

## APUNTES CRÍTICOS SOBRE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSUM UNIVERSITARIO

LUIS BERMÚDEZ ROMERO<sup>1</sup>  
Docente-Investigador jubilado  
Escuela de Educación  
Universidad de Carabobo  
ljberom@gmail.com  
Valencia-Venezuela

### *Introducción*

Este esquema resume nuestra contribución al análisis de las implicaciones ideológicas y políticas de la asignatura Sociología de la Educación en el pensum universitario, labor emprendida en la Universidad Central de Venezuela.

Examinar el papel ideológico y político de la Sociología de la Educación en el pensum de estudio es un ejercicio de autocrítica y puede desencadenar un proceso de revisión de todas las demás asignaturas agregadas en el plan mosaico, multidisciplinario, que aún padece la universidad en el tiempo de la incertidumbre, el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad. Si se quieren dar los pasos hacia el replanteo de fondo de la enseñanza y el aprendizaje universitarios, resulta imprescindible el autoexamen de la disciplina o materia particular. Actitud que significa invitar o retar a las demás “tribus” disciplinarias a que también lo hagan. Comenzar por la parcela propia y las responsabilidades de una o uno mismo en el campo de desempeño como profesor (a) y estudiante. Esto, en coherencia con la posición que aquí se asume de ser militante de las acciones y las teorías con las que se trabaja en la profesión académica, sin huir y esconderse en una neutralidad que no encuentra cómo justificarse.

La Sociología de la Educación como campo de conocimiento, disciplina, materia o asignatura, parece haber cumplido una función transversal en todas las demás materias,

---

<sup>1</sup> La Dirección de la *Revista de Pedagogía* decidió, una vez más, invitar al profesor Luis Bermúdez Romero a fin de que redactase sus reflexiones críticas sobre la unidad curricular “Sociología de la Educación” por considerar sus lúcidos y fructíferos cincuenta años de experiencia docente y de investigación en el campo de la sociopedagogía. Cabe advertir que el maestro expuso este escrito, como esquema preliminar, durante las *I Jornadas de Sociología de la Educación*, en el año 2014, en la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela.

aún en el plan mosaico, pues en el despliegue didáctico, las y los docentes, las y los estudiantes, al mencionar y justificar fines, objetivos, metas, organizaciones, proyectos y acciones, se refieren a estructuras y funciones sociales, aspectos de la Sociología de la Educación. En la acción pedagógica, las y los profesores, al salirse del marco estricto de sus asignaturas o al querer dar explicaciones del lugar que ocupan en la institución, acuden al amplio campo sociológico, que aparece como totalizador. Solamente la historia hace par con ella en el curso pasado-presente-futuro, en un proceso donde “pasado” es memoria sociológica, “presente” es sociología vivida, actual, y “futuro” es enfrentamiento de proyectos de sociedad, que se deciden ahora con raíces del pasado.

Comenzaré por dejar establecida una derivación de tres conceptos que enmarcan la disciplina: sociología, sociología de la educación y sociología del saber.

### *La Sociología ha sido el discurso hegemónico del Modo de Producción Capitalista*

Julio Rodríguez Aramberri (1976: 460), apoyándose en Dahrendorf, propone que la sociología, además de presentarse como la ciencia social positiva basada en las condiciones de exactitud, universalidad y neutralidad, funge como cosmovisión de la totalidad social industrial, lo mismo que fue la teología para el feudalismo y la filosofía para la sociedad esclavista y el inicio de la sociedad burguesa. De manera que la sociología al nacer como autorreferencia del poder burgués, tiñe de contenido ideológico la pretendida ciencia social imparcial y universalizada. Desde el siglo XIX, a partir de Augusto Comte hasta el presente, la sociología, sea académica o externa, es oficial expresión del proceso social capitalista y, como tal, cumple la función de hacer seguimiento a las estructuras organizativas y funcionales respecto al movimiento que cumplen los actores en sus status y roles. Hace el servicio de “ver y oír” las fallas, así como “solucionar y salir ganando”. Los enormes esfuerzos hechos por los intelectuales burgueses se dirigen a detectar trabas y conflictos a fin de potenciar las performances del sistema, a señalar los mejores procedimientos para garantizar la eficiencia y a justificar el capitalismo como la organización final del ser humano. Todo lo cual determina, integra y da sentido a los temas sociológicos, como es la Sociología de la Educación.

Lo que la Sociología teoriza, investiga e informa, en sus numerosas versiones y dimensiones, es la marcha del proceso físico-social de dominio y conversión de la sociedad en naturaleza y de la naturaleza en sociedad. Porque la Sociología surge ateniéndose a los hechos, al curso real y “desencantado” del mundo, sus categorías son fuerza, resistencia, rendimiento, materiales y demás instrumentos que pragmatizan el sentido físico del cambio. La marcha del aparato industrial acopla dos estructuras paralelas: las máquinas y los materiales y el engranaje humano que aporta la dirección y las destrezas en la ejecución de las tareas de producción. El circuito de producción, circulación y consumo forma un solo conjunto acoplado sin dejar espacios para la

disidencia o la libertad. Máquinas, materiales y personas no hacen diferencias, sino en la variación como mercancías en el mercado. Las tres se compran, se forman y se usan conforme a las cadencias de valor. Esta es la “racionalidad técnica”. El rumbo del Modo de Producción Capitalista que no admite alternativas.

### *Sociología de la Educación*

El planteamiento hecho sirve de marco a lo que pudiera decirse del tema sociológico de la educación. Digamos que todo el Modo de Producción Capitalista es el educador, forma para las tareas de reproducción y desarrollo del sistema industrial. El aparato formal escolar cumple las funciones delegadas del sistema, íntimamente ligado a las necesidades de éste. Por eso no hay reformas ni cambios que no sean los admitidos por el sistema. Las tareas encomendadas a los sociólogos, como “las condiciones sociales en las que se inscribe el proceso educativo, las repercusiones sociológicas de este proceso, si la educación se puede considerar como un factor de progreso económico y de cambio social “ y otras (Thinés y Lempereur, 1978: 845), o también “ocupándose de la estructuración y organización del sistema educativo, de la estructura de roles de la escuela, así como de los condicionamientos económicos de la formación...del aprendizaje...hasta la conducta del profesor” (Kaluza, 1976: 207). Todas las investigaciones educativas hechas dentro del marco del modo de producción burgués resultan funcionales a éste. Incluso las investigaciones educativas disidentes advierten del peligro y propulsan las correcciones. Las investigaciones críticas, hechas dentro de las estructuras capitalistas, aunque adviertan al sistema, sirven de insumo a los proyectos de cambio hacia la transformación.

