

37
2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

Vob.
[Handwritten signature]

"FUNDAMENTACION FILOSOFICA DE LA CIENTIFICIDAD DE LA PEDAGOGIA"



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Nº Bº
[Handwritten signature]

T E S I N A

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P o s e n a :

FLORENCIO PEREZ RAMIREZ

OFICINA DE
CONTROL ESCOLAR

México, D. F.

NOV, 21 1985

Noviembre 1985



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION 5

EXORDIO 13

PRIMERA PARTE

Capítulo I FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LAS CIENCIAS

SOCIALES 18

1. KANT Y HEGEL: Construcción de los
sistemas filosóficos 19

2. KANT, HEGEL, COMTE: El positivismo 29

Citas bibliográficas 37

Capítulo II CRÍTICAS IDEALISTAS AL POSITIVISMO 39

1. DURKHEIM 40

2. WEBER 49

3. PARSONS 60

Citas bibliográficas 68

Capítulo III CRÍTICAS MARXISTAS AL POSITIVISMO, NEO-
POSITIVISMO Y FUNCIONALISMO 70

1. Críticas a la filosofía idealista 71

2. Críticas a la ciencia positiva y neopositiva	81
Citas bibliográficas	89

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV	¿ Y LA PEDAGOGIA QUE ?	91
1.	CONSIDERACIONES GENERALES	92
	I	92
	II	95
	III	100
	IV	104
2.	PRINCIPIOS FILOSOFICOS SOBRE LA CIENTIFICIDAD DE LA PEDAGOGIA	107
1.	<u>Epistemológico</u>	107
	a). Definición del objeto de estudio	107
	b). Relación sujeto-objeto pedagógico	113
2.	<u>Metodológico</u>	117
3.	<u>Ontológico</u>	122
	Citas bibliográficas	127

Capítulo V CONSIDERACIONES FINALES

128

BIBLIOGRAFIA

133

INTRODUCCION

En una cultura comercializada hasta lo más profundo de su esencia, el conocimiento, el saber o la ciencia, adoptan necesariamente estos formalismos-económicos, de tal suerte. que entran si (querer) darse cuenta en el mercado de consumo, bajo los criterios de la oferta y la demanda.

Accedemos pues, a la cultura del etiquetismo y reetiquetismo científico: idealistas, positivistas, marxistas, formalistas, materialistas, funcionalistas, existencialistas, ... Cada uno de ellos ofreciéndose como la mejor mercancía al más bajo precio mental; encontrando en los adversarios los mayores defectos posibles para entrar en el proceso de competencia desleal - que define y caracteriza este comercio intelectual.

Los universitarios entramos al juego de la compraventa con la mayor de las inocencias y en el máximo desconocimiento teórico. Consumimos a la mayor brevedad, bajo la esperanza que el saber genera, los conceptos que la mercadotecnia se encarga de valorar por el medio más grande de publicidad intelectual : la universidad.

Así, el saber se convierte en un parámetro de valor. La etiqueta en una razón para confiar. El intelectual que se etiqueta, en un modelo mercantil.

La crítica mercantil, destruye para vender, destrosa para ofrecer, violenta para mostrar y crea la necesidad sin que necesariamente exista. La crítica universitaria difiere muy poco de esta.

Tenemos la costumbre de comprar y desechar, de usar y tirar, todo lo que esté cerca de nuestras posibilidades económicas o intelectuales. Así, el saber se convierte en una verdad relativa con forma de absoluta, que egaña y trampea con ofertas y descuentos, para luego lanzar su máxima: No hay verdades absolutas sino relativas. ¿no es esta acaso una verdad relativa?. Ante esta duda, la publicidad entra a la carga, la despeja, la resuelve, nos muestra la gran figura, al Otro lacaniano que validará nuestro saber - ingrato y nos dará licencia para caminar y hablar con la fantasía de nuestra verdad, Su licencia nos permitirá acceder nobiliriariamente al mercado del saber institucional.

Los pedagogos sabedores de esto, buscamos en la nada nuestro objeto de estudio, de trabajo, de análisis y síntesis; buscamos en el espacio el hoyo negro más cercano; y en el tiempo la fracción de segundo inmediata al suspiro de la tragedia ... buscamos un concepto para que se nos de licencia nobiliaria de hablar sobre él.

Por esto nos hemos impuesto desde nuestros orígenes, la difícil y en ocaciones compleja pero "satisfactoria" tarea de estudiar-analizar-explicar y me-

jorar el quehacer educativo de la sociedad ... primero como "encaminadores" luego como "artesanos", después como "artistas", posteriormente como "técnicos" y por último como "científicos".

Para fortuna nuestra, las ideas, teorías, planteamientos, críticas y aportaciones, han surgido desde núcleos diversos, como la filosofía, la física, la psicología, la economía, en fin, desde cualquier ángulo posible, menos claro está, desde el nuestro.

Esto es entendible, el pedagogo como "encaminador" solo tiene que obedecer y llevar de la mano a los hombres hacia el fin designado; como "artesano", quizá tenga un privilegio mayor, el de decidir por donde empezar, aunque a final de cuentas sepa a donde le designaron llegar; como "artista" el pedagogo mejora su situación en relación a las dos figuras anteriores, en el 'reconocimiento' social de su obra; como "técnico" tiene ya una asignación sociocultural 'debidamente' asignada dentro de la escuela; y como "científico", abre sus perspectivas de trabajo hacia un objeto que el mismo desconoce, pero que por necesidad histórica lo ha definido como EDUCACION.

Y bien, el "científico" necesita que su ciencia posea un saber para expanderlo al mundo, pero como no tiene uno propio, lo toma de la filosofía, de la sociología, de la psicología, de la economía, en fin, de cualquier disciplina que sintiéndose ciencia opine sobre la educación.

EL PEDAGOGO acostumbrado por la historia y con el peso de la herencia a --
 cuestas; sigue trabajando en ese mosaico institucional de personalidades --
 llamado escuela. Sigue siendo un "artista" de la enseñanza porque "crea"
 opciones de mejora; un "técnico" de la enseñanza porque su límite está ci-
 frado en las "posibilidades de la utilización de los recursos didácticos";
 TECNICO la fin y al cabo, el pedagogo no se preocupa por ir más allá de
 esto, ni mucho menos se esfuerza por intentar plantear un contenido propio.
 Como todo técnico deja que los otros creen y el aplica.

Si se le interpela sobre su cientificidad, observaremos el uso y el abuso
 de las "ciencias sociales" (sociología, psicología, economía, etc), para -
 demostrarnos nuestro error y etiquetarnos de anticientíficos o nihilistas.
 Sin darse cuenta que la historia de las ideas le ha jugado y le sigue ju-
 gando una mala pasada a la pedagogía, y es el de plantearla como punto de
 confluencia a las críticas de otras disciplinas:

La situación "X" escapa de nuestro campo porque es
 un problema educativo, el "Y" tiene origen en la -
 educación, en el "Z" se observan elementos educatii
 vos

Entonces la Pedagogía asume la teoría de otras "ciencias" y como consecuen-
 cia lógica (o ilógica, da lo mismo) asume las dificultades teóricas de ---
 ellas. Hasta convertirse en ese punto neurálgico de las ciencias sociales

o humanas contemporáneas, de donde todas o muchas quieren asirse, a donde algunas desvían las críticas, en donde muchos pretende conformar una disciplina paralela.

La pedagogía se convierte entonces en un punto importante de un mapa aéreo, en una gran ciudad por donde muchos pasan pero nadie se detiene a contemplarla detalladamente, a la que muchos pisan y por lo cual creen conocerla, de la que muchos hablan pero pocos comprenden, a la que muchos censuran - pero pocos entienden, a la que muchos observan pero poco le aportan ... y los habitantes-pedagogos, cosmópolis por inercia y a fuerza de costumbre.

Sin embargo, a pesar de la inercia histórica y del discurso pedagógico institucionalizado, podemos tomar una de las dos alternativas que nuestro devenir histórico ofrece:

- Seguir como técnicos de la enseñanza, reducir nuestro quehacer al ámbito escolar, y depender teóricamente de otras disciplinas y navegar con nuestro rótulo de "ciencia".
- o bien, atreverse a dar un paso hacia adelante, criticarnos de fondo y re-plantear algunas expectativas teóricas respecto a nuestro ser y a nuestra praxis.

Personalmente me inclino a la segunda opción a sabiendas de que encontraremos mecanismos de defensa teóricos y obstáculos epistemológicos, que nos hagan dudar. Este es precisamente el interés que motiva nuestro trabajo.

EL OBJETIVO de este escrito, es demostrar cómo las ciencias sociales positivas y funcionalistas nacen, desde su fundamento filosófico, condenadas a la contradicción, y cómo la pedagogía atada a este marco referencial no puede ni siquiera definir epistemológicamente su objeto de estudio.

Así mismo, se intenta plantear desde el ámbito epistemológico, metodológico y ontológico, algunos principios rectores hacia la cientificidad de la Pedagogía.

ADVERTENCIAS.

Para lograr la consumación de nuestro objetivo, partimos de la siguiente premisa:

Bajo el manto filosófico, teórico y metodológico de las ciencias sociales contemporáneas, la pedagogía no puede considerarse Ciencia ni podrá aspirar a serlo.

Para ello es necesario replantear desde otra óptica el ser y el quehacer de la Pedagogía, si queremos acceder a su cientificidad.

Es decir, por una parte se intentará demostrar la acientificidad de la pedagogía y por otra, se expondrán algunas líneas teórico-científico-filosóficas que a nuestro juicio permitirán a la pedagogía un mejor lugar dentro del campo de las ciencias.

Por otra parte debemos señalar que las alternativas de cientificidad que se proponen, de ninguna manera agotan estos recursos, sino que por el contrario, no son más que algunos principios cuya crítica permitirá realmente la consumación del objetivo de este trabajo.

Por último debo de mencionar que este trabajo tiene el defecto fundamental de ser un proyecto demasiado ambicioso que probablemente supere en mucho - el interés y la capacidad que se pusieron en su elaboración, y que consecuentemente presente algunas deficiencias teóricas, las cuales asumo total y categóricamente. En la convicción de haber intentado un trabajo netamente propositivo, aventuro afirmaciones que podrían ser demasiado riesgosas y cuestionables. En este sentido, debo aclarar que este escrito es el primer intento de abordar un tema difícil y polémico, por que solo queda el - deseo de poder superarlo satisfactoriamente.

EXORDIO

Desde una primera e incluso sucinta y aventurada afirmación, podemos decir que la historia de las ciencias presenta una división en dos períodos:

- a). El primero caracterizado por una preeminencia de la teología sobre la filosofía y esta a su vez expandiendo sus criterios a la ciencia físico-natural.
- b). Y el segundo, definido por una tendencia progresiva hacia la autonomía de la ciencia respecto a la filosofía y a la teología, llegando incluso a la necesidad de establecer la laicidad de todo saber, cualquiera que este fuese.

Intentar una cronología exacta de esta división, es difícil, a pesar de ello la periodización puede aceptarse sobre todo si tomamos en consideración la existencia de postulados que nos confirman tal hecho. Desde nuestra propia perspectiva, consideramos al Renacimiento como el momento histórico que marca no solo el punto de confluencia entre las dos tendencias mencionadas, sino además define en el humanismo, una tendencia de otra y marca la pauta de separación entre las dos grandes divisiones del pensamiento moderno: La Ciencia y la Filosofía.

El Renacimiento permite vislumbrar desde la óptica del laicismo, una alternativa de la gnosis y de la praxis de la vida humana, y además permite

observar el mundo natural y físico con un criterio netamente científico. Así el Humanismo significa el triunfo de la racionalidad humana sobre las premisas Teológicas, separando a las Ciencias Físico-Naturales de la Filosofía y a esta de la Teología. Sin embargo esta separación de ninguna manera debe entenderse como un divorcio entre las Ciencias y la Filosofía: En primer lugar porque ambas tienen un proyecto o programa común de "Descubrimiento de la realidad objetiva" (&), sobre la concepción del saber como un sistema abierto y dinámico, y no cerrado y estático como lo concibe la teología; y en segundo lugar porque ambas mantienen la noción del trabajo en el fundamento de la experiencia y el razonamiento.

El Descubrimiento y la Investigación gana terreno sobre la "revelación" y el "recuerdo", y se convierten en parte sustancial del METODO DEL PENSAMIENTO LAICO. La Anátesis Platónica y la filosofía Natural Aristotélica, fundamentos de la Metafísica, se desploman ante la Dissectio Natura y la Penetración racional de la Historia.

Pasado el momento del apogeo Renacentista la Ciencia Físico-Natural empieza a separarse definitivamente de la Filosofía. Y esta última sufre en su seno una escisión entre pensamiento Histórico-Filosófico e Histórico-Social. La Ciencia Físico-Natural en este período, afronta la construcción de sus propios marcos estructurales internos, e intenta no tutelar a las Ciencias Sociales en nacimiento. En La Filosofía el pensamiento Histórico-Filosófico -

&) Sea Maquiavelo sobre el Hombre y la Política, Galileo sobre el Mundo físico, o Leibniz sobre la Moral.

sufre las consecuencias del contraste entre las ideas que lo constituyen, - el Empirismo (Locke) y el Racionalismo (Descartes); el pensamiento Histórico Social aún cuando separado del filosófico, no logra evadir la influencia metafísica que perdurará durante todo el siglo XVIII. A pesar de ello, la Filosofía toma derroteros claros y se separa definitivamente de las Ciencias Físico-Naturales, y de las Ciencias del Hombre.

Esta separación entre Ciencias Naturales y Ciencias del Hombre, queda definitivamente establecida con Kant, quien en el intento de reconciliar la experiencia con la Razón, da a ambas Ciencias una caracterización definida más no definitiva, y les brinda la oportunidad de ser objeto de trabajo, discusión y análisis, planteamiento y re-planteamiento, construcción y re-construcción, del pensamiento moderno y contemporáneo.

La verdad no es otra cosa
sino aquello de lo cual
el saber no puede enterarse
de que lo sabe
sino haciendo actuar
su ignorancia.

(J. Lacan)

P R I M E R A

P A R T E

C A P I T U L O I

**FUNDAMENTOS FILOSOFICOS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

1 KANT Y HEGEL: Construcción de los Sistemas Filosóficos.

En la "Crítica del Juicio" (1) Kant se propone la tarea de integrar en una sola las dos vertientes del quehacer científico: Las Ciencias del Hombre y las Ciencias de la Naturaleza; sin embargo, como veremos a lo largo de este capítulo, esta preocupación Kantiana le lleva más lejos de lo esperado y en este mismo interés sembró en definitiva la semilla de la irreconciliación.

Kant plantea epistemológicamente que nuestra "facultad de conocer" se encuentra en y enfrente a los "dos dominios" del conocimiento, donde cada uno de ellos presenta sus límites y fundamentos, y sus propias "legislaciones": la del Intelecto y la de la Razón,

Este dualismo niega, o no acepta por lo menos, la existencia de dos mundos separados a los que hay que encontrarles su hilo de Ariadna para integrar--los entre si, sino por el contrario, este dualismo (naturaleza-hombre, intelecto-razón) debe entenderse como un proceso (la facultad de conocer) interno del Hombre mismo. No es que existan dos mundos diferentes, hay uno solo que se puede conocer por dos caminos diferentes.

Dos son las tesis fundamentales de su Crítica del Juicio:

- El universo del saber es y será siempre un espacio abierto para el intelecto, ya que este es capaz de arribar al conocimiento de los fenómenos,

pero nunca aprehenderlos ni mucho menos rebasarlos.

- La libertad moral es la única Noumenicidad aprehensible o alcanzable por el hombre, pero esta escapa del control del intelecto.

Estas dos tesis son expuestas por Kant de la siguiente manera: " la concepción de la naturaleza no tiene problema en representar sus objetos en la intuición, pero no como cosas en si, sino como fenómenos; por el contrario, la concepción de la libertad puede representar sus objetos como cosa en si, pero no en la intuición " (2).

Así, Kant logra profundizar aún más en el contraste existente entre los dos pensamientos: Contraste en el que la Ciencia prácticamente intelectual no logra integrar el conocimiento o lo cognoscible a la universalidad; en tanto que la Filosofía propiamente dicha, solo nos brinda la oportunidad de una integración o enlace, fuera del dominio del intelecto: Con todo esto, Kant nos lleva a la consumación de la duda, que a modo de interrogación nos interpela sobre la imposibilidad de que la ciencia intelectual por si misma sea incapáz de dar razón de la estructura finalista de la Naturaleza, o bien la Filosofía reflexiva pueda actuar conforme una causalidad propia.

Es en este problema en donde Kant plantea que el conocimiento científico o intelectual solo puede hacerse extensivo al Nexus Afectivus, sin que pueda resolver en algo la causalidad del mundo. A pesar de ello es necesario con-

siderar un Nexus Finalis, un objeto final de la naturaleza en donde se observe o encuentre un nexo de esta con algo más allá de sí misma, que puede entenderse como el hombre en su esencia no natural.

En esta serie de afirmaciones y reafirmaciones sobre la casi necesidad de vincular lo intelectual con la razón, la Ciencia con la Filosofía, la Materia con el Noúmeno, Kant nos remite necesariamente, en el uso de la regre--
sión teórica, a un dogma de fé como fundamento de la Filosofía, instaurando a esta en una situación de preeminencia respecto a la Ciencia, en donde el avance de las Ciencias Físico-Naturales no es más que un camino subordinado a una nueva teología, para concluir y cerrar el sistema en la omnipotencia divina.

Lo inexplicable en las Ciencias físico-naturales solo puede hacerlo la teología, "Pues es imposible que podamos formarnos una concepción de la posibilidad de este mundo, sin concebir una causa suprema que actúe con intención" (3).

Este 'escepticismo' Kantiano, lejos de apoyar la construcción de un sistema Filosófico o Científico, acrecentó la indiferencia hacia las Ciencias y acrecentó en alguna medida la anarquía científica que se observó a fines del siglo XVIII y principios del XIX, bloqueando así las perspectivas científicas e incluso, obstaculizando la posibilidad de ahondar en el conocimiento del mundo humano.

