


## Crítica de la lógica dialéctica de Pavel V. Kopnin: pertinencia para la investigación educativa y la práctica pedagógica

**Alberto Matías González**  
**Orlando Fernández Aquino**

### **Alberto Matías González**

Universidade de Sancti Spiritus  
UNISS, Cuba


Email: albertomg1122@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7005-6988>

### **Orlando Fernández Aquino**

Universidade de Uberaba/UNIUBE

Email: ofaquino@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-3784-8908>

### **Resumen**

Los textos del filósofo ruso Pavel V. Kopnin (1922-1971) han sido objeto de divulgación en América Latina, así como frecuentemente citados en trabajos académicos. La obra del autor ha sido parte del objeto de estudio de los autores en diferentes proyectos de investigación. El objetivo ha sido mostrar la pertinencia del legado de Pavel Kopnin para la filosofía dialéctico-materialista, así como para la investigación en educación y la práctica pedagógica. Se realizó un análisis lógico-crítico de una selección de temas relevantes de sus postulados. El método ha sido el análisis hermenéutico de los textos de Kopnin, cotejados con obras clásicas de Marx, Engels, Lenin. Fue posible concluir que el pensamiento filosófico de Pavel V. Kopnin presenta notables contribuciones para la epistemología dialéctico-materialista, pero que en él se detectan limitaciones que deben ser criticadas oportunamente, cuando se le usa en la investigación educativa y en el ejercicio de la docencia.

**Palabras claves:** P. V. Kopnin. Lógica dialéctica. Investigación educativa; Práctica pedagógica.

**Recebido em:** 11/07/2017

**Aprovado em:** 11/09/2017



## Resumo

### **Crítica da lógica dialéctica de Pavel V. Kopnin: pertinência para a investigação educativa e a prática pedagógica**

Os textos do filósofo russo Pavel V. Kopnin (1922-1971) têm sido objeto de divulgação em América Latina, assim como frequentemente citados em trabalhos acadêmicos. A obra do autor tem sido parte do objeto de estudo dos autores em diferentes projetos de investigação. O objetivo tem sido mostrar a pertinência do legado de Pavel V. Kopnin para a filosofia dialético-materialista, assim como para a investigação e a prática pedagógica. Realizou-se uma análise lógico-crítica de uma seleção de temas relevantes de seus postulados. O método tem sido a análise hermenêutica dos textos de Kopnin, cotejados com obras clássicas de Marx, Engels, Lenin. Foi possível concluir que o pensamento filosófico de Pavel V. Kopnin apresenta notáveis contribuições para a epistemologia dialético-materialista, mas que nele se detectam limitações que devem ser criticadas oportunamente, quando se lhe usa na investigação educativa e na prática da docência.

### **Palavras-chave:**

P. V. Kopnin.  
Lógica dialéctica.  
Investigação educativa.  
Prática Pedagógica.

## Abstract

### **Pavel V. Kopnin's dialectic logic criticism: relevance to educational research and pedagogical practice**

Texts from Russian philosopher Pavel V. Kopnin (1922-1971) have been object of spread in Latin America, as well as often quoted in academic papers. His work has been part of object of study of authors in different research projects. The aim has been to show the relevance of Pavel V. Kopnin's legacy to dialectic-materialistic philosophy, as well as educational research and pedagogical practice. One realized a logical-critical analysis of a selection of relevant themes of his postulates. Method has been hermeneutic analysis of Kopnin's texts, compared to Marx's, Engels' and Lenin's classical works. One was possible to conclude that Pavel V. Kopnin's thought shows notorious contributions to dialectic-materialistic epistemology, but inside it one detects limitations that must be timely criticised, when one makes use of education research as well as in teaching work.

### **Keywords:**

P.V. Kopnin.  
Dialectic logics.  
Educational research.  
Pedagogic practice.

## Introducción<sup>1</sup>

Pável Vasílievich Kopnin nació el 27 de enero de 1922, en la localidad rural de Gzhel, Rusia y muere el 27 de junio 1971. Fue un filósofo que combatió en las filas del Ejército Rojo durante la II Guerra Mundial y estudió en la Universidad de Moscú, donde se graduó en 1944. Trabajó en la Academia de Ciencias Sociales de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Fue también director del Departamento de Filosofía de la Universidad de Tomsk, desde 1956 hasta 1958. Después de la defensa de su tesis doctoral “Las formas del pensamiento y su papel en el conocimiento”, se incorporó al cuerpo docente de la Academia de Ciencias de la URSS (1956). Se dedicó al estudio de las cuestiones fundamentales de la filosofía de la ciencia y a los problemas metodológicos y lógico-gnoseológicos de ramas diferentes de la ciencia (física, biología, cibernética) incluyendo los problemas que las unen y de aquellos que aparecen en el conocimiento interdisciplinario. Su trabajo publicado más reconocido es sobre lo que él llamó Lógica Dialéctica.

Los problemas de la lógica de la investigación científica recibieron la atención principal durante su gestión como Director del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la URSS, en 1968. Kopnin expone los principios básicos de la lógica dialéctica basándose en las premisas leninistas de la unidad de la dialéctica, la lógica y la teoría del conocimiento, como fundamento de la concepción materialista del mundo y como una poderosa arma para la investigación científica.

Su legado es doble. En primer lugar, como organizador de la actividad científica y de formación de cuadros investigativos y; en segundo lugar, como teórico capaz de analizar numerosos problemas filosóficos, especialmente los relacionados con la lógica de la investigación científica, área donde sus contribuciones se encaminan a consolidar una línea de pensamiento sobre la relación teoría-práctica. Fue un autor de gran erudición, conocedor de las corrientes filosóficas contemporáneas, así como de la investigación en las ciencias naturales.

El hecho de ser un representante del pensamiento social de la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) limitó su alcance como teórico. Esto debido a la censura internacional que el mundo occidental impuso a la mayoría de los autores soviéticos. Sin embargo, algunos de sus libros fueron divulgados y están siendo leídos en América Latina. Sus críticas al pensamiento idealista, y en especial al positivismo, son realmente atractivas debido a los argumentos que usa.

Kopnin evidencia conocimientos profundos sobre la historia de la filosofía, que utiliza a través del hilo argumental de sus trabajos. También incorpora al análisis los aportes de las ciencias naturales en correspondencia con las tendencias y autores de las distintas épocas históricas incluidos en sus trabajos.

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado con apoyo del Programa Nacional de Posdoctorado (PNPD) de la CAPES-Brasil, así como del CNPq y de la FAPEMIG

Partiendo de las consideraciones anteriores y como resultado del estudio elaborado, este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis crítico de una selección de los postulados filosóficos de Pavel V. Kopnin, a fin de mostrar la pertinencia de su legado para el conocimiento de la filosofía dialéctico-materialista, así como de las contribuciones del autor para la investigación en educación y para la práctica pedagógica de modo general. El nexo establecido a través del análisis crítico de la obra del autor entre dialéctica materialista e investigación educativa puede parecer forzado a primera vista, pero el hecho es que la **Lógica Dialéctica** de Kopnin, después de su traducción al español por Lydia Kuper de Velazco y publicada en portugués con el título de **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento** (Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978, trad. de Paulo Becerra), está siendo utilizada de forma creciente en las Tesis de Maestría y de Doctorado en Educación que se realizan en los países de Latinoamérica y especialmente en Brasil. Conforme la interpretación de Lenin, de Kopnin y de los autores de este artículo, la teoría dialéctica del conocimiento no es exclusiva de una ciencia particular o de un grupo de ellas, sino una concepción de producción y validación del conocimiento científico que puede, y debe, ser aplicada de manera flexible en cualquier campo del conocimiento.

Además, la **Lógica Dialéctica** (1983) de Pavel V. Kopnin va mucho más allá de ser un libro de filosofía marxista. En sus 654 páginas el libro contiene un sistema bien argumentado de la epistemología dialéctico-materialista en la interpretación del conocimiento científico en general. Siendo así, el análisis que se presenta sigue una secuencia lógica de los temas que consideramos relevantes para el conocimiento de la epistemología dialéctica, la investigación educativa y la docencia. Eso significa que el lector no encontrará aquí una explicación secuencial de la teoría filosófica del autor, sino una discusión lógico-crítica de su epistemología.