### *Sociología del Saber-Conocimiento*

El estudio sociológico del saber se refiere a establecer las relaciones existentes entre las formas de pensamiento y las estructuras de organización social. Explicar cómo las clases y los grupos que constituyen la sociedad determinan las formas de pensamiento que se originan y gobiernan en la sociedad. Acoplado a la Sociología de la Educación, este diagnóstico es importante porque, por una parte, ayuda a explicar el origen de las ventajas y desventajas que sectores específicos de estudiantes mantienen en la estructura escolar, y por otra parte, precisa las condiciones del “diálogo de saberes”, teniendo en cuenta que “saber” es la amplia cobertura de pensamiento y experiencias que desde las comunidades traen los individuos, y que “conocimiento” refiere al saber especializado o erudito que se imparte y reorganiza en los espacios académicos. También este tema permite retomar el análisis de la distribución del saber en su uso de dirección y de ejecución (de mando y tareas) dentro de las organizaciones, y asimismo el importante estudio de la división académica que corresponde al deslinde entre trabajo intelectual

y trabajo manual, que desde Venezuela tiende a ser replanteado en la reorganización social y cultural de la actual transición. Estos tres conceptos sirven de inicio para trabajar la sucesión de mis encuentros con la Sociología de la Educación.

La expresión “encuentros con la Sociología” se usa en este esquema con el propósito de señalar que no pertenezco, por lo menos inicialmente, al campo de la disciplina sociológica, sino al paquete transversalizado de saberes que es la Pedagogía. Y desde esa condición de cruce de saberes ha sido obligante revisar y absorber el conocimiento que acerca de la Educación produce la Sociología. De allí la sucesión de encuentros, más bien de lecturas y noticias, que expongo como testimonio a través del género seminarrativo.

### *Ruta de encuentros con la Sociología de la Educación*

#### LA SOCIOLOGÍA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

En los años sesenta, del siglo XX, los estudiantes que accedíamos a la Universidad nos sentíamos privilegiados, sobre todo si pertenecíamos a los estratos sociales marginados. No hubo pruebas de selección ni escogencia de carrera, dependíamos de los estudios ofertados. Afortunadamente los maestros en ejercicio, pudimos acceder a la Escuela de Educación. ¡Entrar en la Universidad, ser universitario! El cumplimiento de un sueño, un cambio de status social. “Formados” en esa mescolanza entre escolástica y prepositivismo. Nada de precauciones en la lectura, ni relaciones entre materias, ni preparación metodológica. Si acaso conocíamos las técnicas de enseñanza primaria de la “Escuela Nueva”. Ignorábamos el lugar donde entrábamos y los fines civilizatorios a que estábamos predestinados. El cuadro era completado por la creencia casi ciega en la infalibilidad profesoral y en el ejemplo moral a toda prueba de éstos. Esa fue la base para estudiar Pedagogía y desde allí acercarse a la Sociología.

Con estas carencias en nuestra formación previa, el profesor Miguel Acosta Saignes nos impartió el curso de Sociología. Un curso, como los demás, que se reducía a una secuencia de temas sin la sofisticación técnica curricular que después llegó a tener. El texto principal de apoyo para ampliar información y contrastar apuntes fue la Sociología de R. Maclver y Charles Page (1960). Un manual reproducido del canon norteamericano, estadounidense, que narra la salida de las sociedades de su condición arcaica a fin de alcanzar el desarrollo mediante un proceso espontáneo, evolutivo, a través del movimiento de las comunidades, las organizaciones y las instituciones, cuya cúspide es el Estado. La posición de los autores es la firme acogida del desarrollo natural (positivismo) y el rechazo a la posición transformadora (marxismo), acusándola de posición dogmática e inaceptable. No podía ser de otra manera, pues si Maclver y Page aceptaran la transformación como eje del proceso social, las 700 páginas del libro habrían sido inútiles.

En la asignatura Historia de las Ideas Pedagógicas, el profesor Gustavo Adolfo Ruíz nos presentó dos formas de Sociología de la Educación a través de las miradas de un sociólogo y un filósofo. El profesor trataba de plantearnos una problemática de la Pedagogía. Se sabe que Pedagogía se define como “conducción de niños”, “conducción de la formación de estudiantes” o, más amplia, “sabiduría en la conducción de colectivos y personas hacia objetivos y metas”. Ahora bien, esa conducción llamada Pedagogía, ¿es pura teoría o pura práctica?, ¿es una técnica o una ciencia?, y ¿cuál es el puesto de la Sociología de la Educación en ella?

Emilio Durkheim en el curso dictado a los maestros de Francia en 1909, desde el positivismo, formuló propuestas que se convirtieron en recurrentes piezas de análisis:

(a) ¿Qué es la Educación? Como componente de toda sociedad, la Educación es “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social (y) tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1979: 70). La educación es el hecho social, histórico, de todas las sociedades existentes hasta la actualidad, que tiene por función formar al individuo a imagen y semejanza de su etnia, grupo y clase, dentro del espacio y el tiempo a que corresponda, y por tanto es proceso y procedimiento que opera reconstruyendo al ser humano, modificando su primer nacimiento natural, y conduciéndolo al segundo nacimiento, que es social. Este carácter social de la educación determina los fines y los medios del proceso.

Se impone un materialismo positivista en tanto que no se hace lo que se quiere sino lo que se debe hacer modificando y creando hábitos, habilidades, sentimientos y valores en correspondencia con las necesidades. Las necesidades definidas son la clave que orienta la dirección de la institución pedagógica.

(b) ¿Qué es la Pedagogía? La Educación consiste en acciones y la Pedagogía consiste en teorías. Por eso hay pueblos sin pedagogía, pero no hay pueblos sin educación (1979: 100). El trabajo de la Pedagogía consiste en la “reflexión pedagógica” con el fin de establecer principios de conducta. El pedagogo no describe ni explica lo que es ni lo que fue la Educación, sino que enuncia lo que ha de ser en un ideario del porvenir. La Pedagogía, sin embargo, define el ideario o cuerpo de principios de la Educación (lo que debe hacerse) sobre la base del estado de la Ciencia de la Educación.

(c) ¿Qué es la Sociología de la Educación? La pregunta previa es: ¿Puede justificarse una Ciencia de la Educación? No hay dudas de que la Educación posee condiciones para convertirse en objeto científico, de “estudios que pueden llamarse ciencia, pues versa sobre hechos adquiridos, realizados y ofrecidos a la observación...(queda definida) por su asunto...que existe, que se le puede indicar con el dedo, señalando el sitio que ocupa en el conjunto de la realidad” (1979: 101).

Si la Ciencia sólo puede hacerse acerca de asuntos reales “ofrecidos a la observación, que se les puede indicar con el dedo”, que la cosa que se mira y oye ya es “el objeto

científico”, eso es puro empirismo. Y ese es el carácter que Durkheim establece para la Ciencia de la Educación, centrada en la Sociología, la cual integra a la Psicología.

Una Sociología de la Educación ocupa la centralidad de una Ciencia de la Educación por el hecho de atenerse a que lo que determina las acciones de la Educación es el establecimiento de los fines, que definen los objetivos a alcanzar. Es la Sociología la que estudia lo colectivo, el funcionamiento de los sistemas educativos, sus causas y efectos. Una vez fijados los fines de la Educación por la Sociología, se acude a la Psicología para definir los medios, las técnicas para conducir los individuos al logro de sus objetivos conducidos por los maestros.