De esta manera se presenta el fenómeno que mucho filósofos y Científicos - han calificado como reduccionismo teológico Kantiano. Criticable o no, lo cierto es que la influencia y fuerza que aún presentaba el pensamiento teológico pudo más que la lucidez intelectual de Kant quien plenamente convencido de esta omnipotencia divina afirmaba que el "máximo esfuerzo, e incluso el atrevimiento de los científicos de explicar la naturaleza mecánica-- mente, no solo es lícito sino que lo exige nuestra razón, si bien sabemos que jamás lo conseguiremos" (4). Convencido de la imposibilidad de explicar el mundo físico natural por medio del intelecto discursivo (ciencia) , se plantea y convence de la inutilidad del intelecto intuitivo; de esta manera las Ciencias o la Ciencia, se convierte en una técnica del dominio del medio natural y con ello le niega la oportunidad teleológica de abordar exitosamente la estructura última (finalista) de la naturaleza.

Ahora bien, surgen necesariamente algunas dudas dentro del mismo proceso sistémico de Kant que es obligatorio agotar.

Por ejemplo, si bien es cierto que la naturaleza no es en Kant una realidad controlable intelectualmente, sí se configura como dotada de fines, -- por lo tanto debe adoptar su antiguo carácter de naturaleza providencial - (Natura deadala rerum, diría Kant) a la que el hombre como portador de la razón, debe subordinarse como reflejo de la subordinación a los inescrutables designios del creador.

Observamos pues, como el proceso de regresión teórica anteriormente mencionado se presenta abiertamente en esta confirmación de la Divinidad, al emerger de nuevo la finalística Aristotélica en su visión del mundo: y la unión Razón-Fé que ópone indiscriminadamente al intelecto discursivo, recordando en forma discreta y moderna a la Amnésis Platónica.

En este orden de ideas surge otro cuestionamiento: En qué medida estas -- consideraciones pueden escaparse de la estructura humana en el dominio de la libertad; o cómo le afectan, si tal dominio es indiscutiblemente ambí-- guo y heterogéneo. Según Kant, el dominio de la libertad se compone de dos esferas: la interior la de la autentica libertad, y la exterior la de la libertad relativa, expuesta a la coerción y por lo tanto inautentica; En correspondencia, existen dos legislaciones una interna y otra externa, esta última condicionada por el empleo de la fuerza. El hombre puede ignorar o substraerse a cierta legislación exterior fundada en la fuerza, pero tiene también que someterse a los designios de la naturaleza que genera oculta-- tamente la causalidad. Es en este momento cuando dicha causalidad toma en Kant una importancia definitiva, autentificandola como la primera y última causa de la libertad humana, pues..." ...no hay la menor duda de que sus -- manifestaciones, es decir, las acciones humanas, estan determinadas por le -- yes naturales universales como cualquier otro evento de la naturaleza" (6).

De esta manera desembocamos consecuentemente en lo esperado: la libertad abandona el olimpo sagrado de la racionalidad humana para caer en los ----

brazos de la 'inesperada y dulce causalidad' (7).

Confirmandose así que el programa o proyecto original de Kant de reconciliar las Ciencias Físico-naturales con las Ciencias Humanas sufre una profunda y seria alteración. Ahora bien, es cierto que Kant llega a donde quería llegar: A encontrar el NEXO irreductible e indiscutible entre ambas -- ciencias, NEXO PROVIDENCIAL, DIVINO, (madre de la causalidad), pero no es precisamente ni el más acertado ni el más válido. No es válido en la medida en que dicho nexo obliga a una desvalorización del intelecto o de la actividad intelectual, desvalorización que implica negación, rechazo; por otra parte porque ante el 'predominio de la providencia sobre la razón', - se revierte la posibilidad escaza de conocer metodológicamente la naturaleza. Es decir, se niega la actividad intelectual, indagadora, descubridora y científica, y se cubre de negro los probables resultados de esta.

" Como Platón, Kant llega a postular un mundo situado más allá de la experiencia, distinto y superior al que la observación y la Ciencia le descubre al Hombre " (8).

Independientemente de cualquier juicio emitido sobre Kant, es del dominio de la Filosofía que la división contemporánea entre Ciencia y Cultura, entre Naturaleza y Humanidad, se ha sustentado en la re-creación de este esquema, que el propio devenir Científico se ha encargado de derrumbar desde sus cimientos al grado de demostrar la 'historicidad en la Naturaleza' ...

como lo hizo Darwin, y la 'Naturalidad en la Historia' como se encargó de revelarnoslo Marx (9).

.....

" La principal virtud de la filosofía Kantiana reside en haber despertado la conciencia de la Interioridad Absoluta" (10), pero su gran error, diría Hegel, es la "Inconsecuencia de querer unificar lo que en un momento antes se había declarado independiente y por lo tanto no unificable" (11).

Desde la perspectiva Hegeliana, el defecto Kantiano consiste en el juego - que establece sobre la dualidad. El dualismo en Kant entre el intelecto y razón, hallará en Hegel su estructura final en la Dialéctica de la Razón; su total independencia respecto al conocimiento intelectual es el objetivo Hegeliano, que le lleva a plantear que "el principio de independencia de la Razón, de su absoluta independencia en si, debe considerarse de ahora en adelante como principio universal de la Filosofía, y también como una de las convicciones generales de nuestra época" (12).

Entonces Hegel se lanza a la tarea de desarrollar con una lógica coherente digna de reconocimiento, el órgano teórico de los postulados Kantianos.

El conocimiento del Espíritu es para Hegel el más puro de los conocimientos y en donde la máxima socrática de "Conocete a ti mismo" encuentra su absoluta configuración, ya que no solo implica el conocimiento de las capacidades y virtudes propias, sino que va más allá, a lo concreto, a la verdad en si y para si de la misma esencia como espíritu, ese espíritu absoluto - que no significa la "comprehensión de la totalidad, sino la integración de esa totalidad, al cosmos, a un sistema" (13). "Un sistema de gradaciones - en las que una verdad surge necesariamente de la otra y constituye la verdad inmediata de la que la genera, no ya en el sentido de que una haya sido producida por la otra naturalmente, sino que es así como se ha producido en su última idea, que constituye la razón de la naturaleza" (14).

Encontramos pues, esa Dialéctica de la razón, ese constante devenir del - conocimiento que parte de la física hasta consumarse de modo supremo en - la Filosofía. Esa Dialéctica de la razón que asciende desde la naturaleza geológica hasta la animal, y la rebasa en la verdad, en el precepto absoluto del concepto, en la Ciencia. Esa Ciencia que en Hegel servirá para demostrar el teleologismo de la idea en el desarrollo. La razón dialéctica se autentifica como el instrumento supremo del pensamiento Hegeliano. Permitiendo por una parte, la unificación de la naturaleza al margen de la - ciencia; por otra la comprensión de la naturaleza por la misma ciencia: y por último el estudio de la historia como "fenomenología del Espíritu".

Encontrando ahora esa Dualidad entre Ciencias Exactas y Ciencias del Hombre pero totalmente diferente a la dualidad Kantiana (entre intelecto y razón). Esta Dualidad Hegeliana es una dualidad externa a la razón (dialéctica), - es una Dualidad en la alternativa del conocimiento, más no de la razón -- misma. Ahora bien, la dialéctica de la razón en Hegel, nos conduce directamente a la Dialéctica del concepto, que tiene su principio motoren el conocimiento positivo de los diferentes campos de la lógica y de la historia, y que consiste en "producir y comprender la determinación no como simple - límite y oposición, sino extrayendo de ella el contenido y el resultado positivo" (15), es decir, la propia alma del contenido.

Producir y comprender la 'Determinación' no significa generar y abarcar el fin de las cosas, sino encontrar (producir) y aprehender el sentido teleológico del conocimiento; entender que como Filósofo o como Científico se tiene el derecho y la obligación de hacer uso de la Ciencia para trabajar ese sistema de gradaciones en el afán de que las ideas tengan un desarrollo organizado y dirigido hacia un fin y alcanzar así, por medio de la Razón Dialéctica la forma más pura y más alta del concepto.

El conocimiento intelectual en cualquiera de los campos de la Ciencia "tiene como única finalidad hacer conciente este trabajo particular de la razón de la cosa" (16). Este es el quehacer científico desde el punto de vista Hegeliano, hacer conciente la razón de la cosa, el alma del contenido,

de manera que encontremos LA TOTALIDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA CONCIENCIA - DEL OBJETO, que más bien se convierte en un OBJETO DE LA CONCIENCIA ABSOLUTA.

Bajo este criterio, la Naturaleza y la historia solo pueden ser auténticas y positivas si se convierten en Objetos del Pensamiento. De esta manera, - para conocerlas se necesita más de la filosofía de la ciencia y de la filosofía de la historia, pues como objetos del pensamiento son entes ideales en donde recae el conocimiento de la realidad para ascender consecuentemente al conocimiento de la conciencia.

He ahí el error, el filósofo "se coloca como la norma del mundo alienado. Por lo tanto, la historia entera de la alienación y de la abrogación de - la alienación no son otra cosa que la historia de la producción del pensamiento abstracto, absoluto, la historia del pensamiento lógico especulativo" (17). El conocimiento en cualquiera de sus formas no es una elaboración externa de la autoconciencia.

Esta es precisamente la dimensión filosófica en donde se establece e instala la positividad de las ciencias sociales modernas y el funcionalismo de las contemporáneas.

2. KANT, HEGEL, COMTE: El Positivismo.

Como hemos observado hasta este momento, resulta válido afirmar que Kant y Hegel elaboran el primer gran esquema de la Filosofía donde se cobijarán - las Ciencias modernas del hombre y de la Sociedad, esquema que sigue siendo fundamental aún cuando se observan en su estructura moderna algunas variantes nacidas en el desarrollo del propio pensamiento social, prueba de ello es que el esquema elaborado por el Positivismo difiere solo superficialmente del Kantiano y Hegeliano; como veremos a continuación, la fundamentación de la sociología Positiva se resuelve incorporando a las Ciencias Sociales en el marco de las Ciencias Físico-Naturales, y como consecuencia el conocimiento de la sociedad se plantea como física social.

La construcción del marco teórico de la Sociología como 'ciencia' sigue -- siendo de hecho una mera reducción a la filosofía idealista, solo así podemos explicar cómo y por qué el intento de Comte de 'expulsar' la tradicional filosofía "teológica y metafísica" del conocimiento social, termine en la elaboración de una nueva teología y una nueva metafísica.

Por otro lado el propio Comte confirmó que no se trataba solamente de constatar las "actuales posibilidades de concebir y cultivar la ciencia social al modo de las ciencias absolutamente positivas, sino también subrayar con exactitud el auténtico 'carácter filosófico' de la 'ciencia positiva' definitiva" (18).

El planteamiento filosófico que trasciende de esta afirmación nos hace descubrir la preeminencia de la dualidad Kantiana : Carácter humano y Carácter filosófico de la Ciencia positiva. Esta integración de la Filosofía -- (Kantiana, Hegeliana) con la 'ciencia humana' (Comte), no es más que la -- consumación del sueño intelectual de los dos primeros pensadores, en donde Comte como buen Kantiano y como no mal Hegeliano, se instaura como mediador de ambos sistemas filosóficos y como 'moderador' del quehacer científico - humanista. Prueba de ello, es la lección LXLX del curso de Filosofía Positiva en donde afirma de manera categórica la óptica general de su nueva -- ciencia, la Sociología :

" El estudio positivo del desarrollo social preupone necesariamente la correlación continua entre estos dos conceptos indispensables: LA HUMANIDAD que realiza el fenómeno y el conjunto de influencias externas de todo tipo, o el AMBIENTE CIENTIFICO propiamente dicho, que domina esta evolución parcial y secundaria de una de las razas animales. Sin el uso permanente de tal dualismo filosófico es imposible que cualquier especulación social comporte una auténtica positividad. Ahora bien, el primer término de este dualismo fundamental subordina directamente la sociología al conjunto de la filosofía orgánica, la única vía que permite conocer las

verdaderas leyes de la naturaleza humana, mientras que el segundo también se relaciona, de -- forma no menos inevitable, con el conjunto sistemático de la filosofía inorgánica, del que so lo puede desprenderse una justa valoración de -- las condiciones externas de la existencia de la humanidad " (19).

De esta exposición vale la pena rescatar dos afirmaciones que son importantes para nuestro discurso:

- a). La necesaria subordinación de la ciencia social al conjunto de la filosofía orgánica (natural).
- b). La constitución de la filosofía natural como esencia real de la Ciencia natural.

Esta dos categorías que constituyen la base de la Sociología Comteana, se inscriben en esa Dialéctica entre humanidad y naturaleza enmarcada bajo -- los lineamientos Kantianos, que circunscriben a la naturaleza y humanidad del hombre a la filosofía y posteriormente le otorga un designio providencial; para jugar con ellos, invertirlos y concederle un rango de mayor importancia a la ciencia natural como fuente última de sus valoraciones. De esta manera, 'el desastroso antagonismo' que entre Ciencia y Filosofía encontraba Comte es resuelto por él mismo, como acabamos de leer, de la mane

ra más ficticia que pueda creerse. Pues de ningún modo resuelve nada, solo lo trastoca, lo reduce a lo mismo, lo invierte para volver al mismo punto de partida. EN ESTA ILUSION NACE Y SE INSTAURA LA CIENCIA POSITIVA, Y EN ESTA ILUSION VIAJARA LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA:

Su esquema o estructura se organiza gracias a la equivocada conciliación - entre Naturalismo y Racionalismo, y gracias tambien a la errada identificación entre lo Humano y lo Natural que el pensamiento social de aquella época concebía. Es decir; Kant SOBREPASO LA CAUSALIDAD retomando el Finalismo Aristotélico para descubrir LOS RASGOS HUMANOS DE LA NATURALEZA, mientras que Comte INSERTABA LA CAUSALIDAD histórico-social de la naturaleza y de las leyes sociales en las leyes Físico-Biológicas, para esclarecer LOS RASGOS NATURALES DE LA HISTORIA HUMANA.

Si logramos analizar las condiciones que ligan al Kantismo-Hegelianismo--- positivismo, con todo el marco referencial de ese primer gran edificio de las ciencias y la crítica acendrada que estas acentúan contra el pensamiento tradicional de aquella época, podremos comprender dos aspectos fundamentales que de esta situación surgen: El primero de ellos es el FRACASO TEORICO Y PRACTICO que esta reconstrucción del saber representa en el marco del pensamiento filosófico y científico moderno; y en segundo lugar y como necesidad resultante de lo primero, La importancia y profundidad del replanteamiento (sobre todo de orden metodológico) que se genera a inicios del siglo XIX y que culminara en ese mismo siglo, para procurar el nacimiento

de una nueva corriente filosófica (Marxismo).

El replanteamiento originado en los albores del siglo XIX sobre el Idealismo-positivismo y sobre todo, respecto a esa construcción del saber como proceso intelectual y positivo, resulta de vital importancia para nosotros como teóricos sociales, pues nos muestra el fondo de uno de los errores y -- quizás el fundamental en el estudio de las sociedades. Error en el que se -- ha enfrascado gran parte de la crítica filosófica y científica respecto al estudio de los fenómenos sociales y que ha servido de 'espejo' para 'observar' una 'realidad' que no es precisamente la real, sino el reflejo del -- original, Y ese reflejo se ha convertido en objeto de estudio. Los 'teóricos sociales' han caído en su propia trampa, al tomar la 'imagen' por la -- 'realidad'.

Dicho replanteamiento que en aquel entonces podía considerarse como una -- crítica radical, expresaba dos deseos fundamentales:

- El primero de ellos era cimentar sólidamente una ciencia social que se diferenciará de las Ciencias de la Naturaleza.
- El segundo consistía en integrar un método o metodología que permitiera:
 - Lograr la autonomía de las ciencias sociales respecto a las ciencias físico-naturales.
 - Encontrar la explicación final y real de los propios fenómenos, para lograr...
- La construcción de una Filosofía social propia a la Ciencia Social(20)

Aquí debemos reconocer el problema fundamental de la izquierda Hegeliana (Düchner, Lauge, Düring, Fechner y otros), Feuerbach y demás pensadores a los que Marx (21) criticó ferozmente, "descartando con desprecio el positivismo de Comte y calificando de éfígonos deplorables a los Filósofos contemporáneos que creían haber derribado a Hegel, cuando en realidad no habían hecho más que repetir nuevamente los errores de Kant y Hume anteriores a Hegel" (22).

Hecho este reconocimiento, podemos decir ahora que el origen de la Ciencia social o de las Ciencias Sociales, presentan problemas parecidos a los que las Ciencias Físico-Naturales tuvieron que afrontar para despojarse de la tutela Teológica. Y pareciera que después de un siglo de trabajo, no se -- han sentado aún las bases reales de las Ciencias Sociales.

Retomemos los dos planteamientos fundamentales: Sobre la independencia de las Ciencias Sociales o Humanas de las Ciencias Físico-Naturales, y la necesidad de una metodología social. Observemos cómo desde distintos puntos de vista, pero desde la misma perspectiva idealista, sin fin de pensadores intentan una polémica que lamentablemente se reduce al área de la Metodología en el intento de lograr la emancipación de las Ciencias Sociales. -- Sin comprender que si bien es cierto que la Metodología es importante para ello no es lo fundamental, Descuidando el aspecto de la Filosofía social -- que ciertamente pueda resultar de mayor importancia para los fines deseados.

Consideremos pues algunos puntos de vista relevantes para el análisis subsecuente:

- a). Sin lograr evitar las tendencias deterministas, la Filosofía Kantiana estructura de entrada el primer gran marco referencial de una filosofía social, lo que deviene con Comte, en un intento de Ciencia Social cuyo peligro más inminente es no lograr desembarazarse nunca de este artilugio teórico.
- b). Por ello, Comte no logra elaborar una construcción teórica consistente que soporte los embates de la crítica postpositivista y mucho menos la antipositivista.
- c). La mayoría de los teóricos positivistas no logran diferenciar entre -- necesidad filosófica-científica (teórica) y necesidad metodológica -- (práctica), gracias a que las Ciencias Físico-naturales de las que de sean emanciparse, les juega bajo los mismos preceptos de demostración empírica. Y en este deseo de emancipación, caen bajo la misma concepción filosófica-idealista-empirista.
- d). Así, el objeto de estudio de las Ciencias Sociales en nacimiento, no es desde sus orígenes la sociedad, como debería de serlo, sino la metodología para abordar el estudio de la sociedad. Desviando con ello la atención de lo 'real' hacia la simple 'imagen' de ella.
- e). La crítica antipositivista, incluyendo en ocasiones a la Marxista, -- está consecuentemente condenada a un trabajo estéril mientras no con-

venga en el hecho de que lo IMPORTANTE no es el método para una Ciencia, sino la Filosofía de la Ciencia que sustente dicha Ciencia, y la Filosofía Social que de ella emerge.