## Desarrollo

### Crítica de la noción del tránsito de lo abstracto a lo concreto

El sujeto y el objeto en un proceso recíproco de aproximación, mediado por la actividad humana fundante del hombre y de su historia, desarrolla lógicas de razonamiento o procesos lógicos de pensamiento. Al término de procesos lógicos del pensamiento se le atribuyen muchos significados. Aquí será usado para designar categorías lógicas como el análisis y la síntesis, lo lógico y lo histórico, la inducción y la deducción, procesos que se despliegan a través de la dialéctica del tránsito de lo abstracto a lo concreto.

El ascenso de lo abstracto a lo concreto “expresa los cambios de la imagen cognoscitiva, tanto en relación con la amplitud con que se abarca el objeto, como con la profundidad de la penetración en su

esencia” (KOPNIN, 1983, p. 149). El autor desarrolla una visión filosófica que caracteriza y manifiesta el papel funcional de este tránsito en el proceso del conocimiento.

En una abstracción verdadera no se aísla simplemente un rasgo del objeto percibido por los sentidos, sino que tras la percepción sensible se descubren las propiedades, las facetas, los caracteres y las relaciones que constituyen la esencia del objeto. El fin de la abstracción no es el de separar unos de otros los rasgos percibidos sensorialmente, sino descubrir, por medio de los mismos, nuevas facetas en el objeto, facetas que expresan relaciones esenciales (KOPNIN, 1983, p. 155).

El texto de Kopnin interpreta el proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto como un proceso que integra dialécticamente, en interacciones complejas, otros procesos lógicos como el análisis y la síntesis, lo lógico y lo histórico y la inducción y la deducción. El autor resalta que: “El paso de lo abstracto a lo concreto es imposible sin la formación de una idea que agrupe las numerosas abstracciones en una imagen integral” (KOPNIN, 1983, p. 365). Es decir, la síntesis como la expresión de lo concreto pensado.

Para Kopnin, el ascenso de lo abstracto a lo concreto en todas sus dimensiones, reproduce constantemente el proceso de conocimiento en el cual se forman las categorías con las que se opera en la conciencia, se trata de un tránsito que tiene sus orígenes en la realidad objetiva y en los sistemas de conocimiento humano históricamente formados. Afirma que es un proceso donde se crea conocimiento concreto del objeto y que el carácter racional de las categorías es el fruto también de la evolución humana resultante de los mismos procesos lógicos del pensamiento, en su interacción con los objetos y fenómenos. Como se deduce, la comprensión del proceso de tránsito de lo abstracto a lo concreto en la formación del pensamiento teórico tiene la mayor importancia metodológica para la investigación y la práctica pedagógica en la escuela.

Teóricos de la Didáctica Desarrolladora como V. V. Davidov (1930-1998) , D. B. Elkonin (1904-1984), V. V. Repkin (1927) e J. C. Libâneo (1945), entre muchos otros, consideran que una de las principales responsabilidades sociales de la escuela es formar el pensamiento teórico en los alumnos. Esa finalidad de la escuela no puede realizarse por la vía de la formación del pensamiento empírico, sino por la vía de la formación del pensamiento teórico. Está mostrado experimentalmente por esos autores que si no se produce el salto de lo abstracto a lo concreto, no se forma en los alumnos el pensamiento teórico. Un profesor bien formado, en el contexto de un sistema escolar y de una escuela comprometida con el desarrollo humano, puede realizar una labor educativa trascendente. De la misma manera, el científico educacional que alcanza la penetración teórica de su objeto de investigación, puede hacer avanzar notoriamente el conocimiento en su área de actuación.

Al ocuparse teóricamente de la dialéctica de lo lógico y lo histórico, Kopnin considera que lo lógico es expresión de las articulaciones esenciales e interconexiones descritas en forma de abstracciones teóricas. El sujeto puede pensar cada punto de la totalidad sistémica en su conexión esencial con lo demás

“lo lógico es lo histórico despojado de las casualidades que lo conforman [...] Lo histórico es la trayectoria de los cambios que experimenta el objeto, las etapas de su aparición y desarrollo” (Kopnin, 1983, p. 185). Estas son ideas que por su actualidad están contenidas en el pensamiento complejo. Ellas resultan también de extrema utilidad teórica y metodológica para entender los procesos educativos, del desarrollo intelectual humano y de la investigación educativa en general. Cuando al alumno, guiado por el profesor, se le revela la historia y la lógica de los conceptos científicos que estudia, comprobadamente alcanza calidad superior en lo que aprende. Cuando el investigador de los procesos educativos se forma una noción clara de la historia y la lógica de su objeto de investigación, obviamente aprehenderá y explicará su objeto de forma más plena y consciente.

Lo anterior es comprensible porque la unidad dialéctica entre lo lógico y lo histórico es explicada por Kopnin como componente del proceso cognitivo. El autor afirma que “la reproducción en el pensamiento de la esencia de cualquier fenómeno equivale, al mismo tiempo, a descubrir su historia” (Kopnin, 1983, p. 187). Con ello se evidencia la importancia que el autor le da a la integración en la descripción y comprensión de los procesos del objeto de esta dialéctica, lo que puede ser considerado una ruptura con enfoques parcelados.

Sin embargo, el reconocimiento de esta unidad no niega que el sujeto establezca preferencias en el acercamiento al objeto en dependencia de las características del mismo y se decida por una aproximación lógica o histórica, no obstante en la investigación y en la docencia estos procesos del pensamiento científico nunca ocurren en su forma pura, pues siempre hay niveles de complementariedad entre ellos. Esta consideración no tiene presencia muy clara en la lógica dialéctica del Kopnin. Pero sobran los ejemplos investigativos que evidencian esta comprensión. Así por ejemplo, en los estudios económicos de Marx, los llamados **Grundrisse** (1987), se reconoce que las categorías económicas con que opera el autor tienen sobre todo una operacionalidad lógica. Marx señala al respecto:

En consecuencia, sería impracticable y erróneo alinear las categorías económicas en el orden en que fueron históricamente determinantes. Su orden de sucesión está, en cambio, determinado por las relaciones que existen entre ellas en la moderna sociedad burguesa, y que es exactamente el inverso del que parece ser su orden natural o del que correspondería a su orden de sucesión en el curso del desarrollo histórico. No se trata de la posesión que las relaciones económicas asumen históricamente en la sucesión de las distintas formas de sociedades [...] Se trata de su articulación en el interior de la moderna sociedad burguesa (MARX, 1987, p. 28-29).

Aunque la idea central contenida en el párrafo citado no debe ser asumida dogmáticamente, no es menos cierto que gran parte de la investigación educativa -particularmente la experimental-, reproduce esta racionalidad sumiendo las categorías científicas en la medida en que su operacionalidad acontece en el acto educativo. Como resulta evidente, la dialéctica entre lo lógico y lo histórico resulta también en valiosos criterios metodológicos para la dirección de la enseñanza, en cualquiera de los niveles y modalidades de la educación, así como para la conducción de las investigaciones en el área educacional.

La inducción y la deducción reciben también tratamiento teórico por parte de Kopnin. El autor asume una perspectiva de orientación histórica en la comprensión de esas categorías, comenzando por Aristóteles hasta llegar al pensamiento moderno. En su análisis recurre a Federico Engels (1820-1895) para argumentar sus posiciones dialéctico materialistas, que se expresan en el reconocimiento de que

[...] la inducción y la deducción interactúan constantemente en el proceso del pensamiento [...] La inducción es un raciocinio que pasa del conocimiento de un grado de generalización menor a otro conocimiento de un grado de generalización mayor; la deducción es el proceso contrario (KOPNIN, 1983, p. 306).

O sea, que el autor reconoce la unidad dialéctica y la dinámica existente entre ambos procedimientos del pensamiento, en su interactuar con la cultura y con la práctica de la producción del conocimiento. Como se comprenderá, la comprensión de la dinámica entre los procesos inductivos y deductivos es de importancia fundamental para la estructuración de los métodos de enseñanza-aprendizaje y para la producción de conocimientos en la investigación educativa.