El filósofo estadounidense John Dewey plantea la problemática pedagógica de otra manera. Se trata de examinar las necesidades que exigen implantar la Educación como Ciencia y las condiciones en que ello pueda ocurrir. Su propuesta filosófica es pragmática al destacar la utilidad del conocimiento verdadero para la acción. Sin querer dar reglas pero ejerciendo la crítica sobre la situación existente, parte de que la Educación necesaria será la que lleve a cabo la continua reconstrucción de la experiencia, de toda experiencia, incluida la ciencia hecha, como conocimientos que han de ser sometidos nuevamente a prueba. Y en la cadena de acciones en que se realiza la Educación, las teorías son instrumentalizadas, pues son correctas si ayudan a resolver los problemas planteados, lo cual define que hay teorías o ciencias inútiles y teorías o ciencias instrumentales.

Dewey en sentido reflexivo enuncia la hipótesis: “Las fuentes de la ciencia de la educación son toda clase de conocimientos investigados que penetran en el corazón, cabeza y manos de los educadores, y que al penetrar así hacen la realización de la función educativa más ilustrada, más humana...más educativa de lo que era antes” (Dewey, 1964: 79). Enunciado ante el que el profesor Ruíz, al dibujar con tiza una cabeza humana en la pizarra, preguntaba, apuntando a la figura: “¿dónde está la Ciencia de la Educación? Allí, en la cabeza del educador”. Sin embargo, para Dewey llegar a esta conclusión atraviesa una larga reflexión que se puede sintetizar del siguiente modo.

(a) En la actualidad –años 1930 a que se refiere el texto comentado–, no existe la Ciencia de la Educación. Por el momento, aún, en ninguna parte hay Ciencia de la Educación. La Escuela es una institución sin el prestigio que debe corresponder a su función formativa. Los educadores –directores y maestros– no gozan del respeto y las consideraciones que la profesión debe tener garantizados. Las escuelas y los educadores carecen de autonomía al imponérseles programas y reglas para su ejecución. Y, asimismo, la ciencia es ajena a la escuela y a los educadores, porque se trata de una imposición de conocimientos abstractos, extraños al oficio de enseñar ciencia a través de la ciencia. Lo que se enseña no es ciencia porque no son conocimientos instrumentales al servicio de conocer a los que aprenden y de que éstos manejen los asuntos reales a que se refieren los conocimientos.

(b) Una primera aproximación a la Ciencia de la Educación se origina cuando educadores y científicos rompen con sus posiciones separadas y convienen un trabajo

integrado, en el que los problemas que los educadores hallan en su acción son la fuente de problemas que los investigadores convierten en objetos de sus indagaciones, y los resultados de las investigaciones así originadas son las fuentes que los educadores usan en la solución provisional de sus dificultades. Un enlace en sucesión que no tiene final. No hay ciencia ni científico, ni resultados ajenos a la educación. Todo resultado que se origine en un problema expreso de la práctica educativa califica como asunto científico de la Educación. Pero una Ciencia de la Educación propiamente dicha, madura o consolidada aparecerá cuando no requiera acudir a investigadores ajenos a la práctica de la educación, cuando sean los educadores mismos los que asuman las investigaciones sobre los problemas que aparecen en sus campos de acción. Es decir, cuando el Sistema Pedagógico marche en forma autónoma y no se le impongan desde fuera valores, fines, programas, teorías, procedimientos y reglas. Todo el sistema filosófico, científico y técnico en acción, en una sucesión infinita de “continua reconstrucción de experiencias”. El educador es el agente activo de la Ciencia de la Educación así formulada.

(c) La Filosofía en este contexto, al hacer el trabajo crítico de las condiciones de la Educación como Ciencia, y examinar los fines y los valores que corresponden a los fines, produce fuentes teóricas al servicio de la Ciencia de la Educación independiente. La Filosofía al hacer su trabajo de reflexión sobre el estatuto científico de la Educación no dicta reglas, sino que produce fuentes de pensamiento para decidir.

(d) Entonces, la Sociología de la Educación no establece fines y valores, sino que se vuelve instrumental, establece el desarrollo y uso de las destrezas que son enseñadas en la escuela, lo mismo que las buenas maneras en el comportamiento social. Es ajuste entre enseñanza y destrezas sociales. Se trata de hacer consciente todo lo que aparece inconsciente en el contexto social. Investigar y corregir en la escuela los valores que aparecen contrarios en la realidad social, para que se puedan alcanzar los fines de la enseñanza. Se propone la corrección social desde la escuela, a partir del pensamiento y la acción de los educadores.

Este pronunciamiento de que los educadores sean autónomos e impongan el encadenamiento de valores y fines, así como que la Escuela, sin reglas externas, lleve a cabo la “corrección social” luce contrario al proceso social real. Al final retomaremos este punto.

## LA RENOVACIÓN ACADÉMICA DE LA DÉCADA DEL ‘60 DEL SIGLO XX

La Renovación Académica ocurrió como un sacudimiento mundial de las universidades. Un estallido de protesta que apareció en un punto y se expandió en onda de un lugar a otro, de uno a otro Continente. Era el rugido de tantas voces de un colectivo que despertaba de tantos años dormido.

Para los fines de este trabajo interesa afirmar que el movimiento de Renovación Universitaria o Académica, realizado por estudiantes con apoyo de sectores profesoraes, permite reflejar la dialéctica de acción, en los hechos, en lugar de referir una sociología

de la observación positivista o una sociología hermenéutica de interpretación. Esto es lo que hay que fijar como parte del comentario de Sociología de la Educación.

En este movimiento sorpresivo desde la Academia chocan intereses de clases, las contradicciones sociales, lo que bullía en el nivel cultural, cuyo centro han pretendido ser –y podrían o deberían ser– las universidades como “Casas que vencen las sombras”. Así pues, la Renovación Académica fue una acción violenta de protesta al orden capitalista y a la quietud del “Socialismo Real”.

Se fija como inicio del movimiento la Revolución Cultural China, activado por la Circular del Gobierno del 16 de mayo de 1966, en la que se ordena comenzar el Movimiento Cultural Revolucionario contra la derecha restauradora, de la burguesía infiltrada en el Partido, y en el Aparato del Estado. Es una orden de Acción Revolucionaria Cultural basada en las siguientes líneas: profundización de la revolución socialista, contra la restauración capitalista; la triple integración de cuadros de edad avanzada, de edad media y jóvenes y los cinco requisitos: la revolución socialista en la educación, en el arte y la literatura, en el trabajo médico y sanitario y en el frente de la ciencia y la técnica” (Renmin Ribao, 1976: 5). El movimiento remueve todo contra los Mandarines Académicos y los infiltrados políticos. Profesores y estudiantes ponen las Casas de Estudio “de puertas abiertas” y se ofrecen a contribuir en la resolución de los problemas industriales y agrícolas de las ciudades y de los rincones más apartados del campo. Fue una acción grande para vencer las sombras y comenzaron a lograrlo.

