

UNA MIRADA A LOS CONSEJOS DE ESCUELA DESDE LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Lucia Beatriz Garcia *

Introducción

El presente artículo reúne algunas reflexiones originadas a partir de la elaboración de un proyecto de investigación con motivo de la presentación al llamado a concurso de profesores ordinarios del año 1991 en la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.C.

A nuestro juicio, y desde la perspectiva de la Organización y Administración Educativa, la iniciativa de "autorizar la creación" de consejos de escuela en los establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires [DGEyC] (Decreto Nº 4182 del 22/7/88 del P. E. Provincial; Resolución Nº 114 del Consejo General de Educación y Cultura de fecha 8/11/88 por la cual se aprueba su reglamentación y convalidada mediante Resolución Nº8661 del Director General de Escuelas y Cultura el 25/11/88), constituye uno de los objetivos más plausibles de la política educativa bonaerense en el período 1987-1991. ¿En qué sentido? En el de impulsar la conformación de una concepción organizativa de la escuela diferente a la vigente, que apunta hacia un cambio de rumbo respecto a la dirección y control de la misma. En definitiva, consideramos que la habilitación de espacios que permitan democratizar las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas coadyuva en el afianzamiento de una concepción participativa de la democracia.

Por supuesto que generar e introducir en la educación una nueva cultura organizativa ⁽¹⁾ no puede realizarse mediante decretos, sino que requiere la iniciativa y el compromiso de todos los sectores involucrados. Implica, por un lado, transitar un largo y complejo camino hacia la "participación real" (Sirvent, 1984)

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular (ordinaria) del Area Histórico-política Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

en la cotidianeidad institucional. Por otro, supone modificar las representaciones sociales de los actores educativos, ya que “la ausencia de una representación en nosotros y de nosotros -los ciudadanos- como ‘constructores’ de instituciones da cuenta de la prevalencia de un orden simbólico que excluye la participación en lo público” (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 75).

Es por ello que, a tres años de lanzada esta propuesta, nos pareció valioso plantear un proyecto para conocer y evaluar⁽²⁾ cómo se concretó la misma en los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] dependientes de la Dirección de Educación Superior [DES] de la DGEyC localizados en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Entendemos que la importancia de dichos Institutos deviene de considerarlos uno de los ámbitos de socialización profesional de gran impacto en nuestra provincia, dado que por ellos circula mayoritariamente la formación de los futuros docentes del nivel primario e inicial del sistema educativo bonaerense y en cierta proporción, también la de los profesores de enseñanza media y superior no universitaria.

El desarrollo de esta investigación en consecuencia, pretende explorar: 1) El comportamiento (actitudes y acciones desplegadas para la difusión e instrumentación de la propuesta) de los diferentes estratos de conducción de la Dirección de Educación Superior (las instancias centrales; las intermedias de supervisión regional y las instancias inferiores, es decir los cuerpos directivos del establecimiento escolar) ante la iniciativa de creación de los consejos de escuela. 2) Diferentes formas de participación organizada de los integrantes de las comunidades educativas en los ISFD y su vinculación con aspectos de la cultura institucional. 3) Contribuir también a la evaluación del desarrollo del “Programa Consejos de Escuela” en un contexto concreto, como es el de los ISFD ubicados en el interior de la Provincia de Buenos Aires.

Por último, consideramos necesario destacar que algunas indagaciones sobre la temática se abordaron desde la cátedra de Organización y Administración de la Educación a mi cargo, con los alumnos cursantes en 1989. En este sentido, se efectuaron algunos estudios de caso en establecimientos de nivel inicial, primario y medio del distrito Tandil que permitieron obtener información básica, utilizando técnicas cualitativas, acerca de las características de la participación organizada a través de los consejos de escuela: factores que la obstaculizan y la facilitan, los actores institucionales y sus representaciones sociales como fuerzas instituyentes.

Una perspectiva democrática de Administración de la Educación⁽³⁾

En un contexto de recurrentes crisis económicas y de agudización de las disparidades de ingresos, productividad y poder entre regiones y sectores sociales, que generan desigualdad y desintegración económica, social y política en la mayoría de los países latinoamericanos, suele plantearse (Gurrieri, 1987; Tenti, 1989; Tedesco, 1990) la necesidad de definir fórmulas políticas en torno a valores como bienestar, equidad, solidaridad, autonomía, democracia y estabilidad. Fórmulas que se asocian al fortalecimiento del aparato estatal y la consolidación de formas democráticas de organización política.

Precisamente, en alusión a esta última cuestión, creemos que la consolidación de una democracia participativa todavía constituye un desafío para la sociedad argentina. Si bien casi todos los sectores que la integran, revalorizan la democracia como forma de convivencia política, existe también conciencia que los años de autoritarismo y represión, dejaron marcadas profundas huellas. Esto se traduce, entre otras cosas, en la dificultad para hacer uso efectivo de los canales de participación, abiertos a partir de la recuperación de la democracia.

El sistema educativo no es ajeno a dicho problema. Lo cual se explica históricamente, pues como afirma Adriana Puiggrós si bien

“entre las décadas de 1880 y 1910 se desarrolló” en nuestro país “uno de los sistemas de instrucción pública más importantes de América Latina, al mismo tiempo que se lo desconectaba de la sociedad civil y se lo centralizaba, verticalizaba, ritualizaba, rigidizaba y disciplinaba; en la década de 1980, el gobierno intenta sacárselo de encima, siguiendo las políticas de liquidación del Estado nacional. La descentralización emprendida no surge del reconocimiento de la necesidad de transferir poder al pueblo en la educación nacional, sino de la concepción pedagógica neoliberal, que concibe una elitización del sistema de enseñanza y su partición en nuevos circuitos adecuados a las fracturas recientemente producidas en la sociedad.” (Puiggrós, 1990, pp.365-366).

En este marco, ¿cuáles son los principales retos que debe enfrentar el

sistema educativo?. Y más específicamente: ¿cuáles son los desafíos que se le presentan a la Administración Educativa?

Estos interrogantes en materia de organización y administración de la educación, nos parece que pueden empezar a responderse en el plano conceptual con los aportes que realiza Benno Sander al debate epistemológico de la administración educativa, a partir de una revisión de los “fundamentos de la teoría organizacional contemporánea, la naturaleza específica del sistema educativo y el papel que desempeña la administración de la educación en la sociedad moderna”(Sander, 1990, pág.13).

Al respecto es suficientemente conocida su propuesta conceptualizadora de una “perspectiva democrática de administración de la educación como proceso de participación colectiva” y en la que el criterio que orienta los “actos y hechos administrativos es el concepto de calidad de vida humana en la escuela y la sociedad”.

Con respecto al sistema educativo creemos que las organizaciones que lo conforman, las escuelas en sus diferentes niveles, constituyen un ámbito propicio para el “aprendizaje de la participación en un contexto organizativo” (Fernández Enguita, 1990, pág. 107); participación entendida como “un proceso de iniciativa individual y colectiva”.