Por último, en la temática de los procesos lógicos del pensamiento, presentamos las concepciones de Kopnin sobre la unidad del análisis y la síntesis. En la interpretación marxista defendida, reconoce que ambos procesos tienen su fundamento en el movimiento de lo material, al respecto plantea:

La base objetiva del proceso analítico y sintético del conocimiento es la existencia de las múltiples formas de movimiento de la materia en medio de su unidad sustancial, interna y necesaria. Debido a que el propio mundo es a la vez único y múltiple, hay en él identidad y diferencia; lo único existe en lo múltiple (lo idéntico en lo diferente) y lo múltiple en lo único (lo diferente en lo idéntico). El conocimiento debe aprehender la naturaleza del mundo objetivo, reflejar lo múltiple en lo único y lo único en lo múltiple; de aquí la necesidad de descomponer y unir en su unidad (KOPNIN, 1983, p. 318).

Como se aprecia, la unidad del análisis y la síntesis es una concepción contenida en el lenguaje marxista. Kopnin se apropia bien de ella, entendiéndola como un proceso orgánico e intrínseco de los procesos lógicos del pensamiento. “Al hacer el análisis, sintetizamos, y la síntesis incluye el análisis como uno de sus elementos” (KOPNIN, 1983, p. 319). Como se aprecia, se trata de una noción interpretativa donde los polos de la contradicción se interpenetran de manera tal que análisis y síntesis se complementan sin la presencia de demarcaciones claras, por lo que lo relacional se valoriza y gana en significado. De la misma forma, la comprensión de esta unidad dialéctica resulta valiosa para el estudio de los procesos relativos a la educación y sobre todo para la conformación de acciones que estimulen el movimiento del pensamiento de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se comprende, el reconocimiento desde una teoría fundamentada del ascenso de lo abstracto a lo concreto, así como del resto de los procesos lógicos del pensamiento, es fundamental para la investigación y la práctica educativa. En este apartado, se asumen los procesos lógicos del pensamiento como pares categoriales que representan subsistemas de la movilidad cognitiva de formas que interactúan entre sí, que evolucionan como parte de la cultura humana y que se desarrollan en el ejercicio del

pensamiento. Hemos seguido ese método casi obligados por la necesidad de explicar la **Lógica Dialéctica** de Kopnin, pero a la luz de los conocimientos actuales – con base en la psicología histórico-cultural y en la didáctica desarrolladora- habría que convenir en que esos procesos constituyen sistemas internacionales que se forman durante la actividad cognitiva del hombre (VIGOTSKI, 1999). Formar los sistemas conceptuales, por medio del movimiento del pensamiento de los alumnos en su actividad de estudio, es posible cuando en la enseñanza y en la investigación educativa se tiene noción clara de que el objeto de la escuela y del trabajo del profesor es desarrollar el pensamiento teórico de los alumnos y, consecuentemente, se trabaja en función de la formación intelectual de los mismos (DAVIDOV, 1988).

Es precisamente este apartado del análisis de Kopnin el que más puede interesar a la investigación educativa, pues el desarrollo de las capacidades de pensamiento lógico constituye la responsabilidad fundamental que tiene la educación ante las personas que concurren a los espacios educativos de la enseñanza formalizada; se sabe que no todo el mundo aprende igual, lo que está condicionado entre otras muchas cosas por el desarrollo desigual de estas capacidades. Ahora, cómo influir desde una atención diferenciada para la búsqueda de un equilibrio social en el aprendizaje, es una deuda pendiente de la educación, donde la investigación educativa debe aportar mucho. El desarrollo de estas capacidades desde un concepto de enseñanza–aprendizaje no elitista abre oportunidades para la democratización en la difusión del conocimiento y para la formación de la cultura ciudadana, pues las mismas están en la base del desarrollo del pensamiento crítico, de la construcción de igualdad en la diferencia, de habilidades para el diálogo y el establecimiento de consensos sociales. Estos elementos son esenciales para operar en una sociedad que se internacionaliza en condiciones de revolución tecnológica.

### **Crítica de lo sensorial y lo racional, de lo empírico y lo teórico**

Las categorías de lo sensorial y lo racional y de lo empírico y lo teórico han sido objeto de intensas polémicas en la historia de la filosofía, marcando así diversas tendencias y corrientes de pensamiento. Kopnin, al entrar en la polémica critica muy atinadamente el postulado plasmado en los manuales soviéticos que identifica lo sensorial con lo empírico y lo racional con lo teórico. El autor rechaza esa perspectiva y destaca que la diferencia entre lo empírico y lo teórico se manifiesta en que expresan momentos o niveles distintos del conocimiento científico, donde la correlación de lo sensorial y lo racional varía de uno en otro. En lo empírico predomina lo sensorial, aunque contiene lo racional y en lo teórico predomina lo racional, aunque contiene lo sensorial. Pero eso no significa ausencia de ambos en cada nivel del conocimiento (KOPNIN, 1983). En este sentido es que entiende la frase de Lenin: “De la percepción viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la verdad objetiva” (LENIN, 1979, p. 165). La



contemplación viva hace referencia al conocimiento empírico y el pensamiento abstracto hace referencia al nivel teórico.

Este proceso es el camino hacia la esencia ideal teórica. Con ello Kopnin incorpora el postulado defendido por Lenin del movimiento del pensamiento como un tránsito del fenómeno a la esencia, de una esencia de primer grado al de segundo grado, etc. (Kopnin, 1983). Esta visión, aunque lineal, como tendencia ha marcado la evolución histórico cultural del conocimiento como proceso de acercamiento del sujeto y el objeto; sin embargo, no debe ser considerada de modo esquemático, pues el conocimiento como proceso incluye retrocesos, pérdidas de sentido, ambivalencias, formulación de errores, desvío de la esencia, etc., y no faltan las ocasiones donde lo más esencial está en lo externo.

La interrelación dialéctica entre lo sensorial y lo racional explicada por el autor de **Lógica Dialéctica** (1983), constituye en nuestra opinión, una de sus reflexiones más logradas, pues se trata de un aspecto que expresa la unidad del proceso del conocimiento. Para él no son dos fases que existen separadas en el tiempo, sino dos factores estrechamente unidos que componen nuestro conocimiento acerca del mundo exterior, es decir, no existen de forma pura. Sin embargo, apoyado en Lenin, declara que son la sensación y la percepción la única fuente del conocimiento. Con ello Kopnin desprecia el legítimo y limitado legado del apriorismo Kantiano (Kant, 2002). Según Delgado (2002):

Para Kant nuestro conocimiento comienza con la experiencia, aunque no se origina completamente en ella [...] el conocimiento puede entenderse como un compuesto de las impresiones que se originan en la experiencia y de lo que añade nuestra propia facultad de conocer (p. 31).

Siguiendo entonces a Kant, se puede afirmar que el proceso del conocimiento también está antecedido por sistemas de conocimientos (cultura) previos que participan activamente de la actividad cognoscitiva, es decir, la cultura precedente es un instrumento y también una fuente del conocimiento. Como afirma Ilienkov: “El hombre [...] no analiza los hechos empíricos con una conciencia 'vacía' sino con una conciencia que se ha desarrollado en el curso de su educación. Es decir, capta siempre los hechos desde el punto de vista de tal o tal concepto” (1971, p. 62, grifo del autor). Aunque el apriorismo Kantiano tiene limitaciones evidentes, pues no reconoce la posibilidad de conocer la cosa en sí de los objetos y fenómenos, cuestión que no vamos a entrar a analizar, Kopnin no fue capaz de apreciar los grados de racionalidad explicativa que pueden encontrarse en ello. La siguiente frase lo confirma, “mas no admite [refiriéndose a Kant] el punto de vista del sensualismo consecuente que a excepción de los sentimientos niega toda otra fuente del conocimiento” (KOPNIN, 1983, p. 144).

No obstante, el autor afirma que “sea cual fuere el conocimiento humano está mediatizado por la práctica anterior, por los resultados del pensamiento de las generaciones anteriores, consolidados en palabras” (KOPNIN, 1983, p. 146). Es decir, Kopnin reconoce el papel de la tradición anterior solo como medio, no como un punto en el origen del conocimiento.