En los Estados Unidos de Norte América el movimiento replicó con fuerza en protesta abierta contra la invasión a Vietnam y el exterminio de esa pequeña e indefensa nación asiática. En Kent, Berkeley y otras universidades el choque fue frontal dentro de los campus y en grandes manifestaciones de calle, con agregado de la población simpatizante. Los estudiantes fueron reprimidos con odio inhumano, pues a las voces, canciones, festivales se les respondía con armas, tanques, perros y encierros con candela y humo. Una masacre. La película “Las fresas de la amargura” constituye un buen registro simbólico de los acontecimientos.

La protesta puso en cuestión el papel ejemplar de las universidades como canon de ciudadanía en un país democrático, lo mismo que se puso en duda que el oficio docente tuviera por finalidad el rigor y la imparcialidad del conocimiento. La Universidad alberga dos academias, la que es funcional con su producción científica al poder y la que lucha por la honestidad de la nación al seguir el curso de pensamientos e investigaciones que hagan hallar a los universitarios –y por extensión al resto del País– sus propios caminos y sus propias respuestas. Un análisis crítico de estas posiciones quedó plasmado en la obra colectiva “La Contestación Universitaria” (Roszak, 1973), que, mediante la guía de Theodore Roszak, pormenorizó la condición deshonesto de las universidades y las causas internas, académicas, del movimiento de “contestación”.

En 1968 la protesta universitaria se traslada a Europa donde Alemania y Francia serán el epicentro. En Francia los estudiantes chocan directamente con el Ejército que

salió a contenerlos en barricadas que hicieron recordar la Comuna de París. Llegó un momento en que los estudiantes solicitaron el apoyo de la población y la alianza con partidos revolucionarios para enfrentar al poder. Pero no fueron acompañados y el movimiento decayó.

En las protestas estudiantiles de Estados Unidos y Europa tuvo fuerte participación el intelectual Herbert Marcuse, quien venía investigando acerca de la burocratización del "Socialismo Real", los límites del desarrollo capitalista y la necesaria reconstrucción de las teorías de Marx para situarlas en el contexto en que se halla el proceso revolucionario. Él salió en defensa de los estudiantes, pero no por solidaridad moral únicamente, sino por una razón política. Se trata de que en "El final de la utopía" (Marcuse, 1968), en la situación destructiva que hoy vive la humanidad, cuando ha cesado la espera de un sujeto histórico, definido con anticipación, que transforme el proceso social, sólo los intelectuales poseen el potencial subjetivo para comprender y conducir la racionalidad revolucionaria. Este es el punto: ya que "La clase trabajadora no representa ya la clase que niega las necesidades existentes...no tengo empacho en citar la oposición de los intelectuales, particularmente de los estudiantes...pues no es la primera vez que una transformación histórica radical empieza con los estudiantes" (Marcuse, 1968: 22-23). Y la prueba práctica es que "los estudiantes se mantienen a la vanguardia de la protesta radical" (Marcuse, 1975: 11). Por este apoyo personal y de sustentación teórica de la protesta universitaria, se atrajo Marcuse las acusaciones de revisionista, renegado y otros epítetos.

En Venezuela la protesta universitaria ocurrió en 1969. Las universidades autónomas, unas más y otras menos, aún no salían del duelo por el sacrificio de gran parte de sus estudiantes en las guerrillas de los años previos a la protesta, de manera que al dolor se agregaba el sentimiento de ajustar cuentas con el poder nacional represor combatiendo en el interior académico a los sectores que representaban su política. Un malestar inocultable al padecer una continuidad ideológica y política de la dominación imperial y del país neocolonizado ante los que se postraba una academia universitaria al servicio de esos intereses. El Movimiento recoge gestas no vividas como la Reforma de Córdoba, no cobradas como la de 1928 y la frustración del "23 de enero", es decir, el sentimiento de sacrificios no reconocidos a la acción de los estudiantes. Pero las razones explícitas que aparecen en la agitación de convocatorias y manifestaciones son internas: el atraso de los pensa, la piratería docente, el tratamiento autoritario y escolástico, la corrupción administrativa, el ingreso politizado de profesores y trabajadores y la descalificación del peso político de los estudiantes ante el sector profesoral. El interés de actuar contra el atraso, la burocratización y continuar las acciones después de la derrota en las montañas, halló el marco de la insurgencia en la gesta de la protesta universitaria en otros países.

Sin embargo, las querellas de las fuerzas de Izquierda, mantenidas durante las acciones y al regresar derrotadas, fueron traídas al escape universitario y afloraron

en diferencias abiertas en la Renovación. Así que las manifestaciones se hacían unos contra otros para demostrar quién era más revolucionario y las “tomas”, en muchos casos, ocurrían para desplazar de sus posiciones a fuerzas de Izquierda.

Bajo la consigna “Todo está cuestionado” casi no quedó Facultad, Departamento, Cátedra, Cubículo, Oficina y Dependencias que no fueran ocupadas y sometidas a revisión.

Coincido con Nelson Méndez (1995), al señalar que la Renovación Académica tiene el mérito de haber hecho el replanteamiento completo y único de la universidad venezolana, el cual, a pesar de los excesos en que incurrió, requiere ser sometido al estudio de las consecuencias académicas, sociales y políticas para el país. En el proceso de revisión evaluativa, se respetaron las producciones reconocidas, así como la labor meritoria de profesores y trabajadores.

Uno de los profesores notables de esa larga contienda cultural, social, política y científica fue José Rafael Núñez Tenorio (1985). Su trabajo “Introducción a la Ciencia” es una reconstrucción de grabaciones y apuntes de conferencias ofrecidas en el fragor de la Renovación. Estas conferencias son notables en contenido y forma. En contenido, porque revisa los tres momentos históricos que él propone como enlace de la Filosofía como antecedente de la Ciencia, proceso histórico que culmina con Marx generando la Ciencia Social, finalmente totalizadora y dialéctica, y esta Ciencia Social, desde la historia y la praxis, incluyendo a las demás Ciencias (Matemáticas y Físicas). Y en su forma, estas conferencias eran en la práctica un ajuste con el escolasticismo didáctico, de quietud, dictado y pizarra. Éstas eran unas “clases” tumultuosas. Todo un espectáculo. Los puestos eran ocupados por las primeras personas que llegaban y a continuación mucha gente parada, por lo que se formaban dos audiencias: una sentada y otra de pie. El profesor entonces pronunciando una conferencia peripatética (tal vez recordando a Aristóteles), andaba rápido por la vía hecha entre quienes estaban sentados y los que permanecían en pie. Esta metódica didáctica alcanzó tal notoriedad que servía de promoción para que más gente venida de Mérida, Valencia y Cumaná se agregara. Cuando se haga el balance completo de la Renovación Académica se tendrá un juicio también valedero para la Sociología de la Educación en ese aspecto y en esa etapa de la Educación venezolana.