En la propuesta de Sander el desafío es que cada institución educativa “ha de conquistar y adoptar una forma de participación que sea culturalmente relevante para sus participantes y políticamente efectiva para la comunidad”(1990, pág.214). Por lo cual las nociones de “relevancia cultural” y “efectividad política” adquieren un carácter sustantivo para entender la participación; y a su vez ésta encuentra su “razón de ser” en la “construcción de un sistema educativo y una sociedad basados en la calidad de vida humana”. Por otra parte la calidad de vida supone un “concepto integral”, en tanto alude a la interacción entre el plano individual y el colectivo: el primero se materializa en la libertad y el segundo en la equidad. Esta argumentación del autor se sustenta en la siguiente hipótesis: “existe una estrecha correlación entre el ideal ético, expresado en un orden social libre y equitativo en la escuela y en la sociedad y la administración de la educación como proceso democrático de participación colectiva”(1990, pág.214).

En este sentido, consideramos que las instituciones educativas deben entenderse como “instancias sociales en las que es posible construir la democracia como forma política de convivencia humana, enraizada en su contexto cultural”(Sander,1990,pág.213). Pero, para llevar esto a la realidad, “ellas deben

adoptar prácticas democráticas capaces de desempeñar una mediación efectiva entre la educación y la cultura por un lado, y entre la construcción libre del conocimiento y su distribución equitativa por otro lado” (1990, pág. 213).

Es así que la administración de la educación, entendida como acto pedagógico y político, desde la perspectiva a que adherimos, se encuentra frente al desafío de concebir una forma de organización social en las instituciones escolares, que considere tanto el conflicto como las coincidencias para arribar a síntesis superadoras a través de la participación de todos miembros del colectivo escolar (docentes, alumnos, personal no docente, padres y otros representantes de la comunidad). Participación que no puede estar desprovista de un sentido histórico y de un contenido cultural y político.

En consecuencia, una de las principales preocupaciones de los nuevos estudios en este campo del conocimiento, debiera ser la conceptualización de perspectivas organizacionales y administrativas que sean tanto culturalmente relevantes como políticamente efectivas para las sociedades latinoamericanas.

Es en este contexto que interpretamos el “Programa de Consejos de Escuela” emanado de la gestión político-educativa bonaerense. Es decir, como una propuesta que intenta producir transformaciones tanto en la concepción de la organización escolar, como en la práctica de los administradores de la educación.

Dicha iniciativa, supone un proceso lento, complejo y de carácter colectivo. Seguramente, la incorporación de docentes, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad a la gestión educativa, traerá aparejado el ingreso y acentuación en el sistema de las lógicas del afecto y la emergencia de conflictos entre grupos, lo que puede atentar contra la efectividad organizacional⁽⁴⁾.

En este sentido, es interesante mencionar algunos de los escasos estudios (Tiramonti, G., 1985; Braslavsky y Tiramonti, 1990) realizados en Argentina en materia de gestión pública educativa. En esta última investigación realizada sobre un sector de la burocracia educativa nacional (el nivel medio) se propone como una de las estrategias de acción que permita mejorar la calidad de la educación, “el acompañamiento de la gestión de los rectores por la comunidad educativa” (1990, pág. 174). Pero como señalan las autoras, apelando a experiencias de gobiernos colegiados y electivos en otros países, por ejemplo España e Italia, “la acción de los agentes burocráticos sesga fuertemente la modalidad del gobierno de la educación”. Frente a esta situación proponen un modelo de gestión escolar que combine racionalidad técnica y racionalidad política: “los agentes burocráticos pueden ser los portadores de la búsqueda de racionalidad técnica y de calidad; los

representantes gremiales y quienes tengan nexos con la política, podrán serlo de la búsqueda de racionalidad política”(1990, pp. 175-6).

Precisamente, si el accionar de los actores tradicionales de la administración escolar (inspectores, directores) sella en forma muy marcada la dinámica del gobierno escolar, será imprescindible destinar grandes “esfuerzos en la reestructuración institucional del cuerpo burocrático tomado como un todo, y no sólo de directores, supervisores o funcionarios del nivel central, tomados como actores independientes”(1990, pág. 175). Cuestión que a nuestro juicio y hasta el presente, generalmente no ha sido atendida en los proyectos de reestructuración de los aparatos públicos educativos, en diferentes gestiones políticas de períodos democráticos.

El Proyecto de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires y su impacto en la Educación Superior

Los consejos de escuela ocupan un lugar de importancia en el discurso político-educativo de la gestión 1987-1991, el que se materializa en diversos documentos emanados de la DGEyC, especialmente a través de la Subsecretaría de Educación⁽⁹⁾. En ellos se los presenta como “el pivote de la redemocratización de la comunidad educativa”, que permitirán recuperar “la confianza en la empresa de un quehacer colectivo”, “superar la pasividad burocrática” y “combatir los distintos modos de autoritarismo en educación (y por ende, en el país)”.

En los lineamientos de política educativa provincial del año 1988 los consejos de escuela aparecen vinculados especialmente a dos de los cuatro grandes objetivos que se propone la gestión: “participación” y “comunidad educativa” (los restantes son “justicia social” y “cultura del trabajo”). Asimismo, junto a la nuclearización, aparecen como estrategias conducentes a la descentralización y desburocratización.

Por otra parte, estos ejes de la política educativa para el conjunto del sistema educativo tienen su desagregación en cada uno de los niveles y modalidades que lo conforman.

Entre las acciones que se propone desarrollar la DES nos parece importante rescatar algunas que, desde nuestro punto de vista, se vinculan a la transformación del modelo de gestión institucional: “Creación de los Consejos de Escuela”; “Reconceptualización de la noción de autoridad para la eficaz realización de los

Consejos de Escuela”; “Capacitación a directivos, docentes y alumnos para la participación protagónica”; “Renovación del perfil del Supervisor para una comunidad educativa autogestionaria”; “Revalorización del rol del Coordinador de Carrera y difusión de su presencia con el objeto de mejorar la calidad de la educación y facilitar la autogestión”; “Integración de los Institutos que aún no hayan participado, en la discusión, corrección, ampliación del Anteproyecto de Reglamento General de Institutos”; “Desarrollo de la Regionalización y Nuclearización de la educación, conjuntamente con todas las Direcciones de rama de la Subsecretaría de Educación” (DGEyC, Revista de Educación y Cultura, Nos. 2-3, pp. 18-20, 1988 y Comunicación N°11 de la DES).

Es decir que, a juzgar por las intenciones planteadas desde la conducción central de la educación superior bonaerense, las transformaciones en materia de gobierno escolar no parecen agotarse en la creación de los consejos de escuela, puesto que apuntan hacia la resignificación de las prácticas supervisivas en el marco de un proyecto educativo democrático.

A modo de sintética reconstrucción de la implementación de los consejos de escuela, vale destacar que en 1988 comienza la etapa de “difusión y sensibilización” en todo el ámbito provincial mediante diversas acciones que incluyen desde jornadas de reflexión a nivel del establecimiento dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa (Comunicación N°22 del 2/9/88 de la DES) hasta spots publicitarios por los medios masivos de comunicación. Durante 1989 y 1990 las jornadas de difusión adquieren las formas de encuentros a nivel distrital y regional, otorgándose un lugar especial a los “encuentros cara a cara con las distintas comunidades educativas locales” y son “llevados a cabo por el Equipo Técnico Central de Consejos de Escuela y los Asesores de cada Rama asignados al programa, que integran la Comisión Coordinadora Central del Proyecto”. En 1990 se incluyeron también dos talleres de trabajos con inspectores de enseñanza y en agosto del mismo año se realiza el “Primer Encuentro Provincial, con la asistencia de 1.200 delegados de todos los sectores y toda la Provincia”.⁽⁶⁾

Es decir que en una primera instancia, la difusión de la propuesta a las unidades escolares parece realizarse por los canales formales de la estructura organizativa de la DGEyC (la conducción central la comunica a las supervisiones regionales, éstas a las supervisiones de distrito o área, quienes a su vez la derivan a las instituciones escolares) y reflejando los criterios inspiradores del Decreto 4182/88, en el sentido del respeto a los tiempos de participación y organización propios a cada comunidad educativa.