Citas bibliográficas.

(la ficha completa se encontrará en la bibliografía final).

- 1). Kant, E. Crítica del juicio. 1982.
- 2). Ib. p. 14
- 3). Ib. p. 273
- 4). Ib. p. 310
- 5). Cfr. op. cit. pp. 323 y ss.
- 6). Kant, E. Escritos políticos y de la filosofía de la historia y del derecho. p. 123
- 7). Opus postumum. pp. 144-178
Así mismo debemos reconocer que Kant se olvida, o ignora, establecer la diferencia entre moralidad y juricidad en el juicio sobre la libertad interna.
- 8). Reinbach, H. El nacimiento de la filosofía científica. 1972, p. 70
- 9). Cfr. Bernal, J.D. La ciencia en la historia. T ii, 1981, pp. 560 y ss.
- 10). Hegel, G.W.F. Enciclopedia de las ciencias filosóficas. 1977, p. 67
- 11). ib. p. 65
- 12). Ib. p. 67
- 13). Cfr. op. cit. pp. 107-108
- 14). Ib. p. 207
- 15). Hegel, G.W.F. Lineas fundamentales de la filosofía del derecho. 1978, p. 48

- 16). idem.
- 17). Marx, K. F. Engels. "crítica de la dialéctica de Hegel y de la filosofía Hegeliana en general", en, Escritos económicos varios. -
p. 359
- 18). Comte, A. Curso de filosofía positiva. p. 44
- 19). ib. pp. 299-300
- 20). Cfr. principalmente Marx, K. el derecho romano.
- 21). Cfr. palabras finales a la segunda edición del primer tomo del Capital.
- 22). Lenin, V.I. Materialismo y empiriocriticismo. p. 354

C A P I T U L O I I

CRITICAS IDEALISTAS

AL POSITIVISMO

1 DURKHEIM.

En 1893, en pleno movimiento intelectual, sale a la luz la "División del - trabajo social" (1) que el propio autor define como "Un intento intelectual de considerar los hechos de la vida moral con el método de las Ciencias po- sitivas" (2). Desde este momento, el método de las ciencias positivas será fin y causa de todo trabajo social.

Sin embargo no es sino hasta 1899 cuando por vez primera Durkheim fija de forma más estructurada la aproximación teórica y metodológica a los estu- dios sociales. "Las reglas del método sociológico" se publica en este año y con el nace lo que podría considerarse el 'manifiesto de la Sociología Positiva', cuyo principal objetivo sería el de "extender el racionalismo - científico a la conducta humana, mostrando como -considerada en el pasado- puede reducirse a relaciones de causa-efecto, de forma que una operación no menos racional pueda proporcionarnos más tarde reglas de acción para el futuro. Nuestro denominado Positivismo no es más que una consecuencia de - este racionalismo" (3).

El interés de formular los criterios básicos de una ciencia social autóno- ma, le lleva a plantear la necesidad de desterrar del pensamiento socioló- gico todas aquellas concepciones que aún prevalecían como rezago de la Edad Media. En escencia estas concepciones pueden ser las siguientes:

1. El antropocentrismo. " ese deplorable prejuicio que persiste obstinadamente en la Sociología ...a pesar de haber sido - expulsado de las demás ciencias " (4).
2. Las Pre-nociones. " Esa especie de fantasmas que alteran el verdadero aspecto de las cosas y que llegan a ocupar el lugar de las propias cosas " (5).
3. El Teologismo. " Cuando nos disponemos a explicar un fenómeno social es necesario buscar por separado la causa eficiente que lo produce y la función que desempeña " (6), "Pues por lo general los fenómenos sociales no existen en función de los resultados útiles que producen " (7).
4. Métodos pre-científicos. " Olvidarse de estos métodos de la Edad Media donde se acudía al flogisto para explicar el fuego y a la virtud dormitiva para dar cuenta de los efectos del opio " (8).
5. Conciencia Científica. " Es preciso que al introducirse en el mundo social, el Sociólogo sea consciente de que penetra en lo desconocido, es preciso de que se sienta en presencia de hechos regulados por leyes insospechadas como pudieran serlo las de la vida, es preciso que esté dispuesto a realizar descubrimientos que le sorprenderán y le desconcertarán " (9).

Estos criterios permiten a Durkheim examinar de manera crítica "la metafísica positiva de Comte y Spencer" (10) y plantear fundamentalmente tres críticas de dicha metafísica. Sin embargo tales críticas nunca logran superar el propio marco del positivismo, por lo que debe considerarse más bien, como un análisis revisionista que pretende en el fondo dar mayor fuerza, consistencia, estructura y forma a los planteamientos positivos originales.

1.1 Especificación de los hechos históricos.

Durkheim plantea la necesidad de concebir un nivel existencial de los hechos sociales, donde lo natural se configure como humano, sin que necesariamente se arribe a esa unificación Kantiana-Comteana de Humanizar la naturaleza y naturalizar lo humano (11). Expresa que los hechos sociales no pueden entenderse como fenómenos natural-biológicos, ni tampoco como comportamientos psicológicos (12), por lo tanto la sociología no puede comprenderse como "Biología Social" ni tampoco como "corolario de la Psicología" (13). La Sociología no es apéndice de ninguna otra ciencia, sino es en sí misma una ciencia autónoma y distinta (14).

Esta necesidad de concebir a los hechos sociales en una dimensión netamente social, no fué más que una apoteosis teórica de Durkheim para apuntalar la independencia de la Sociología sobre la Filosofía y de las Ciencias Fís-

sico-Naturales. Sin embargo resulta paradójico que se intente estudiar los hechos sociales en una esfera social y se conciba a la Sociedad como un ente natural. Paradoja entendible, sobre todo si tomamos en consideración -- que Durkheim nunca pudo rebasar por completo el Positivismo Comteano, dadas las circunstancias teóricas idealistas que rodeaban el halo intelectual de su tiempo; además, en su intento de independizar a la sociología de la Filosofía o de las Ciencias Físico-Naturales, desviaba su atención a esto y descuidaba el objetivo original de su 'Ciencia'.

Es decir: LOS CRITERIOS DE UNA CIENCIA AUTONOMA QUE EL MISMO DURKHEIM PROPUGNABA (y que anteriormente hemos expuesto) FUERON LOS OBSTACULOS PROPIOS DE SU 'CIENCIA' QUE LE IMPIDIERON IR MAS ALLA DE SI MISMA, PARA TRASPASAR EL UMBRAL POSITIVISTA.

1.2 El Modelo Social.

De lo anterior, deviene el interés de Durkheim de no caer precisamente en el "error" de Comte de buscar el orden de la evolución social bajo la premisa de una Idea o Modelo del objeto de estudio previamente concebido, para luego postular una homogeneidad universal de los agregados sociales y su determinación en el proceso de evolución (15). Para Durkheim, el problema esencial en la construcción de una especie de modelo social que permita establecer una metodología de estudio de la sociedad, es el no perder -

de vista el carácter "histórico-natural" de los hechos sociales.

El modelo social que tenga como principio rector este carácter, permitirá "Explicar cómo puede variar el carácter útil de los fenómenos sociales sin que dependa de disposiciones arbitrarias. En efecto, si se presenta la evolución histórica como movida por una especie de 'vis a tergo' que impulsa a los hombres hacia adelante, desde el momento mismo en que una tendencia motriz solo puede tener un fin, no puede existir más que un punto de referencia con respecto al cual calcular la utilidad o nocividad de los fenómenos sociales" (16). Este punto de referencia es indiscutiblemente "un solo tipo de organización social que convenga perfectamente a la humanidad ente ra, que permita confirmar positivamente que las diferentes sociedades históricas no son más que aproximaciones sucesivas a este modelo único" (17).

Esto resulta ser una contradicción dentro de la teoría de Durkheim, respecto a la concreción de los fenómenos sociales que anteriormente expusimos.

Bien es cierto que las soluciones y críticas de Durkheim adolecen en gran medida de los mismos defectos que desde Comte arrastraba el positivismo. - Observemos cómo ante la necesidad de estructurar lógicamente su teoría de una ciencia independiente, Durkheim expone una tercera aportación hacia el positivismo, para apuntalar definitivamente esta Sociología.

1.3 Definición de la Sociedad.

Este aspecto es de vital importancia en el trabajo de Durkheim, pues esta definición debe entenderse dentro de la investigación social como una barrera abiertamente franqueable de tal forma que no constituya un problema en el quehacer de la Ciencia Positiva. Durkheim expone cuatro razones importantes para ello:

- a). Con la definición de la sociedad se evita al investigador social, la discusión estéril sobre un concepto, el concepto de sociedad, pues el concepto es menos importante que los hechos sociales e históricos que en ella ocurran (18).
- b). Con la definición de la sociedad, se comprende la pluralidad de especies sociales que la conforman y se evita investigar los hechos como actos individuales (19).
- c). Porque en la definición de la sociedad se prescindirá de la concepción errada de la "evolución de la sociedad" (idea Comteana), cuyo error teórico es el de solo vincular el presente con el pasado, desapareciendo toda posibilidad de previsión futura (20).
- d). En la definición de la sociedad debe contemplarse la "existencia de especies o tipos sociales" (21) que permitan rescatar lo inútil o repetitivo del trabajo de investigación.

Como hemos podido observar, Durkheim establece por un lado, algunos criterios que a su parecer servirán para darle forma y estructura a la nueva -- Ciencia social; y por otra parte, critica errores conceptuales del planteamiento original del positivismo Comteano. Es por demás decir que las críticas son consustanciales con sus propias aportaciones, y que por lo mismo, se convierten en errores propios de la crítica teórica.

El intento de Durkheim de dar forma y estructura a la Ciencia social, trae como consecuencia inminente, la IMPOSIBILIDAD DE DESEMBARAZARSE DEL CAUDAL IDEALISTA DE LA FILOSOFIA POSITIVA; Y si bien es cierto que "intentó" criticarla, no pudo hacer más que apuntalar la idea original.

1.4 Los errores de Durkheim.

Aún cuando considero haberlos expuesto de manera intrínseca, veamos los -- errores que a nuestro juicio son los más destacados de Durkheim, ante la -- imposibilidad teórica de superar el positivismo.

- a). Mientras afirma y defiende la idea de una pluralidad de especies sociales, se complace en buscar un modelo, "un tipo de organización que abarque cualquier tipo de sociedad" (22) y que permita estudiar a todas ellas bajo este mismo modelo histórico.

- b). Para Durkheim, el modelo histórico bien pudiera ser el de la Horda, - "idoneo" para intentar extraer el mayor número de elementos tipológicos de sociedades más complejas, en lugar de proceder a la inversa, - tomar el tipo de sociedad más compleja para estudiar los tipos de sociedades más simples, como podría esperarse de su propia afirmación - "... Nos negamos a explicar lo complejo a través de lo simple" (23).
- c). La crítica de Durkheim a la idea errada de Comte sobre el "orden de - la evolución histórica" estudiada bajo una idea o modelo preconcebido, le lleva a sentir la necesidad de un modelo social que contemple siempre a los fenómenos sociales como hechos histórico-naturales, desde - una perspectiva social (24), para que dicho método pueda asegurar alguna previsión del futuro, para que la "evolución histórica" no sea - una simple cronología... Sin embargo, si el tipo o modelo fuese la Horda, estaríamos ante una visión histórica UNILINEAL de las sociedades que a decir de Durkheim (de nuevo en la contradicción) "no son más -- que diferentes combinaciones de una misma sociedad originaria" (25).
- d). Concebir a la sociedad como un conjunto de fenómenos histórico-naturales, exigir una especificación "social" para su estudio; y analizarlos dentro de una sociedad regida por leyes naturales, resultado de una - sociedad originaria (26).
- e). Durkheim pierde la posibilidad de ofrecer una explicación histórica - sobre la transición de una sociedad a otra, de un tipo social a otro, y su problema se convierte en la búsqueda de diferencias estructurales entre uno y otro. Así pierde totalmente de vista aquella "trascen-

cia" de la sociedad sobre el sujeto, que en un principio había considerado esencial para la conformación de la Sociología como Ciencia - autónoma respecto a la psicología y la filosofía.

- f). La idea de alejar las pre-nociones del quehacer científico fué tan importante e imperiosa en Durkheim, que sin pensarlo cayó "en esa especie de fantasmas que alteran el verdadero aspecto de las cosas y que llegan a ocupar el lugar de las propias cosas" (27), de tal manera, que en el intento de abrir nuevos cauces al trabajo sociológico, entretejió nuevas formas condicionantes de este, hacia la figura más -- que hacia el fondo.
- g). De esta manera, el proyecto original Durkheimiano nace desde un principio negado a tomar forma y vida científica, gracias a su total desconexión de la historia, a su idea fragmentada de los hechos sociales o históricos, a su perspectiva idealista de la sociedad, y a su intento "científico" de criticar al positivismo Comteano desde sus propios -- planteamientos...

2 WEBER:

Pocos años después de los planteamientos Durkheimianos, surgen con mayor -
presición que estos, nuevos planteamientos acerca de la sociedad, con inte-
rés de gran claridad en estos postulados, " sobre todo para no designar con
el nombre de Sociología a cualquier empacho teórico", como Weber solía ex-
presar.

Para Weber antes que nada era necesario definir a la Ciencia de la Sociolo-
gía para tener un concepto que sirviera como punto de partida y de referen-
cia para evitar confusiones conceptuales: La Sociología es "una ciencia que
pretende entender, interpretandola, la acción social, para de esta manera
explicarla causalmente en su desarrollo y efectos (...) la 'acción social'
es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está re-
ferido a la conducta de otros, orientandose por esta en su desarrollo" (28)

Desde este primer momento, Weber concibe a la sociología en tres instan-
cias esenciales:

- a). En primer lugar como herramienta de interpretación de la acción social
- b). En segundo lugar como camino para entender esa acción social.
- c). Y por último, como cuerpo explicativo de las causas, desarrollo y efec-
tos de dicha acción.

" La acción social tiene un sentido, el sentido mentado y subjetivo de los sujetos (...) aquí radica precisamente la diferencia entre las ciencias empíricas de la acción, la sociología y la historia, frente a toda Ciencia - Dogmática, Jurisprudencia, Lógica, ética, estética, las cuales pretenden - investigar en sus objetos el 'sentido justo y válido' " (29).

La acción social en Weber es mucho más que un concepto, representa la concreción de una idea sobre la realidad social. "La acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes, o esperadas como futuras (...) los 'otros' pueden ser individualizados y conocidos, o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos " (30).

Es necesario hacer algunas aclaraciones Weberianas:

- No toda acción es social.
- La conducta íntima es social solo cuando está orientada por las acciones de los otros.
- La actividad económica es social solo cuando toma en cuenta la actividad de terceros.
- No toda clase de contacto entre los hombres es social.
- No es lo mismo acción social que acción homogénea de muchos.
- No es lo mismo acción social que la acción influida por la de otros.

La acción social se caracteriza primordialmente por ser:

1. Racional con arreglo a fines. " determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres y utilizando estas expectativas como 'condiciones' o 'medios' para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.
2. Racional con arreglo a valores. Determinada por la creencia conciente en el valor -ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.
3. Afectiva. Especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y
4. Tradicional. Determinada por una costumbre arraigada " (31).

Toda esta concepción de la acción social es, en Weber, más que un planteamiento teórico, el fundamento a partir del cual elaborará la teoría sociológica. De ahí la necesidad de conocerla.

Anteriormente exponíamos los tres momentos esenciales de la sociología Weberiana : Como herramienta, como camino y como teoría (cfr. tres páginas --- atrás). Como herramienta y como teoría "la sociología construye conceptos-tipo -como con frecuencia se da por supuesto como evidente por si mismo- y se afana por encontrar reglas generales del acontecer. Esto en contraposición a la historia que se esfuerza por alcanzar el análisis e imputación causales, de las personalidades, estructuras y acciones individuales consideradas culturalmente importantes. La construcción social de la sociología encuentra su material muy esencialmente, aunque no de modo exclusivo, en las necesidades de la acción consideradas también importantes desde el punto de vista de la historia. Construye también sus conceptos y busca sus leyes con el propósito, ante todo, de si pueden prestar algún servicio para la imputación causal histórica de los fenómenos culturalmente importantes " (32).

" Debe quedar completamente en claro que en el dominio de la sociología solo se pueden construir 'promedios' y 'tipos-promedios' con alguna Univocidad, cuando se trate de diferencias de grado entre ocasiones cualitativamente semejantes por su sentido. (...) Aquellas construcciones típico-ideales de la construcción social como las preferidas por la teoría económica, son 'extrañas a la realidad' en el sentido en que -como en el caso aludido- se preguntan sin excepción : 1. Cómo se procedería en el caso ideal de una pura racionalidad económica con arreglo a fines, con el propósito de poder comprender la acción co-determinada por obstáculos tradicionales, --

Errores, efectos, propósitos y consideraciones de carácter económico, en la medida en que también estuvo determinada en el caso concreto por una -- consideración racional de fines o suele estarlo en el promedio; y también ... 2. Con el propósito de facilitar el conocimiento de sus motivos reales por medio de la distancia existente entre la construcción ideal y el desarrollo real. De un modo completamente análogo tendría que proceder la construcción típico-ideal de una consecuente actitud económica frente a la vida míticamente mencionada " (33).

" Los conceptos constructivos de la Sociología son típicos-ideales no solo externa sino también internamente, la acción real sucede en la mayor parte de los casos con obscura semiinconciencia o plena inconciencia de su "sentido mentado" " (34).

" El método científico consiste en la construcción de tipos, investiga y -expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas , del comportamiento que influyen en la acción, como 'desviaciones' de un desarrollo de la misma, construido como puramente racional con arreglo a fines (...) La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines, sirve en estos casos a la sociología -en méritos de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad- como un tipo (tipo-ideal), mediante el cual, comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (efectos-errores) como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional " (35).