Como resulta de este análisis, las unidades entre lo sensorial y lo racional y entre lo empírico y lo teórico, constituyen herramientas filosóficas y metodológicas indispensables para comprender cómo se forma el pensamiento de los alumnos durante su actividad cognoscitiva escolar. Esas unidades pueden orientar de manera más adecuada la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y su dirección científica en la institución escolar. De la misma manera, las unidades entre lo sensorial y lo racional y entre lo empírico y lo teórico son también herramientas metodológicas para la concepción y desarrollo de las investigaciones educativas.

A lo anterior hay que agregar que lo empírico y lo teórico, como niveles del conocimiento científico, tienen también presencia en la investigación educativa, especialmente en la selección y determinación de los objetos de investigación y en la aplicación de los métodos científicos; de ahí se deriva la utilidad que las reflexiones de Kopnin tienen para la formación de profesores e investigadores, pues se trata de fundamentos teóricos que pueden contribuir a la reafirmación de la solidez y claridad tanto de la práctica investigativa como la docente.

### La cuestión de la verdad como proceso

La verdad en la filosofía representa uno de los temas recurrentes en casi todas las épocas y en los autores más diversos. De las respuestas ofrecidas han surgido varias teorías: la verdad como correspondencia, la verdad como convenio, la verdad como utilidad, la verdad revelada, etc. El pensamiento marxista soviético interpretó la verdad como un conocimiento que refleja<sup>2</sup> fielmente el objeto, cuyo contenido es la realidad objetiva.

La noción teórica de la verdad que utiliza Kopnin contiene ambivalencias, heredadas de la obra de Lenin **Materialismo y empiriocriticismo** (1909), fuente principal de donde provienen los ingredientes que la componen. Kopnin (1983) considera la verdad como “conocimiento que tiene un contenido objetivo”, es decir, que no depende de la voluntad del sujeto, pero al absolutizar este factor deja fuera del análisis un componente subjetivo esencial: el papel del factor subjetivo parte también del contenido de la verdad; procesos como los convenios entre científicos, las influencias psicológicas o las interferencias culturales quedan reducidos a la forma y no al contenido, especialmente en el conocimiento científico. Cuando declara, siguiendo la polémica de Lenin con el físico francés Enrique Poincaré, de idealistas subjetivos a todos aquellos que identifican la verdad con los acuerdos o convenios entre los científicos, cierra puertas teóricas al reconocimiento de un componente subjetivo muchas veces presente en la

---

<sup>2</sup> Los autores en teoría del reflejo asumen la noción de Marx expuesta en **El Capital** según la cual “lo ideal no es más que lo material, transpuesto e interpretado en la cabeza del hombre”, (1962, p. 8). Perspectiva explicada con más detenimiento en la exposición sobre el método que aparece en los Grundrisse, de la cual se infiere, además del reconocimiento del vínculo retroactivo de lo ideal y lo material, que el conocimiento opera con categorías móviles, que la relación sujeto objeto está mediada por la actividad humana y tiene dimensiones históricas y por consiguiente que la formación de lo ideal es un proceso eminentemente complejo.

configuración de la verdad. Está claro que hacer depender la verdad de los convenios entre científicos es caer en el subjetivismo, pero también no reconocer el lugar del componente subjetivo en la determinación de la verdad resulta reduccionista.

Por otra parte, al entender el carácter de proceso que tiene la verdad y que se realiza a través de la unidad de lo absoluto y lo relativo en sistemas de conocimientos, como expresión de los diversos grados de aproximación al mundo objetivo por parte del hombre, Kopnin no le da la relevancia debida al hecho de que la configuración ideal se produce también a través de estructuras espirituales, culturalmente formadas, a través de la historia y que por lo tanto el sujeto va reproduciendo y transformando en la mente las propiedades de los objetos y fenómenos que llegan a él a través de los órganos de los sentidos. Esto le impide ver que “las ideas no son reflejo de lo real, sino traducciones/construcciones que han tomado forma de mitologías, de religiones de ideologías y de teorías” (Morin, 2002, p. 23). Lo anterior nos lleva a la conclusión de que la objetividad de la verdad es también relativa, ya que el sujeto influye en la conformación de su contenido. Sin embargo, el análisis que Kopnin realiza en relación con la verdad contiene valores de interpretación dialéctica. Así por ejemplo afirma: “La verdad absoluta y relativa no se diferencian entre sí por su origen, si no por el grado de precisión y plenitud con que reflejan el mundo objetivo” (KOPNIN, 1983, p. 163).

En general, su análisis de la verdad contiene ideas valiosas para la enseñanza y la educación, así como para la formación en los alumnos de una concepción del mundo basada en argumentos y no en verdades absolutas. En el área de la investigación, la búsqueda de la verdad es la principal misión de la ciencia y está en la base de los productos científicos que los investigadores elaboran para influir en el curso de la educación. De ahí que una comprensión argumentada y flexible de la verdad sea fundamental para el éxito de la investigación y de la práctica educativa en general, pues esa visión permite considerar una amplia diversidad de factores en la conformación del conocimiento.

### **Lugar de la idea como producto del conocimiento**

Al explicar la relación existente entre lo ideal y lo material Kopnin (1983) considera que lo ideal es una propiedad de la materia, por lo tanto no puede existir fuera de la materia organizada de forma especial. Este es un principio fundamental del materialismo marxista, que aunque considera la existencia de la espiritualidad y la subjetividad como fenómeno de la conciencia, advierte acerca de su unidad con el cerebro y con la evolución de la materia.

Kopnin se dirige a la interpretación filosófica del concepto de idea, comenzando con la noción griega del concepto, en autores como Demócrito y Platón, continuando con el pensamiento moderno e incluyendo autores como Nicolás de Cusa (1401-1464), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804) y Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) entre otros, hasta

llegar a Marx y Engels. En su explicación Kopnin parte de que “la idea es pensamiento, dotado de contenido objetivo” (1983, p. 356) y precisa que los

[...] factores rectores de la concepción marxista de la idea son: 1. la idea comprendida como forma de reflejo de la realidad; 2. el reconocimiento del origen experimental de las ideas; 3. la interpretación de la idea como un proceso de aprehensión del objeto por el intelecto; 4. la inclusión de la práctica en calidad de base material y como criterio de la veracidad de las ideas (KOPNIN, 1983, p. 358).

Estos entendimientos son típicos de la tradición soviética. Como se puede apreciar enfatizan en el nexo de la idea con el objeto y la práctica, sin incorporar en su formación componentes intersubjetivos esenciales. Al mismo tiempo, el autor vincula la existencia de las ideas con el desarrollo de la ciencia y su objetivación a través de la práctica, al considerarlas como un resultado del proceso del conocimiento, expresión de los logros del saber científico.

A pesar de que el autor enfatiza en el nexo de la idea con el objeto, reconoce la existencia de la subjetividad en el contenido de la idea, algo que lo pone en condiciones de ventaja en comparación con otros manuales de la filosofía soviética. Sin embargo, solo desde su lado negativo, desde el error que incorpora el sujeto en el camino hacia la verdad, por lo que “debe ser superada necesariamente, constituye su aspecto negativo. Desde este punto de vista el desarrollo de la idea equivale a superar la subjetividad” (KOPNIN, 1983, p. 362). Este reconocimiento de la existencia de lo subjetivo en el conocimiento como un aspecto negativo a superar, no tiene en cuenta que los errores nacidos de la subjetividad pueden convivir por siglos entre los humanos y que el proceso de superación de la subjetividad introduce, además, otras subjetividades originadas por la cultura, la inferencia del sujeto investigador y los instrumentos en los resultados del conocimiento y en la producción de ideas, así como obstáculos epistemológicos nacidos del sistema de relaciones sociales que también producen subjetividad.

