



## LIRA DE AMOR

## Hacia un marco pedagógico más allá del positivismo: críticas al caso Joaquín Capelo

Margarita Chumbirayco\*

*Se hará lo que falta, porque el progreso es una ley natural, y entonces, la familia, purificada de todo componente artificial, llenará cumplidamente su rol en la sociedad, como elemento de adelanto y bienestar, de paz y de ventura, para el hombre y para la sociedad toda.*

Capelo Joaquín, 1992.

## Resumen

En la presente investigación buscamos hacer un estudio sobre el pensamiento filosófico y pedagógico positivista del peruano Joaquín Capelo para así discutir sus tesis centrales e intentar proponer algunas ideas que permitan criticar e ir más allá del positivismo pedagógico. Para cumplir nuestros objetivos dividimos el texto en tres partes: se

expondrán las propuestas filosóficas en general del positivismo. La visión basada en la unilinealidad de la historia y de la naturaleza. Del mismo modo, se expone la postura positivista de la pedagogía en Joaquín Capelo. También se menciona su análisis pedagógico positivista planteado en el libro *El problema nacional de la educación pública (1902)*. Por último, examinamos los postulados fundamentales en la pedagogía positivista y planteamos ciertas hipótesis frente a la filosofía que exponemos para una pedagogía en la enseñanza contemporánea.

**Palabras clave:** pedagogía, positivismo, Joaquín Capelo, educación.

## Abstract

In this research we seek to do a study on the positivist philosophical and pedagogical thought of the Peruvian Joaquín Capelo in order to discuss his central theses and try to propose some ideas that allow criticizing and going beyond pedagogical positivism. To meet our objectives we divide the text into three parts: The philosophical proposals in general of positivism will be presented. The vision based on the unilinearity of history and nature. In the same way, the positivist position of pedagogy is exposed in Joaquín Capelo. His positivist pedagogical

\* mchumbirayco@ucv.edu.pe Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Creemos, por lo tanto, que el pensamiento general de Capelo en Perú, como en toda América Latina, representa en su examen un modo de entender la realidad de cierta época, además, creemos que hay ciertas características de su pensamiento que no se trabajaron profundamente respecto a su vinculación con el positivismo

analysis raised in the book *The National Problem of Public Education (1902)* is also mentioned. Finally, we examine the fundamental postulates in positivist pedagogy and propose certain hypotheses against the philosophy that we expose for a pedagogical in contemporary teaching.

**Key words:** pedagogy, positivism, Joaquín Capelo, education

## Introducción

En la segunda mitad del siglo XIX se desarrollaron distintas corrientes filosóficas que, por el mismo despliegue militar y económico-político de Europa, generaron un inmenso impacto cultural y académico en muchas regiones del mundo ajenas a la especificidad teórica de Europa. Entre estas corrientes podemos mencionar al positivismo, al neokantismo, al marxismo, etc. Aunque en el caso de América Latina esto sucedió desde la conquista, consideramos que es necesario prestarle más atención al contexto del siglo XIX donde Capelo desarrolla sus ideas, ya que en esta época es donde el positivismo tendrá mayor impacto en Inglaterra, Alemania y Francia. Esta forma de pensar europeizante echará raíces también en los claustros de San Marcos y de todo el Perú. Dentro y fuera de la Universidad, como Augusto Salazar Bondy llamó

en su *Historia de las ideas en el Perú Contemporáneo (1965)*: el positivismo no universitario y universitario. Figuras como Manuel Gonzales Prada, en el primer caso, y Jorge Polar, Javier Prado, en el segundo. La mayoría de influencias vienen de la segunda generación de positivistas europeos, en especial de Herbert Spencer. Según la lectura canónica de Salazar es en esta estructura académica, en esta órbita teórica, donde se desarrolla el pensamiento de Joaquín Capelo.