Como Camino, Weber nos ofrece en su Sociología un nuevo esquema de las Ciencias sociales, con el que, como podemos observar en estas afirmaciones, lucha contra el intuicionismo que defendió el historicismo y principalmente Dilthey, Windelban y Rickert, y también contra esa generalización acartonada que caracterizó a Durkheim y Pareto principalmente. Deseándolo o no, -- Weber se sitúa como interlocutor de la Ciencia Social que reclama una renovación y legitimación de ella, ante el caso de positivismo y la inminente influencia y vigencia del Marxismo. No obstante, debemos señalar que esa postura lejos de resolver las dificultades nodales ligadas a la supervivencia del Kantismo, Acabaría por confirmar su supremacía, ya que el propio -- Weber llegaría más tarde a reconocer en la fé del científico la instancia que permitiría validar su conocimiento sobre el mundo social, y cerrar sobre sí misma su sistema de conocimiento (&).

Veamos el por qué de esta afirmación.

Ante la lucha que sostuvo constantemente contra el intuicionismo, Weber -- aseguraba que para llegar a un conocimiento objetivo es necesario de una -- generalización de los actos humanos, captar la individualidad y unicidad -- de ellos. Esto requiere de una experiencia inmediata, que por ser tal, es difusa y no susceptible de formulación precisa, por lo cual se hace necesario seleccionarla, filtrarla por medio de un proceso de abstracción, y brindar un punto de referencia u orientación que pueda valerse en principio de la "intuición inmediata" para más tarde llegar a la "adaptación" de la --- acción social.

Sin embargo, Weber ignora el hecho de que la "intuición inmediata" es un acto perceptivo, que como tal, trae en sí mismo un juicio de valor que condiciona todo el proceso científico de tal manera, que partiendo de la intuición, la elaboración teórica no será más que una abstracción de juicios intuitivos cada vez más alejados de esa realidad y de esa unicidad que pretendía explicar.

Así llegamos a otra deficiencia Weberiana.

En su lucha contra el planteamiento metafísico de la correspondencia entre valores y relaciones, acabó por conceder sin decirlo pero sí en la práctica, un lugar preponderante a las relaciones subjetivas en las relaciones sociales.

Weber se refiere constantemente y de manera abierta al aspecto subjetivo de la acción social, o lo que es lo mismo, a las normas, a los valores, a los principios que subsisten en la conciencia humana no solo del científico social sino de los hombres en general. De allí que le sea por demás imposible hayar en el nivel ideal de la convivencia social, el criterio claro de contrastación que supone la abstracción de proporciones típico-ideales.

Siguiendo a Weber podríamos preguntarnos si existe la educación tipo, pura. Como Weberianos, tendríamos que utilizar el concepto de educación a -

través de la abstracción de ciertos caracteres y por tanto seleccionando una serie de individuos reales así configuramos el concepto de educación tipo o ideal y lo contrastamos en base a una serie real de individuos agrupados bajo un criterio de educación "X". Con esto podríamos cuando mucho acceder a algunos criterios educativos de dicha agrupación, pero muy difícilmente explicarla... Esto es lo que precisamente la Pedagogía actual hace: Abstrae tipos y posteriormente adecúa situaciones sociales a la abstracción.

Este error ocurre no porque se deje de referir a inexistentes motivaciones ideales de la vida de tal agrupación, sino porque se postula la existencia de una realidad social en el fundamento lógico que sirve de principio rector a la elaboración teórica; como si la lógica científica fuese la misma que la lógica social.

En este momento, Weber da a la Lógica subjetiva el valor importante que ocupará dentro de su esquema teórico. A tal grado, que la diferencia objetiva entre mundo natural y mundo humano queda reducida a un puro mundo irreal o innatural, confinándolo una vez más a la subjetividad.

Pero no queda ahí este reduccionismo Weberiano, sino que lo lleva más allá al afirmar que la diferencia entre ciencias naturales y ciencias sociales, no es más que una diferencia lógica, ya que el mecanismo de control del que pueda servirse la ciencia social no es la experiencia de laboratorio,

sino el control racional puro o conceptual, en una palabra el lógico.

Esta es una contradicción más, ya que anteriormente había sostenido la necesidad de un control científico (experimental) para el conocimiento social. Pero al llegar a la idea de la subjetividad, le obligó a girar 180 grados para postular un control racional.

Así Weber asume una posición conflictiva dentro del pensamiento social contemporáneo. Por un lado polemiza contra el Intuicionismo, mientras que por el otro acepta la metodología que los trabajos de aquellos desprenden; por una parte desea construir un conocimiento científico de los fenómenos sociales, por otra intenta introducir la racionalización conceptual; postula la necesidad de paradigmas tipo-ideales, pero se percata de que la contrastación de esta racionalidad es imposible, ya que los conceptos a los que se refiere constituyen una realidad.

Weber se oponía indefectiblemente al pensamiento Postkantiano que hacía tradición en ese momento, sin embargo nunca logra desembarazarse de esta influencia, por lo que le lleva a plantear solo una diferencia lógica entre Ciencias sociales y Ciencias naturales; de haberlo superado, hubiese encontrado el carácter sustancial y categórico de esta diferencia.

La poca separación que habían logrado las Ciencias sociales de las naturales con Durkheim, principalmente, se vuelve ahora irreductible, pues la le

gitimidad de las disciplinas cuya supuesta autonomía se basaba en la dimensión extramental, enteramente histórica, queda ahora reducida en Weber, a un uso estrictamente intrumental de los conceptos con respecto a los fines; Así las disciplinas sociales quedan entendidas como meramente TÉCNICAS, incapaces de brindarnos más de lo que los filósofos o científicos naturales pueden aportar al respecto.

He aquí el nudo de las ciencias sociales contemporáneas y en particular de la Pedagogía.

El planteamiento Kantiano de la dualidad cobra fuerza en este reduccionismo Weberiano. Si bien es cierto que este es un nuevo esquema de las Ciencias sociales, también es cierto que lejos de representar un avance, implica un retroceso en ese proceso de autonomía, ya que gracias a Weber se pone en tela de juicio el ordenamiento cognocitivo de la ciencia moderna basada en: Conceptos, Juicios, pre-juicios, ideas, tipificaciones, paradigmas, abstracciones; así como se augura un predominio de la filosofía especulativa sobre la sociología y su método, para en última instancia ceder su carácter pseudocientífico al quehacer intuicionista de la Técnica (por ejem. de la Pedagogía a la didáctica).

Con Weber se repetirá en definitiva el antecedente Kantiano que implica una inversión temática del racionalismo antidogmático y antimetafísico al irracionalismo. Sentando las bases del pensamiento social moderno y del --

que solo el Marxismo ha logrado tomar distancia para acudir hacia nuevos - planteamientos; y del que Parsons, como veremos a continuación, aún cuando su más agudo crítico, resulta ser su más fiel seguidor.

3 PARSONS:

El es quizá el que mejor conoce a Weber ya que ha planteado no solo agudas críticas a su esquema, sino también un análisis profundo de toda su teoría para llegar a designarla de "totalmente incoherente".

El estudio de Parsons sobre Weber se inicia en el análisis de la "acción social", que nos remite a la evidencia del "sistema social" Parsoniano. Para Parsons la 'acción social' no es más que un reduccionismo psicológico y espíritualista de la conducta humana en sociedad, que Weber no logra superar. En este sentido, la sociedad es un "sistema social" cuyo tejido es -- distinto al de la acción social, y que debe entenderse como la interco --- nexión de las acciones en la exterioridad o institucionalidad que las ca-- racterice.

" El punto de partida fundamental es el concepto de sistemas sociales de acción, quiere decirse con ello que la inter-acción de los sujetos agentes individuales tiene lugar en condiciones en las que es posible considerar -- tal proceso como una sistematización en el sentido científico y someterlo al mismo tiempo de análisis teóricos que ha sido aplicado con éxito a otros tipos de sistemas en otras ciencias " (36).

Por otra parte, es relativamente improbable escribir que, consideradas a gran escala las diferencias más importantes entre los sistemas sociales --

ven^{gan} ante todo terminadas por diferencias biológicas" (37).

Con ello, Parsons destruye el reduccionismo Weberiano a la esfera psicológica, subjetiva y valorativa de la acción social. Pero también ataca el reduccionismo Comteano a nivel biológico de la estructura social. Frente a ambos intenta validar el carácter institucional de la estructura social, como un estructura sistemática de las acciones individuales en el campo de su sociabilidad.

La importancia de las Ciencias Sociales radica en Parsons, en encontrar -- los mecanismos internos de las sociedades que permite que un sistema social se transforme en otro. Es decir, no importa encontrar un modelo social para explicar las sociedades (Durkheim o Weber), sino estudiar los distintos sistemas sociales, descubrir las diferencias históricas entre ellos y, determinar el eje presente del objeto social en función del eje histórico. Esto representa indiscutiblemente, un planteamiento influenciado por los economistas clásicos, y sobre todo por el marxismo. Pero Parsons se desvía de este camino para adentrarse en otro.

Una vez establecida aquella premisa nodal de las ciencias sociales, el problema Parsoniano será el de descubrir o identificar las formas o módulos de "integración de los elementos motivacionales y culturales (o simbólicos), reagrupados en un cierto tipo de sistema ordenado" (38).

Ahí encontramos que su problema original de lograr la verificación histórica de los cambios sucedidos en los sistemas, cede su lugar al interés de encontrar las formas o mecanismos que bajo determinadas circunstancias, son capaces de conferir una estructura integrada a las diversas acciones.

Si somos observadores, veremos como el problema Weberiano de la orientación de la acción, es tomada por Parsons para sí, teniendo en cuenta que "es propio de un sistema de acción, que la acción esté por así decirlo, 'orientada normativamente', o en otros términos, un sistema de acción es un sistema de expectativas tales que, combinándose en una determinada situación, crean un molesto problema de orden " (39).

Sin embargo Parsons no intenta recocer el modo en que se conjugan históricamente las realidades sociales con los valores (Weber); sino determinar en que forma las expectativas individuales maduradas en las situaciones de interacción histórica se unen en el marco de un orden institucional. Pero no nos descuidemos, la idea Weberiana sigue latente: Cúal es la dirección de la acción apenas escondida por la necesidad de verificar las estructuras en cuyo marco se institucionaliza dicha relación.

Vemos a lo largo de la lectura de Parsons que su objetivo se clarifica y pretende evidenciar una serie de sistemas sociales, como tipos diferentes de contextos, en donde se distingan las actitudes relacionales de las orientaciones valorativas (40). La orientación valorativa implica la "orienta--

ción de un sujeto con vistas a la acción contingente de otro" (41).

De esta manera Parsons intenta determinar las expectativas de sujetos ante otros sujetos que desempeñan papeles específicos, con el objeto de elaborar "modelos culturales ideales dentro de un contexto en que sean aplicables, relacionandolos con los problemas funcionales de los sistemas sociales" (42).

Parsons aquí sigue los pasos de Weber, y al igual que este, caerá entre -- sus propias redes para cerrar su teoría en el mismo problema que la inicia, hasta llegar a la configuración de las instituciones sociales en una simple elaboración de MODELOS SOCIALES DE CONDUCTA: Ahí reside el criterio de objetividad de las ciencias sociales en Parsons (43).

Aparece entonces de una manera abierta, lo que hasta un momento dado había permanecido al margen de la teoría social, más no por ello no implícita; -- es decir, EL PAPEL POLITICO DEL QUEHACER CIENTIFICO;

En este punto el interés de Parsons se centra en la investigación analítica de los componentes estructurales del sistema social concebido como un código de las conductas de todo sujeto frente a los otros, para esbozar a partir de ahí un cuadro de las correlaciones funcionales a las que deberá adecuarse tanto el individuo como el poder, uno para alcanzar por medios adecuados sus fines dentro del sistema social institucionalizado, el otro para

garantizar mediante mecanismos de control social, la educación global de las conductas a las exigencias funcionales del sistema.

Los sistemas sociales que tan importantes eran en Parsons y que sirvieron de punto de arranque para su obra, quedan relegados a modelos culturales - de conductas, en donde solo le interesa analizar los "procesos de transformación" de dichos sistemas. Al darse cuenta de ello, Parsons intenta cubrir en la medida de lo posible esta deficiencia, hasta lograr un reduccionismo de su propia teoría.

El mismo llega a afirmar que el eje de su teoría no es más que un "sistema encaminado a mantener los límites" (44). Podríamos preguntarnos cuáles límites, los límites del orden (&) sería nuestra respuesta, los límites del orden social presente.

En este aspecto llega al mismo error Weberiano: NEGAR EL SENTIDO HISTORICO DE LAS SOCIEDADES para explicar solo la sociedad presente. En lo que Parsons denomina la dinámica del "equilibrio social", se observa muy poco interés en explicar la génesis de la acción social y en cambio, intenta dar razón de los cambios estructurales, de las mutaciones internas del sistema, y -- como consecuencia, de los mecanismos de dominación a través de los instrumentos del control social. Más que explicar la transformación de los distintos sistemas (idea original del quehacer Parsoniano), estudia las formas de sujeción del poder y del orden; la "tensión dinámica" queda al margen -

de los criterios de estabilización y equilibrio social. Constituyéndose -- así en el 'Sociólogo Maquiavelico' contemporáneo.

En principio, Parsons criticó agudamente la inconsistencia objetiva Weberiana sobre el sistema social con respecto a las conductas individuales, -- para presentar una explicación "objetiva" del sistema social. Sin embargo, tal interés se quedó ahí para que solo construyera un esquema de la estructura social y proporcionar modelos estabilizadores y de control social. -- Así, la objetividad Parsoniana como punto de partida se nos muestra en su abrupta apariencia: NO HAY UN ESTUDIO DE LOS DISTINTOS TIPOS DE SISTEMAS SOCIALES, NO HAY HISTORIA SOCIAL, sino solo un menú de variantes estructurales de un mismo sistema.

Parsons corrige esta desviación teórica con la afirmación de que "no es -- posible elaborar una teoría general de los procesos de transformación de -- los sistemas sociales, dado el estado actual de nuestros conocimientos", -- pues para ello sería imprescindible disponer "de un conocimiento completo acerca de las leyes de evolución del sistema" (45).

En esta afirmación encontramos la irreconciliación de Parsons con la Ciencia Social.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que el estudio de Parsons no es más que el estudio formal del equilibrio social. Como teoría social, el --

quehacer de Weber resulta entonces mucho más rico y completo que el de Parsons, pero como hemos visto bastante inmaduro.

La influencia de Weber es tan fundamental en Parsons que, habiendo señalado él mismo lo crucial de las relaciones entre tipos ideales y orientaciones concretas de la acción, en la obra del primero, no logra nunca resolverlo, aún cuando lo intente por todos los medios posibles. Es entendible esta -- dificultad en la medida en que incurre en el mismo error de aquel : LA UNI
LINEALIDAD, LA AHISTORICIDAD:

En este mismo sentido ahistórico encontramos otro error Parsoniano: el de ignorar la necesidad de definir la estructura del sistema en relación con los procesos históricos que lo han llevado a su instauración; aún a pesar de haber descubierto que este era uno de los grandes errores de Weber.

Por otra parte, la objetividad histórica y metapsicológica que Parsons pre
tendía no es más que una objetividad de ficción, de apariencia, una objeti
vidad subjetiva de la correlación entre orientaciones psicológicas y cultu
rales.

Así como Weber recalca el carácter individual de los fenómenos sociales. -- Parsons defiende el carácter estrictamente cultural de ellos. Ambos conclu
yen entonces en la necesidad de insertar la "individualidad del fenómeno"-- en la cultura, pero su idealismo, los lleva a insertarla dentro de un sis
tema históricamente inarticulado, o dentro de un sistema articulado Ahistó
ricamente.

Toda la crítica de Parsons a Weber, le obliga a caer dentro de la misma -- teoría que pretendió descartar, para postular una teoría social basada en una subjetividad social. Las ideas-tipos-paradigmas Weberianos, se transforman en una escala de valores.

En estos pensadores se sostiene gran parte del pensamiento social contemporáneo y de la Ciencia Social en general. La Pedagogía lejos de escapar de este reduto, se aferra a él como último recurso de su cientificidad y como validación de su técnica. 'Ciencia' y 'técnica' nacidas en el error en el que se recrean, sin comprender que lo más peligroso de esta 'vivencia' es el "creer sinceramente" en su "verdad".

Citas bibliográficas.

- 1). Durkheim, E. División del trabajo social. 1977.
- 2). Ib. p. 76
- 3). Durkheim, E. Las reglas del método sociológico. 1974
- 4). Ib. p. 34
- 5). ib. p. 91
- 6). Ib. p. 100
- 7). Ib. p. 105
- 8). Ib. p. 105
- 9). Ib. p. 12
- 10). Ib. p. 7
- 11). cfr. pp. 120 y ss
- 12). id.
- 13). Ib. p. 100
- 14). Ib. p. 132
- 15). Cfr. pp. 132-140
- 16). Ib. p. 112
- 17). Id. lo surayado nuestro.
- 18). Cfr. Ib. pp. 111 y ss
- 19). Cfr. Ib. pp. 115 y ss
- 20). Cfr. Ib. pp. 111-113
- 21). Cfr. Ib. pp. 7-5
- 22). Cfr, nota 18 anterior.
- 23). Cfr. las reglas del... p. 12

- 24). Cfr. notas 10-16 anteriores
- 25). Cfr. las reglas del ... p. 89
- 26). Cfr. notas 13, 14, 16 y 25 anteriores
- 27). Cfr. nota 5 anterior
- 28). Weber, M. Economía y sociedad. 1981, p. 5
- 29). Ib, p. 6
- 30). Ib. p. 18
- 31). Ib. p. 20
- 32). Ib. p. 16
- 33). Ib. p. 17
- 34). Ib. p. 18
- 35). Ib. p. 7
- &). Cfr. Weber, M. El político y el científico. 1978
..... Sobre la teoría de las ciencias sociales. 1971.
- 36). Parsons, T. El sistema social. 1976, p. 11
- 37). Ib. p. 17
- 38). Ib. pp. 42-43
- 39). Ib. P. 43
- 40). Ib. pp. 45 y ss.
- 41). IB. p. 50
- 42). Ib. p. 74
- 43). Ib. cfr. pp. 112 y ss
- 44). Ib. p. 490
- 8). Cfr. nota 38 anterior
- 45). Parsons, T. El sistema... p. 495

C A P I T U L O I I I

CRITICAS MARXISTAS

AL POSITIVISMO,

NEOPOSITIVISMO Y

FUNCIONALISMO.