Pero esta estrategia parece encontrar resistencias y obstáculos para difundir e implementar la propuesta (basándonos en la documentación consultada⁽⁷⁾) en algunos segmentos del sistema, de modo que la gestión político-educativa promueve encuentros directos con la base del sistema (los miembros de las comunidades escolares e inclusive de otras organizaciones de la comunidad) con el "propósito de motivar favorablemente a todos los sectores involucrados".

Aparece aquí una de las tradicionales tensiones en materia de participación en el ámbito pedagógico y que da lugar a la "existencia de mensajes paradójicos" (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 72) cuando las iniciativas no surgen de los propios actores del sistema sino que son generadas "desde arriba", en este caso desde el Estado.

En este marco es que nos surge una primera hipótesis de trabajo: El estrato intermedio de la burocracia educativa provincial, conformado por los supervisores a nivel regional y distrital configuran mayoritariamente un segmento del sistema educativo caracterizado por la falta de una tradición previa de participación real, lo que revierte en prácticas supervisivas que obstaculizan modelos de gestión institucional asociados a la noción de co-gobierno.

Ahora bien, ¿qué podemos decir de los Consejos de Escuela en el ámbito de la educación superior, transcurridos tres años de la "iniciativa fundacional"?

Según datos oficiales, al año 1991 existen 96 ISFD en la Prov. de Bs. As. y aproximadamente en el cincuenta por ciento de ellos se ha conformado formalmente el consejo de escuelas, mientras que el total provincial de consejos arroja una cifra cercana a 2.500⁽⁸⁾. Lo cual significa que al cabo de tres años sólo en alrededor del 30% del total provincial de servicios se ha constituido formalmente el consejo de escuelas. A pesar de la precariedad de las cifras con que contamos, a primera vista existiría un sesgo positivo en los ISFD comparativamente al promedio provincial.

La pregunta que inmediatamente nos surge es, de cara al futuro, ¿cómo evolucionarán estos espacios de participación creados por iniciativa de una gestión política cuando finalice la misma?. De ahí justamente parte del interés por indagar la temática, que la convierte en un estudio de caso interesante para evaluar el impacto de la habilitación "de espacios públicos..... requisitos que permitirán avanzar en la institucionalización de una sociedad democrática" (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 75).

Por otra parte, y en referencia a la educación superior, queremos acotar que en la reglamentación del Decreto 4182/88 (si bien no efectuaremos aquí un análisis del mismo), la composición del cuerpo colegiado queda delimitada por: un

representante directivo, un docente por carrera, un auxiliar docente, un representante alumno por carrera, un representante del personal de servicio, un representante de la Asociación Cooperadora y otorga posibilidad de invitar con voz pero sin voto a representantes de instituciones de la comunidad, siempre que medie decisión de la mayoría absoluta de los miembros presentes del cuerpo. En consecuencia, el "carácter representativo de los miembros participantes" contempla el entrecruzamiento de dos modalidades, ya que "los miembros representan a las diferentes clases institucionales" (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 74) por un lado, pero también a otras asociaciones que funcionan en el interior de la institución, como es el caso de la asociación cooperadora o el centro de estudiantes.

Otras reflexiones que nos surgen a partir de las indagaciones realizadas, giran en torno a la conformación del cuerpo supervisivo en el ámbito específico de la educación superior bonaerense, el que comprende inspectores regionales y directivos de los ISFD.

Este estrato de la burocracia educativa provincial (directores-inspectores) con funciones para supervisar aspectos técnico-pedagógicos y administrativos, supuestamente debe realizar la articulación entre los niveles de conducción política y las unidades escolares. Sin embargo, algunas evaluaciones realizadas en el marco de la cátedra universitaria, permiten confirmar hallazgos encontrados en estudios efectuados en otros contextos organizacionales, en el sentido de que muchas veces este cuerpo adquiere un comportamiento corporativo, en defensa de sus propios intereses y bloqueando no sólo iniciativas que bajan por la vía jerárquica sino también aquellas surgidas en la base del sistema.

Esta cuestión nos merece algunos comentarios adicionales vinculados a la temática que origina las presentes reflexiones.

Por un lado, la gestión política desde sus inicios intenta democratizar el modelo institucional en los ISFD, "bregando por la conducción compartida en los servicios", es decir acercándolos a la idea del co-gobierno. Para ello prioriza tres instrumentos: los consejos de escuela; los centros de estudiantes y la reforma del reglamento vigente en los ISFD desde el año 1969.

Lo anterior supone, desde nuestro punto de vista, como afirmáramos en el apartado anterior, avanzar hacia una concepción de la administración de la educación como proceso de participación colectiva y cambiar no sólo las prácticas de los administradores de la educación, sino también la forma de reclutarlos, tema sumamente importante y controvertido en esta materia (Sander, 1990, pág. 214).

En esta línea de análisis, a nivel de las prácticas del cuerpo directivo de los

ISFD, supone la construcción de un nuevo rol, que supere los vínculos de poder establecidos y respaldados por la normativa (por ejemplo el Reglamento para los ISFD aún vigente proviene de un gobierno de facto y refleja una concepción centralizadora y autoritaria del poder, que se concentra en la figura del director). La construcción de ese nuevo rol para un proyecto participativo requiere de la conformación de un equipo de trabajo ⁽⁹⁾, que sea capaz de “concertarse” alrededor del proyecto institucional.

En relación a la forma de reclutar los cuerpos supervisivos, aparecen en juego mecanismos respaldados por la legislación (el mismo Estatuto del Docente de la Prov. de Bs. As. y toda la normativa derivada que elabora la DES en la convocatoria al llamado a concursos para cubrir este tipo de cargos) que a nuestro juicio contradicen ese “ideario” participativo en la gestión institucional, que la propia conducción política propugna.

En definitiva y reafirmando conceptos vertidos con anterioridad, la idea de generar una nueva cultura institucional en el ámbito de la educación superior bonaerense supone un complejo y largo camino, atravesado por diversas contradicciones y conflicto de intereses, que sin embargo creemos vale la pena recorrer.

Algunas referencias al Diseño de Investigación

Por último, queremos mencionar algunas cuestiones vinculadas al diseño de la investigación.