Hay otras lecturas distintas a la canónica como la de Gildomero Arista que afirma que el pensamiento de Joaquín Capelo no estaría vinculado meramente a una corriente positivista, sino que, por el contrario, siempre convive en una tensión de positivismo y espiritualismo. Por otro lado, podemos encontrar la postura que asume Alvarado de Piérola en su exposición del Congreso Nacional de Filosofía de 1984 donde, asumiendo una postura mucho más extrema, menciona que no existen rasgos positivistas en el pensamiento de Joaquín Capelo, sino un espiritualismo. Estas tres posturas han delineado las tres formas de leer y ubicar el pensamiento de Joaquín Capelo en la historia de las ideas del Perú. Nosotros intentaremos extraer algunas lecciones del pensamiento de Joaquín Capelo para una educación actual. En resumen, buscamos abordar el pensamiento y la obra de Joaquín Capelo en esa atmósfera teórica donde se desarrolla para resaltar su carácter

pedagógico. Creemos, por lo tanto, que el pensamiento general de Capelo en Perú, como en toda América Latina, representa en su examen un modo de entender la realidad de cierta época, además, creemos que hay ciertas características de su pensamiento que no se trabajaron profundamente respecto a su vinculación con el positivismo. Así pues, intentaremos estudiar por tal su propuesta pedagógica.

## ASPECTOS GENERALES DEL POSITIVISMO

Nos indica uno de los más importantes historiadores de las ideas en el Perú, David Sobrevilla, coincidiendo con Augusto Salazar Bondy, que el positivismo en el Perú se desarrolló de manera galopante a inicios del siglo y se esparció en las tres primeras décadas de manera profunda. En América Latina se vivió una atmósfera similar. Sin embargo, ese positivismo no desapareció, sino que permanece muy presente en el Perú, no como hegemón teórico filosófico, sino como aspecto pedagógico, principalmente en el pensamiento de Joaquín Capelo. Introducido en el Perú hacia 1860, el positivismo alcanza máxima vigencia doctrinaria entre 1885 y 1915. Antes de este periodo, el ambiente intelectual peruano está dominado, en filosofía, por los remanentes del eclecticismo cousiniano, la escolástica que sostiene y difunde la iglesia, y las doctrinas de la escuela más ligadas a la religión. Con todos estos elementos se fabrica para uso escolar una suerte de filosofía intelectualista privada de todo vigor y ajena por completo al progreso del conocimiento moderno. (Salazar, 2013).

Veamos ahora directamente el caso del padre del positivismo Augusto Comte. El positivismo puede ser clasificado de distintos modos, pero es importante mencionar que tiene como sus principales influencias al empirismo inglés. En sus cursos sobre filosofía positiva que dictará en 1828, podemos ver claramente los pilares de la filosofía positivista. Él cree que la filosofía positiva **“(...) tienen por objeto únicamente la coordinación de los hechos observados, es lo que constituye el tercero y último estado de la filosofía general, primitivamente teológica y en seguida metafísica (...)”**. ( 1875, p. 67). Así la filosofía positiva se mostraría como avanzada o superior respecto a las otras filosofías de cuño más teológico y metafísico. Por tal, el positivismo se presentaría como una filosofía que naturalmente se encuentra en un estadio superior. Nos dice Comte: **“(...) creo haber descubierto una gran ley fundamental, a la cual está sometida por una necesidad invariable, y que me parece puede ser sólidamente establecida (...)”**. ( 1875, p. 71)

Introducido en el Perú hacia 1860, el positivismo alcanza máxima vigencia doctrinaria entre 1885 y 1915. Antes de este periodo, el ambiente intelectual peruano está dominado, en filosofía, por los remanentes del eclecticismo cousiniano, la escolástica que sostiene y difunde la iglesia, y las doctrinas de la escuela más ligadas a la religión.

Ahora bien, en qué se basa esta ley y cuáles serían las propuestas centrales de la filosofía positiva de Comte, que a la vez es el fundamento del positivismo tan arraigado en América Latina, en Perú y, como veremos y como algunos mencionan, en el pensamiento de Joaquín Capelo. Es importante señalar, claramente, que para los positivistas existe una marcha unilineal de la historia, es decir, ciertos estadios de fenómenos ligados que pueden ser observados y generalizados de la misma realidad. Es por esto que existen estadios inferiores que conducen necesariamente a estadios superiores, en este caso lo teológico y metafísico estarían en lugares atrasados en comparación con lo positivo. Existe por tal, para Comte, una **“(...) marcha progresiva del espíritu humano, considerada en su conjunto: porque una concepción cualquiera no puede ser bien conocida sino por su historia.”** (1875, p. 71).