1 Críticas a la Filosofía Idealista

Como habremos observado hasta este momento, el positivismo y neopositivismo como 'ciencia' tiene sus fundamentos filosóficos en el Idealismo Kantiano sobre todo en el aspecto importante de la Filosofía de la Ciencia : El -- epistemológico.

Independientemente de las diferencias graduales que podamos encontrar entre Comte, Durkheim, Weber y Parsons, es indiscutible que todos ellos parten - de la misma concepción epistemológica fundada en el idealismo, sea el subje tivismo Kantiano o bien el objetivismo Hegeliano. Ambos tienen un rasgo en común: La esencia del Idealismo Objetivo consiste en la identificación del ser con el pensamiento; los Idealistas Subjetivos exponen que todo lo exis tente, tanto la naturaleza como la conciencia del Hombre son emociones indi viduales del espíritu humano. Así ambos idealismos reducen unánimes todo lo existente no solo lo que llaman material sino también ideal a la concien-- cia (&).

Sin embargo no se refieren a la conciencia social o histórica (como el mar xismo la concibe y como nosotros nos hemos acostumbrado a designarla), sino a esa conciencia espiritual, a ese "espíritu finito" que posee el hom-- bre como expresión de su esencia. El hombre es una manifestación de ese "Espíritu Infinito " que constituye la base del mundo, pero una manifes--

tación que posee conciencia, su propio espíritu finito, los conceptos, de concebir el mundo como pensamiento del espíritu universal.

La conciencia humana, histórica, social o personal, queda reducida en el Idealismo a una conciencia impersonal, a una idea absoluta. De ahí que reconozcan la existencia de la naturaleza fuera e independientemente de la conciencia. y el ser del hombre se reduzca al pensamiento del espíritu universal.

Partiendo de esta premisa Kant y Hegel (≠) elaboran grandes sistemas filosóficos, en donde el espíritu universal o espíritu absoluto, se entiende como principio y fin de lo existente. Para ellos solo la Filosofía (sería mejor llamarla teología) es la única posibilidad real del ser para explicar todas aquellas cuestiones importantes, que incluso la ciencia podría resolver por carencia de datos reales necesarios. La Ciencia prácticamente intelectual difícilmente logrará integrar el conocimiento o lo cognoscible a la Universalidad.

" la principal virtud de la filosofía Kantiana reside en haber despertado la conciencia de la interioridad absoluta" (1) nos dice Hegel, aceptando el postulado Kantiano de lo absoluto del espíritu y de la conciencia. ESTE ES EL PRINCIPIO DE LA FILOSOFIA IDEALISTA. Ahora bien, las Ciencias nacidas bajo este criterio, tienen en la intuición y en la percepción las herramientas intelectivas para un conocimiento del mundo natural (pues el mundo se explica en la conciencia).

El conocimiento verídico es un conocimiento de la esencia de las cosas, - que como tal, es inaccesible para las percepciones sensoriales. De esta manera queda sellada la imposibilidad de las Ciencias Sociales o Humanas futuras de acceder al conocimiento de la sociedad. Pero en el caso de que -- las Ciencias Sociales quisieran hacerlo, tendrían irremediabilmente que -- converger al final en la aceptación de la conciencia absoluta, como vertice de su acaecer.

Si la Ciencia aspirase a penetrar en la esencia de las cosas individuales o causales, tiene que comprender lo general, lo estable e imperecedero --- que constituye la base de los hechos y cosas individuales y causales, que se suceden en la sociedad (§). Aquí encontramos como principio teleológico de la filosofía idealista, la concrecidad, atemporalidad, ahistoricidad, - absolutismo idealista que servirá de fundamento a las Ciencias Sociales que parten de la intuición y de la percepción para entender los hechos. La Percepción e intuición no son más que herramientas endebles desde el momento en que toman el hecho observado como inmediato, sin causa ni consecuencia.

Esta generalidad, estabilidad, e imperecederibilidad, toman forma epistemológica:

- a). El objeto de conocimiento (social), al ser general y estable, no puede ser transformado, solo estudiado.
- b). El sujeto que conoce, el científico, debe respetar estas categorías, de otra manera no puede considerarse Científico.

- c). Para comprender el objeto y la esencia del objeto hay que formarse un concepto de ella.
- d). La conciencia como esencia del hombre está lejos de nuestro conocimiento, pues su carácter absoluto rebasa por mucho nuestro espíritu finito.

A la ahistoricidad y atemporalidad de la primera aseveración, Marx, Engels y posteriormente Lenin demostraron que una sociedad no puede ser pasiva ni estable cuando en ella se encuentra latente la lucha de clases que como -- tal genera en el interior de las sociedades cambios y movimientos que no -- solo alteran la estructura social sino que incluso pueden transformarla en una nueva.

El problema de considerar a la sociedad como estable e imperecedera estriba fundamentalmente en que la conciencia humana absoluta, al ser impersonal, no puede ir más allá de sí misma; pero al concebirse y asumirse como so-- cial e histórica rompe los lazos tradicionales de quietud generalizada para ir a la conquista de una nueva sociedad. Así mismo, los filósofos y -- científicos al concebirse como espíritus científicos absolutos, se idealizan como entes al margen o arriba del sujeto de estudio, como si formase -- parte de ese espíritu absoluto y no de la sociedad. En este estado de cosas, Marx lanza su primera tesis (contra Feuerbach): "los filósofos hasta ahora no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (2).

Si bien es cierto que todo trabajo científico tiene un tiempo en el que -- utiliza conceptos, no caigamos en la trampa en la que los filósofos idealistas cayeron: la concepción equivocada sobre la utilidad del concepto en el proceso de conocimiento de la realidad social. Como Idealistas diríamos: si nosotros conocemos la esencia de las cosas con ayuda de los conceptos, entonces la realidad que está fuera de nuestra conciencia y que estudiamos, no es otra cosa sino CONCEPTOS. El error estriba en no poder diferenciar -- la Idea del Concepto que se encuentra en nuestra conciencia histórica y la esencia de las cosas que es netamente material como las cosas mismas.

A partir de esto, entendemos el papel interpretativo o 'estudioso' que el filósofo idealista ejerce para no romper ni violar el límite de la libertad acción que el mismo se impone.

La reducción idealista de lo exterior (y del objeto de estudio) a conceptos, lleva al filósofo idealista y al científico social positivista, a una valoración supra del pensamiento como categoría primordial en su quehacer, y a una generalización de esta categoría en la vida de los individuos y, -- consecuentemente, a una desvalorización de la acción en el acontecer humano.

Consecuente con este orden, el idealismo llega a formular que los individuos tienen una multitud de conceptos que le proporcionan un conocimiento de la cosa, más no de la esencia de ellos pues esta está más allá de la materialidad. ASI EL HOMBRE NO PUEDE COMPRENDER LA ESENCIA DEL HOMBRE. esta

esencia se encuentra lejos de este quehacer mundano de conocimiento. Ahora bien, Si no se puede conocer la esencia de las cosas es obvio que tampoco se puede conocer la cosa misma, pues lo que habremos descubierto de la cosa no será más que la apariencia de ella, su idea, su ficción, nunca ella misma.

El punto de partida es claro, TODO tuvo su origen en una CONCIENCIA ABSOLUTA, en un ESPIRITU ABSOLUTO: Nosotros no somos más que una parte del todo y no podemos llegar a conocer ese todo porque desconocemos muchas de las partes que componen el todo. Por lo tanto, para explicar la esencia de los actos humanos y de las cosas individuales deberíamos conocer en su plenitud el todo del cual forman parte LA CONCIENCIA ABSOLUTA, pero como esta es inaccesible a nuestro conocimiento nos es más que imposible poder explicar dichos fenómenos. Lo que más podemos hacer es un estudio descriptivo de las sociedades en sus individualidades para encontrar rasgos característicos que nos permitan ir un poco más allá hacia la comprensión de la conciencia absoluta y así probablemente descubrir elementos de la esencia humana, de su conciencia, de la expresión social de esa conciencia. Para ello podríamos hacer uso de la intuición y de la percepción, en una palabra del reflejo del mundo exterior, que no es más que secundario de la materia que se refleja (§)

Este error de concepción persistirá en las ciencias sociales nacidas bajo este signo idealista. se da prioridad AL REFLEJO, A LA IDEA, AL CONCEPTO, antes que a la cosa misma. Se elaboran JUICIOS, CRITERIOS, VERDADES, para

elaborar todo un SISTEMA DE ABSTRACCIONES AL QUE LA SOCIEDAD DEBERA ADECUARSE... ES DECIR; SI NOS ES IMPOSIBLE CONOCER LA COSA; INTENTEMOS EXPLICARLA POR MEDIO DE UNA CONTRASTACION DE LA IDEA QUE DE ELLA TENGAMOS CON LO QUE DE ELLA OBSERVEMOS...

La ciencia social positiva y neopositiva elabora tipos, ideas, paradigmas, conceptos, modelos, sistemas, y posteriormente intenta estudiar los fenómenos a partir de esta acción primaria. Por esto resulta imposible hacer historia desde el positivismo idealista, Porque estas abstracciones tienen -- que ser sobre el ahora, sobre lo estable e imperecedero, pues de otra forma los esquemas, conceptos, sistemas, paradigmas, tendrán que ceder su lugar a algo diferente que la realidad exige. Incluso, ante esta 'necesidad teórica' se hace casi necesario que dicha realidad no sufra alteraciones en su estructura, pues ello demostraría la falsedad de la 'teoría'.

Escribiría Marx respecto al Idealismo y contra el materialismo mecánico: - " El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluyendo el - de Feuerbach- es que solo concibe la realidad, la sensoriedad, bajo la -- forma de Objeto (Objekt) o de contemplación pero no como actividad sensorial humana, como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado -- activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero solo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial como tal. " (3)

Esta crítica va mucho más allá de lo que a primera vista nos ofrece. Descarga el juicio agudo sobre la pasividad del sujeto cognocente y del objeto cognoscible. La realidad no es pasiva ni estática. Lenin decía en su 'materialismo y empiriocriticismo' que incluso hasta lo estático es una categoría del movimiento. En este sentido debemos reconocer el planteamiento epistemológico del materialismo dialéctico: " el objeto no es la fuente de la actividad y el sujeto la cara pasiva que aquel impresiona; el sujeto -- tampoco es solo la fuente de actividad y su espontaneidad no es vista como la actividad abstracta del entendimiento puro. La actividad del sujeto es entendida como una transformación material de la objetividad: queda roto -- el lazo meramente intelectual que ataba al sujeto con el objeto y esta relación se apoya en el trabajo social y en el desenvolvimiento histórico"(4).

Y aquella dualidad que Kant plantea entre Naturaleza y Humanidad, entre Ser y Pensamiento, entre social y biológico, que desde el criterio de conciencia absoluta queda reducida a una irreconciliabilidad entre sí, logra en la filosofía marxista encuadrar su posible vértice en la PRAXIS: "la intervención de la praxis en el proceso de conocimiento lleva a superar la antítesis entre idealismo y materialismo (mecánico), entre la concepción del conocimiento como conocimiento de objetos producidos o creados por la conciencia, y la concepción que ve en el una mera reproducción ideal del objeto en sí" (5).

En el error epistemológico idealista, se establece la primacía del sujeto

sobre el objeto de conocimiento, de la conciencia sobre la materia, de la idea sobre la acción, de la teoría sobre la práctica, del concepto sobre -- la cosa, del sistema sobre la organización, de la ciencia sobre la sociedad

DE LA EDUCACION SOBRE LA PEDAGOGIA:

Allí radica también el tan llevado y traído paradigma de objetividad de las ciencias sociales. La objetividad idealista no está en los hechos sino en la conciencia. Quien siga trabajando sobre esta base teórica está condenado por este hecho epistemológico a la esterilidad científica. Para Kant, - el reino de la libertad es la única esencia alcanzable por el hombre, pero difícilmente podrá ser explicable (&) porque pertenece al ámbito de la conciencia; para Hegel no es más conciencia de la necesidad (±). En estas formulaciones intelectuales ambos pensadores caen presos, y encierran el quehacer de la acción para negarle cualquier carácter real dentro de la sociedad. Aquí encontramos el reduccionismo de la acción al encuadre epistemológico del sujeto como ser pasivo, alejado del objeto, que resulta difícil - conocerlo por no tener más que un contacto pasivo con él.

Pero aquí encontramos también, la base del pensamiento marxista: una libertad que no se practica, que no se ejerce, solo puede ser en el mejor de -- los casos, Una ilusión de libertad. Una ciencia que no ve en la praxis su - razón de ser, solo será en el mejor de los casos, una ilusión de ciencia. Esta ilusión viaja en las ciencias sociales contemporáneas, y sobre todo - en el vagón de la Pedagogía.

Nuestra disciplina que por no tener un objeto claro y definido de conocimiento, no puede acceder a una praxis con y sobre él, y sigue considerando preeminente a la Idea educativa sobre el Hecho educativo, el concepto educación sobre el fenómeno mismo; y cuando este fenómeno rebaza el límite del concepto, angustiada con la subjetiva EDUCACION INFORMAL, como si decir informal implicase "accidental", "fortuito", o algo parecido a "dejar de ser estudiado".

2 Críticas a la 'ciencia positiva' y 'neopositiva'

Partiendo de estos principios de filosofía científica que postula el marxismo, Las críticas se centran sobre el quehacer metodológico, teórico y epistemológico de las ciencias sociales positivas.

La ciencia marxista de la sociedad, el materialismo histórico, crítica de entrada la ahistoricidad de las ciencias sociales positivas y se plantea la necesidad de explicar el pasado y el presente y preveer el futuro, brindando a cada individuo la oportunidad teórica de tomar las herramientas conceptuales que le permitan participar activamente en el proceso histórico.

Siendo una Ciencia Filosófica, el materialismo histórico crítica a la ciencia positiva al descuidar la relación entre el ser social y la conciencia social, así como errar en la concepción del problema del sujeto y objeto del proceso histórico. Junto a esto, el materialismo histórico crítica también la separación que se hace entre las leyes sociales y la actividad humana, puesto que las leyes sociales solo pueden manifestarse a través de dicha actividad.

De esta manera, toma una distancia insospechada respecto a la ciencia positiva.

La lucha de clases, el trabajo, la acción de masas, el desarrollo histórico los sistemas de producción, las fuerzas productivas, las leyes de la naturaleza, las leyes sociales; entre otros, no son solo conceptos formulados dentro de todo un sistema filosófico-científico que pretende dar razón de los fenómenos sociales, sino que se constituyen como CATEGORIAS de estudio y análisis de aquellos procesos históricos de los cuales las ciencias sociales positivas no han hecho más que describir a través de modelos sociales de conducta.

En las obras de Marx y Engels tenemos las más importantes del siglo pasado, respecto a obras sociales. En ellas encontramos claramente definidas las CATEGORIAS que servirán para establecer los vínculos históricos entre una sociedad y otra, entre una clase social y otra, entre una cultura y otra. Como método de trabajo, el materialismo histórico hace uso de la dialéctica. En la dialéctica de los fenómenos sociales se encuentra objetivamente el objeto de estudio del materialismo histórico.

Podríamos citar a Marx, Engels, Lenin, Plejanov, Stalin, Kosik, Luckás, -- Gramsci, entre los grandes teóricos del materialismo histórico. El primero como creador de este sistema filosófico científico y los siguientes como revisionistas unos y como críticos otros, pero al fin y al cabo como marxistas todos. Podríamos citar también a los críticos que desde otra perspectiva se han lanzado en contra del marxismo. Pero sus críticas son tan inconsistentes externa e internamente, que perderíamos tiempo describiéndolos.

Lo que si resulta importante, es reconocer que el marxismo como cuerpo teórico-científico-filosófico, es quizá quien mayores aportaciones ha realizado en el campo de las ciencias sociales; por lo que es necesario exponer - las más significativas de ellas, para nuestro trabajo:

- a). Haber encontrado y reconducido a la economía como la instancia social crucial de los fenómenos sociales. Brindando el carácter objetivo de ella en la consideración de los modos de producción material; y el -- carácter subjetivo en la lucha de clases.
- b). Con ello se encontrará la determinación exacta de la relación entre - economía y política, entre economía y educación; entre infra y super-estructura. Determinación que se define como PRAXIS.
- c). La negación, destrucción y explicación de los fenómenos llamados espirituales, como 'forma de conciencia social'. Demostrando, por una parte, que estas formas de conciencia social son distorcionadas ideológicamente por el carácter productivo de la sociedad; y por otra, demostrando que son objetivamente válidas para una época, en la medida en que responden a una condición económica dada.
- d). El desarrollo atemporal de la "Idea" tiene en Marx otra connotación, el desarrollo histórico real de la sociedad sobre la base de su modo de producción material.
- e). La "contradicción Hegeliana" se convierte en la "lucha de clases" sociales.

f). La "negación dialéctica" hegeliana se sustituye por el proletariado - como ejemplo histórico social de la negación de la sociedad burguesa.

Estas entre otras no menos importantes son las aportaciones Marxianas a la teoría social, a las que todo científico social que pretenda ir más allá - de la superficialidad del discurso institucional del saber, deberá contemplar como condición necesaria de la ciencia social, cualquiera que ella sea, así como tampoco habrá de descuidar las escisiones teóricas ya mencionadas que se han generado en la discusión neomarxista.

Esto último es lo que nos interesa ahora, exponer como el proceso histórico de la ciencia marxista se ha venido escindiendo en su interior como resultado de un revisionismo mal encaminado por intelectuales cuyo hacer se ha limitado a plantear al marxismo primero como un dogma de fe, y en seguida como un catálogo de respuestas a los fenómenos sociales, para por último convertirlo en un panfleto discursivo de la sociedad (pequeño) burguesa que tando atacó aquel.

Veamos.