Pensamos que la temática puede desagregarse en los siguientes niveles de análisis:

a) El discurso político-educativo, generado por las sucesivas conducciones de máximo nivel en el área de educación de la DGEyC desde el lanzamiento del Decreto 4182/88 y hasta la finalización de la gestión, respecto a los consejos de escuela y su relación con la concepción del gobierno escolar.

b) Las innovaciones normativas (leyes de educación, reglamentos escolares, estatutos para el personal directivo, docente y no docente, la propia reglamentación del Decreto 4182/88 para la educación superior y otra normativa derivada) producidas durante la gestión política 1988-1991, referidas a cambios en la concepción y gestión del gobierno escolar, que legalicen la iniciativa tendiente al co-gobierno surgida a partir de los Consejos de Escuela.

c) Las estrategias y acciones implementadas por las sucesivas autoridades

a nivel de conducción central de la Dirección de Educación Superior de la DGEyC para difundir, implementar, realizar el seguimiento y evaluar la propuesta de consejos de escuela en los ISFD durante el período 1988/1991.

d) El papel desempeñado por los Supervisores de la Dirección de Educación Superior y los Cuerpos Directivos de los ISFD respecto a la difusión e implementación de la propuesta.

e) Las representaciones sociales que los diferentes sectores de las comunidades educativas de los ISFD convocados a participar del consejo de escuela -directivos, docentes, alumnos, personal de servicio, cooperadores- tienen de sí mismos para visualizarse como fuerzas instituyentes.

Con respecto a la metodología, queremos destacar que:

El campo de estudio de esta investigación son los ISFD localizados en el interior de la Prov. de Bs. As. (lo que en las estadísticas educativas bonaerenses suele denominarse "Resto de la Provincia", es decir, que excluye al Conurbano).

Elegimos este universo de análisis, porque presenta una relativa homogeneidad en términos de características institucionales -como tamaño y complejidad, oferta de carreras, relación con las diferentes instancias organizativas de la burocracia educativa provincial, problemáticas socio-culturales del contexto- si bien al interior del mismo pueden encontrarse algunos estratos diferenciados.

En una primera etapa, nos dedicaremos a estudiar el caso de los ISFD dependientes de la Región de Supervisión XV (cuya cabecera está en la ciudad de Tandil) de la Dirección de Educación Superior.

A partir de una estrategia de investigación exploratoria-descriptiva, estimamos obtener información básica que permita continuar (con reformulación parcial o total de las categorías de análisis) la indagación de la temática en otras Regiones de Supervisión del interior de la Provincia.

Con respecto a las fuentes y técnicas de recolección de datos, se contemplan las siguientes:

* Fuentes Documentales: documentación editada de la DGEyC referida a los consejos de escuela y su implementación en la Dirección de Educación Superior (material informativo, de difusión, reglamentaciones sobre la conformación y funcionamiento de los consejos de escuela en los ISFD), legislación generada por la DGEyC sobre innovaciones en materia de participación y gobierno escolar en los ISFD; documentación producida por los consejos de escuela de los ISFD (actas de reuniones, reglamentos internos, etc.).

* Entrevistas: semiestructuradas a: quienes se desempeñaron como

funcionarios de la conducción central en el área de educación y educación superior en especial, vinculados al programa de Consejos de Escuela, durante la gestión 1987-91; Inspectores sucesivos de Educación Superior en la Región XV en ese periodo; directivos de ISFD; miembros de los consejos de escuela de los ISFD.

* **Cuestionarios** autoadministrados, dirigidos a docentes, alumnos, no docentes, cooperadores, graduados de los ISFD, utilizando muestras representativas de las características del universo de análisis.

Resumen El autor aborda el problema de la democratización de las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas, su vinculación con la concepción de la organización escolar y la práctica de los administradores de la educación; considerando como intento transformador en este sentido, al "Programa de Consejos de Escuela" de la gestión político-educativa de la Provincia de Buenos Aires en el año 1988. Para explorar esta temática propone efectuar un estudio de caso con los Institutos Superiores de Formación Docente, por considerarlos uno de los ámbitos de socialización profesional de mayor impacto en la "formación de formadores".

Palabras claves

Democracia - Organización escolar - Consejos de escuela.

Abstract The author proposes to analyse the programme presented in 1988 by the Councils of Schools of the province of Buenos Aires in the frame of a case-study in the institutions in charge of the education and formation of teachers. The author points out the topic of democratization inside the educational institutions. Democratization that involves not only the relationship amongst the educationists but also the inner organization of the schools and the teachers' behaviour and practices.

Descriptors

Democratization - Institutional Organization Council of schools.

NOTAS

1. En el campo de la teoría organizacional la idea de "cultura" se inicia con Chester Barnard (1938) y Philip Selznick (1962) y adquiere un desarrollo especial con H. Mintzberg (1982). Alude a los "aspectos casi nunca explicitados claramente, que tienen una gran influencia en el resultado y en la eficacia de la actividad organizativa". (Borrell Felip, N., 1988, pág. 184). Otros autores (Anzizu, 1985) la definen como un "conjunto de principios y creencias básicas de una organización que son compartidos por sus miembros y que la diferencian de otras organizaciones" (citado en Borrell Felip, N., 1988, pág. 184). Es así que, "en la escuela, a partir del proyecto educativo y del carácter propio si lo hay, podríamos ver parcialmente definida esta cultura organizativa" (1988, pág. 184). En este sentido nos parece que apunta la propuesta de los consejos de escuela, al definir que el objetivo principal de los mismos es "analizar la problemática de cada escuela y su ámbito de influencia y promover el compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa hacia las finalidades que la propia comunidad se plantee" (Decreto N° 4182/88).

2. Es interesante mencionar algunos antecedentes en tal sentido; por ej. la iniciativa encarada en 1988 por la Dirección de Investigaciones Educativas de la DGEyC. Véase al respecto, Cigliuti, S. y Bertrem, A. M., "Dos Investigaciones para la Transformación Educativa", en Revista de Educación y Cultura. Año 9, (N° 2-3), julio-diciembre 1988, La Plata, Buenos Aires.

3. Reconocemos a Benno Sander no sólo como fuente inspiradora del subtítulo, sino también del contenido del mismo.

4. Véase por ejemplo para el caso español, Borrell Felip, N. "Reflexiones sobre la gestión escolar", en Revista de Educación (N° 286, pp. 183-191), mayo-agosto de 1988, Madrid.

5. Entre otros, cabe mencionar "Política Educativa. Lineamientos 1988". DGEyC. Subsecretaría de Educación; "Abramos la escuela". DGEyC; Revista de Educación y Cultura. Año 9, Nos. 1 y 2-3 de 1988, DGEyC.

6. Nos apoyamos para este punto en el trabajo "Consejos de Escuela", producido por el Equipo Central de Consejos de Escuela, Subsecretaría de Educación, DGEyC Prov. de Bs. As., presentado en la "Primera Semana Nacional de Educación Popular", organizada por la Dirección de Educación de la Municipalidad de Tandil. Tandil, 11 al 13 de abril de 1991.

7. Véase por ejemplo: "Comunicación N° 20" de la DES, fechada el 31/8/88, que sintetiza las conclusiones de jornadas de trabajo realizadas con inspectores de las diferentes ramas de la enseñanza a posteriori de la presentación del Decreto 4182. También "Precisiones sobre los Consejos de Escuela", documento elaborado por el Movimiento en Defensa de la Escuela Pública, Entidad de Bien Público/Decreto 1202/89, Bs. As., mayo de 1991.

8. Los datos que brindamos para la educación superior se basan en información obtenida en la DES, en oportunidad de asistir a una reunión de supervisores y directivos de la rama convocada en la sede central, en 1991, así como en la revisión de algunas comunicaciones y disposiciones de la misma.

9. En este sentido, es interesante mencionar la experiencia iniciada por un ISFD de la localidad de Merlo. Véase Daleoso, I. "La práctica como eje estructurante de la formación docente y la capacitación", en Dipaola, N. (compil.) El Magisterio en Debate. Unicornio Centro Editor, Tandil, 1991.

