediante la estancia y permanencia de los estudiantes en la universidad y después de la acreditación de un currículum ad hoc, se le faculta y autoriza para ejercer profesionalmente un modo de pensar del mundo que no es necesariamente el suyo. La posibilidad de progreso social de los individuos está ligado a su paso por la universidad, pero paradójicamente esto significa también negarse a sí mismo en tanto que para ello deberá de desconsiderar sus concepciones y valoraciones para acatar aquellas inducidas por la clase dominante, por medio de la universidad. Visto este proceso de esta manera, queda claro que se está construyendo un consenso bajo el criterio de la coacción y no de la libertad y, desde luego, mucho menos mediante la crítica.

Habermas al respecto señala lo siguiente:

"Pero a este desafío de la técnica no podemos hacerle frente únicamente con la técnica. Lo que hay que hacer más bien es poner en marcha una discusión políticamente eficaz que logre poner en relación de forma racionalmente vinculante el potencial social del saber y poder técnico con nuestro saber y querer prácticas" (13).

Es necesario que los universitarios de hoy seamos conscientes de que la construcción y difusión del saber técnico -entendido como saber instrumental-, no es suficiente para resolver los problemas generados por el progreso científico mismo, sino que para ello necesitamos además una cultura y una capacidad crítica que no está necesariamente en el saber técnico. Aquí se requiere construir soluciones específicas y no valen las formulas por perfectas que éstas pudieran ser.

De esta manera se impone como absolutamente necesarias la reflexión y la autocrítica de las universidades y la sociedad, para que de este ejercicio emerjan soluciones a las necesidades prácticas de la sociedad y esto guíe el desarrollo técnico retroalimentador. La imposición de un conocimiento legal no es garantía de justicia ni de moralidad, en lugar de ello se requiere del establecimiento de canales de diálogo y de una voluntad reflexiva que estén al servicio de la sociedad.

### **1.3. La tendencia del quehacer universitario actual**

De acuerdo al estado de cosas que prevalece en nuestras universidades el cual acabamos de analizar, se advierte que existe en ellas una tendencia muy clara hacia la “cientifización” y “tecnificación” de las actividades de la misma, ya sea por la vía de los contenidos académicos o mediante los sistemas de organización y sistematización de las tareas académicas, así como también de los servicios, prácticas y ritos al interior del aula.

Ya hemos señalado la importancia de la ciencia en el mundo actual, sería ocioso negarlo y tratar de prescindir de ella a estas alturas de la civilización, pero absurdo también será imponer que la ciencia tiene la solución a todos los problemas que la sociedad le pueda presentar o, mejor dicho, que la respuesta científica es la mejor que en un momento determinado se pueda señalar. Es cierto que los actuales son tiempos de la ciencia y tecnología, pero desde nuestro punto de vista ésta debe entenderse e interpretarse con marcos referenciales propuestos por los hombres en función de sus inquietudes y propósitos. mediante esta nueva perspectiva, en la medida en que el hombre toma parte en la constitución del conocimiento científico, y encuentra en él parte de sus satisfactores, de modo análogo la ciencia se humaniza y se constituye como una entidad que no le es ajena a los hombres ni a sus intereses.

La ciencia por si sólo, así como sus productos, no son negativos de por sí; puede ser revolucionaria, como de hecho lo ha sido. Recordemos por ejemplo, la

función que desempeñó a fines del siglo XVIII y principios del XIX en Inglaterra, en donde la ciencia era considerada como un medio para la liberación individual y social y como herramienta para arremeter contra la influencia de la religión. Su inclusión en el curriculum en la primera mitad del siglo XIX fue propiciada y aprovechada después por la burguesía de aquel tiempo, que concebía la ciencia como una fuerza vital de producción que habría que encausar para el desarrollo tecnológico. Así la institucionalización de la ciencia en su modalidad de pura más que de aplicada, representó el triunfo de una burguesía industrial (14). Como se ve, de los primeros momentos del curriculum la ciencia genera disputas, no tanto en el ámbito académico sino en el político, no tanto por la producción de conocimientos sino para detentar su uso.

La ciencia se convirtió, después de su inclusión en el curriculum, en un cuerpo concreto de conocimientos presentado como un sistema cerrado de hechos o teorías sin ninguna aparente relevancia social ni política; es decir, la ciencia se convierte en una entidad aparte de la realidad en la que vivimos y no tiene que ver -aparentemente- con los acontecimientos sociales. Desde la ciencia y la tecnología, el estado y la clase que representa establece las relaciones de producción que a él le convengan, transformando a su criterio la organización del trabajo y convirtiendo al trabajador en un mero apéndice de las máquinas. Se bosqueja ya aquí, una división del trabajo manual en trabajo manual y trabajo intelectual en donde desde luego, se excluye al trabajador del conocimiento de los procesos científicos y se le cancela de esta manera el acceso al conocimiento sobre el que se basaba el creciente control sobre su vida. Así en palabras de

Rachel Sharp: “La ciencia elaboró cada vez más teorías que tenderían a racionalizar y legitimar las relaciones de dominación y subordinación” (15).