Kant aparece en aquel momento crucial en que la ciencia empieza a tomar - distancia de la filosofía y esta de la teología. Su sistema filosófico nace como alternativa de su tiempo para dar respuesta a las interrogantes que el oscurantismo había generado en su interior. Plantea la CONCIENCIA absoluta como principio y fin de su cosmogonía y a la intuición y percepción

como método de conocimiento. Más tarde los no filósofos acabarán por reducir y recortar, acomodar y cicatrizar desde una óptica pseudocientífica este sistema filosófico, hasta demostrar su total inconsistencia interna y externa para acabar siendo una filosofía inoperante en la explicación de la realidad.

Bien es cierto que la ciencia es un proceso de autocorrecciones. Sin embargo este ejemplo nos ofrece un proceso de autodestrucción.

Marx por su parte, aparece en el momento crucial en que la filosofía empieza a tomar distancia de la ciencia. Su sistema filosófico nace como alternativa para dar respuesta a las interrogantes que el idealismo había generado en su interior. Plantea a la materia como principio y fin de su cosmogonía y a la dialéctica como método de conocimiento. Más tarde los científicos, los filósofos y los que no son ni uno ni otro, van tomando elementos conceptuales de este sistema hasta llegar a desmembrarlo de tal manera, que corre el riesgo de ir de reduccionismo tras reduccionismo, de recortes a parches, hasta lograr cicatrizarlo.

En este sentido solo queremos exponer tres errores fundamentales y críticos en los que ha caído el Marxismo contemporáneo, en su afán de mantenerse vigente en su explicación de la realidad:

a). El primero de ellos se refiere a la discusión estéril que en el seno

del Marxismo se ha generado en torno a los conceptos.

Al igual que la ciencia idealista, el marxismo se ha venido desgastando cada día en la revisión y reformulación de los conceptos que el materialismo histórico (específicamente) se empeña en hacerlos válidos para el momento presente o futuro.

Con ello, descuida inminentemente su objeto de estudio. Cayendo en el lejano error idealista que criticó con tanto acierto: darle mayor importancia al concepto que al fenómeno, incluso esta situación de discusión es un fenómeno intelectual que bien valdría la pena estudiar desde su propia perspectiva.

En este error confunde el medio con los fines y no hace sino desviarse de su quehacer original que es el de estudiar los fenómenos socio-históricos, para dedicarse por completo a la abstracción, concepto o idea que sobre ellos se han expuesto: así el marxismo (materialismo histórico, predominantemente) se avoca al estudio del reflejo y no del objeto.

Perdiéndose o tendiendo a perderse la objetividad que tanto ha buscado y a la que ha logrado acercarse más que cualquier otra disciplina actualmente.

b). El segundo error y quizá el más criticable es el siguiente:

Toda ciencia, cualquiera, una vez definido su objeto de estudio, tiende a elaborar una metodología propia que permita acceder al conocimiento

to de dicho objeto (claro, no tan mecánicamente como pudiera parecer). Por ejemplo la metodología economicista es diferente de la antropológica.

Sin embargo, el materialismo histórico pretende generalizar la utilización de la Dialéctica como método de cualquier ciencia social que quiera alejarse del experimentalismo positivista.

Anteriormente exponíamos el límite que para el Idealismo representó - la idea de libertad de acción, lo absoluto y la idea de un método común a todas las ciencias.

Este mismo error puede repetirse si el marxismo no descubre que la dialéctica como método puede representar su límite como ciencia filosófica.

El hecho de que represente la esencia epistemológica no le asegura de ninguna manera su eficacia metodológica para cualquier ciencia social.

- c). Por último. Así como conciencia absoluta representó el vértice del pensamiento idealista y al cual se redujo como principio y fin toda aquella filosofía; también podemos esperar que dada la evolución que ha observado el marxismo y el materialismo histórico principalmente, la lucha de clases se convierta en el eje engañoso de las ciencias so

ciales y a el se reduzca el planteamiento de dichas disciplinas, como principio y fin del pensamiento social moderno.

Este error y peligro, ha tenido ya tiempo y oportunidad de demostrarse, incluso Kosch y Luckás advirtieron de mucho más, en el caso de que los neomarxistas nos comprendan la temporalidad de la filosofía científica o ciencia filosófica y la relatividad de sus criterios teóricos que más que renovados merecen necesariamente re-plantearse desde una óptica verdaderamente crítica y no revisionista ni mucho menos reduccionista.

Estos errores son más fáciles de sucederse sobre todo por la institucionalización de la ciencia que entre las dos culturas más importantes de nuestra economía mundial se viene presentando : en una el positivismo, experimentalismo, idealismo, funcionamismo-estructural; en la otra el materialismo histórico, el marxismo.

LA ETIQUETACION DEL CONOCIMIENTO EN EL MUNDO CONTEMPORANEO, ES UNO DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS QUE PUEDEN GENERAR LA ESTABILIZACION, ESTATIZACION, INSTITUCIONALIZACION, UNIVERSALIZACION, GENERALIZACION, AHISTORICIDAD... de un conocimiento que puede tomar la vanguardia de la ciencia. Estamos en un momento histórico en el que la ciencia social y las demás ciencias, deben cuestionarse sobre su futuro como ciencias.

Citas bibliográficas.

- 8). Cfr. principalmente: Lenin, V.I. Materialismo y empiriocriticismo. 1967
 Engels, F. Dialéctica de la naturaleza. 1974
 Marx, K. Palabras finales a la segunda ed.
 alemana del Capital. t i 1966
- 7). Cfr, bibliografía del primer capítulo.
- 1). Hegel, G.W.F. Enciclopedia de las ciencias filosóficas. p. 67
- 6). Kant, Hegel, ops. cit. Cfr. principalmente citas del primer capítulo.
- 2). Marx, K. tesis sobre Feuerbach. p. 4
- 5). La teoría marxista del reflejo se limita a señalar que todo objeto tiene la capacidad de reflejar lo otro; y el grado de calidad del reflejo está determinado, por el grado y la calidad de la organización interna del objeto que refleja.
- 3). Marx, K. Tesis sobre Feuerbach. p. 5
- 4). Labastida, J. Producción ciencia y sociedad. de Descartes a Marx.
 1980, p. 22
- 5). Sánchez Vazquez, A. Filosofía de la praxis. 1967, p. 124
- 6). Cfr. Kant, E. Crítica del juicio. pp. 14 y ss
- 7). Cfr. Hegel, G.W.F. Fenomenología del espíritu. pp. 217 y ss.

S E G U N D A

P A R T E

CAPITULO IV

¿ Y LA PEDAGOGIA QUE ... ?

1. CONSIDERACIONES GENERALES.

I

Hemos expuesto los errores a partir de los cuales las ciencias sociales han estructurado su marco conceptual, articulado su discurso teórico y fundamentado su filosofía científica.

Es en este momento en el que necesitamos hacer un planteamiento o replanteamiento de la Pedagogía que como disciplina social pretende escalar el rango de ciencia, retomando erróneamente los mismos criterios de las otras ciencias sociales y en especial de la sociología para sumarse a ese devenir positivista idealista, del que como hemos observado, no queda más que el rezago ideológico que los neopositivistas se empeñan en darle la categoría de ciencia sin siquiera revisar los componentes teóricos y reunir los requisitos elementales de ella.

La Pedagogía contemporánea se haya en una encrucijada:

- a). Volver de modo más o menos indirecto a la lección Hegeliana que postula una historia del mundo solo como aparición de un proceso exclusivamente espiritual.
- b). O aceptamos el papel técnico-instrumental, para dejar a la especulación

filosófica, teológica o de las ciencias físico-naturales, los criterios de elección teórica.

-En el primero de los casos, la Pedagogía no dejará de considerar una noción abstracta a su objeto de estudio: la educación, ese término abstracto y unilineal, estático y pasivo. Entonces no tendrá más que estudiar las formas de transmisión de costumbres y conocimientos de generación; hasta concretizar estas formas en el espíritu absoluto de las sociedades y del individuo, hasta absolutizar la conducta de los individuos en un manual de buenas costumbres.

-En el segundo, la Pedagogía deberá considerarse como la técnica de la instrucción (como se ha entendido generalmente), que pretenderá optimizar los recursos en el mejoramiento del proceso escolar, sin preocuparse por ir más allá de esto. Dejando a la filosofía, psicología, o a otras disciplinas la formulación de teorías escolares (que mal han recibido el nombre de teorías educativas).

-Si tomamos la primera opción, la Pedagogía se convierte en una ramificación de la filosofía existencial o de la espiritual; lo mismo que en épocas pasadas, las disciplinas naturales eran meras articulaciones de una naturphilosophi general.

Aceptarlo implicaría que la Pedagogía no ha logrado tomar ventaja de -

la filosofía especulativa, y sería por lo tanto, más que una estatización temporal en el siglo XVIII, una regresión histórica que de ninguna manera podemos aceptar.

-Si elegimos la segunda, la Pedagogía asumirá un valor meramente descriptivo, acumulando datos, y su relevancia estribará en el uso que de ella pueda hacerse frente a los grandes problemas educativos de la historia humana.

En este caso, la pedagogía asume el valor de un medio semejante a la estadística o informática, para los fines que la investigación social requiera.

En esta encrucijada el Pedagogo no necesita verse obligado a tomar una decisión al respecto. No necesita tomarse esta molestia ya que lamentablemente la historia del saber actual nos demuestra que se encuentra participando indistinta e indiscriminadamente en los dos niveles. En el primero de ellos se ha elaborado un "cuerpo científico" denominado filosofía de la educación (en donde desde intelectuales hasta científicos naturales, han conformado su historia con postulados Normativos, sobre el "deber ser" del educando), y en el segundo una tecnología de la enseñanza (resultado del espíritu mercantil de nuestra pragmática sociedad capitalista: recuperar la inversión en el uso eficaz de los recursos).

II

El marxismo por su parte, ha intentado postular algunas consideraciones acerca de la Ciencia Educativa:

- a). En primer lugar se ha postulado desde diversas direcciones la relación educación-trabajo como expectativa de una nueva educación que responda más a la negación de la división que entre trabajo intelectual y trabajo manual ha establecido la sociedad capitalista. (1)
- b). En segundo lugar se ha intentado analizar la Educación desde una teoría de las ideologías, o bien como aparato ideológico del Estado. En ambos casos, la educación se concibe como un elemento o herramienta - en la cual el estado se sostiene o apoya y fundamenta su ideología de poder. En este caso la educación es una de las formas del poder. (2)
- c). En tercer lugar se ha propugnado por retomar al materialismo histórico como la ciencia de las sociedades en torno al cual se puedan encontrar, estudiar y analizar las conexiones y entretesjes que la sociedad capitalista define a partir de las relaciones sociales de producción. (3).
- d). Por último, se ha planteado una revisión del Marxismo desde el punto de vista filosófico para entender el carácter científico que la peda

gogía como ciencia pueda alcanzar a través del estudio de algunas categorías metodológicas (dialéctica), epistemológicas (objeto-sujeto) y sociales (lucha de clases), que de la filosofía social marxista puedan ser rescatados. (4)

Los tres primeros postulados nos muestran una gran afinidad con una de las alternativas arriba mencionadas: la tecnología de la enseñanza.

Si bien es cierto que estamos olvidando al conductismo norteamericano creador de este término y que este implica diferentes connotaciones a la concepción marxista, debemos aclarar que no estamos comparándolos en su fundamento teórico sino en su práctica; al final de cuentas, los marxistas que han repugnado por las tres primeras proposiciones respecto a la educación, siguen ubicando sus planteamientos dentro del ámbito netamente escolar.

En este sentido debemos reconocer que aún cuando sus planteamientos sean nuevos y originales, y que llevan una profunda y aguda crítica a la escuela tradicional con fondo idealista y estructura neopositivista o formalista; adolecen precisamente de las fallas que critican. Veamos:

a). El primer error marxista estriba en su concepción de la Pedagogía institucional como pedagogía general. Se reduce la temática de la pedagogía al estudio de la didáctica, al de la psicología conductista y al de la filosofía especulativa.

Con ello no han hecho más que limitar seria y gravemente el carácter pre-científico de la Pedagogía, hasta llegar a concebirla como una metodología de la enseñanza. En este sentido vale aclarar que la escuela como institución ha sido revisada dentro del marxismo contemporáneo y se ha llegado a plantear la dificultad de la desaparición de una institución tan importante en la sociedad. Se han postulado criterios netamente didácticos para una sociedad sin clases, considerando siempre al aspecto ideológico "de la que ni siquiera la sociedad comunista puede prescindir..." (5).

- b). Otro error estriba en tomar la dialéctica marxista para explicar el fenómeno escolar, sin observar que ante la indefinición de la tesis--antítesis y síntesis educativa, se procede a una generalización (la educación formal) y a un reduccionismo (maestro-alumno) en donde se sitúan los pilares institucionales del discurso ideológico, sin comprender que esta generalización y este reduccionismo representan por una parte la repetición de los errores idealistas y por otra, demuestra la gran falta de consistencia de la hermenéutica marxista (sean 'pedagogos marxistas' o marxistas 'pedagogos').
- c). Por otra parte la pedagogía marxista ha caído en el error de conceptualizar a la educación como una herramienta política, sin comprender que como tal no representa más que un engrane en el discurso del poder, y que además, el poder político no es más que una "necesidad ---

ideológica" del poder económico. Confundiendo al igual que los idealistas el fin con el medio.

En este sentido la 'pedagogía marxista' tendría más sentido si considerara a la educación como herramienta del poder económico y tratara de encontrar los vínculos que entre ellos se establecen, a partir del análisis de la educación en y para la economía, y no de la economía de la educación (idea netamente capitalista).

Cabe mencionar aquí que la educación como institución (al igual que la familia, la iglesia, etc.) no constituye más que un engrane de toda la maquinaria del poder. Como engrane y, desde la perspectiva marxista, la educación debe entenderse como un canal de sujeción, no como un aparato ideológico, sino como un 'vínculo del poder'.

Estos errores marxistas tienen su razón de ser. Y es el de haber caído en la tentación teórica de invocar al marxismo a la generalización de la teoría social, y a la particularización específica de la dialéctica. A este tipo de reduccionismo es al que nos referíamos con anterioridad, para evitar una escisión mayor en la estructura teórica marxista.

Lamentablemente, y como consecuencia necesaria de estos errores, los marxistas han tomado como sinónimos los términos de PEDAGOGIA Y EDUCACION, demostrando una vez más la falta de claridad en la conceptualización y diferen-

ciación entre lo que es LA CIENCIA Y EL OBJETO; error que nace precisamente de intentar a base de conceptualizaciones y falta de acción (praxis) la -- "teorización" de una disciplina, sin haber analizado previamente la gran -- incoherencia teórica que dicha disciplina manifiesta... Al igual que el -- Idealismo, el Marxismo universaliza sus postulados en el mito de la verdad.

Estos errores marxistas, confirman la concreción interna inconclusa de esta teoría, sobre todo si tomamos en consideración el postulado del propio --- Marx respecto al uso de categorías en el estudio social, que permita alcanzar no solo coherencia interna de la teoría sino objetividad en sus concep-
tos.

Ahora bien, el último postulado referente a la revisión del marxismo desde el punto de vista filosófico para entender el probable carácter científico de la pedagogía, a partir del uso de categorías metodológicas, epistemológicas y sociológicas, tiene mucho mayor profundidad que las tres primeras y recién mencionadas. Sin embargo, pareciera ser que los 'marxistas pedag_ogos' o 'pedagogos marxistas' se empeñan en mostrar la deficiencia que im-
plica el descuido de la categoría de PRAXIS en el quehacer científico so-
cial y pedagógico en particular.

Si llegamos a plantear la categorización de praxis educativa en su tesis, antítesis y síntesis fenomenológica, habremos dado un paso importante en la

construcción epistemológica de la ciencia pedagógica, y consecuentemente en su labor metodológica. Pero parece ser que el marxismo ha caído en el ---- error idealista de discutir sobre conceptos o ideas más que sobre el fenómeno mismo, olvidando su propia teoría sobre el reflejo de los hechos; y - sobre todo, encaminándose hacia su propia destrucción.

I I I

Concibiendo a la educación como un concepto unívoco desde la perspectiva - idealista, y atendiendo a la impotencia teórica de la pedagogía como 'ciencia de la educación', surge dentro del marco de las pseudociencias el concepto de "CIENCIAS DE LA EDUCACION". Concepto que es y puede ser totalmente aceptado desde esta óptica, veamos por qué :

1. La pedagogía al no tener un marco teórico propio se demuestra impotente de explicar su objeto de estudio, y para curarse de esa impotencia tiene que recurrir a la sociología, la psicología, economía, etc., y - es en este momento en que retoma lo que cree conveniente de otras ciencias para "explicar" su objeto de estudio.

De esta situación de trasplante teórico surgen términos tales como economía de la educación, sociología de la educación, psicología de la -- educación....

2. Una vez hecho esto, la pedagogía deja a las otras 'ciencias' que "expliquen" lo que ella no puede hacer.

Divide su campo de trabajo en educación formal y educación informal. Y se dedica a trabajar sobre el primer aspecto, sobre la escuela, sobre la enseñanza-aprendizaje.

Necesariamente allí también se muestra incapáz de explicar personalmente el proceso institucional, y recurre a las mismas 'ciencias' para poder hablar de la psicología del aprendizaje, de la psicología de la enseñanza, de la sociología del aprendizaje, de la psicología de la motivación, del conocimiento de la infancia o adolescencia, de la sociología escolar.....

Entonces la pedagogía se reduce a la didáctica, a elaborar manuales de conducta (que por otra parte no son más que transplantes psicológicos) y como resultado tenemos a la TECNOLOGIA EDUCATIVA... Término que implica la concepción de la pedagogía como simple técnica.

3. En estas circunstancias, para elaborar su marco teórico, la pedagogía vuelve a hacer uso (y abuso) de las otras 'ciencias', y entonces se puede hablar de Sociopedagogía, psicopedagogía... es decir, en donde las otras 'ciencias' (sociología o psicología, en este caso) se anteponen en lo que pareciera ser un simple término o concepto, pero que sin embargo va más allá de esto, para mostrarse como sustentadores teóricos de la pedagogía; y obviamente sería casi ridículo hablar de una psicopedagogía o de una psicopedagogía.

Como resultado de todo esto, se elaboran términos errados, que conllevan concepciones erradas. Por ejemplo: 'filosofía de la educación', en lugar de hablar de una Filosofía de la Pedagogía (o Pedagógica); de -- 'teoría educativa' en lugar de Teoría pedagógica; este último término de 'teoría de la educación' es aún más errado, ya que se supone que la teoría de la educación sería precisamente la pedagogía.