En el capítulo VII Kopnin expone varias ideas que están en la base del pensamiento marxista, y que contienen una riqueza interpretativa de gran valor para la ciencia y el pensamiento social, si se asumen desde una perspectiva de análisis que considere la idea como una reproducción social y cultural del objeto, como ente activo mediado por la actividad práctica humana, de manera que al asumirlas se supere la estrechez anteriormente descrita de la teoría del reflejo. Por su significado, los autores de este texto decidieron presentarlas tal como fueron redactadas por Kopnin:

[...] la actividad práctica del hombre, desde el punto de vista gnoseológico, aparece como la objetivación de la idea [...] en las relaciones recíprocas del sujeto y el objeto: a base de un conocimiento objetivamente verídico del objeto de las leyes que rigen su movimiento, se produce su transformación mediante la actividad práctica [...] las ideas reflejan los objetos de la realidad objetiva, más el propio reflejo se entiende como un proceso creador [...] el hombre gracias a la práctica, crea cosas que antes no han existido en la naturaleza (máquinas nuevas y complicadas, nuevos materiales sintéticos, etc.) y para que esto sea posible el propio pensamiento ha de reflejar la realidad de un modo creador [...] El rasgo distintivo de la idea como forma de expresión de un conocimiento objetivamente verídico, a diferencia de todas las demás formas discursivas, radica en

que la idea incluye siempre, además del conocimiento teórico del objeto, la finalidad práctica de su transformación en consonancia con una determinada forma ideal [...] Por un lado la práctica es incapaz de encarnar plenamente las ideas existentes y, por otro, está siempre adelantada con relación a ellas, siempre proporciona conocimientos nuevos en comparación con los existentes en las ideas de que partía [...] Al confirmar la veracidad de las ideas, al determinar lo que había en ellas de objetivo, la práctica las deja atrás y crea la base para la aparición de ideas nuevas [...] La realización práctica de las ideas es lo único que puede establecer lo que hay en ellas de verdadero objetivamente [...] Una idea al realizarse, se convierte en objetiva no solo por su contenido, sino también por la forma de su existencia; deja de ser idea para transformarse en realidad objetiva [...] La locomotora, pese a haber sido creada por el hombre gracias a la práctica y apoyándose en determinadas ideas, se convierte, desde el momento en que adquiere existencia objetiva, en una realidad tan objetiva como cualquier objeto de la naturaleza, que existe al margen de la conciencia humana” (KOPNIN, 1983, p. 390- 391, 393, 397, 399).

A pesar de la aportación teórica de sistematización que ofrece esta noción, como concepto filosófico, esbozada por Kopnin en la **Lógica Dialéctica** (1983), cuyo contenido subraya una parte significativa de las relaciones interactivas de la idea, en el marco de la dialéctica, (retroacción, retroactividad, interdependencia) de lo objetivo y lo subjetivo y por los análisis histórico-filosóficos que contiene; por otro lado, deja un campo vacío de interpretación por la carencia de argumentos que conecten la idea con los sistemas culturales y sociales del proceso de su producción, pues su explicación se reduce a la relación de la idea con el conocimiento y la práctica. Esto le permite entender su papel transformador y su contenido cognitivo, pero no incorpora las dimensiones políticas, éticas, económicas, ambientales, militares, estéticas, jurídicas, etc., que confluyen en su surgimiento y desarrollo como parte de un proceso activo de producción espiritual.

Por otra parte, Kopnin tampoco entra a considerar que el proceso productor de ideas, como acto cognitivo, participa de lo que Gaston Bachelard (1884-1962) llamó obstáculos epistemológicos, es decir, dificultades psicológicas que limitan la correcta apropiación del contenido objetivo del conocimiento (BACHELARD, 1987). Estas limitaciones introducen ingredientes del enfoque positivista, que de por sí están presentes en casi todos los temas que aborda, pero que en este caso se hacen más evidentes.

Al final, en este tópico todo se reduce a una teoría racionalista y erudita que, independientemente de su compromiso con el materialismo, disminuye el potencial de la filosofía para fundar en el pensamiento social capacidades transformadoras y revolucionarias. En la visión de los autores, esto significa una limitación si tenemos en cuenta que la educación contemporánea debe dar lugar a la formación de un sujeto político caracterizado por el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico y preparado para jugar un papel protagónico en los contextos en que le ha tocado vivir.

### **La dicotomía entre materialismo dialéctico y materialismo histórico**

Kopnin realiza una crítica a la separación mecanicista entre materialismo histórico y materialismo dialéctico. Estas son sus palabras al respecto:

El materialismo dialéctico es tan imposible sin el histórico como éste sin el dialéctico [...] La historia de la aparición de la filosofía marxista demuestra que en su conformación influyó decisivamente la elaboración de los principios fundamentales del materialismo histórico (KOPNIN, 1983, p. 51).

Como queda claro, para el autor en el marxismo no hay más dialéctica que la materialista ni otro materialismo como no sea el dialéctico. Esa división artificial entre materialismo dialéctico y materialismo histórico de que venimos hablando fue difundida por Georgi Plejánov (1856-1918), revolucionario y teórico ruso de fines del siglo XIX y principios del XX. Vladimir I. Lenin (1870-1924) asumió esta división sin un análisis crítico y posteriormente Josef Stalin (1878-1953) la consideró como algo establecido, resultado de la aplicación de las leyes del materialismo dialéctico a la historia y a la sociedad. Sin embargo, esta dualidad entre materialismo histórico y dialéctico no tiene nada que ver con Carlos Marx (1818-1883), pues en realidad este desarrolla sus creencias dialéctico-materialistas en el análisis de la historia humana. En el mundo académico, la mayoría de los programas de filosofía marxista que se impartían en las universidades de los países del llamado “socialismo real”, se asumió la dicotomía mencionada, lo cual ejerció influencia errónea en la formación de muchos profesionales.

Es oportuno destacar que uno de los aportes de Marx al pensamiento social radica en el ejercicio dialéctico materialista, desarrollado a través del estudio de los fenómenos sociales con los que convivió. Esa dialéctica significa que la sociedad está conformada por sistemas interrelacionados y contradictorios de complejas redes sociales y que dentro de ellas juegan un papel fundamental, en última instancia, las relaciones económicas. Eso permite concluir que la separación entre materialismo histórico y dialéctico no tiene sentido, pues el materialismo dialéctico de Marx nace de su comprensión de los procesos históricos. Objetivamente, el enfoque de ruptura que Kopnin sostiene respecto a la división arriba mencionada la consideramos uno de los méritos de su lógica dialéctica.

Nuestra experiencia como profesores-investigadores de la pos-graduación *stricto sensu*, tanto en Brasil como en Cuba, fundamenta nuestra reflexión acerca de la pertinencia de asumir un enfoque de interpretación, que incluya la praxis social humana en la base de la investigación educativa y de la práctica pedagógica, pues consideramos que este es el camino que mejor conduce a la verdad y a la definición de un pensamiento dialéctico materialista, que se ejercite en correspondencia con la evolución del conocimiento y de la historia, que al mismo tiempo esté liberado de la profanación expresada en la división de un materialismo para la naturaleza y otro para comprender la sociedad humana.

Por otra parte, la investigación científica en general tiene una tendencia natural a la dialéctica materialista, lo cual ocurre con independencia del objeto elegido. Tratándose de la investigación en educación, es fundamental que se asuman como fundamentos transversales el origen social de las necesidades, intereses y fines que actúan como móviles de los procesos educativos y de las conductas de los sujetos que participan en ellos, pues este aspecto está en la esencia de la perspectiva dialéctico

materialista. Este enfoque ayuda a comprender e interpretar el origen de las políticas públicas, los distintos procesos que ocurren en las aulas, las características de los programas de formación de profesores, el contenido de los programas docentes, etc. De esta manera, la dialéctica materialista es imprescindible en la investigación educativa. Numerosos argumentos en favor de esta concepción filosófica se encuentran en la lógica dialéctica desarrollada por Kopnin. Lo anterior no nos exime de estar conscientes de que todo lo que ocurre en los procesos educativos es tan complejo que puede obligar a los investigadores a buscar argumentos en otras teorías e incluso en los saberes populares. Sin embargo, desconocer la dialéctica materialista puede sesgar los resultados y mermar la consistencia de los mismos, tanto en la investigación como en la práctica docente de los profesores.

### **Lógica dialéctica *versus* lógica formal**

La lógica formal, ciencia que estudia las leyes de relación entre las premisas y las conclusiones, así como las leyes de la demostración, es una disciplina filosófica histórica que ha tenido en Aristóteles uno de los principales representantes. Al entrar en el campo de la lógica formal, Kopnin describe y critica las concepciones idealistas de interpretación de su evolución histórica, destacando su papel para la ciencia, así como sus diferencias con la lógica dialéctica.