Abonando la idea anterior de que la ciencia y sus productos no deben ser considerados como negativos por sí mismos, señalaremos que si bien la clase dominante ha pugnado por la posesión y usufructo de los conocimientos científicos, no son éstos los que en última instancia le importan, sino la posibilidad de influir en el proceso de su enseñanza en la universidad. De aquí que la clase hegemónica pugne por un constante proceso de actualización en la enseñanza de la ciencia, para mediante él influir en el tipo de conocimientos que se produzcan en la universidad, todo esto -desde luego- por la vía del currículum.

En nuestro contexto universitario y social ya hemos dado constancia de que los objetivos y propósitos de las distintas carreras que analizamos tienden hacia la “cientifización” de la educación, hacia la eficientización en el alcance de las metas y objetivos programados. todo esto por la vía de la implantación de una selectividad rigurosa tanto de los contenidos de los currículos, como el tipo de asignaturas y procedimientos propios de... Esta pretención, sin embargo, no es nueva. Ha estado presente en los planes de estudio de la educación superior aunque quizá no de manera explícita, sino asumiendo cualquier otro nombre, bajo el supuesto de la “modernización” de la educación superior. Cada reforma a los planes de estudio y a los programas de sus carreras, ha implicado siempre un intento de actualización y adecuación a los distintos avances de las distintas



ciencias, esto sin importar otro tipo de consideraciones acerca de los valores que se están propiciando y en general de las ideologías que implícita o explícitamente están presentes en este tipo de educación (16).

Así la enseñanza universitaria es cada vez menos formativa que informativa y está colaborando a la conformación de un educando ahora y un profesional después, dócil y sumiso que fácilmente se adapte al estado de cosas y esté dispuesto a convertirse en cómplice de él. Mediante una educación de ese tipo, el estado garantiza su hegemonía por mucho tiempo y los privilegios que de ello se generan.

Así debemos de insistir en la situación de que si bien en los tiempos actuales, es imposible prescindir de la ciencia y de sus aplicaciones, la participación de ésta en la universidad y en la vida ordinaria, debe quedar circunscrita y determinada por las necesidades humanas y sociales y no a la inversa. La ciencia debe concebirse como un instrumento para lograr fines científicos pero también extracientíficos y no debemos hacer de ella un fin en sí misma.

Se requiere, por todo esto, que la educación superior en nuestro país y en nuestras universidades se organice sobre bases, presupuestos y objetivos diferentes a los que por ahora la sustentan. Se requiere además que en la organización de sus actividades académicas y administrativas se consideren las

necesidades de los hombres en contexto, así como asumir el hecho de que los conocimientos que se generan al interior de la academia y la práctica educativa, sean útiles para informar al hombre acerca de los eventos del mundo, pero que además de ello sean agentes efectivos y adecuados de formación y desarrollo de las capacidades humanas y sociales.

Para el logro de todo esto que hemos señalado, se impone como absolutamente necesario que nuestro sistema educativo y la universidad en particular, lleven a cabo una reforma seria a fondo de su objetivo y prácticas así como de su estructura orgánica. Esto implica que las modificaciones que debe sufrir la universidad deberán realizarse primero en el ámbito de lo estructural y político y después en lo académico.

Desde nuestro particular punto de vista, la función central de la universidad, la más importante y sin la cual ésta no pudiera llamarse así, es la académica; es decir que la actividad de la universidad debe centrarse principalmente en la construcción de conocimientos ya sea por la vía de la docencia o bien de la investigación. Y que consecuentemente todas las demás funciones que por definición le son propias, dependen de ésta, es decir, que todo el andamiaje administrativo, gremial y de mantenimiento, debe estar al servicio de los requerimientos de la academia y no a la inversa.

Por ser las cosas de esta manera, -señalamos ya antes- que la universidad debe modificarse en lo académico y en lo político, dado que bajo el amorfo modelo vigente no se evidencia que sea ella instrumento de emancipación social,

sino más bien debe ser intermediaria y coadyuvante de la hegemonía. En este marco situacional, toma importancia trascendental la organización de las actividades académicas de la universidad, pero en el marco de un modelo definido y explícito en donde se incluyan las ideologías e intereses de las clases no hegemónicas y que represente la posibilidad real de desarrollo de todos.