#### NOTICIAS DE SOCIOLOGÍA FRANCESA

Se trata de la corrección teórica que la Escuela de Louis Althusser hace al marxismo, lo mismo que, en parte, el uso de esa revisión en el campo específico de la Sociología de la Educación hecha por Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet. A pesar de habersele rechazado por “revisionista”, el trabajo de Althusser nos hizo caer en cuenta acerca de cuestiones importantes. Para nosotros, pedagogos, fue valioso el deslinde de los “Aparatos de Estado” y la “Teoría de la lectura en el discurso científico”. La Ideología es la relación ilusoria que el sujeto (“sujetado”) mantiene con el mundo, y esta relación ocurre

en forma social institucionalizada en los Aparatos Ideológicos o persuasivos del Estado (AIE) en la familia, la religión, la escuela, los sindicatos, los medios de comunicación y otros, por lo que los Aparatos de inculcación –de violencia simbólica– son diferentes a los Aparatos Represivos del Estado (ARE) –de violencia física–, tales como el ejército, la policía, la cárcel y otros (Althusser, 1974). Este deslinde produjo indicaciones para ubicar la Sociología de la Educación entre violencia simbólica y violencia física y hurgar en las áreas ocultas de tales relaciones.

“La teoría de la lectura” se produce a propósito de analizar Althusser a Marx como científico. Marx produjo el discurso científico de la Economía en su obra *El Capital*. Esta obra puede ser leída como Economía por economistas, como Historia por historiadores, como Estructura Lógica por lógicos, pero él, Althusser, lee esta escritura como filósofo, es decir, “preguntarse acerca del objeto específico de (este) discurso científico y la relación específica entre ese discurso y su objeto...plantear a la unidad discurso-objeto el problema de los títulos epistemológicos que distinguen esa unidad de otras formas de unidad discurso-objeto” (1974: 19-20). Al fijarse este objetivo precisa que no hay lectura “inocente”, y menos la que hace un filósofo, por lo que asume que su lectura acerca de Marx es “culpable”. Después no habrá arrepentimiento ni contratación. Entonces Althusser asienta tres reglas: (a) “lo propio del discurso científico es ser escrito” (Althusser y Balibar, 1974: 77); (b) a diferencia del discurso ideológico, que es interno y gira en eterno círculo sin poder escapar de sí mismo, el discurso científico es externo porque concluye en un “concreto de pensamiento” que se apropia del “concreto real” del que trata y que están separados; y (c) la ciencia se desarrolla por rupturas sucesivas y no por acumulación.

Marx hizo dos lecturas de los clásicos que le sirvieron de base, Smith y Ricardo. En una lectura inicial expuso a la vista lo que éstos escribieron, escritura que se tenía por la Ciencia Económica, y allí halló aciertos y errores. Hay una segunda lectura, que Althusser llama “sintomática”, porque Ricardo y Smith esconden y no pueden responder las preguntas que debieron hacer y responder, y que Marx sí las hace y las responde. Pero lo que ocurre es que Marx, al construir su “Concreto de Pensamiento” respecto a su “Concreto Real”, ha hecho una ruptura epistemológica en relación a los concretos de Ricardo y Smith. Marx es el sujeto de la Nueva Ciencia y Smith y Ricardo quedan en el pasado histórico de la cadena de rupturas científicas.

En el mismo texto, hecho con Althusser, Etienne Balibar (Althusser y Balibar, 1974) plantea el concepto de reproducción según el cual, en el proceso social, las fuerzas productivas se transforman pero las relaciones de producción permanecen, se reproducen en su totalidad de dimensiones económica, político-jurídica e ideológica. Estas tres áreas se transversalizan en la reproducción. Aquí aparecen las investigaciones de la Sociología de la Educación como reproducción.

Siguiendo el curso abierto por las Teorías de la Reproducción y la Ideología, nos llegan las importantes producciones en el campo de la Sociología de la Educación

francesa de Bourdieu-Passeron, “La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza” (1977) y de Baudelot-Establet, “La Escuela Capitalista” (1975). Son análisis expresamente: (a) marxistas, (b) sociológicos, y (c) de la educación. Dos exposiciones que desmenuzan el aparato de enseñanza francés en la estructura de sus relaciones de clases sociales contradictorias que se reproducen por el sistema educativo.

El discurso de Bourdieu y Passeron se presenta formalizado al estilo matemático en su primera parte con el propósito de hacer más precisa la derivación de argumentos. Parten del enunciado de que “toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (1977:45). Desde esta definición se deducen las consecuencias del proceso reproductivo. El sistema escolar de objetivos, programas, niveles, grados, reglas, tiempos y demás aspectos de organización y funcionamiento, es exactamente el aparato necesario e integrado para formar imponiendo la cultura del poder. Poder que permanece oculto, pero que está antes, durante y anticipado en toda acción pedagógica. Este poder delega sus funciones a las autoridades pedagógicas, quienes actúan con autonomía relativa dentro del orden jurídico y administrativo. Allí se impone una cultura y se suprimen las otras –violencia cultural y violencia simbólica porque ocurre en el nivel de las ideas, de las representaciones–, y además todo el proceso se desarrolla como si fuera pacífico, en paz y hasta amoroso. Resulta imprescindible revisar el análisis de las bases para la transformación. El trabajo pedagógico es un trabajo prolongado que ocurre como sucesión de acciones pedagógicas que van pautando la inclinación del individuo hacia la práctica, en la que la instancia pedagógica anterior va quedando como imborrable: primero la acción pedagógica de la familia, –¿después la iglesia?–, después la escuela. Como se trata de la reproducción del sistema en la dimensión cultural, de las ideas, del campo simbólico, el proceso tiene su clave en la inculcación que se realiza por la comunicación. El éxito del individuo en un aparato, activado como si todos los estudiantes fueran iguales, –cuando vienen de distintos orígenes de clases o grupos– depende de su competencia en los “códigos lingüísticos”. Esta capacidad o incapacidad es la gran distribuidora de éxitos, fracasos, promociones y exclusiones. Funciona como clave oculta de reproducción. Inobjetable, porque es el propio estudiante quien muestra fallas o condiciones para quedarse o continuar.

Baudelot y Establet incorporan estos códigos lingüísticos en su problemática de reproducción a través de las Redes de Escolarización. Para estos Sociólogos Marxistas de la Educación, las dos clases (sociales) de alumnos que concurren a una “sola y misma escuela”, allí no son “desigualmente escolarizados”, sino son “repartidos en dos ramificaciones escolares totalmente separadas” (1975: 41). La Escuela Única recibe estudiantes que ya vienen separados por el origen social, por los recursos de sus familias, por las actitudes y por las aptitudes diferenciadas para enfrentar un proceso de dificultades que, por anticipado, ya tiene vencedores y perdedores. Esa es la finalidad del Aparato Escolar: formar en una educación dividida, que produce

dos redes de escolarización. La Red Primaria-Profesional (PP), que en la división del trabajo corresponde al trabajo físico-manual, y la Red Secundaria-Superior (SS), que en la División del Trabajo corresponde al trabajo intelectual y de conducción socio-política. No hay una tercera red, porque bastan las dos redes del reparto para que la reproducción social quede cumplida en la Escuela. El ardid ideológico de engaños y justificaciones halla su realización perfecta en el Aparato Escolar.

La revisión de esta cadena de planteamientos de Sociología de la Educación puede producir bases teórico-metodológicas para el estudio en nuestro medio, sin olvidar la larga dependencia cultural de nuestro país respecto a la cultura francesa.