Al definir su objeto, Kopnin (1983) señala que la lógica formal estudia las formas en que un juicio se deduce de otros, es decir, la armazón y la estructura del conocimiento ya formado a base de unas leyes determinadas. Además, reconoce como leyes: identidad, no contradicción, tercero excluido y razón suficiente. Señala además, el proceso de enriquecimiento de la lógica formal a partir de la modernidad, con los progresos de las matemáticas y de las ciencias en general, que le permite convertirse en una rama independiente desgajada de la filosofía, con un objeto particular y desarrollar nuevas formas lógicas de pensamiento. En sus nociones sobre la lógica formal entiende que esta está en la misma relación con la lógica dialéctica que las demás ciencias particulares.

La lógica dialéctica fue desarrollada por Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831) en su obra **Ciencia de la Lógica** (1812-1816). En esta obra Hegel convierte la contradicción en la clave de su sistema lógico. Para Kopnin: “La misión de la lógica dialéctica consiste en mostrar el funcionamiento de las leyes de la dialéctica en el proceso de aprehensión de la verdad objetiva” (1983, p. 80). De esto se infiere que el pensamiento es un proceso cuyo movimiento hacia la verdad obedece a desarrollos lógicos de interacción con el mundo material. Caso concordemos con estas ideas, su utilidad resulta clara para el direccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la conducción de la investigación educativa.

Para definir el contenido principal de la lógica dialéctica, Kopnin cita a Lenin y asume que: “La dialéctica de las cosas, crea la dialéctica de las ideas, y no viceversa” (Kopnin, 1983, p. 84). Esta tesis

puede ser entendida a partir de que las ideas reproducen los procesos objetivos a través de los cuales existen las cosas, pero olvida que las ideas surgen también del propio arsenal cultural del sujeto, contienen el sello de una espiritualidad fraguada a través de la evolución de la historia humana y que la dialéctica de las ideas también genera dialéctica en las cosas que interactúan con el sujeto. Eso es posible en el contexto de la actividad humana, donde las ideas y la espiritualidad del hombre dejan su sello en la sociedad. Kopnin reelabora también los postulados de Lenin de la siguiente manera:

Para conocer efectivamente un objeto es preciso abarcar y estudiar todas sus facetas, todos sus vínculos y sus 'eslabones intermedios'. No llegaremos jamás a conocerlo de una manera completa, pero esta exigencia de universalidad nos pondrá al abrigo de los errores y del dogmatismo. Esto en primer lugar. En segundo, la lógica dialéctica exige que el objeto sea considerado en su devenir, desde el ángulo de su 'automovimiento' [...] Tercero, toda la práctica humana ha de incluirse en la 'definición' completa del objeto, tanto como criterio de verdad, como exponente práctico de los nexos del objeto con lo preciso para el hombre. Cuarto, la lógica dialéctica enseña que la verdad es siempre concreta (KOPNIN, 1983, p. 80, grifos del autor).

La dialéctica contenida en estas ideas encierra una racionalidad imprescindible, tanto para la investigación como para las prácticas educativas. Tanto el objeto de la investigación educativa, cuanto los objetos (contenidos) de enseñanza-aprendizaje necesitan ser abarcados multiaspectualmente para poder englobarlos en su totalidad y, al mismo tiempo, poder aprehender los nexos esenciales y universales que los singularizan como aspectos de la realidad social o natural. De esa aprehensión de los nexos esenciales que definen el objeto o fenómeno estudiado se deriva la capacidad humana de formular los conceptos y categorías científicas con los cuales interpretamos la realidad estudiada. Por eso la definición del concepto debe expresar los nexos esenciales del objeto con lo necesario para la comprensión por el hombre. De otra parte, los objetos de investigación y de aprendizaje escolar necesitan ser entendidos histórica y culturalmente. Estudiar un objeto histórica e culturalmente es estudiarlo en el contexto de su desarrollo social y natural. De ahí la importancia de los principios de la lógica dialéctica para la docencia y la investigación en educación.

Al mismo tiempo y derivado de lo que se afirma en el párrafo anterior, el desarrollo de un pensamiento lógico dialéctico, que permita explicar, comprender, valorar e interpretar el objeto a partir de la decodificación del contenido estructural de los conceptos y saberes es una de las asignaturas pendientes de la educación, donde la investigación educativa debe adoptar un andar de permanente actividad, a fin de lograr soluciones también en permanente construcción. No se trata de obtener, con la investigación educativa, mecanismos de funcionamiento donde el pensamiento lógico dialéctico se imponga sobre lo emocional o afectivo, sino lograr que las personas aprendan a operar con el conocimiento y que este no sea el privilegio de unos pocos beneficiados de una educación estandarizada.



## Análisis de la unidad sujeto-objeto del conocimiento

Profundizamos aquí en la unidad objeto-sujeto, mencionada en un párrafo anterior, debido a su importancia teórica y metodológica para la enseñanza y la investigación educativa. Con la categoría de objeto se designa la parte de la realidad con la cual interactúa el sujeto en su actividad, ya sea laboral, científica, deportiva o de estudio. Por medio de la actividad, el sujeto reproduce el objeto a través del conocimiento, de sus valoraciones y de sus proyectos de transformación social.

Kopnin, al asumir la visión materialista del mundo, expresa que la diferencia entre el objeto y sus copias mentales (conocimientos, proyectos, valoraciones del sujeto) se manifiestan en el hecho de que las copias mentales no contienen las propiedades del objeto, solo las reproducen a través de procesos de abstracción. En esto se basa para afirmar que “la diferencia entre lo material y lo ideal es absoluta en el sentido de que la imagen ideal del objeto jamás puede poseer las propiedades del objeto que representa”. (Kopnin, 1983, p, 130). Aclara que esta oposición absoluta es solo posible en los marcos del problema fundamental de la filosofía, como lo formula Engels (1974). Esta idea también está presente en **Materialismo y empiriocriticismo** (1973) de Lenin. En realidad, en los marcos de la vida práctica, de la producción de conocimientos y en la enseñanza, la diferencia absoluta entre lo ideal y lo material contribuye con muy poca cosa. Lo que realmente tiene relevancia es la comprensión de la oposición relativa entre esas categorías, ya que eso sienta las bases para la ruptura con la tradición positivista que ha sido dominante en el discurso de la ciencia. “La forma en que el objeto existe en el pensamiento depende del sujeto, de la situación que el hombre ocupa en la sociedad” (Kopnin, 1983, p. 132). En otras palabras, la copia o imagen generada, en el sujeto es además, el resultado de la presencia de sistemas ideológicos históricamente conformados y estructurados, a partir de necesidades y fines. A decir de Lenin: “Si se considera la relación del sujeto con el objeto en la lógica, es preciso tener en cuenta también las premisas generales del Ser del sujeto concreto en el medio objetivo” (1979, p. 195). A esto se agrega el papel de la tradición de conocimientos expresada a través de conceptos usados por el sujeto en el entendimiento del objeto, “las categorías son fases de este desprenderse, [de la realidad], es decir, del conocimiento del mundo, nudos de aquella red, que ayudan a conocerla y dominarla” (LENIN, 1979, p. 89). Es decir, el sujeto interfiere incorporando su realidad al contenido de la representación o de la reproducción del objeto, en una palabra y visto del lado de la ciencia, del conocimiento científico. Por lo tanto, desde esta perspectiva la tradición objetivista ofrecida por el positivismo es totalmente vulnerable.

Por supuesto, el pensamiento marxista soviético no exploró todas las potencialidades de la capacidad interpretativa del sujeto. A lo más que llegó fue a reconocer que las categorías participan del método como herramienta para comprender las cosas y que son el resultado del desarrollo teórico y del conocimiento, por eso Kopnin (1983) llega a afirmar que la dialéctica es teoría y método.