## 2. Referencias bibliográficas

- (1) Para una exposición amplia y detallada de esta corriente de pensamiento puede consultarse, de M. Jay, *La imaginación dialéctica*. Ed. Taurus, Madrid, 1976. p.p. 11-18; 83-149. Así como también de Mardones y Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Ed. Fontamara, Barcelona, 1983. p.p. 134; 195-233.
- (2) Cfr. Jurgen Habermas, *Ciencia y Técnica como ideología*. Ed. REI, México, 1993 p.p. 127-129.
- (3) Cfr. Mardones y Ursúa, Op. Cit. p.p. 127-129.
- (4) Cfr. Max Weber, *Economía y Sociedad*. F. C. E. México, 1979. p.p. 5-6.
- (5) Cfr. Martin Jay, *La Imaginación Dialéctica*. Ed. Taurus, Madrid, 1991, p p.p. 195-233.
- (6) Karl Popper crea una corriente de pensamientos que llegan a identificarse como Racionalismo Crítico, que se identifica con la intención positivista de ir contra la metafísica y de desconsiderar los problemas del conocimiento como posibles de resolver por procedimientos psicológicos. La explicación del conocimiento científico consiste -desde el racionalismo crítico- en la exposición de sistemas de enunciados. Los enunciados representan cosas pasadas.

En la lógica de la investigación científica p. 39 Popper señala lo siguiente: “En mi opinión no existe nada que pueda llamarse inducción. Por tanto será lógicamente inadmisibile la inferencia de teorías a partir de enunciados singulares que estén verificados por la experiencia. Así pues, las teorías no son nunca verificables empíricamente. Si queremos evitar el error positivista de que nuestro criterio de demarcación elimine los sistemas teóricos de la ciencia natural, debemos elegir un criterio que nos permita admitir en el dominio de la ciencia empírica incluso enunciados que no puedan verificarse”.

Karl Popper critica y arremete contra la tesis central del positivismo lógico; a saber; a) solamente los enunciados sometidos a la lógica de la verificación empírica pueden ser considerados como científicos, b) la ciencia debe concebirse como conjunto de enunciados lógicamente trabados, c) defender un sólo método, el deductivo y establecer un criterio definido de la ciencia empírica: el criterio de falsación. Según Popper estas tesis están sentadas sobre bases inductivas, por lo que las ciencias exactas no podrán avanzar con seguridad, si cada nuevo evento del mundo tiene que justificarse tal como es el espíritu del método inductivo. La verificación empírica conduciría -dice Popper- a la muerte de la ciencia. Para Popper, los enunciados científicos hay que entenderlos como esbozos creativos que sólo tienen valor conjetural e hipotético que desde luego necesitan la comprobación ulterior. El asunto de la explicación del mundo tiene que ver necesariamente con su adecuada problematización y racionalización formal. No obstante lo heterodoxo de la posición de Popper, en esencia sigue siendo positivista, pues en sus argumentos persiste el monismo metodológico, propone abandonar el método inductivo, pero sólo para instaurar en su lugar el deductivo, propone abandonar el criterio de verificación y en su lugar asumir el de falsación.

- (7) Cfr. en Jurgen Habermas, Teoría de la Acción Comunicativa V. I Ed. Taurus, Madrid 1981 p p 9-68, 465-493.
- (8) Como corriente de pensamiento opuesta al racionalismo crítico de Popper, aparece la posición de Th. Adorno como representante de la Escuela de Frankfurt y cuyas ideas se les ha dado en llamar "La Teoría Crítica". Escuela y Teoría sostienen la incapacidad del positivismo para abordar y trascender los problemas del fenómeno social y hace énfasis en que la presunta objetividad de los métodos empíricos descansa en los métodos e instrumentos de investigación, desviándose así la perspectiva de análisis del objeto de estudio. Los métodos científicos, tienen una marcada compulsión por recabar datos sobre fenómenos del mundo, pero se han olvidado de la totalidad que representa la realidad. Como sustituto de los conceptos de inducción y deducción, Adorno propone al de Dialéctica. Es la dialéctica alternativa de investigación de lo social, pues su objeto de investigación de lo social, pues su objeto de investigación -tanto objetivo como subjetivo- están mediados por la

sociedad. Cfr. Th. Adorno, *La disputa del positivismo en la Sociología Alemana* Ed. Grijalbo México 1972 p p 81-89.

- (9) Angel Díaz Barriga, “Los orígenes de la problemática curricular “ en *Cuadernos del cesu*. N. 4, CESU UNAM, México, 1986. p.p. 2-4.
- (10) Emile Durkheim, *Educación y sociología*. Ed. Schapire, col. Tauro, Buenos Aires, 1974. p.p. 13-16.
- (11) Cfr. Jürgen Habermas, *Op. cit.* p.p. 24-43.
- (12) Thomas S. Kuhn, *La tensión esencial*. F.C.E.-CONACYT, México, 1987. p.248.
- (13) Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*. Ed. Rei, México, 1993. p.p. 127-128.
- (14) Cfr. Rachel Sharp, *Op. cit.* p.139.
- (15) *Ibidem*.
- (16) Cfr. Olac Fuentes Molinar, *Op. cit.* p.p. 112-116.