Siguiendo la ilación, como venimos esbozando esta visión positivista unilineal puede resumirse en tres grandes concepciones o estadios filosóficos: **“(...) el estado teológico o ficticio; el estado metafísico o abstracto; el estado científico o positivo.”** (Comte, 1875, p. 71). El espíritu va progresando y llegando a nuevos niveles de conocimiento. A verdades innegables. Además, cabe mencionar, el estadio positivo es posible por haber superado los anteriores estadios. Por tal, se puede ver que los positivistas deberían entender lo

teológico como inferior, de igual manera que lo metafísico como algo inferior a lo positivo. En ese sentido, adentrémonos un poco más en la filosofía positiva. Y veamos qué nos dice Augusto Comte:

*(...) el estado positivo, el espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de obtener nociones absolutas, renuncia a investigar el origen y el destino del universo, y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para consagrarse únicamente a descubrir, por el uso bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de semejanza. (1875, pp. 72-73).*

Esta visión positivista se basa epistemológicamente en la visión empirista y en la separación sujeto-objeto que propaga Descartes como base de toda la filosofía moderna. Podemos encontrar en Locke que todo conocimiento tiene que pasar por los sentidos anteriormente, tiene que ser observable. Por otro lado, pues, vemos que en Descartes existen dos sustancias antagónicas, digámoslo así: la *res extensa* y la *res cogitans*. Ambas están separadas y son opuestas. Asimismo, el sujeto cognitivo, el sujeto que conoce al objeto se encuentra o ubica no ligado a este último, sino que encuentra al objeto fuera de sí. Por tal, tiene que ir y pararse frente al objeto y conocerlo, ir

y zambullirse en el objeto, ya que este lleva la base epistemológica en sí, ya sea interna o externamente. Si relacionamos esta propuesta con la empirista veremos claramente que es en la exterioridad del objeto donde encontramos lo real. Ver la sucesión y semejanza de los fenómenos que se muestran a flor de piel, que se muestran en la cáscara del objeto. No es necesario un examen de la interioridad con la razón del objeto, sino más bien ir a la exterioridad:

*Todos saben, en efecto, que en nuestras explicaciones positivas, aun las más perfectas, no tenemos de ningún modo la pretensión de exponer las causas generadoras de los fenómenos, pues, no haríamos entonces más que recular la dificultad, sino solamente de analizar con exactitud las circunstancias de su producción, y enlazarlos unos a otros por relaciones normales de sucesión y de semejanza. (Comte, 1875, pp. 81-82)*

Los fenómenos entonces son la verdad. Lo que nos queda es llegar a ellos, llegar al objeto; conocerlo y comprender la verdad. En el objeto yace la verdad. Esta filosofía fue muy criticada en su perspectiva empirista y más al cuajarse como positivista, ya que su confianza epistemológica en los fenómenos los hacía llegar a problemas como el de la inducción con los positivistas lógicos, donde quedaba ambigua la verdad verificacionista.

(...) el estado positivo, el espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de obtener nociones absolutas, renuncia a investigar el origen y el destino del universo, y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para consagrarse únicamente a descubrir, por el uso bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de semejanza. (1875, pp. 72-73).

# *El pensamiento positivista* **PEDAGÓGICO** *de Joaquín Capelo*

En su libro *El problema nacional de la educación pública*, editado en 1902, Joaquín Capelo muestra una postura que puede clasificarse de positivista, ya que deja esbozar un saber que sigue un orden necesario que, a su vez, recorre un camino único y unilineal: el camino de la verdad.