4. El retomar de tantas 'ciencias' hace que la educación se convierta en un objeto de opinión de todas las que deseen interesarse sobre él.

Llega el momento entonces en que se dice, y con razón, que la educación, no es objeto de estudio de una sola ciencia --la pedagogía--, y no puede serlo porque el fenómeno es tan complejo que se hace necesario el concurso de otras ciencias para lograr explicarlo, por lo cual es necesario hablar de CIENCIAS DE LA EDUCACION.

(el problema para la pedagogía no es la complejidad del fenómeno, sino la falta de determinaciones y categorizaciones sobre el hecho)

Así, la educación es abordada desde su "perspectiva social" por la sociología, desde su "perspectiva económica" por la economía, desde su "perspectiva normativa" por la filosofía, desde su "perspectiva individual" (de individuos) por la psicología.

Entonces la pedagogía se muestra en sus diferentes áreas: 'pedagogía social', 'pedagogía escolar' ... El primer término de 'pedagogía social' resulta incoherente, ya que se supone define un área social de una 'ciencia social'. ¿acaso puede hablarse de una sociología social ?.

La pedagogía como ciencia social, necesariamente es social en cualquier dimensión en que se le entienda, ubique o estudie. Por lo cual, no --- existe razón alguna para hablar de una pedagogía social como tampoco --- de una pedagogía escolar.

5. De esta breve exposición surge un cuestionamiento, entre muchos, al -- que hay que intentar por lo menos acercarnos.

¿ Que implicaciones tiene el concepto de "ciencias de la educación" -- desde esta perspectiva ?

Hablar de "ciencias de la educación" trae consigo tres implicaciones:

- a). En primer lugar se acepta, y el hecho lo demuestra, que la pedagogía no es capaz de estudiar y explicar su objeto (supuesto) de estudio, pues carece de un marco teórico conceptual que permita --- abordarlo con la claridad y especificidad necesarias.
- b). En segundo lugar, el concepto de "educación" se vuelve un concepto heterogéneo, que igual puede ser abordado por el pragmatismo - psicologista, como por la filosofía marxista. En este sentido, el concepto "educación" muestra su ductibilidad, moldeabilidad y ma-nejabilidad por cualquier 'teoría' que decida adentrarse en su -- esencia.

Esta situación no revela más que el desorden epistemológico en el

que navega la pedagogía. pues no es capaz en ningún momento, de limitar su estudio a sus propios patrones teórico científicos.

- c). por último, hablar de "ciencias de la educación" implica que la -- educación puede ser abordada NUNCA por la pedagogía, quien en su -- impotencia teórica, instaura su carácter meramente técnico como -- una ordenación de herramientas y elementos para ejercer las normas o criterios "educativos" que surgan desde otra óptica 'sudocientífica'.

I V

Esta situación teórica en la que encontramos a la pedagogía, lejos de parecer infranqueable, nos abre una nueva perspectiva, una vereda apenas -- perceptible pero transitable, en donde tenemos la obligación de re-plantear desde sus orígenes la científicidad de la pedagogía, para encontrar las bases de una futura integración al terreno de las ideas y de las ciencias.

En primer lugar debemos desechar la relativamente vieja aspiración científica de crear UNA CIENCIA de la sociedad, o UNA CIENCIA DE LA EDUCACION, o de continuar buscando la unidad de los objetos de estudio (individuo, sociedad, educación) o de las ciencias sociales bajo criterios metodológicos o descriptivos, que al final de cuentas no son más que el rezago del sueño --

idealista (Kantiano y fundamentalmente Hegeliano) de encontrar la TOTALIDAD absolutizante y conciencial.

Esta aspiración tiene la necesidad de mantener intacta la UNIDAD del objeto de estudio, como si la Sociedad fuese el lugar de lo absoluto (sociología positivista), o como si el hombre fuese un ente indivisible (psicología conductista). De ahí parte la otra "necesidad", la de designar a los objetos de estudio bajo un solo concepto, aglutinarlos en un solo nombre que unifique todo: ~~La sociedad, el individuo, la educación, LA CIENCIA.~~

Este deseo de mantener LA UNIDAD a costa de lo que sea, no revela más que la inseguridad teórica de cada una de las 'ciencias' de someterse a la crítica y análisis interno y externo; por lo cual en un momento dado pueden recurrir al apoyo de otras disciplinas para autenticarse como 'ciencias'. Estableciéndose entonces, el mito de que en el análisis social la "cooperación interdisciplinaria" es no solo importante sino fundamental para un -- 'buen' trabajo científico. Este mito se funda en una falta, en una carencia real, la carencia propia de cada una de las disciplinas que en su afán de explicar un fenómeno, se reúnen con la esperanza de que alguna logre aportar nuevos "planteamientos" para que las otras se ensamblen como remoras a ese "nuevo" conocimiento. El "trabajo interdisciplinario" es el abrigo con el que se cubren su absoluta desnudez teórica, todas y cada una de las llamadas "ciencias sociales", entre ellas la pedagogía.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que este nuevo camino debe impulsar una crítica profunda y general hacia la tendencia reduccionista de las "ciencias sociales" idealistas que intentan situar al objeto (o fenómeno social) en la simple y llana problemática de las relaciones interindividuales, dejando totalmente de lado el terreno de las concreciones institucionales que sostienen y fijan a los sistemas sociales; y también es necesario cuidar que la pedagogía no continúe por el camino de la afirmación fácil y reduzca su teoría social a un manual de técnicas de comportamiento, como lo han venido haciendo hasta el momento los personajes rezagados en el obscurantismo científico.

Por último debemos considerar la persistencia del pensamiento idealista en el marco de la teoría social moderna, contra el cual habrá de sostenerse una lucha constante y permanente, en donde corremos en el riesgo de caer en el juego idealista de teorizar sobre conceptos, sobre ideas y no sobre fenómenos.

Llegado este momento, debemos plantearnos los criterios filosófico-científicos sobre la Ciencia Pedagógica, en el intento de brindar una primera aproximación al carácter científico de ella.

2 PRINCIPIOS FILOSOFICOS SOBRE LA CIENTIFICIDAD DE LA PEDAGOGIA.

I. Epistemológico

a). Definición del objeto de estudio

La educación o fenómeno educativo no es como se ha venido concibiendo tradicionalmente un proceso de transmisión de conocimientos, valores, normas, ideas y criterios sociales. Este proceso NO es un fenómeno educativo, es un fenómeno cultural, inherente a la cultura misma en sus distintas caracterizaciones, en el que se transmiten de generación en generación, de sociedad en sociedad, algunos principios culturales de vida.

Concebir así a la educación es verla como el idealismo desea verla, en una actitud pasiva, que le ha valido críticas desde distintos ángulos e incluso desde algunos pedagogos, quienes no conciben a un sujeto educativo pasivo ni como simple asimilador de los valores; críticas que han generado distintas propuestas sobre la pedagogía, concibiéndola como "una nueva educación", "una educación para el cambio", "una educación como práctica de la libertad", en fin, "una nueva escuela". Estas nuevas propuestas siguen reproduciendo los errores de la pedagogía tradicional, conceptualizar a la 'educación'. 'la escuela' y a la 'pedagogía' como sinónimos. ¡crazo error!.

Aún cuando este intento sea digno de mérito, la educación sigue siendo considerada primero, como la ciencia y no como el fenómeno; en segundo lugar, como un proceso pasivo, eterno e igual en cualquier circunstancia social o en cualquier momento histórico; y en tercer lugar, su espacio se ve reducido indefectiblemente al ámbito escolar.

Por otra parte la llamada "educación informal", como se concibe en la pedagogía tradicional, tampoco puede considerarse como fenómeno educativo, ya que ella no es más que un fenómeno cultural independiente y que persiste a la cultura misma en su inter-acción individual, grupal o social, y que en el mejor de los casos puede entenderse como la moral social, o como cual--quier otro término decida designarla. Hablar de "educación informal", no --- es otra cosa que seguir con el juego idealista determinista de que las --- circunstancias sociales definen al hombre y no el hombre crea dichas cir---cunstancias.

Bajo la concepción de la pedagogía tradicional, la EDUCACION tiene dos "ám--bitos de acción y de expresión: LA FORMAL (institucional-escuela) y LA IN--FORMAL. En ambos, el proceso enseñanza-aprendizaje tiene sus represntantes unívocos: maestro-alumno, transmisor-receptor. Esta idea presenta las mism--mas deficiencias que hemos criticado a las "ciencias sociales". En primer lugar su estatismo hace imposible una historia de la educación como debe--ría de serlo, lo más que se ha podido hacer es una historia de la instruc--ción, de la enseñanza o de la escuela; en segundo lugar se vuelve a mos--

trar el error de concebir a la educación informal como un proceso de transmisión de conocimientos, valores, etc., en donde la figura del maestro no existe, pero a cambio aparece otra la del transmisor (es decir, retomamos nuevamente de otra disciplina un término). Esta concepción ignora que 'la transmisión de...' es un fenómeno inherente a las formas sociales cualquiera que ellas sean, en donde sin necesidad de existir un patrón de conocimientos o de valores establecidos, existe una transmisión de..., que pertenece como fenómeno sociocultural al renglón del lenguaje, de la lengua.

La pedagogía tradicional ha definido a su objeto de estudio como EDUCACION, Término que como hemos visto, implica atemporalidad, ahistoricidad y generalidad. Pareciera así que la educación pudiese ser la misma en la edad media que en el mundo moderno (el fenómeno es totalmente diferente tanto estructural como sustancialmente). No es posible designar bajo este término absolutizante a una realidad específica y cambiante, en perpetuo movimiento, integrada a una realidad social cuyas leyes tienen un momento histórico, un tiempo. No es posible nombrar a la educación como si fuese un proceso aislado de otros sociales. No es posible uniformar a la humanidad bajo el mismo concepto de educación, en donde tiempo y espacio se detienen para conformar un absoluto: LA EDUCACION.

EDUCACION como concepto, aglutina la historia, uniforma a los hombres, aísla a la sociedad y se aísla de ella, absolutiza el tiempo histórico en el presente (EDUCACION), generaliza las leyes educativas ... en fin, desinte-

gra la posibilidad de hablar de una historia del fenómeno educativo y de una pedagogía científica. Hablar de la educación es hablar de una pedagogía que establece sus bases 'científicas' en un error conceptual-epistemológico y que por consecuencia, desde sus orígenes está condenada al naufragio.

Aclaremos de una vez: LA PEDAGOGIA NO ES LA CIENCIA DE LA EDUCACION,
ES LA CIENCIA DEL FENOMENO EDUCATIVO.

Intentaré una primera aproximación a la definición y delimitación del verdadero objeto de estudio de la pedagogía: el fenómeno educativo.

FENOMENO EDUCATIVO: Fenómeno de aprehensión cultural en el que bajo determinadas leyes históricas, sociales y económicas, los sujetos participan en la apropiación y transformación de criterios, normas, ideas y formas de vida, que la sociedad ofrece a través de sus tres esferas educativas: La familia, la escuela y el -- trabajo. En donde se muestra el saber como categoría unificante entre el ser social y el humano.

a). Las leyes sociales y económicas pueden servirnos de parámetro de interpretación de varias sociedades cuyo modelo económico sea parecido

al nuestro.

Las leyes históricas nos muestran ese criterio de particularidad que cada cultura o sociedad presenta diferente de otras.

- b). Las normas, ideas, criterios y formas de vida, son históricos en cuanto herencia cultural, pero son económicos en cuanto nacen de la necesidad económica que rige la sociedad.
- c). La familia, la escuela y el trabajo son tres categorías importantes - dentro del estudio de dicho fenómeno, ni son todas ni son las únicas. Cada una de ellas manejando sustancialmente sus propios elementos educativos: Las normas y valores, en la primera; las ideas y los valores en el segundo; Los criterios y formas de vida, en el tercero. No de manera lineal ni estática, sino totalmente dinámica.
- En estas esferas, se descubre la economía, la moral, las leyes, la política y demás formas sociales de 'convivencia', que constituyen un sistema social.
- c). El saber como categoría unificante entre el ser humano y el ser social, es la categoría que nos representa el tiempo educativo.
- Como fenómeno social e histórico se caracteriza por ser: Formativo, normativo, informativo, reproductivo y transformador, en sus distintas esferas y consecuentemente en sus distintos tiempos.

En la familia: El tiempo del saber es estático. Formativo, reproductivo, conservador, normativo. (&)

En la escuela: El tiempo del saber es dinámico. Formativo, informativo, normativo.

En el trabajo: El tiempo del saber es histórico. Formativo, informativo, normativo, transformador.

Este es un primer intento de categorizar, para su estudio, el fenómeno educativo. Necesariamente habrá obligación de re-plantearse algunas consideraciones al respecto, para lograr tomar distancia definitiva de los errores que hemos mencionado, tanto del positivismo como del marxismo.

A pesar de ello, este primer intento tiene en sí dos características que no debemos perder de vista ni ahora ni más adelante: El concepto de praxis educativa, en la escuela, en la familia y en el trabajo, del sujeto pedagógico; y en segundo lugar, el carácter histórico de dicha praxis.

&). Debemos aclarar que entendemos el término estático, no como situación de pasividad, sino como una categoría de movimiento.

b). Relación sujeto-objeto pedagógico.

Este es el otro aspecto apistemológicamente importante de la Pedagogía: la Relación sujeto-objeto. Sobre este aspecto se ha discutido desde hace más de cincuenta años en el campo de las 'ciencias sociales': sobre la objetividad del conocimiento social.

Se ha creído erróneamente que el conocimiento de la sociedad no puede ser totalmente objetivo y científico, tomando, claro está, el criterio de objetividad y científicidad propio de las ciencias físico-naturales, en virtud de que el científico no puede permanecer al margen de la parcialidad, al estudiar un fenómeno del cual es partícipe.

A este respecto encontramos abundante literatura (Popper, Brunner, Adorno, Russell, entre diferentes escuelas), en donde se observa una gran polémica sobre este aspecto. Sin embargo todos ellos han perdido de vista el ejemplo marxiano, que explica la posibilidad de ser totalmente objetivos en el estudio de la sociedad y pertenecer al mismo tiempo a ella.

Todas las polémicas han agotado el recurso de la imaginación para demostrar se unas (escuelas o corrientes) frente a otras, la "validéz de sus afirmaciones". En este sentido debemos recordar nuevamente, lo expuesto con anterioridad respecto a la "conceptualización" o "obstracción" que ha servido

de campo de discusión al error epistemológico (idealista), en el que la mayoría de estas discusiones se realizan, dándole mayor valoración al sujeto que estudia que al sujeto estudiado, o a la inversa; y en el caso de la diléctica marxista, el error epistemológico consiste en dejar en el azar del tiempo y del espacio tal fenómeno de conocimiento.

Partiendo del error que supone que el conocimiento depende del sujeto que estudia al objeto, se supervalora a los "conceptos" o "ideas" que el sujeto elabora sobre dicho objeto; los conceptos toman cuerpo, se elaboran "sistemas" para explicar la realidad social, hasta que los "sistemas" toman vida propia y terminan por ser el modelo social que explicará a la sociedad, y al que paradójicamente habrá que adecuarse esta última.

El criterio de objetividad se vislumbra en el aspecto "explicativo" de los fenómenos sociales. Este criterio de objetividad es errado, porque la objetividad no significa hablar del fenómeno o elaborar una caracterización de él, sino EL DESCUBRIR Y DEMOSTRAR LAS LEYES A QUE ESTAN SOMETIDOS LOS HECHOS SOCIALES, Y LAS LEYES SOCIALES QUE ESTABLECEN TALES HECHOS. (Recordemos los ejemplos históricos de Marx por una parte y de Freud por la otra).

ES EN ESTE CAMPO DE LAS LEYES SOCIALES EN DONDE SE ESTABLECE LA OBJETIVIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Y OBTIAMENTE EN LAS LEYES EDUCATIVAS SE PUEDE ESTUDIAR, COMPRENDER Y EXPLICAR LA OBJETIVIDAD PEDAGOGICA.

Para nadie es desconocida la existencia de leyes sociales que rigen el devenir social. Aunque para pocos, es claro que las leyes sociales son el aspecto social más objetivo para explicar la sociedad misma.

Ahora bien, que las categorías, formas y diversidad de las leyes sea numerosa y poco conocida, es un hecho irrefutable, pero el pensar en estudiarlas y explicarlas es el primer paso necesario para escalar el campo científico de la teoría social.

Cada hecho social tiene sus propias leyes, la economía y la historia por ejemplo tienen sus propias leyes, sin embargo existe un punto de convergencia entre ambos hechos y de los dos cuerpos de leyes; así sucede entre todos los fenómenos sociales, aún con sus propias leyes, tienen un punto de convergencia entre ellos, pues como fenómenos pertenecientes a un solo campo (el social) tienen uno o varios elementos de conjunción.

Quizá por ello ha sido aún más difícil lograr esa independencia (entre sí) de las "ciencias sociales", y quizá también por ello se haya extendido y tomado gran importancia el mito de un método para todas las "ciencias sociales", y la búsqueda de la unidad. Sobre todo reviste especial cuidado el lograr diferenciar definitivamente las leyes humanas y sociales de las naturales. Aquí Darwin nos da el ejemplo y Marx comparte la idea de tan radical diferencia.

Respecto a la objetividad de la ciencia social, Marx considera que " ... todo período histórico posee sus propias leyes (...) apenas la vida comienza a superar un determinado de desarrollo, apenas la vida pasa de un estado dado a otro, comienza a verse regida por otras nuevas leyes (...) al confrontar las leyes económicas con las de la física y las de la química, los viejos economistas demostraban no haber comprendido el comportamiento de la naturaleza (...) un más profundo análisis de los fenómenos ha puesto de manifiesto que la distinción entre los diversos organismos sociales es tan fundamental como pueda serlo la que nos diferencia organismos vegetales de organismos animales (...) (6).

Cada ciencia tiene su propio ritmo, su propio aspecto y su cuerpo teórico tiene su propio tiempo. Su objeto no es particular, aislado de un contexto, pero tampoco es general, explicativo de todo el contexto a que pertenece. Su objeto tiene sus propias leyes de integración y separación. Las leyes - educativas nos revelarán en su magnitud el proceso del fenómeno educativo.