De otra parte, la realidad también modifica el desempeño del sujeto al ser objeto del acto reproductivo del mismo, ya que tanto el mundo natural como el social funcionan como sistemas dinámicos que reaccionan y responden ante la acción del sujeto, por lo que la copia mental no es la copia del comportamiento real del objeto en sus condiciones naturales, si no del objeto en condiciones de interacción con el sujeto. Kopnin, al igual que Konstantinov, Kursanov, Rosental, Oizerman y otros autores de manuales de la filosofía soviética, que por beneficiarse de una mayor difusión de sus libros, dentro de la tradición del marxismo lograron tener más influencia entre la izquierda internacional, tampoco desarrolla suficientemente esta comprensión, lo que tan vez se explica por el vínculo que tenía con el poder en la antigua URSS, por la influencia del positivismo dominante en su época que dejó profundas huellas en el pensamiento soviético y por la autoridad, además, del racionalismo moderno que ve en la realidad objetiva el objeto pasivo de la dominación humana en pos de la libertad.

Este acto de comprensión es indispensable tanto para la práctica pedagógica como para la investigación educativa, pues tanto el profesor como el investigador deben advertir; primero, que toda relación sujeto-objeto es siempre mediada por la praxis social y que toda representación mental del objeto incorpora, necesariamente, su subjetividad y experiencia vital; segundo, que cualquier segmento del sistema educativo sometido a nuestras influencias reacciona ante la acción del sujeto interventor. O sea, que el comportamiento de los alumnos y de los sujetos investigados no es pasivo, sino activo, y que ese comportamiento influye cualitativamente en los resultados, tanto de la investigación como de la enseñanza.

Entender la educación como una actividad de sujetos involucrados es fundamental para aprehender el acto educativo que el investigador y el profesor tratan de modificar. Lo anterior permite entender que cada sujeto es un ser con capacidades prácticas y que interactúa con los demás, simultáneamente, como sujeto individual y como sujeto colectivo. Entender la educación como una práctica socio-histórica individual y colectiva, coaduna con la idea de que cada sujeto es diferente y que por eso debe recibir una educación diferenciada, de acuerdo con sus necesidades y las demás de su colectivo pedagógico.

### **Cuestionamiento de la definición leninista de materia**

El concepto de materia definido por V. I. Lenin ha sido una de las nociones centrales divulgadas por el manualismo de la filosofía marxista soviética del siglo XX y, consiguientemente, ampliamente explicado en las formas institucionalizadas de la educación, no sólo en América Latina, sino también en diversas partes del mundo.

En el capítulo III dedicado al sistema lógico de la dialéctica, Kopnin (1983) hace evidente su concordancia con la definición leninista de materia. Esta definición fue usada de manera

descontextualizada en los manuales soviéticos de filosofía y sacada del escenario polémico de principios del siglo XX, en el cual tenía cierto sentido, por ser una época donde la confrontación materialismo *versus* idealismo alcanzó altos niveles de centralidad en el debate filosófico. De lo que se trata ahora es de comprender que la definición leninista de materia -en la actualidad- tiene carácter excluyente y que resulta de marcado significado político. En la tradición dogmática de los manuales soviéticos de filosofía, la definición de materia expuesta por Lenin se considera la única posible y acabada, en un intento de imponer una visión hegemónica y universalista del uso del concepto. Para Lenin la materia es "una categoría filosófica que sirve para designar la realidad objetiva, que es dada al hombre en sus sensaciones, que es copiada, fotografiada, reflejada por nuestras sensaciones y que existe independientemente de ellas" (1979, p. 134). Como se puede apreciar, la definición restringe la noción de realidad objetiva al identificarla con el contenido del concepto de materia. Por otra parte, la idea de materia como algo dado en las sensaciones pone al hombre en una relación de dominación y no como parte integrante de ese mundo objetivo con el cual interactúa.

De la misma forma, en la referida definición de materia, la relación de lo material con lo espiritual se muestra como una relación de exterioridad, lo cual desentona con el materialismo marxista que considera el nexo entre el sujeto y el objeto, entre lo subjetivo y lo objetivo como una relación histórica mediada por la práctica, fundamento del hombre, de la historia y el conocimiento (SÁNCHEZ, 2003). No se trata de negar la existencia de las cosas con independencia de la conciencia humana, sino de ver el nexo que las une: la praxis social cotidiana de los hombres.

La noción filosófica de materia, expuesta por Lenin y asumida por Kopnin, fuera del contexto polémico en que fue expuesta, constituye un retroceso a la luz del pensamiento filosófico dialéctico-materialista, confirmado a la vez por el desarrollo de la epistemología de segundo orden, donde se argumenta con claridad que toda relación sujeto-objeto, cognitivo-afectiva, social-individual, instructivo-educativa, interno-externa, están siempre mediadas por la praxis social en la que el sujeto cognoscente está inmerso. No hay que abundar en la importancia metodológica de estas ideas para la investigación y la práctica pedagógica, áreas de actuación profesional en que las mediaciones sociales, cognitivas y científicas son incuestionables.

En resumen, en la investigación y la práctica educativa se debe trabajar con una noción de materia que reconozca su vínculo orgánico con la espiritualidad. Ello permite contextualizar las realidades socioeconómicas en que se desarrolla la educación y se convierte en fundamento necesario para comprender lo que acontece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en y fuera de las salas de aula. La práctica educacional debe desechar a toda costa una noción de materia, vulgar en el sentido filosófico, que considera la conciencia como copia fiel de la vida material de los hombres.

## Papel de las hipótesis en el desarrollo del conocimiento científico

Los últimos capítulos de la **Lógica Dialéctica** (1983) de Kopnin, se dedican en lo fundamental al papel de las hipótesis en el desarrollo de la ciencia. El texto tiene un enfoque histórico y creemos que contiene un valioso resumen que parte de las doctrinas de la filosofía antigua, para hacer un panorama de la filosofía medieval y en especial de la filosofía moderna.

Kopnin destaca el valor de las hipótesis para el desarrollo de la ciencia, enfatizando en ideas del pensamiento marxista, de valor universal, que sientan nociones interpretativas de utilidad y permiten comprender aspectos lógicos del funcionamiento de la actividad científica. Sin embargo, la historia de la tradición interpretativa sobre el lugar y papel de las hipótesis a través de las distintas etapas históricas es descrito desde una perspectiva internalista. Indudablemente, el uso de las hipótesis en la ciencia hasta nuestros días ha obedecido a procesos internos de la evolución del conocimiento humano y en especial del conocimiento científico, pero también ha recibido la influencia de factores externos, es decir, de los procesos económicos, políticos, éticos, militares, estéticos, religiosos, etc., característicos de cada época. Sin embargo, estas son influencias que no aparecen en el texto de Kopnin, a no ser algún que otro esbozo muy elemental. Esta carencia orienta la reflexión del autor sobre las hipótesis y su lugar en la ciencia por la vía de un racionalismo muy próximo al positivismo. A pesar de esta limitación es prudente citar algunas de las ideas expuestas ya que ellas contienen argumentos interpretativos de significación positiva:

La particularidad característica de la hipótesis radica en que sistematiza el conocimiento científico, en que forma un cierto sistema de abstracciones [...] La hipótesis es un determinado sistema de juicios, conceptos y razonamientos [...] la suposición puede ser considerada el alma de la hipótesis [...] la hipótesis como forma del desarrollo del conocimiento científico, se caracteriza por las siguientes particularidades: 1) constituye un sistema de conocimiento científico, compuestos por distintos juicios; 2) su principio unificador o idea es la suposición [...] La aparición de nuevas ideas es condición indispensable para la construcción de la hipótesis [...] el planteamiento del problema científico y de la pregunta, como una parte suya, originan la hipótesis con su suposición. La suposición es la respuesta a la pregunta y la hipótesis viene a ser la solución del problema científico [...] las concepciones filosóficas sobre las hipótesis se forman en estrecho vínculo con el progreso de las ciencias naturales [...] La hipótesis, lo mismo que cualquier otra forma de conocimiento objetivamente verídico del mundo exterior, no es una copia fotográfica de la realidad, sino un proceso activo y creador del reflejo del mundo (KOPNIN, 1983, p. 443, 445-447).