#### ABOUHAMAD: UNA OPCIÓN PSICOANALÍTICA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Jeannette Abouhamad tiene el mérito de haberse detenido en medio de la academia recetaria de las mediciones, revisar el camino recorrido y toma la opción del Psicoanálisis como nuevo punto de partida de sus investigaciones sociológicas. Para un trabajo como el nuestro, de comentario de los encuentros con asuntos de la Sociología de la Educación, esta opción epistemológica y metódica nos produjo una enseñanza importante.

La obra "El Psicoanálisis: Discurso fundamental en la Teoría Social y la Epistemología del Siglo" (1978), constituye la declaración de la ruptura con el proceso intelectual y académico que había transitado y la toma de la nueva ruta fundamentada en el Psicoanálisis. Aparece como un arqueo del camino de errores a causa de seguir unas epistemologías y metodologías falsas. Para demostrar la falsedad de los modos dominantes de la investigación social en nuestro mundo académico, revisa los discursos "normales" y en ninguno de ellos halla las bases que puedan informar y formar al sujeto de las transformaciones. Halla que Talcott Parsons se sirve del psicoanálisis negándolo, lo mismo que le castra el dinamismo histórico al construir el estático funcional-estructuralismo. Desde una posición personal, analiza la producción lacaniana en relación al proceso simbólico, la subversión del sujeto y del orden constituyente del ser social. De Bachelard critica su "timidez" en aceptar el psicoanálisis, lo mismo que tampoco asume la problemática de la ideología, asunto éste en que Abouhamad está máximamente interesada, y el inconsciente se queda esperando que Bachelard lo ingrese en sus análisis, todo lo cual determina "sus posiciones pedagógico-terapéuticas dirigidas a formar el espíritu científico" (1978: 4). Bourdieu incurre en la deshonestidad de rechazar al psicoanálisis al tiempo que su obra está impregnada de éste. En cambio Michel Pécheux es del agrado de Abouhamad porque en su postura transformadora asume la condición científica del Psicoanálisis y, por tanto, en él tiene lugar la Epistemología. Una vez adoptado el Psicoanálisis como la opción transformadora de la investigación social, la profesora regresa al pasado "en un nuevo modo de dialogar con la experiencia". Este regreso está marcado por el interés de estudiar lo latinoamericano en el juego de la ideología y la alienación de los sujetos, para lo cual retorna armada

con la teoría freudiana del Super-Yo, el Ello y el Yo. El trabajo de investigación “Los hombres de Venezuela, sus necesidades, sus aspiraciones” (1980), fue realizado como tesis doctoral por la profesora Abouhamad formando parte de un Grupo de Etnología Social y Psicología de la Universidad de París, y fue revisado por la autora después de su conversión definitiva al Psicoanálisis. Es un trabajo importante hecho en el tiempo del entusiasmo juvenil y reajustado en el tiempo de la sobriedad madura. Lo que se quiere indagar es el cuadro real de necesidades en relación con las aspiraciones y expectativas que la población de Venezuela posee, tomando como base la población de Caracas y extensible al área de países incluidos en la investigación. El propósito mayor era producir conocimientos reales derivados de las pruebas prácticas de teorías, métodos y procedimientos, y así romper con las formulaciones abstractas, lo mismo que con las hegemonías epistemológicas, metodológicas y de conocimientos que los pensadores e investigadores de los centros llamados “desarrollados” imponen a las sociedades llamadas “subdesarrolladas”. Siguiendo a Althusser, Abouhamad se declara humanista, pero no en abstracto y tras utopías, sino humanismo real, el que vive y construye la población en su hacer práctico, definiendo necesidades y aspiraciones y desarrollando esfuerzos para alcanzarlas. Humanismo concreto. Pero Chombar pone objeciones señalando que las Ciencias Sociales afrontan el problema de que si se producen conocimientos reales y verdaderos es un favor que se le hace al poder, al aprovecharse éste de ese conocimiento para fortalecer su dominio. En cuanto a Sociología de la Educación, los resultados muestran la alta confianza que los venezolanos conceden a la escolaridad para cumplir valores y a las graduaciones para resolver necesidades.

#### LA REVOLUCIÓN A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN CONCIENTIZADORA

La praxis de Paulo Reglus Neves Freire constituye un eslabón clave en la cadena de comentarios que estamos haciendo acerca de Sociología de la Educación. Praxis significa el conjunto de acciones que Freire realiza para que los oprimidos de Latino América se transformen por sí mismos y que, al hacerlo, Freire también se transforma a sí mismo en el proceso dialéctico de práctica-pensamiento. El conjunto de obras conocidas como “Pedagogía del Oprimido”, “Educación como práctica de la libertad”, “¿Extensión o comunicación?” y otras, no son obras teóricas o de reflexión creadas como literatura de la Educación, sino síntesis o sistematizaciones de procesos prácticos ya realizados. Preferimos pensar que los oprimidos no se educan en forma tan autónoma, sino bajo la guianza de expertos como Freire en una doble relación dialéctica en la cual mientras los que se educan van en diálogo entre sí, transformando el mundo al tiempo que se transforman a ellos mismos, Freire va en diálogo con ellos, en una transformación que retruca a transformar a Freire. No praxis sobre praxis, sino una sola praxis a dos niveles. Se identifica con movimiento ascendente de prácticas a reflexiones y de éstas a nuevas prácticas más conscientes y comprometidas que van alcanzando sistematizaciones de proyectos hacia el relanzamiento de nuevos proyectos.

La problemática que se plantea es un proceso sociohistórico a través de la concientización progresiva de las clases oprimidas que, conforme van construyendo el saber, van erigiéndose como sujetos que mueven a toda la sociedad a salir del atraso y la dependencia. De modo que es un programa en transformación por medio del proceso educativo como “práctica de liberación”. Un movimiento cultural como palanca política y social.

Rogelio Blanco resume los componentes de la obra del siguiente modo: (a) una antropología que define al hombre latinoamericano como ser situado en su realidad específica, capaz de transformar esa realidad y emergerse a sí mismo, ser que puede crear su realidad, con capacidad de reflexión, intencionalidad y diálogo, diálogo del yo y el tú que usa para educarse juntos, es decir, un hombre hacedor de su ontología; (b) esto lo logra con el proceso de concientización que lo apalanca a comprenderse como oprimido frente al opresor y le proporciona los medios para salir de su situación de conciencia intransitiva, mágica e ingenua y transformarlo en ser de conciencia crítica ante la realidad socio-política que lo oprime; (c) identificación de los rasgos que tipifican los tres tipos de conciencia: mágica, ingenua y crítica, de las que sólo la conciencia crítica va transformándose en epistemológica al identificarse con el saber correcto o científico (en Freire, 1978: 7-20). Es un proyecto que tiene por principio una contundente definición: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1970: 35).

Ahora bien, esta comunión en la liberación por el aprender, el rechazo a toda educación bancaria o autoritaria, y la integración de los tú y los yo en la concientización política del saber, ese proceso difícil de transformación por el diálogo, comienza con el rechazo a todo plan impuesto y en la búsqueda del contenido programático. Los hombres se abren al mundo que los domina y buscan en él los temas generadores que conducirán las experiencias de descubrimiento.