BIBLIOGRAFIA

- BRASLAVSKY,C./TIRAMONTI,G. Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media. Bs. As., FLACSO/Miño y Dávila editores, 1990.
- BORRELL FELIP,N."Reflexiones sobre la gestión escolar", en Revista de Educación (Nº 286,pp.183-191), mayo-agosto de 1988, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA,M. Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Madrid, Visor, 1990.
- FRIGERIO,G. y POGGI,M. "Participación. Experiencias en curso y comentarios conceptuales", en Propuesta Educativa, Año II,(Nº2), FLACSO, Miño y Dávila editores, mayo de 1990, Bs.As.
- GURRIERIA,A. "Vigencia del Estado planificador en la crisis actual", en Revista de la CEPAL (Nº31), abril de 1987, Santiago de Chile.
- PUIGGROS,A. Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs. As., Galerna,1990.
- SANDER,B. Educación, administración y calidad de vida. Caminos alternativos del consenso y del conflicto. Bs. As., Santillana, 1990.
- SIRVENT,M.T."Estilos participativos:¿Sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, (Nº5), A.G.C.E., diciembre de 1984, Bs. As.
- TEDESCO,J.C. "Reforma del Estado y políticas educativas en América Latina". Congreso Internacional de Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación. México, marzo de 1990.
- TENTI, E. "Discutir el Estado en la Argentina", en Revista Cauces, Año I,(Nº1), abril de 1989, Bs. As.
- TIRAMONTI,G. ¿Hacia dónde va la burocracia educativa?, FLACSO, Serie Reflexiones y Avances de investigación, Nº 1, Bs. As., 1985.
- VALES,A. "El Sistema Educativo como Organización", en Enseñanza Media y Formación Docente. 1960-1982. FUNDECO, Bs. As., 1985 (mimeo).

**NOTAS SOBRE METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACION Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA
(Hacia una mirada histórica, post-metafísica y
anti-cientificista del conocimiento)**

Eduardo Rinesi*

Comencemos el breve recorrido que nos proponemos efectuar recordando una distinción absolutamente familiar: Cuando se define un tipo de conocimiento como "científico", cuando se adjetiva de este modo una específica forma del saber, ¿a qué otro tipo de pensamiento, a qué otra forma del discurso, a qué otro sistema de creencias busca oponérselo? De otro modo: ¿qué campo de los saberes posibles queda relegado, a través de esta operación, de esta caracterización, al oscuro reducto de los saberes "no-científicos", frente a los cuales el tipo de conocimiento que nos preocupa pretende levantar su soberanía y su legitimidad? Es posible resumir las respuestas más frecuentes a esta pregunta diciendo que esta oposición no funciona según un eje único, sino sobre varios criterios diferentes y complementarios. Distingamos, de modo intencionalmente esquemático, tres, y digamos que

a) Cuando la atención se centra sobre las *formas de adquisición* de los saberes en cuestión, sobre el carácter metódico o no metódico de las experiencias que nos conducen a alcanzarlo y -en consecuencia- sobre la posibilidad o imposibilidad de generalizar, de universalizar, las conclusiones a las que arribamos, el conocimiento científico se opone a las formas "pre-científicas" del conocimiento "vulgar", "cotidiano", de "sentido común", etc. No es nuestra preocupación, aquí, considerar el interesante problema de la relación entre estas formas diferentes de conocimiento⁽¹⁾. Luego,

b) cuando la mirada se dirige, en cambio, a las *formas de exposición* de los conocimientos (y éste es sólo en apariencia un problema "secundario", "derivado" o "formal"), el conocimiento científico reivindica frente a las formas "no-científicas" del ensayo, la literatura e incluso la especulación filosófica la mayor propiedad de sus recursos estilísticos y expresivos para referir de modo "objetivo",

* Master en Ciencias Políticas. Profesor Adjunto (ordinario) del Area de Investigación. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

“neutral”, una realidad exterior que se procura apresar de modo tanto más veraz cuanto mayor sea la distancia que la subjetividad del investigador logre tomar respecto del propio texto producido. Tampoco vamos a considerar aquí esta cuestión⁽²⁾. Por último,

c) cuando el eje se establece en torno a los *criterios de legitimidad*⁽³⁾ de los diferentes tipos de conocimientos en disputa, a la mayor o menor capacidad de arribar por vía de éstos al deseado ámbito de la “verdad” -sea lo que sea lo que esta palabra signifique, y hemos de volver enseguida sobre este punto-, a la mayor o menor habilidad que diferentes formas del conocer pueden reivindicar para superar el aspecto “apariencial”, exterior, de los fenómenos e internarse en la verdad profunda -las más de las veces, oculta- del mundo “tal cual es”, entonces es cuando el conocimiento “científico” levanta su voz frente al oscurantismo de la “metafísica”, de la “fe”, y, en un sentido general de la palabra, de la “ideología”.

“Idéologues!!”: El insulto con que Napoleón I propinó a Destutt de Tracy y sus amigos -esgrimiendo una palabra que habían sido éstos los primeros en utilizar, bien que en un sentido aún reivindicativo, y no todavía crítico- cruzaría bien pronto las aguas del Rhin y se convertiría en eje de la condena marxista a la ciencia “burguesa” (en consecuencia: pseudo-ciencia, “ideología”) de su siglo. Imposible detenernos acá en la cuestión, por cierto interesante, de la multiplicidad de sentidos y de la rica ambigüedad del concepto de “ideología”, tanto en su utilización en el contexto del cientificismo positivista como -y acaso sobre todo- en el de la *Ideología Alemana*⁽⁴⁾. Digamos apenas lo siguiente, en la línea del problema general que presentábamos al principio: Allí donde la “ideología” es señalada, desde el seno de un pensamiento que se reivindica, por oposición, como no-ideológico, post-ideológico, científico: verdadero, como el estigma que mancha de insanable ilegitimidad, de “falsedad”, el cuerpo de pensamiento contra el que se discute desde el ámbito superior -y propio- de la “ciencia”, allí donde, en síntesis, la “ideología” no es pensada en su sentido más general de “cuerpo de ideas” sino por oposición a un tipo de pensamiento superior, la ideología es concebida siempre como mistificación, ilusión, error, como visión “fraudulenta”, “falsa”, de la realidad, como máscara, como velo, como anti-faz. La ideología, en fin, es pensada siempre como una forma “patológica” (Gouldner, 1978) del conocimiento, incapaz de superar el nivel de las “apariencias” con que el mundo nos regala, incapaz de “correr los velos” que nos impiden una mirada sin opacidades de la realidad “tal cual es”. Sean éstos -en la versión del optimismo cientificista de los siglos XVIII y XIX- los “velos” del pasado teológico medieval, que impedían a los

hombres la acabada percepción de las cosas -según reza el credo positivista- “como positividades”, sean -en la versión marxista de crítica a la “ideología” burguesa- los “velos” del propio presente burgués, que conducían a los hombres a percibir intercambios de equivalentes allí donde “en verdad” había explotación de unos por otros, situaciones eternas e inevitables allí donde “en realidad” sólo había contingencias históricas, etc.. Leamos, sobre esto, a Alvin Gouldner (1978):

“Comte y Marx convergen en una crítica de la metafísica que comúnmente la identifica con formas de pensamiento obsoletas y anticuadas. Comte y Marx contraponen denigratoriamente la metafísica al modo nuevo y moderno de pensamiento: la ciencia... Para Comte y los sociólogos que lo siguen, la problemática epistemológica es el fundamento empírico de la cognición; para Marx y los marxistas, la problemática epistemológica es el fundamento de clase del conocimiento...” (pág. 34).