La experiencia acumulada por la humanidad en el decurso de los siglos, y el trabajo de los sabios y de los pensadores de todos los tiempos han establecido una verdad fundamental que podemos expresar del siguiente modo: **“Todo es solidario en el Universo. En el ejercicio de las energías que éste encierra, hay un orden necesario, una línea de acción, inmutable y única, que da el máximo del efecto con el mínimo del esfuerzo”**. (Capelo, 1902, p. 5). La influencia spenceriana se refleja en la visión de un orden necesario que se desarrolla por un camino único. Esto traería como consecuencia la exclusión de otras ideas que no sean positivas, científicas o, cabe mencionarlo, occidentales, ya que estos saberes científicos tienen una localización y raigambre claramente occidental. En el pensamiento de Capelo se refleja un positivismo de una visión

unilineal de la historia, donde las formas de verdad serían sucesivas y Europa sería portadora de lo más avanzado, estaría a la vanguardia de la historia. Esta sería la base filosófica para su propuesta educativa. En los mismos términos de Joaquín Capelo:

*La ley de la educación es de carácter universal; y por eso, puede decirse que, todo lo que vive se educa, y, por consiguiente, que todo lo que vive progresa. El problema de la educación, es pues, el problema del progreso. Concretado a la especie humana, constituye la cuestión más importante que es dado estudiar. A ella están más importante que es dado estudiar. A ella están vinculados todos los intereses individuales y sociales, y en ella debe buscarse el secreto del bienestar particular, así como el resorte que da a los estados su poder y mantiene en las naciones su prosperidad y su riqueza. (1902, p. 6)*

No existe una educación diversa con respeto a la multiplicidad de pensamientos, saberes, culturas e ideas, sino más bien, un carácter universal de la educación. Esta se basa en la visión de progreso. Con esto lo no pedagógico, solo estaría como apéndice de lo pedagógico, lo no científico sería irrelevante frente a lo científico. De aquí también se deriva otra importante idea: la verdad se entendería también como un saber siempre añadido a la cabeza de la historia: Europa. La verdad estaría patentada o ubicada siempre en la cultura más civilizada. Por lo tanto, los conocimientos estarían centrados y clasificados por el filtro de la historia más avanzada o civilizada. Del mismo modo, esto ya andaba planteado en su libro *Materia y Espíritu*, publicado en 1984, donde expone la discusión entre materialismo y espiritualismo. Para Capelo existe un desarrollo definitivo de leyes que se cumplen necesariamente:

*En la constitución de estos sistemas se cumplen leyes uniformes, que rigen la evolución etérea, desde la nebulosa hasta el mundo superorgánico, formado por la sociedad humana en todas sus manifestaciones. Esas leyes, constatadas por la Astronomía, la Geología, la Biología, la Psicología y la sociología han sido formulada por H. Spencer en su gran obra 'Los primeros principios'; y Darwin en su inmortal libro sobre 'Origen de las especies', tiende a formular también leyes generales para derivas unas de otras, para su "evolución", bajo la influencia del mundo exterior. ( 1984, p. 27)*

Claramente, Joaquín Capelo ubica de manera lineal los saberes, además que ubica la psicología a nivel de ciencia natural. De esta forma el accionar humano puede ser medible o contable como la esfera de la ciencia física hace con su propio objeto de estudio. Este diáfano perfil positivista se ejercería en su pedagogía, pero ya estaba esbozada en su filosofía anterior. Augusto Salazar Bondy tenía mucha razón de calificar a Capelo como un positivista, ya que entiende una visión unilineal de la historia inevitable donde la ciencia sería siempre el conocimiento superior. Un ejemplo clarísimo lo podemos ver en la siguiente afirmación que realiza Capelo:

*(...) y si las leyes de Darwin deben cumplirse siempre, es natural admitir que la especie humana seguirá progresando en los siglos venideros; y dentro de millones de años, habrá tanta diferencia entre el hombre de entonces y el actual, como la que hoy existe, entre este y el animal de la especie superior ( 1984, p. 30).*

En su libro *El problema nacional de la educación pública*, editado en 1902, Joaquín Capelo muestra una postura que puede clasificarse de positivista, ya que deja esbozar un saber que sigue un orden necesario que, a su vez, recorre un camino único y unilineal: el camino de la verdad.