En la batalla de la Educación Liberadora, al examinar de nuevo no el andamiaje de los procedimientos sino el curso procesual de transformación de las conciencias, la dimensión política, Freire halló que a los cuatro niveles de conciencia: mágica, ingenua, semi-crítica y crítica dialéctica, se había agregado otra forma de conciencia, cuyos sujetos habiendo atravesado “la concientización”, se habían vuelto conservadores, renegados del compromiso histórico de transformación, que satanizaban toda la actuación liberadora de la Educación. De manera que la dialectización marxista de la creación de conciencia no es garantía de fidelidad de los sujetos participantes. Freire rescata la utopía como categoría central porque “es la esperanza de ser, que es esperanza cristiana o no hay cristianismo...contrario...al reaccionario cristiano” (1978: 83-84). Utopía que se desenvuelve desde y con el amor, y hay que ser utópicos y tener coraje amoroso para emprender “las grandes labores de la educación liberadora e invitar a las masas a hacerse utópicas, esto es, denunciante” (Freire, 1970: id).

Queda expedito el camino para retomar este denso proyecto de transformación política por lo cultural de las masas latinoamericanas atascadas en los niveles de

conciencia mágica, ingenua y, la peor, la renegada y sin lugar, conservadora sin ser burguesa, tratando de banalizar la transformación cultural-conciencial y demonizando a Freire y su trascendente obra.

## DOS REDES DE INVESTIGACIÓN MILITANTE Y DE TRANSFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO

Estas dos redes fueron proyectadas y conducidas en Venezuela por los hermanos sociólogos Rigoberto Lanz y Carlos Lanz, a partir de los años ochenta. Funcionaron en forma separada, pero en comunicación, de modo que mientras Rigoberto desarrollaba actividades con una red de grupos que a partir de Caracas fueron emergiendo en las capitales de los Estados, una Academia crítica paralela al trabajo regular de las Universidades, con profesores y estudiantes universitarios, Carlos lo hacía con Colectivos de maestras, maestros y profesores en forma también paralela a las programaciones regulares de las Zonas Educativas y algunos Núcleos Universitarios. Yo participé de forma parcial en ambas experiencias, porque en ellas deseaba continuar aprendiendo de forma más libre, se hallaban respuestas a inquietudes ligadas al compromiso crítico y constituían espacios para el encuentro político de Izquierda. Concretaban lo que Antonio Gramsci llama Trabajo Intelectual Orgánico, sabiendo que se hace y se piensa por y para la revolución.

Lo más notable y significativo era la entrega con que ambos hermanos atendían las dificultades y requerimientos de quienes acudíamos a esas Redes de Discusión, Investigación y Aprendizaje. Dándolo todo sin esperar nada a cambio. Resulta una obligación reconocerlo. Porque en aquellas actividades que duraron años nadie llegó a pensar que los Lanz, en vez de puro altruismo, esperaban recompensas económicas o políticas por sus asesorías y el difícil trabajo de direccionar aquellas especies de Academias Críticas e Independientes. Más bien muchos rectificamos esquemas de pensar e investigar o definimos temas para desarrollar programas, proyectos y ascensos.

En la forma didáctica de talleres, apoyados por lecturas sistemáticas, guiados por Carlos Lanz se desmontaban los componentes del sistema de enseñanza y se establecían los fundamentos y condiciones del nuevo oficio docente. Un desmontaje de las bases empiristas, formales y conservadoras de los currículos así como el replanteo crítico y transformador de los Planes de Estudio y la Acción Docente. Cómo eliminar los currículos impuestos y el sistema de dictar clases a través de la negociación y el “diálogo de saberes” entre profesores, maestros, alumnos, autoridades y comunidades. Una decisión que implicaba optar por una Política Revolucionaria de la Educación y en correspondencia una Acción Docente de Epistemología Crítica Materialista. Esta opción epistemológica significa trascender la reacción apariencial; partir de abstracciones derivadas de relaciones sociales reales; hacer interpretación de lo concreto y la crítica del empirismo positivista; fijarse en el enfoque Genético-Estructural y partir de lo Histórico-Social; rechazar lo caótico de la realidad en partes y concentrarse en la totalidad, lo mismo que seguir un proceso

en transición y movimiento (Lanz, C., 1989: 18-20). Esto situaba la ruptura en lo teórico y la forma de hacer ciencia. La opción didáctica más próxima a esta vía de conocimiento fue La Investigación-Acción (LIA), la cual obliga a usar unos procedimientos dinámicos apegados a la Opción Teórica Materialista e Histórica. Comenzar por un diagnóstico que identifique las dificultades que el docente y los estudiantes confrontan, lo cual conduce a establecer un diagnóstico de problemas. A continuación, jerarquizar los problemas con el fin de abordarlos en secuencia, uno a uno. El primer paso será seleccionar un problema para su resolución. El segundo paso será la planificación del proyecto para resolverlo. El tercer paso será la ejecución del proyecto. El cuarto paso será la evaluación de los resultados de la ejecución del proyecto. El quinto paso será la sistematización, o sea, la reconstrucción del proceso hasta las conexiones con otros temas y problemas. Y el sexto paso será la planificación del proyecto del siguiente problema. A estas técnicas de Investigación-Acción se agregaron después materiales para la Reforma curricular donde se trabajaron las concepciones de “Diálogos de Saber” y los asuntos metacognitivos, de autovigilancia de los aprendizajes (2001). Lo mismo que se trataron los asuntos concernientes al uso de las nuevas Tecnologías Informativas y Comunicativas en el marco de la Epistemología Materialista y de la Pedagogía Alternativa (2003). Asuntos que son imprescindibles para una Pedagogía de la Revolución.

La Academia paralela e itinerante por el mapa del país que Rigoberto Lanz generó y condujo tuvo como forma didáctica el Seminario. Seminario de autor o de tema. Una cobertura intelectual que no estuvo ajena a la cuestión estética de la sensibilidad geográfica y al disfrute de las regiones. A partir de la Renovación Académica se convirtió en una de las referencias obligadas para el esclarecimiento de asuntos avanzados del pensamiento social o para la consulta de proyectos e investigación y ascensos. Poco a poco fue gestándose un núcleo de “iniciados” en el saber social que se hallaba irradiado en Caracas, Maracaibo, Maturín, Cumaná, Mérida, San Cristóbal, Barquisimeto y otras ciudades, y que actuaban con espíritu de cuerpo, como el señor y sus discípulos. Un Círculo de Estudio en amplio espacio cuyos miembros se reconocían originarios y solidarios, en confianza de familia y en posesión de las competencias lingüísticas que les hacían aptos para debatir, investigar y producir textos en el campo del pensamiento crítico. El círculo había nacido “expresamente para investigar y transformar” (Castells, 1981), siguiendo el curso que iba tomando el mundo observado con la mirada transformadora del Marxismo. Así que todo movimiento político, social y cultural se convertía en punto focal de esa “mirada”. Por eso llegó un momento de convertirse el Círculo en “Observatorio”, sobre todo de los Movimientos y la Producción Intelectual de América Latina. Desde esta perspectiva llegó la ocasión de someter a crítica la Razón Académica y constatar la “crisis” del pensamiento Moderno que aún anida en ella (Lanz, R., 1992). Este fue el momento para declarar el “no-lugar” de lo Moderno en la universidad, si ésta quiere replantearse

como academia válida al servicio del nuevo mundo que emerge, y postular que “la universidad no se reforma” (2005). La vieja universidad termina ahora porque los andamiajes de su construcción se han derrumbado.