Pues bien: De Comte a Popper y de Marx a Habermas, este concepto de “ideología” ha atravesado, bien que no sin variantes, la historia de las problematizaciones clásicas acerca del conocimiento científico, de sus virtudes y de sus fronteras. Con todo, es fácil constatar hoy que se trata de un concepto en franca declinación. En efecto: actualmente estamos menos dispuestos a aceptar la tajante distinción entre conocimiento “científico”, verdadero, y conocimiento “ideológico”, falso. La de Michel Foucault (1985) es sólo una entre las tantas voces que nos han puesto sobre aviso en este punto, pero acaso una de las más sugerentes. Oigámosla:

“La noción de ideología me parece difícilmente utilizable por tres razones. La primera es que, se quiera o no, siempre está en oposición virtual con algo que sería la verdad. Y creo que el problema no está en dividir entre lo que en un discurso responde a la cientificidad y a la verdad y lo que responde a otra cosa, sino en ver históricamente cómo se producen efectos de verdad en el interior de discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos (...)” (pág. 136) ⁽⁹⁾.

En efecto: la crítica al concepto de “ideología”, y -consecuentemente- a la idea de “verdad” sobre la cual necesariamente aquél reposa, es en última instancia

crítica a la ontología realista que inevitablemente se encuentra en su base. Más brutalmente: a la metafísica profunda a la que el cientificismo se adhiere aún a su pesar, con tanta mayor fuerza cuanto mayor es su insistencia por alejarse de ella: al supuesto de un Logos finalmente aprehensible, recuperable, “más allá” de los obstáculos que interpone a nuestra mirada ansiosa de transparencias el mundo apariencial, opaco, de los fenómenos⁽⁶⁾. A la idea, en fin, de un “otro mundo”, digamos: trans-fenoménico -mundo de las Ideas en Platón, estructura profunda de la sociedad en Marx o en Lévi-Strauss-, que el universo epidérmico, superficial, de las apariencias a un tiempo designa y deforma, expresa y desdibuja.

No -protesta Foucault: “La verdad es de *este* mundo, se produce *en él*...” (pág. 143, subr. mía, ER). De la verdad trascendente, entonces, a la verdad immanente; de la verdad como copia a la verdad como producción intersubjetiva; de la verdad como re-revelación a la verdad como consenso. Porque éste es el punto: Tan pronto como se abandona la idea de un juicio “verdadero” capaz de reflejar, re-presentar, retratar, “pintar”⁽⁷⁾ sin distorsiones un mundo “real” que le es previo y exterior, es necesario establecer que lo que se entiende por “verdad” resulta del diálogo, de la comunicación, de la negociación, del resultante “consenso” entre aquellos a quienes una sociedad define como competentes para decirlo. Porque cada sociedad, en efecto -señala Foucault (id.)-

“... tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están validados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero”⁽⁸⁾.

Esto tiene una primera consecuencia que apenas podemos mencionar: en la medida en que la idea de “verdad” no remite ya a un ámbito trascendental -y único- de “lo Real”, en la medida en que la verdad puede ser pensada como una producción, dialógicamente mediada, intersubjetivamente consensuada, de los hombres, ya no es posible imaginar que esa “verdad” sea transhistórica, universal y necesaria, sino que es imprescindible hacer estallar ese concepto para dar cabida a los múltiples y diferentes sistemas de creencias, a las distintas tradiciones de pensamiento que habitan los diversos ámbitos de la vida social, las diferentes “subsociedades” (Stark, 1974, pág. 20), en el interior de cada una de las cuales

funcionan específicos “sistemas de verdad”, “regímenes” para la producción, circulación y validación de lo que es definido como verdadero. La puesta entre paréntesis, pues, de la “metafísica de la presencia” (Derrida, 1971) que toda crítica al cientificismo conlleva es así un movimiento necesariamente pluralista: nos invita a desplazarnos de la idea de Verdad (en singular y con mayúscula) a la de verdades (en plural y con minúscula). A aceptar la existencia de diferentes regímenes para la definición de la verdad según los diferentes ámbitos de la vida social ⁽⁹⁾, las distintas culturas ⁽¹⁰⁾ o épocas ⁽¹¹⁾, o los distintos registros, incluso, en los que desarrolla la vida individual ⁽¹²⁾.

Pero no podemos detenernos en estas cuestiones, ciertamente apasionantes, porque nuestra preocupación aquí es un específico tipo de conocimiento, que es el conocimiento científico y las particulares formas de producción de la verdad en su interior. Pues bien: seguramente es Thomas Kuhn quien más lejos ha llegado en esta dirección. Su concepto de “paradigma” y su original y polémico intento de reconstrucción racional de la historia de la ciencia ⁽¹³⁾ apuntan a mostrar que lo que la ciencia considera “verdadero” no es otra cosa que el consenso de los miembros de lo que él llamó la “comunidad científica”. Cierto. Pero avancemos un poco más ⁽¹⁴⁾. Porque, como Alvin Gouldner ha señalado con razón, el consenso de los entendidos es una condición *necesaria* para la validez de una pretensión de verdad, pero no una condición *suficiente*, ya que este consenso puede lograrse -como Kuhn y Habermas parecen haber comprendido mejor que Popper- a través de modos “no razonables”, como -por ejemplo- la coerción.

“Es obvio, pues -escribe Gouldner (1978)-, que las normas generales empleadas para llegar al consenso deben ser juzgadas separadamente antes de que pueda ser aceptado como razonable un consenso específico al que se llegue. Pero ¿cómo han de establecerse las normas, si no es también por un consenso del mismo grupo?” (pág.43).

El problema que plantea Gouldner es del mayor interés. Consignemos primero su respuesta: la aparente regresión infinita a la que conduce el razonamiento de Gouldner se detiene

“... porque, en última instancia, el grupo debe conquistar la aceptación de sus procedimientos y conclusiones por algún grupo mayor. Las

acciones de los científicos deben ser juzgadas razonables por la comunidad más amplia de los doctos no especialistas, porque se ajusta a alguna gramática de la racionalidad o a una cultura del discurso crítico que acepta y está por encima de los diversos paradigmas dentro de cada ciencia. Existe, pues, un lugar al cual 'retroceder' y para alejarse de la especialidad docta de cada individuo, y en términos del cual pueden juzgarse algunos de sus procedimientos" (ibid).

El razonamiento de Gouldner puede prolongarse, y ese "lugar al cual 'retroceder'" del que nos habla no resulta entonces ser otro que el de la misma *sociedad*, más allá -diríamos- de los estrechos límites de la "comunidad científica". El problema que nos plantea Gouldner puede entonces definirse, tomando prestada la terminología de nuestra vecina disciplina de la "sociología del conocimiento", como el de la relación entre la "historia interna" y la "historia externa" de la ciencia.