Para Salazar, uno de los estudiosos más destacados por su estudio de la filosofía republicana en el Perú, en el pensamiento de Capelo es notorio el arraigo de una visión unilineal de la historia en clave progresista. En los propios términos de Salazar:

Reconocida así la misión histórico-cultural de la filosofía, el concepto que se ofrece de ella se encuadra dentro de los moldes del positivismo spenceriano. Su dominio es lo incognoscible, variable al ritmo del progreso de la ciencia; su base, la ciencia misma; su metodología, la extensión inductiva e hipotética de las conclusiones científicas. (2013, p. 88)

Estos rasgos aparecen inundando toda la obra temprana de Joaquín Capelo. En el caso de su propuesta pedagógica también son claros los rasgos de la filosofía positivista. El educador sería el superior, el portador de conocimientos. Las verdades provienen de la ciencia y la ciencia más avanzada se produce en Europa. Los educados son contenidos que tienen que llenarse, pero además anhelar el conocimiento de occidente, el científico.

## *IR MÁS ALLÁ DEL* **POSITIVISMO PEDAGÓGICO**

El positivismo, como vimos, parte de un esquema cerrado de la realidad. Una realidad única, donde la europea representa el escalón más elevado de la historia. Así se expresa la propuesta pedagógica de Joaquín Capelo, siendo un peruano no valora los conocimientos autóctonos que solo ve como mero mito o religión. Del mismo modo, su pensamiento deriva de la búsqueda de la verdad y la predominancia de las tecnologías sobre las humanidades. Y aún más profundo, sobre otros tipos de saberes marginales. Veamos algunos apuntes críticos frente a la postura

que Capelo propuso a inicios del siglo XX en Perú, para así evitar caer en los impasses positivistas que planteó en su momento. Veamos entonces el problema de la unilinealidad de la historia, el de la búsqueda de la verdad, y la relación de las ciencias y las humanidades.

# UNILINEALIDAD

## DE LA HISTORIA

Hemos visto las referencias que muestra Joaquín Capelo de la concepción de la historia como un gran camino que todos deben recorrer. Los educadores enseñan contenidos que vienen de otras latitudes, ya que la verdad o la producción de la verdad tiene ciertas localizaciones en espacios occidentales. Nosotros, en cambio, para proponer unas nociones pedagógicas o ideas generales de una pedagogía distinta, sugerimos que es fundamental resaltar las diferentes aristas epistemológicas y caminos difusos en que se asienta la historia. Giller Lipovetsky afirmaba en los años 80's que existen

Nuevos procedimientos inseparables de nuevos fines y legitimidades sociales: valores hedonistas, respeto por las diferencias, culto a la liberación personal, al relajamiento, al humor y a la sinceridad, al psicologismo, a la expresión libre: es decir, que priva una nueva significación de la autonomía dejando muy atrás el ideal que se fijó la edad democrática autoritaria. (Lipovetsky, 2000, p. 7).

En ese sentido, la diferencia con el paradigma moderno es que la ciencia va perdiendo su centralidad. Nosotros buscamos proponer una educación que parta del respeto por lo diferente. Para la postura que parte meramente de lo moderno, las ciencias serían lo verdadero y se mostrarían como lo superior o productor de conocimientos. Nos dice Lipovetsky que

*La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura con las jerarquías de sangre y la soberanía sagrada, con las tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución. Esa época se está disipando a ojos vistas (...) (2000, p.9).*

Como menciona Lipovetsky en los años 80's en su libro *La era del vacío*, esta idea de ciencia se comienza a disipar, sin embargo, estas están instaladas férreamente y siguen desarrollándose, no con el furor de décadas pasadas, pero su avance es inmanente y perpetuo por el momento. La disipación se lleva a cabo en una doble línea: en el sentido

Hemos visto las referencias que muestra Joaquín Capelo de la concepción de la historia como un gran camino que todos deben recorrer. Los educadores enseñan contenidos que vienen de otras latitudes, ya que la verdad o la producción de la verdad tiene ciertas localizaciones en espacios occidentales. Nosotros, en cambio, para proponer unas nociones pedagógicas o ideas generales de una pedagogía distinta, sugerimos que es fundamental resaltar las diferentes aristas epistemológicas y caminos difusos en que se asienta la historia.

que comienzan a mostrarse saberes que se intentan desligar de la ciencia, y otro sentido donde la ciencia puede dejar espacio a otros saberes diferentes que permita una interrelación y retroalimentación entre ambas.