Diremos, para cerrar este corto epígrafe, que para los hermanos Lanz la Sociología de la Educación empirista, abstracta y neutral queda clausurada, sin lugar político, social, cultural ni epistemológico. Si se requiriera una “Sociología” para hacer el arqueo de las relaciones existentes, ahora y después, sus signos serían ajenos a las herencias disciplinares que han llegado hasta nosotros.

#### TRASCENDER EL SABER SOCIOLOGICO DESDE LA INVESTIGACIÓN ORGÁNICA CRÍTICA

Cerraré la secuencia de comentarios acerca de la Sociología de la Educación recuperando el objetivo de esta exposición: contribuir al análisis de las implicaciones ideológicas y políticas de la asignatura Sociología de la Educación en el pensum universitario venezolano. Cabe preguntar: ¿Quiénes pueden estar interesados en esclarecer las “implicaciones ideológicas y políticas” de la Sociología de la Educación en el pensum universitario? Solamente profesores y estudiantes de posiciones críticas, porque (a) el pensum universitario en una estructura sociopolítica del capital no puede esclarecer su poder ideológico y político oculto en las asignaturas del aparato escolar-académico, y (b) la materia Sociología de la Educación, originada en el curso de Durkheim de 1909 (Durkheim, 1979), como disciplina científica positivista nació transida de ideología, al ocultar que sus nociones y categorías corresponden a una falsa ciencia “objetiva, neutral y universal”, detrás de la cual se solapan los intereses políticos de las clases del dominio burgués. Desde entonces la Sociología no ha tenido una iniciativa autónoma en sus variantes positivas tales como el Empirismo, el Pragmatismo, el Funcionalismo y demás corrientes, sea con metodología cuantitativa o cualitativa, de lo que trata en sus descripciones, explicaciones y “predicciones” es de abrir cauce a la reproducción del Modo de Producción Capitalista. La Sociología de la Educación en un pensum, hoy, además de ocultar los factores decisivos del asunto de análisis –lo que la hace ideológica o falsa conciencia como materia de enseñanza–, esconde mucho más que es por interés político de clase que tal ocultamiento ocurre –el poder político en la penumbra del lenguaje y la investigación. Como disciplina con pretensiones de ciencia, ya no se puede sostener en las dificultades de la Civilización Capitalista y en la transición de lo Moderno al pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y la revitalización de la práctica de transformación dialéctica.

Si por algunas de estas razones la asignatura Sociología de la Educación no debiera continuar en el pensum universitario, al ser suprimida, ¿con qué llenar el espacio que ella ocupa hasta el presente en los planes de estudio?

La respuesta a esta pregunta habría que darla a partir del examen de la situación político-social y económica que hoy vive Venezuela en el contexto de América del Sur, Central y Caribeña y en relación con el movimiento global bajo el área de dominación

hemisférica estadounidense. Porque un Plan de Estudio es pensado, diseñado, implantado y conducido a partir de las determinaciones políticas, económicas, sociales y culturales de la sociedad que sostiene a la Universidad. Aparece en el entrelazamiento y confrontación de fuerzas y en respuesta a necesidades. Necesidades que son concedidas y resueltas de diferentes maneras en las luchas de posiciones. Téngase en cuenta dos cuestiones: (a) que la asignatura “Sociología” pretende describir, explicar y hasta “predecir” la trama de relaciones que ocurren en la sociedad, y (b) que tal pretensión sucede hoy en plena tensión de Guerra de Cuarta Generación llevada a cabo por el Capitalismo, una Guerra que ataca y secuestra tecnológicamente la psiquis, el conocimiento y las emociones. Una Guerra psico-cultural de baja intensidad.

#### REFERENCIAS

- ABOUHAMAD, J. (1980). *Los Hombres de Venezuela. Sus necesidades. Sus aspiraciones*. Caracas: UCV.
- ABOUHAMAD, J. (1978). *El psicoanálisis: Discurso fundamental en la Teoría Social y la Epistemología del Siglo*. Caracas: UCV.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.
- ALTHUSSER, L. Y BALIBAR, E. (1974). *Para Leer El Capital*. México: Siglo XXI.
- BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. (1975). *La Escuela Capitalista*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CASTELLS, M. Y DE IPOLA, E. (1981). *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ayuso.
- DEWEY, J. (1964). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía y Acción Liberadora*. Madrid: Zero ZyX.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1977). *Política y Sociedad*. Barcelona: Península.
- GRAMSCI, A. (1976). *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- KALUZA, B. (1980). *Pedagogía, Diccionario*. Madrid: Rioduero.
- LANZ, C. (2003). *La didáctica investigativa y las nuevas tecnologías informativas y comunicativas*. Caracas: Ministerio de Educación Superior, Fundación Misión Sucre.
- LANZ, C. (2001). *Reforma curricular y autoformación del docente investigador*. Caracas: AELAC y Alcaldía de Caracas.
- LANZ, C. (1989). *Investigación-Acción, Epistemología y Política*. S. l.: Primera Línea.
- LANZ, R. (2005). La universidad no se reforma. *Question*, 32, 10-11.
- LANZ, R. (2004). El Arte de Pensar sin Paradigmas. *Question*, 24, 16-17.
- LANZ, R. (1992). *El Pensamiento Social, Hoy. Crítica de la Razón Académica*. Caracas: Tropykos.
- MACÍVER, R. Y PAGE, C. (1960). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- MARCUSE, H. (1975). *Contra-revolución y revuelta*. México: Joaquín Mortiz.

- MARCUSE, H. (1968). *El final de la utopía*. Barcelona: Ariel.
- MÉNDEZ, N. (1995). *La Renovación en la Universidad Central de Venezuela (1968-1969)*. Érase una vez el futuro. [Documento en línea]. Disponible: <http://divergences.be/spip.php?article998&lang=fr>
- NÚÑEZ TENORIO, J. R. (1985). *Introducción a la Ciencia*. Caracas: Panapo.
- PAYNE, M. (Comp.). (2002). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- RENMIN RIBAO. (1976). La Gran Revolución Cultural en China. *Reconstruye*, XVII, 7.
- RODRÍGUEZ ARAMBERRI, J. (1976). Sociología. En M-A. Quintanilla (Dir.). *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- RODRÍGUEZ CAAMAÑO, M. (1991). Sociología disidente. En R. Reyes (Dir). *Terminología científico-social*. Tomo 2. Barcelona: Anthropos.
- ROSZAK, T. (Ed). (1973). *La Contestación Universitaria*. Barcelona: Península.
- THINES, G. Y LEMPEREUR, A. (1978). *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.