Se trata de un problema muy interesante, pero del que sólo podemos ocuparnos nosotros lateralmente. Digamos apenas que la ciencia, y las normas que en su interior se utilizan para juzgar la verdad, son productos sociales (o incluso deberíamos decir políticos, en la medida en que el problema del poder no les es ajeno⁽¹⁵⁾). A una sociología (o incluso a una historia) de la ciencia correspondería el estudio de las diversas "influencias" (religiosas, estéticas, sociales, políticas, filosóficas, económicas, psicológicas, ideológicas, etc.) del "medio ambiente" externo sobre la historia interna de la ciencia. Semejante problema no debería ocupar a una "metodología", sin embargo, más que secundariamente. En cambio, si interesa a nuestra materia, si es que ella aspira a que su dominio no se eleve sobre la cancelación de los problemas más interesantes que plantea la reflexión filosófica que la precede y la habilita, otra cuestión, cual es la de la inscripción de las prácticas y de la racionalidad científica en las grandes coordenadas de la "configuración epistemológica" (extra o supra-científica) de su tiempo. De otro modo: la pregunta por las condiciones particulares de un saber específicamente científico en un momento determinado de la historia de la ciencia no puede desentenderse de la pregunta mucho más vasta por las condiciones generales de todo saber posible. Con lo que arribamos a la cuestión que quería plantear para terminar.

Que es la cuestión de los límites del científicismo (es decir, de la tendencia a considerar a la ciencia no ya como una de las formas del conocimiento posible, sino como la forma exclusiva del conocimiento verdadero) para producir una

necesaria autorreflexión y recolocar la pregunta por el conocimiento en general como un problema. Considerar la cuestión de las “epistemes”, de las “configuraciones epistemológicas” epocales como marco en el cual insertar la reflexión sobre las condiciones y la naturaleza del conocimiento científico contribuye a este propósito de recordar que el conocimiento *es* -sigue siendo-, en efecto, *un problema*, en la medida en que nos invita a considerar las condiciones generales de la experiencia posible en una época como gobernadas por una suerte de *a-priori* histórico, de “decisión epistemológica fundamental” (Cohen, pág. 280) de una civilización⁽¹⁶⁾.

Ahora bien, sostener que los objetos de las experiencias posibles están pre-estructurados históricamente, ¿es mucho más que otorgar cierto dinamismo histórico a la clásica formulación kantiana del problema de los *a-priori* categoriales del conocimiento? ¿Qué es lo que nos lleva a considerar como tan novedoso un planteo⁽¹⁷⁾ que en realidad hace poco más que resituar sobre el plano de una suerte de historicismo culturalista una cuestión que funda la reflexión filosófica y científica de la Modernidad? Quizás esto: que, tras esa “fundación”, la hegemonía del pensamiento científicista ha desplazado del centro de la reflexión filosófica la cuestión misma del conocimiento. La soberbia postulación de la ciencia como forma superior del saber se sostiene sobre la cancelación de la pregunta filosófica por el saber en general; la filosofía, en esta tarea, es reemplazada entonces por una metodología pura, vaciada -como escribe Jürgen Habermas- “... de todo pensamiento filosófico” (Habermas, 1990, pág. 12) y “... depurada de los problemas verdaderamente interesantes” (op. cit., pág. 295). Del problema, por comenzar, del pensamiento mismo, en cuyo tratamiento el pensamiento positivista ha descendido muy por debajo de los niveles de problematización kantiana clásica: “Me atrevería a defender la tesis de que después de Kant la ciencia ya no ha sido seriamente pensada desde una perspectiva filosófica” (op. cit., pág. 12).

En efecto, el objetivismo epistemológico del positivismo contemporáneo (y, como hemos sugerido, su contracara necesaria: una ontología -¿o una metafísica?-realista) es típicamente pre-kantiana. ¿Y no lo es también, en consecuencia, la idea de la “verdad” como correspondencia que le es inherente y que -con Foucault- hemos procurado nosotros relativizar?. ¿Y la distinción misma entre “ciencia” e “ideología”, conocimiento “verdadero” y conocimiento “falso”, “adecuado” e “inadecuado” que deriva de ella y de la que nosotros, por nuestra parte, partimos en este breve recorrido?. ¿Y no es posible ver ahora, entonces, el entero problema que hemos querido plantear de modo global, y pensar el doble intento de Foucault

que hemos reseñado rápidamente (intento, allá, de re-vincular el problema de la verdad con el del poder; intento, acá, de re-unir la cuestión del conocimiento con la de la historia) como un intento de re-posición de cierta clásica problemática filosófica acerca del conocimiento que la soberanía del cientificismo y de una metodología anti-filosófica habían conducido a postergar?.

Ahora bien: ¿Por qué habría de interesarnos a nosotros este problema?, ¿no es acaso sobre el piso de esta cancelación, de este olvido de la pregunta por las condiciones lógico-trascendentales del conocer en general que nuestra disciplina sienta su espacio específico de intervención y define sus contornos y sus límites?. No necesariamente, es una particular forma de la metodología -llamémosla, para abreviar, "objetivista" - la que puede reflexionar sobre las reglas de construcción y de comprobación de las teorías científicas sobre la base de *no* reflexionar previamente sobre el problema del sentido del conocimiento en general, y de ningún modo la única forma posible. En *Conocimiento e Interés*, Habermas aboga por un programa metodológico capaz de hacer estrellar a la metodología contra sus propios límites; de, interrogándola por sus fundamentos últimos, volverla sobre sus propios pasos y hacerla reencontrar, en su mismo origen, con los problemas de una teoría del conocimiento que no ha cesado de empeñarse en suprimir. En la misma dirección, León Olivé (1985) ha destacado -pero, naturalmente, no es el único- la importancia de la cuestión de las relaciones -digamos- "internas" entre los supuestos "metateóricos" (ontológicos y epistemológicos) de un discurso teórico, sus postulados sustantivos y el instrumental metodológico que más le conviene. No es éste el lugar para adelantar ninguna hipótesis sobre esta cuestión. Limitémonos apenas a dar el pequeño pero importante paso de reconocer que estamos ante un problema.

Resumen El concepto de ideología, tradicionalmente utilizado para designar una forma patológica del conocimiento, se encuentra hoy en decadencia. Se ha insistido en el carácter mundano de la verdad, que nada significa sino en el marco de regímenes específicos e históricos.

Ahora bien, sostener que los objetos de la experiencia están estructurados históricamente, ¿es mucho más que otorgar cierto dinamismo a la clásica formulación kantiana del problema de los *a-priori* del conocimiento?. ¿Qué es lo nuevo en este planteo, que apenas retoma, historizándola, una cuestión que funda la reflexión filosófica moderna?. Quizás esto: que, tras esa "fundación", la cuestión misma del conocimiento, la postulación de una única forma del saber cancela la pregunta por el saber en general: la filosofía es reemplazada entonces por una metodología pura, vaciada de todo pensamiento filosófico, carente de todo interés y depurada de los problemas verdaderamente interesantes.

Palabras claves

Positivismo - Antipositivismo - Metafísica
Historia.

Abstract The use of the concept of ideology as a pathological form of knowledge is nowadays somehow fainting while it is accepted that the wordly character of the truth can only be interpreted in a historical context. Regarding this idea the author of this paper asked himself about the differences between this formulation, that pretends to be new and the classical Kant's formulation about the role of the a priori in the process of knowledge. He asks what can be considered as new in this assertion that, in fact, retakes what has been the foundation of the modern philosophy but pointing out the importance of the historical context. The author concludes that the hegemony of the scientificist thought has made us to forget the question of knowledge: to assert that there is only one way to reach knowledge hinders the possibility to ask about knowledge in general. Hence philosophy is replaced by an empty methodology lacking of true problems and real interest.