En el Perú las instituciones o universidades se realizan y desarrollan bajo la consigna del mayor desarrollo científico. En los años 50's, en el gobierno del general Manuel Odría se crearon e instalaron una diversidad de instituciones con este perfil positivista. A la vez que en los años venideros las facultades dedicadas a las letras fueron reducidas. Si bien, no es el positivismo galopante de esas épocas, es claro su perfil y avance constante.

Por el contrario, proponemos que la ciencia no debe mostrarse como un saber superior, sino *distinto*. Un saber muy útil y vital para comprender el presente, pero distinto. Una pedagogía basada en la lectura unilineal de la historia, solo anularía las otras visiones del mundo u otras concepciones de la realidad. Ya que siempre se vería una cultura o un conjunto de saberes como los más avanzados y superiores, porque han avanzado más en ciencia. Un camino donde a la cabeza va un tipo de pedagogía o un contenido de saberes. Si seguimos esta línea, nosotros aprenderíamos y tendríamos los ojos puestos sobre Europa como fuente única y superior, pero descuidaríamos o dejaríamos de lado: los saberes ancestrales, los

mitos, canciones, danzas, ritos, relatos, poemas, etc.; de formas de expresión pedagógica que se desarrollaron por miles de años. En efecto, para poder desarrollar y exponer nuevos saberes o saberes mestizos, no puede obviarse los otros saberes que, en la visión unilineal, perderían sentido por ser inferiores. Para Capelo lo saberes desarrollados en Europa del norte serían los que tenemos que adaptar, por el contrario, si nosotros descentramos ese camino epistemológico, los otros saberes que dieron sentido a Europa, pero que ahora son negados, cobrarían sentido.

# LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD

El esquema positivista parte de una visión unilineal de la cual se deriva todo un esquema de la realidad, de la historia y de la pedagogía. Un esquema epistemológico de la verdad. El contenido de la pedagogía se adaptaría al contenido propuesto y desarrollado en los espacios de mayor relevancia científica. La intersubjetividad que es básica para una relación pedagógica es subsumida por el esquema positivista y negada frente a las subjetividades diversas. Esto se manifiesta en la relación que establece un tipo de subjetividad con otra, por ejemplo, en un plantel educativo estatal cuando entra en contacto social alguien de la urbe con alguien del campo, alguien andino con alguien costeño. De igual modo, la relación se muestra cuando el contenido de la enseñanza es negado por no llegar al valor de verdad, entonces, por más que se respeten las otras subjetividades, el contenido de su cultura no es relevante o válida para enseñarse, sino el saber verdadero, la ciencia, la verdad misma. En el caso de la verdad, pues, se parte de un empirismo, de un sujeto y objeto desligados, pero el tema en la pedagogía no puede encerrarse en ese esquema. La idea de la postura positivista es más bien el ordenamiento de lo que es la

verdad y cómo esta se ubica siempre en la punta o en la cabeza la historia y la cultura más civilizada. Estos serían los presupuestos de la pedagogía actual, dónde se desarrolla y forma al sujeto solo como un medio para producir y pensar del mismo modo que en Europa. Como un instrumento de producción y un esclavo del consumo. Los que proponemos frente a esta visión del mundo mercantilista de la educación que se liga totalmente a la filosofía positivista, es incluir otros saberes no occidentales, saberes que no tengan que ver solo con la verdad o con lo más cercano a la verdad que excluye lo otro, sino con los diferentes modos de formación que se han enseñado. Los mitos y canciones son claves en este sentido porque no cumplen un rango de verdad, pero permiten enseñar el respeto, el cuidado, los valores, etc. La verdad no puede ser la única guía, tenemos que descentrar ese espacio privilegiado que ha cobrado en la modernidad. Sin que esto signifique, en ningún sentido, desechar o negar la ciencia.