Estos argumentos sobre las hipótesis, como todo el texto en general referido a las mismas, son de gran utilidad, pues la ciencia moderna opera con hipótesis, lo que implica dominar conocimientos teóricos sobre las mismas, para la labor de formación de investigadores y para los investigadores mismos en la fundamentación de sus trabajos. Por otra parte, el uso de hipótesis es fundamental en las metodologías de enseñanza que priorizan el método investigativo y la solución de problemas.

## Balance general

Como colofón, se hace necesario ofrecer algunas valoraciones sobre otros aspectos nada felices que están presentes y que pueden ser encontrados aquí y allá en el sistema lógico dialéctico de Pavel V. Kopnin. En primer lugar, de una manera muy sutil y a pesar de que el autor reconoce que en la ciencia y en el conocimiento científico también el error está presente, Kopnin exalta el papel de la ciencia como sistema de conocimiento objetivamente correcto de la realidad. El autor parte de la idea de la superioridad del conocimiento científico, con lo cual margina otras formas del conocimiento igualmente válidas. Como se sabe, el pensamiento contemporáneo considera como pertinentes también otras formas de aprehensión de la realidad como pueden ser el conocimiento experiencial, el artístico, el religioso, el empírico.

En segundo lugar -una de sus más grandes limitaciones, común a casi todos los textos de la tradición soviética dedicada a la difusión del pensamiento marxista-, el autor no problematiza los temas que discute. Siendo así, las preguntas quedan excluidas de la lógica discursiva de sus textos, presentando apenas un análisis de respuestas acabadas que limitan el diálogo reflexivo con el lector y con lo cual desecha el espíritu polémico expositivo característico de autores como C. Marx, F. Engels y V. I. Lenin. Al limitar el diálogo, la teoría pierde parte de su capacidad crítica, de su potencial transformador y de búsqueda. Como se sabe, este es un aspecto caro a la dialéctica marxista y constituye una de sus armas más valiosas. Esta carencia es aún más lamentable si tenemos en cuenta que su obra no se escribe para difundir conocimientos de filosofía entre personas no iniciadas en el pensamiento marxista, sino destinada a profesionales y especialistas de las ciencias sociales y naturales.

En tercer lugar, en la lógica dialéctica de Kopnin se aprecia un discurso expositivo con algunas dicotomías excluyentes. Por ejemplo, se afirma que el pensamiento marxista es el “único científico y revolucionario”, frente al pensamiento burgués generalmente reaccionario e idealista subjetivo. Aunque se reconocen algunas aportaciones de ese pensamiento, el autor argumenta siempre en función de mostrar la supuesta integridad sistémica del marxismo. Esa línea de razonamiento olvida que el propio marxismo surgió y se desarrolló en medio de las polémicas de mediados del siglo XIX, que se desarrolló entre corrientes de pensamiento burgués y de origen proletario no marxista, como el anarquismo o la socialdemocracia, de las cuales asimiló ingredientes para su conformación teórica y que también ellas han asumido actitudes revolucionarias y de búsqueda científica.

A pesar de las limitaciones ya apuntadas del pensamiento del autor, en la lógica dialéctica de Kopnin se utilizan cargas argumentativas útiles para el análisis de diversos problemas filosóficos de gran interés para la comunidad científica, y de modo especial para investigadores y profesionales de la educación. Como demostrado, las categorías analizadas en este artículo sobre la teoría del conocimiento y la lógica dialéctica de Kopnin constituyen herramientas teóricas de subido valor metodológico, tanto para

la investigación en educación como para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades de la educación.

## Conclusiones

La Lógica Dialéctica (1983) de P. V. Kopnin puede considerarse un texto valioso no sólo para el estudio de las categorías centrales de la filosofía y de la teoría del conocimiento, sino también porque contiene información relevante sobre debates teóricos que han caracterizado la historia de la filosofía desde distintas posiciones. La obra es también un compendio de muchos de los temas asumidos por el pensamiento marxista, que desde una interpretación problematizada puede considerarse válida para estudiosos de la filosofía y para fundamentar la investigación educativa, la docencia y el trabajo educativo en general.

A pesar de que en el texto de Kopnin se aprecian rupturas con la tradición filosófica soviética, es evidente que no llega a superar definitivamente la presencia de dogmatismos e influencias positivistas en la comprensión de los procesos relativos a la teoría del conocimiento. En esta perspectiva, se destaca su incompreensión del papel de la cultura en la configuración del contenido del conocimiento, aspecto medular para entender cualquier proceso social y en especial el fenómeno educativo. Estas limitaciones exigen a los investigadores lecturas epistemológicamente cuidadosas, apoyadas en interrogantes polémicas, que permitan la asimilación de lo positivamente provechoso de sus contribuciones.

La incursión de Kopnin por categorías como sujeto y objeto, sensorial y racional, empírico y teórico, abstracto y concreto, histórico y lógico, inducción y deducción, análisis y síntesis, contienen argumentos de gran utilidad para fundamentar las investigaciones y entender los complejos procesos del conocimiento y del aprendizaje. El dominio de estos aspectos teóricos es fundamental para docentes e investigadores, pues están asociados al desarrollo indispensable de capacidades tanto en sí mismos como en los estudiantes. Como se ha mostrado, a pesar de estos aciertos indiscutibles, la epistemología dialéctico-materialista de Pavel V. Kopnin presenta limitaciones teóricas que deben ser criticadas oportunamente, siempre que usada como fundamento de la investigación y del ejercicio de la docencia. Históricamente, los teóricos de la educación han tratado de fundamentarla desde perspectivas epistemológicas muy diversas. Sin embargo, existe una esencia profunda del ejercicio docente y de la investigación educativa que no todas las fundamentaciones alcanzan a elucidar: se trata de que la esencia del proceso educativo debe consistir en enseñar a pensar a los alumnos. A su vez, a la investigación educativa le cabe la responsabilidad de esclarecer las condiciones óptimas en que esto es posible. Kopnin nos deja claro que, sin el ejercicio del pensamiento abstracto y sin desarrollar el pensamiento teórico, no es posible formar el pensamiento humano en su plenitud. Esa formación del pensamiento será siempre

mediada por la práctica social, la comunicación y demás intermediaciones culturales. Eso significa que, si no se incorpora esa esencia, cualquiera que sea el giro epistemológico desde el cual se comprenda la educación, no será posible entender su verdadero papel social, ni los desafíos de su investigación científica.

## Referências

- BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI Editores, 1987.
- DAVIDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DELGADO DÍAZ, Carlos J. Límites socioculturales de la educación ambiental. México: Siglo XXI Editores - UNESCO, 2002.
- ENGELS, Federico. Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. In: Obras Escogidas (en tres tomos). Tomo III. Moscú: Progreso, 1974.
- ILIENKOV, Evald. La dialéctica de lo abstracto y lo concreto en el Capital de Marx. In: Problemas actuales de la dialéctica. Madrid: Alberto Corazón Editor, s/d.
- KANT, Immanuel. Crítica de la razón pura. Madrid: Tecnos, 1971.
- KOPNIN, Pavel V. Lógica Dialéctica. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- LENIN Vladimir I. Cuadernos Filosóficos. La Habana: Editora Política, 1979.
- LENIN Vladimir I. Insistiendo sobre los sindicatos, el momento actual y los errores de Trotsky y Bujarin. In: Obras escogidas (en tres tomos) Tomo III. Moscú: Progreso, 1961.
- LENIN Vladimir I. Materialismo y Empiriocriticismo. In: Obras Escogidas (en doce tomos). Tomo IV. Moscú: Progreso, 1973.
- MARX, Carlos. Postfacio a la segunda edición del Tomo I del Capital. El Capital. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales, 1962.
- MARX, Carlos. Elementos fundamentales para la crítica a la economía política. (Grundrisse). México: Siglo XXI, 1987.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Roger; MOTTA, Raúl D. Educar en la era planetaria. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Cultural, 2002.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofía de la praxis. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: Teoria e Método em Psicologia. Tradução Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999, p. 103-135.

**Revisores:**

**Língua Espanhola**

**Roberto Valdés Puentes**

E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

**Língua Portuguesa**

**Valeska Guimarães Rezende da Cunha**

E-mail: valeska.guimaraes@uniube.br

**Língua Inglesa**

**Gustavo Araújo Batista**

E-mail: mrgugaster@gmail.com