Descriptors

Positivism - Antipositivism - Metaphysics
History.

NOTAS

1. Un problema fascinante que atraviesa la historia del pensamiento iluminista en general y marxista en particular, digamos, de Marx a Gramsci. No se insistirá demasiado en el importante aporte que representa, a este respecto, el sugerente trabajo de Nun, 1989, o ciertos viejos e injustamente relegados ensayos de Oscar Massotta.

2. Que el problema de los "géneros" escriturarios no es un elemento "añadido", formal o secundario en la consideración de la pertinencia o no de una formulación cualquiera al codiciado ámbito de lo "científico" es algo que puede percibirse claramente leyendo las contundentes diatribas contra el ensayismo, la especulación filosófica y el "generalismo" que, en un clima de modernización y creciente especialización disciplinaria (y disciplinante), acompañaban los escritos fundacionales de tantas de las "ciencias sociales" en la Argentina de los años '50 y '60. Pienso en la lingüística, en la historia y la antropología sociales y, sobre todo, en la joven sociología. He discutido esta cuestión, sobre cuya importancia y enorme actualidad sería ocioso extendernos acá, en Rinesi, 1988.

3. ¿Es necesario decir que esta distinción de tres "ejes" es rigurosamente arbitraria, y que en la resolución práctica del problema de la definición del carácter "científico" o "no-científico" de un texto cualquiera los criterios se superponen de modo inexorable?

4. Una útil presentación general del problema puede encontrarse en el texto de Naess, 1974.

5. Sigue Foucault: "... El segundo inconveniente es que se refiere necesariamente, creo, a algo como el sujeto. Y en tercer lugar, la ideología está en posición segunda con relación a algo que debe funcionar para ella como infraestructura o determinante económico, material, etc. Por estas razones creo que es una noción que no puede utilizarse sin precauciones" (id).

Algún quien ha tomado estas precauciones es Werner Stark, cuyo artículo (Stark, 1974) permite distinguir conceptualmente la "determinación social" de las "distorsiones ideológicas" de las ideas. En el mismo sentido vale la pena prestar atención al sugerente trabajo en que C. Wright Mills nos recuerda que la existencia de "condiciones históricas" de la verdad "... no significa necesariamente que los resultados de la indagación deban ser falsos; significa solamente que su verdad es siempre condicional, no absoluta", o, dicho de otro modo, que "'Verdadero' es un adjetivo que se aplica a proposiciones que satisfacen las normas de un modelo de verificación aceptado" (Wright Mills, 1974, pág. 150s).

6. Cf. el notable trabajo de Derrida, 1971. El problema de la "transparencia" y el obstáculo convoca de inmediato, desde luego, el recuerdo del viejo Rousseau (pienso sobre todo, pero no únicamente, en la *Lettre à M. d'Alambert* y en *La Nueva Eloisa*). Para una visión de conjunto del problema, véase el clásico y excelente ensayo de Starobinski, 1983.

7. Utilizo con toda intención el verbo que en el famoso y polémico aforismo 4.0031 del *Tractatus* del joven Wittgenstein servía para definir la naturaleza del lenguaje, según una inequívoca posición referencialista, representativista, que el mismo Wittgenstein abandonaría en su madurez, en las *Investigaciones filosóficas* (pueden verse, sobre este punto, Marí, pág. 25ss, Kenny, pág. 59ss y Von Wright, 1979). Las reflexiones de Wittgenstein sobre el lenguaje son del

mayor interés para pensar, más allá o más acá de él, el problema general del conocimiento.

8. La bibliografía sobre Foucault es vastísima, y parece aumentar en progresión geométrica. Para los temas sugeridos acá considero suficiente señalar el clásico y extraordinario libro de Deleuze, 1987, y el interesante ensayo de Poster, 1987.

9. Remito aquí al ingenioso y útil ensayo de Ginzburg, 1981, y al provechoso estudio de Nun, 1984, sobre el problema de la relación entre diferentes registros discursivos en el seno de una sociedad.

10. Una formulación clásica de este problema se ofrece en el justamente célebre texto de Geertz, 1987.

11. La referencia ineludible es, acá, Foucault, 1968. Pero no nos adelantemos, porque ya hemos de decir algo acerca de él.

12. Cf. el revolucionario trabajo de Veyne, 1987.

13. El concepto y la idea de "reconstrucción racional" de la historia de la ciencia remite, evidentemente, al clásico trabajo de Lakatos, 1982.

14. Es innecesario recomendar el célebre tratado de Feyerabend, 1984.

15. "La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma" (Foucault, 1985, pág. 145).

16. Habría que advertir, desde luego, sobre el carácter eminentemente alegórico de esta idea de "decisión", que podría hacer pensar en una racionalización colectiva evidentemente inexistente.

17. Aludo, como queda dicho, a Foucault, 1968.

BIBLIOGRAFIA

- DELEUZE, G. Foucault. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- DERRIDA, J. De la gramatología. México, Siglo XXI, 1971.
- FEYERABEND, P. K. Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Buenos Aires, Orbis, 1984.
- FOUCAULT, M. Las palabras y las cosas. México, Siglo XXI, 1968.
- FOUCAULT, M. "Verdad y poder". En Un diálogo sobre el poder. Madrid, Alianza, 1985.
- GEERTZ, C. La interpretación de las culturas. México, Gedisa, 1987.
- GINZBURG, C. El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI. Barcelona, Muchnick, 1981.
- GOULDNER, A. La dialéctica de la ideología y la tecnología. Madrid, Alianza, 1978.
- HABERMAS, J. Conocimiento e Interés. Buenos Aires, Taurus, 1990.
- KENNY, A. Wittgenstein. Madrid, Alianza, 1984.
- KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. México, FCE, 1978.
- LAKATOS, I. Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid, Tecnos, 1982.

- MARI, E. E. Neopositivismo e Ideología. Buenos Aires, EUDEBA, 1974.
- NAESS, A. "Historia del término 'ideología' desde Destutt de Tracy hasta Karl Marx", en Horowitz, I. L. (comp.) Historia y elementos de la sociología del conocimiento. Buenos Aires, EUDEBA, 1974.
- NUN, J. "Averiguaciones sobre algunos significados del peronismo". En Oszlack, O. "Proceso", Crisis y Transición democrática/2. Buenos Aires, CEAL, 1984.
- NUN, J. "Elementos para una teoría de la democracia: Gramsci y el sentido común". En La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- OLIVE, L. Estado, Legitimación y Crisis. México, Siglo XXI, 1985.
- POSTER, M. Foucault, el marxismo y la historia. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- RINESI, E. "Ciencias sociales: Apuntes para una discusión". En Cuadernos de la Comuna. (Nº 15), Puerto General San Martín, 1988.
- STARK, W. "Los antecedentes de la sociología del conocimiento". En Horowitz, I. L. (comp.), op. cit.
- STAROBINSKI, J. Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo. Madrid, Taurus, 1983.
- VEYNE, P. ¿Creveron los griegos en sus mitos?. Buenos Aires, Granica, 1987.
- VON WRIGHT, G. H. Explicación y Comprensión. Madrid, Alianza, 1979.
- WRIGHT MILLS, C. "Consecuencias metodológicas de la sociología del conocimiento". En Horowitz, I. L. (comp.), op. cit.