# *La relación de las ciencias y las humanidades*

Este es un problema más complejo que no es tan abordado por Joaquín Capelo, pero que es necesario pincelar porque se muestra como un problema contemporáneo. Entonces las otras dos ideas, la de la visión unilineal y la de la verdad ubicada, son la base del debate sobre las humanidades. Las humanidades frente a la ciencia solo serían una mera retórica o especulación, ya que no plantearían una verdad, ni aspirarían a ella. Saberes como la filosofía, el arte, la música, la literatura, etc., no tendrían el carácter del estadio de la ciencia, sino más bien solo llegarían al estadio de la religión o del mito. En ese sentido el avance del positivismo en la educación, va relegando cada vez más a las humanidades a espacios reducidos en las universidades, facultades o el colegio. Más bien, los saberes de carácter científico y hasta las carreras técnicas son la prioridad en cada país. Jean Baudrillard mencionaba en la década de los 70's en su libro *El espejo de la producción o la ilusión crítica del materialismo histórico* que: **“La liberación de las fuerzas productivas se confunde con la liberación del hombre: ¿es esta una consigna revolucionaria o la consigna de la propia economía política? Casi nadie dudó de esta evidencia final (...)”** (2000, p.18). El saber de los humanos se confunde con el saber para la productividad, el saber ligado al hombre con el saber

ligado a la producción económica general. La técnica y la ciencia, su base filosófica positivista, son parte fundamental para ese proceso global. La educación se deshumaniza, pierde su carácter humano, ya que se centra en la producción cada vez mayor o, como apunta Jean Baudrillard, en las fuerzas productivas. Teniendo en cuenta que la ciencia está ligada a la producción, y esta última instrumentaliza a los seres humanos a la producción, además que los saberes no giran en torno al ser humano, a sus gustos, experiencias, a sus sentimientos o racionalidad, sino a incrementar la riqueza. El ser humano y sus expresiones que se conceptualizan en saberes tradicionales como la literatura, el arte, la danza, la música, etc., son desplazados a un espacio secundario. Las humanidades mismas son una forma de ir quebrando el paradigma cientificista de la filosofía positivista.

Las otras dos ideas resultan fundamentales para complementar la visión de la ciencia superior. Incluso así no se problematizan las otras ideas que son básicas, el debate entre ciencia y humanidades solo podría entenderse de estos dos presupuestos que hemos abordado. El discurso positivista atraviesa las humanidades o saberes ligados a las letras en cualquier parte del mundo, pero en el caso de América Latina la sabiduría en general no

sería vista sino como algo meramente exótico. En ese sentido la forma de vida y las raíces históricas, los saberes ancestrales y la memoria, las ideas y mitos, no se pueden conectar con la producción de conocimientos. Incluso aquí las humanidades se adolecerían de esta dificultad. En ese sentido, la crítica al positivismo tiene que basarse en la inclusión de otros saberes no científicos en el sentido occidental. Pero, aunque no se desarrolle de este modo, la centralidad de la ciencia va expulsando a las humanidades en la misma proporción que crece su influencia.

Las humanidades no se desligan de las ciencias, sino que, por el contrario, se apoyan y alimentan de las ciencias sean sociales o naturales. La propuesta no es, por lo tanto, abandonar la ciencia como se ha planteado en ciertas corrientes posmodernas o ciertas filosofías como la heideggeriana, sino de proporcionar su centralidad, descentrar la ciencia positivista como único saber. En este sentido la revalorización de las humanidades resulta fundamental. El papel de las humanidades centradas en aspectos no productivistas ni ligados a la búsqueda de la verdad, sino a: la sensibilidad, los sueños, las pasiones, lo no cuantificable meramente económico.

*de los sistemas del presente», de los sistemas de información, comunicación y producción. (Han, B. C., 2012, p.18).*

El problema de lo idéntico y positivo en la sociedad contemporánea que Byung-chul Han llama la sociedad del cansancio de un sistema globalizado que no encaja con el paradigma de la sociedad inmunológica. **“El sujeto inmunológico, con su interioridad, repele lo otro, lo expulsa, aun cuando se dé solo en proporciones insignificantes”.** (Han, B. C. 2012, p.19). La ciencia cumple esa función que se arraiga en la sociedad inmunológica, en la sociedad moderna, disciplinaria y represiva. La sociedad del cansancio, con todos sus vicios, también permite ir más allá de ese esquema. La educación debe superar también el arraigo positivista que se heredó de la sociedad inmunológica. La educación debe partir del reconocimiento de lo diverso. De ese modo, las humanidades que se centran en el ser humano son una vía para ir aperturando una comprensión no solo del ser humano en general, sino también del ser humano en sus particularidades. Valorar la diferencia en la educación es fundamental en este mundo contemporáneo.

En ese sentido la forma de vida y las raíces históricas, los saberes ancestrales y la memoria, las ideas y mitos, no se pueden conectar con la producción de conocimientos. Incluso aquí las humanidades se adolecerían de esta dificultad. En ese sentido, la crítica al positivismo tiene que basarse en la inclusión de otros saberes no científicos en el sentido occidental.

*La violencia parte no solo de la negatividad, sino también de la positividad, no únicamente de lo otro o de lo extraño, sino también de lo idéntico. Por lo visto, es a esta violencia de la positividad a la que se refiere Baudrillard cuando escribe: «El que vive por lo mismo perecerá por lo mismo». Habla, asimismo, de «la obesidad*

# CONCLUSIONES

Finalizamos el escrito resaltando las principales propuestas. En primer lugar, vimos el análisis de las propuestas positivistas de la historia y su relación con el desarrollo de la humanidad. Esta relación se desarrolló en la intersubjetividad que crea la posibilidad pedagógica basada en el esquema filosófico positivista.

Del mismo modo, analizamos las propuestas pedagógicas de Joaquín Capelo como un representante en el Perú de una pedagogía positivista. Y, por último, realizamos ciertos apuntes críticos al positivismo en general y al positivismo pedagógico de Joaquín Capelo en particular.

El fin era descentrar la concepción positivista de la pedagogía. Para tal efecto, realizamos algunas críticas a la visión positivista.

Estos apuntes se pueden resumir del siguiente modo:

1) las relaciones pedagógicas no se basan sobre la unilinealidad de la historia, ni la de las intersubjetividades.

Del mismo modo, 2) se criticó la búsqueda de la verdad como única base de conocimientos, como único criterio para la enseñanza.

Y, 3) se abordó críticamente la relación de las ciencias y las humanidades. Argumentando la importancia de las humanidades frente a la centralidad de la ciencia.

## Referencias

- Alvarado, C. (1990). Historia de las ideas en el Perú y Latinoamérica. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arista, G. (2003). Joaquín Capelo. En Grandes Educadores Peruanos. Ministerio de Educación de la República del Perú.
- Baudrillard, J. (2000). El espejo de la producción o la ilusión crítica del materialismo histórico. Gedisa.
- Capelo, J. (1894). Materia y espíritu. Casa editorial J. Galland.
- Capelo J. (1902). El problema nacional de la educación pública. Imprenta la Industria.
- Capelo, J. (1912). Los menguados. Librería de Fernando.
- Capelo, J. (1914). Educación indígena. El Deber Pro-Indígena, año II, n. 27.
- Han B. C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder.
- Lipovetsky, G (2000). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Anagrama.
- Salazar, A. (2013). Historia de la filosofía en el Perú contemporáneo. ¿Existe una filosofía de nuestra América? Fondo editorial del Congreso Sobrevilla, D. (2006). Cuadernos de Filosofía. Introducción a la Filosofía. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sobrevilla D. (1999). Repensando la tradición de nuestra América. Estudios sobre la filosofía en América Latina. BCRP.