He ahí el compromiso y la causa de la Pedagogía.

II. Metodológico

Dadas las dificultades que nos plantea la historia del pensamiento positivo, dadas también las dificultades que el marco teórico de la pedagogía tradicional presenta, y dada la costumbre de catalogizar y clasificar las acciones sociales, resultaría ahora demasiado atrevido intentar formular una metodología de la pedagogía, sin embargo y a pesar de ello, vamos a plantear algunas categorías metodológicas que nos puedan servir de punto de referencia para que ulteriormente (en otras circunstancias) logremos elaborar una estructura más o menos definitiva del método pedagógico.

Si partimos del hecho que en la praxis educativa existen leyes que la establecen y leyes que la constituyen y definen, el primer paso será distinguir esas leyes en el contexto general de la praxis, es decir, en el marco social de las esferas educativas (familia, escuela, trabajo) en donde el principio de poder (padre, maestro, patrón) encarna una de las categorías sustanciales de la praxis, mientras la otra se define por el deber (hijo, alumno, empleado). El segundo paso es distinguir cuando las figuras del poder ocupan el lugar contrario y cuando las figuras del deber se sitúan en el opuesto.

Bajo este marco general, la praxis educativa se nos muestra institucionalmente organizada, bajo leyes sociales, pero también regida por sus propias leyes.

El saber como categoría unificante entre el ser social y el ser individual puede resultarnos de gran utilidad si lo tomamos como el hilo metodológico conductor; pero para acceder a él, es necesario conocer la conexión de las esferas educativas e institucionales a través de la historia. Uno de los probables caminos teóricos para llegar a este nódulo metodológico, puede ser el de la lingüística, que ha planteado en su seno el problema de la sincronía y diacronía histórica (&); aún cuando en su mismo seno exista una polémica formal entre estructuralistas e historicistas, la Lingüística como ciencia, parte de un rechazo de las absolutizaciones: ni la historia es relativa ni las estructuras son esquemas rígidos (7).

Es decir, los fenómenos sociales (pongamos por caso el educativo) se configuran en sistemas dotados de una estructura sincrónica que responde a la formalidad del momento histórico, en donde puedan reconocerse las regularidades y uniformidades diacrónicas. Los sistemas o fases (educativas, para seguir con nuestro ejemplo) se interrelacionan a partir de ciertos mecanismos de los que habrá de dar cuenta metodológicamente (la pedagogía). Tal metodología debe preocuparse por una investigación sistemática y tipológica sobre los individuos en cuanto miembros de un sistema (instituciones) que converge en otro.

Ahora bien, para que dicha sistematicidad no se quede en una sistematicidad categorial ni en una tipología arbitraria, es necesario que se concrete en el desarrollo histórico de los sistemas o esferas educativas.

Las tres esferas educativas mencionadas, generan en su particularidad una cadena interna de procesos (de los cuales también tiene que dar cuenta la pedagogía) que en su interrelación institucional generan una cadena de estructuras cuya reconstrucción conceptual teórica solo es posible si la metodología pedagógica logra descubrir y analizar las particulares escisiones históricas que bajo ciertas leyes entrelazan y conectan los procesos particulares con los generales (¶). Bajo esta advertencia debemos establecer -- otra: aquella de lograr que la definición de los fenómenos y de los procesos que los integran, no quedé en una clasificación formal de afinidades y diferencias (de cada uno de los procesos y de las fases educativas) debiendo buscar por el contrario la causalidad e historicidad de dichas causalidades y diferencias.

Aquí llegamos al problema medular de la metodología pedagógica, y es el de la localización, construcción y reconstrucción de los procesos y de las leyes de estos, en que los individuos trascienden de una esfera a la otra bajo los (mismos o diferentes) criterios educativos; puesto que solo así podremos mostrar al mismo tiempo las estructuras o esferas como instituciones históricas y los procesos como tránsito institucional o estructural.

La historicidad de las instituciones educativas, como la tipificación de los procesos y sus leyes, deben comprenderse como dos aspectos o momentos de un mismo fenómeno: El educativo.

La lingüística nos puede aportar herramientas metodológicas que nos -
brinden la oportunidad de reconstruir el aspecto retrospectivo del método
pedagógico en su carácter histórico, al respecto De Saussure indicaba: ---
" mientras que la prospección resulta una simple narración y se funda toda
entera en la crítica de los documentos, la retrospección exige un método -
reconstructivo que se apoya en la comparación ..."; añadiendo, " en esto
la lingüística evolutiva es comparable a la Geología, que también es una -
ciencia histórica; también la Geología tiene que describir a veces estados
estables, haciendo abstracción de lo que los haya podido preceder en el --
tiempo, pero sobre todo se ocupa de acontecimientos, de transformaciones -
cuyo eslabonamiento forma diacronías. Ahora bien, en teoría se puede conce
bir una Geología prospectiva, pero de hecho, y lo más frecuente, la ojeada
solo puede ser retrospectiva; antes de relatar lo que ha sucedido en un --
punto de la tierra está obligada a reconstruir la cadena de acontecimien--
tos y averiguar qué es lo que ha traído a esa parte del globo a su estado
actual " (8).

La comparación entre lingüística y geología no debe entenderse como una --
asunción de la metodología de otras ciencias por parte de la lingüística,
sino solamente un recurso didáctico. En este mismo sentido debe entenderse
la explicación de la metodología pedagógica.

El método pedagógico puede hacer uso de las confrontaciones históricas entre las estructuras o esferas educativas, y también la confrontación presente entre dichas estructuras, en la medida en que logre establecer sus propias categorías metodológicas, y esto solo la práctica y el trabajo científico lo podrá determinar.

Para dar forma definitiva al método pedagógico es necesario establecer en la praxis pedagógica la noción de causalidad de los fenómenos que influyen o confluyen en la praxis educativa.

Ahora solo nos queda mencionar las probables características del método, - que se encuentran implícitas evidentemente en la exposición que acabamos de realizar, por lo cual explicarlas sería redundar en lo mismo:

EL METODO PEDAGOGICO PUEDE SER:

ANALITICO

CATEGORICO

TIPIFICADOR

TIPOLOGICO

SISTEMATICO

ESTRUCTURANTE

CONTRASTANTE

HISTORICO

Del fenómeno educativo tal y como lo hemos delimitado y definido anteriormente

I I I Ontológico

El ser de la pedagogía se nos muestra ahora, creo yo, con mayor visibilidad que al inicio de este capítulo, sobre todo porque el mundo de la creación científica nos muestra distintos planteamientos alternativos interesantes, que nos pueden brindar una mayor claridad en nuestro intento.

El ser teórico de la ciencia pedagógica debemos entenderlo en dos dimensiones coyunturalmente científicas: como filosofía social y como ciencia.

Como filosofía social porque vamos a explicar un fenómeno que como tal no es estático sino dinámico, sujeto a leyes sociales y regido por leyes propias, integrado por procesos históricos. Un fenómeno que necesita ser explicado sin la rigurosidad teórica o metodológica de la ciencia, pero sí con la rigurosidad filosófica del hecho social mismo.

Una ciencia, porque vamos a explicar un fenómeno social cuyas leyes, procesos y esferas, tienen una periodicidad y temporalidad históricas (sincrónica y diacrónica) que exige una rigurosidad metodológica para evitar formulaciones reduccionistas o una especulación idealista que sistematice conceptos, o bien una investigación pragmática carente de recursos metodológicos.

Bajo estos criterios, el carácter ontológico de la pedagogía científica -- estriba en la aprehensión científica de un fenómeno, el educativo, que -- arroja luz sobre las relaciones sociales y por lo tanto, sobre la estructura autónoma y necesaria de los procesos que la conforman, de sus leyes y -- relaciones, y de los resultados que históricamente se han derivado y se derivan de ello. Rechazando las valoraciones idealistas y los juicios naturalistas.

En este primer momento de re-construcción, la ontología pedagógica debe -- extender las redes teleológicas hacia la configuración de su propio objeto histórico-social, como un objeto cuya estructura trascienda el nivel -- de lo subjetivo y se definan sus rasgos causales.

Es decir, que se conciba el fenómeno educativo como un fenómeno histórico de entes naturales, en el que se estudie las formas educativas que históricamente se han expresado, y se expresan en el mundo moderno.

Evidentemente existen criterios para lograr esta caracterización Ontológica. los que a continuación mencionaremos son solo criterio personales y que los ubicamos en las dos dimensiones arriba mencionadas (como filosofía social y como ciencia) :

1. El estudio del fenómeno educativo debe escapar tanto al reduccionismo subjetivo (de la abstracción y de la generalización), como al reduccionismo

nismo objetivo (del naturalismo en la elaboración de leyes universales).

2. La re-construcción del fenómeno educativo debe ir al parejo de la concepción histórica del proceso social que la genera.
3. La construcción del marco teórico explicativo del fenómeno educativo debe considerar la causalidad de las esferas que lo conforman, la relación de los componentes, así como la interacción e interrelación de dichas esferas, eliminando la idea de atemporalidad histórica que pueda presentarse, y la de una absolutización del fenómeno.
4. Debe contemplar la necesidad de establecer un orden lógico no cronológico de las sucesiones históricas que re-cree el paso de una esfera a otra, evitando la simple cronología y también la estatización del presente.
5. Debe someterse a una confrontación diferencial al fenómeno educativo, a fin de problematizar el fenómeno educativo presente como la estructura histórica más desarrollada, más no por ello definitiva sino todavía abierta a la historia social.

Dicha confrontación diferencial, no es más que un enfrentamiento histórico de las distintas formas educativas, para establecer diferencias entre ellas.

6. Eliminar todo intento de penetración metafísica en el análisis histórico del fenómeno educativo.
7. Mantener la investigación pedagógica en contacto permanente y esencial con la realidad material y económica de las sociedades presentes y pasadas, a fin de sistematizar y tipificar correctamente, la función educativa en la historia; y evitar así toda referencia prejuiciatoria o enjuiciatoria presente.

La filosofía de la ciencia y de la historia pueden brindar elementos sustanciales a estos principios, que aún cuando en número reducido, considero como un primer acercamiento hacia la ciencia de la pedagogía.

Ontológicamente se hace necesaria una reconstrucción del marco referencial de la pedagogía, en donde se elimine de principio la idea errada de que la pedagogía es la ciencia de la educación, y se conforme como la ciencia del fenómeno educativo. Fenómeno constituido por procesos estructurados en esferas educativas, regido por leyes sociales y educativas, cambiante, histórico, dinámico, Fenómeno que adopta formas históricas en tiempos históricos. Fenómeno social que pertenece a las sociedades en sus distintas realidades históricas. Fenómeno educativo, no es un concepto que absolutiza, sino una realidad que particulariza, no es ahistórico sino histórico, no

es estático sino dinámico, no generaliza sino específica, no uniforme sino desviste, no aglutina la historia sino la temporaliza.

Aceptando esta diferencia que más de concepto-figura es de realidad-fondo, debemos reconocer la necesidad de reestructurar su marco teórico referencial para darle vida a esa ciencia pedagógica.

La ontología pedagógica implica y exige una reestructuración de su ser mismo. Reestructuración en donde la filosofía de la ciencia, la lingüística, la antropología social, la historia de las ideologías, la ciencia política, el psicoanálisis, la arqueología del saber, entre otras disciplinas, tendrían más razón de ser que la psicología, la sociología, la investigación experimental, o de alguna pseudociencia, que al fin de cuentas traen en su seno la herencia cancerosa del positivismo idealista.

Citas bibliográficas.

- 1). Cfr, principalmente exponentes de la escuela rusa
- 2). Cfr. principalmente exponentes del marxismo francés
- 3). Cfr. principalmente exponentes de la escuela marxista italiana y latinoamericana.
- 4). Cfr. Principalmente exponentes de la escuela marxista alemana y francesa.

C A P I T U L O V

CONSIDERACIONES

FINALES

1. La ciencia pedagógica deberá enfrentarse necesariamente a esa vocación formalista, al positivismo idealista, a la sociología funcionalista y a la filosofía especulativa, para tomar distancia definitiva de ellos, y de los "medios-fines" que subyacen en las disciplinas sociales contemporáneas y en las metodologías neopositivistas.

2. La unificación de las ciencias sociales no es más que un sueño idealista Kantiano y Hegeliano, de aglutinar en el espíritu absoluto o en la conciencia universal de la ciencia, el Ser teológico del pensamiento determinista, para darle una herramienta de permanencia al capitalismo.

Luchar por dicha unidad, implica un retroceso intelectual de muchos cientos de años, y en el que desafortunadamente muchas ciencias, incluyendo a la de la educación, se han embarcado para un viaje estéril.

3. La racionalización social, la subjetividad del conocimiento social, encara sus funciones primordiales en la tarea de "mantener en los límites" al sistema económico, a través de los manuales de conducta que la psicología y la sociología (principalmente) elaboran.

Así, la ley se vuelve una norma (derecho), La norma constitución (ciencia política), la constitución conducta (psicología) y la conducta conducta social (sociología).

Con ello se cierra el círculo de las ciencias que describen pero no - explican, que observan pero no analizan, las ciencias que siner ciencias se llaman ciencias.

4. Bajo este parámetro, y como han explicado Adorno, Horkeimer y Marcuse (a quien se le imputa una regresión de la sociología a la filosofía "negativa" y un retorno a Hegel), el conocimiento se pragmatiza y las ciencias sociales (entre ellas la de la educación) asumen el papel de instrumentos en busca de paliativos.

Y la idea original de crear una ciencia de la sociedad y una ciencia de la educación, queda reducida a una simple valoración de las conductas individuales.

5. El quehacer interdisciplinario se muestra como el último o uno de los últimos reductos del sueño idealista de unificar a la ciencia social. Demostrando a la vez la insuficiencia teórica de cada una de ella.
6. El científico social que no logra concretar un marco teórico referencial profundamente filosófico y seriamente científico, trabaja en la eternización del presente y en la modernización del pasado.

Renunciando a toda formulación teórica que permita el análisis e identificación de los desequilibrios del sistema.

El pedagogo actual en este caso, se encuentra aún más lejos de esta - tarea, ya que su labor se reduce a la de auxiliar del sociólogo, psicólogo, antropólogo, o economista en el mejor de los casos; cuando no ha aceptado ya su 'autonómico' papel de docente.

7. Una revalorización de la pedagogía a su científicidad, no es un quehacer de consumir modos importados, ni tampoco un acto de magia mental de "reorganización".

Se trata de un re-examen teórico de fondo no de forma.

Una autocrítica en donde los mecanismos de defensa y los obstáculos epistemológicos queden en el divan de la historia.

8. La ciencia pedagógica debe estar teórica y técnicamente provista de - especializaciones que no la reduzcan ni enclaustran a formalismos pro profesionales, ni la limiten los academicismos institucionales, sino que le sirvan para ofrecer y conocer la comprensión de los mecanismos - histórico-sociales-educativos, del presente y del pasado, al tiempo que le aporten indicativos para el futuro.
9. Si negamos o desconocemos esto, el idealismo y la filosofía especulativa, satisfacerán las exigencias teóricas de la pedagogía, negándole necesariamente la dimensión científica que le corresponde, y brindándole una dimensión técnica que la limite.

10. Entonces habrá triunfado nuevamente el academicismo de las disciplinas institucionales e institucionalizadas.

Aún cuando su esencia cancerosa le confina a una seguridad mortal.

11. Esto no es más que un primer acercamiento.

Dejemos que las críticas construyan la verdadera ciencia de la Pedagogía.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BASICA.

01. Academia de Ciencias de la U.R.S.S. Historia de la filosoffa .
Moscú, progreso, 1980, T. I, II, III.
02. Adorno, T. La ideología como lenguaje. Madrid, taurus, 1971.
03. La disputa del positivismo en la social Alemana. Barce-
lona, grijalbo, 1973.
04. Tres estudios sobre Hegel. Madrid, taurus, 1969.
05. Althusser, L. Crítica filosfófica de Hegel a partir de Marx y lenin.
Buenos aires, ed. cuervo, 1977.
06. For Marx. Harmonds worth, penguins books, 1969.
07. La filosofía como arma de la revolución. México, pasa
do y presente, 1980.
08. Para leer el Capital. México, s. XXI, 1979.
09. Bernal, J.D. La ciencia en la historia. México, nueva imágen, 1979.
10. La ciencia en nuestro tiempo. México, nueva imágen, 1979
11. Bourricauld, F. El individualismo institucional. México, premia editora
1981.

12. Callinicos, A. El marxismo de Althusser. México, premia editora, 1980.
13. Comte, A. Curso de filosofía positiva. Barcelona, Jucar, 1967.
14. Discurso sobre el espíritu positivo. Buenos Aires, aguilar, 1965.
15. Durkheim, E. La división del trabajo social. Buenos Aires, Scapiro, 1969.
16. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires, pléyade, 1972.
17. Engels, F. Anti-Düring. México, grijalbo, 1968.
18. Dialéctica de la naturaleza. México, grijalbo, 1974.
19. Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. México, ed. de cultura popular, 1972.
20. Gramsci, A. Introducción a la filosofía de la praxis. Barcelona, perñsula, 1970.
21. La formación de los intelectuales. México, Grijalbo, 1975.
22. Materialismo histórico y social. México, ed. Mtz. roca, 1973.

23. Hegel, G.W.F. Enciclopedia de las Ciencias filosóficas. México, J. P. EDITORES, 1974.
24. Fenomenología del espíritu. México, F.C.E., 1978.
25. Lineas fundamentales de la filosofía del derecho. Buenos Aires, Sudamericana, 1975.
26. Lecciones sobre filosofía de la historia. Madrid, revista de occidente, 1928 (ed. fotoreproducida)
27. Lecciones sobre historia de la filosofía. Buenos Aires, Aguilar, 1975.
28. Horkeimer, M., T.Adorno. Sociología . Madrid, taurus, 1968.
29. Jakobson, R. Ensayo de lingüística general. Buenos Aires, Lozada, 1970.
30. Kant, E. Crítica del juicio. Barcelona, ariel, 1982.
31. Crítica de la razón pura. México, porrua, 1972.
32. Filosofía de la historia y del derecho. Buenos Aires, Nova, 1964.
33. Opus postumum. Paris, j. Vrin, 1950 (orig. franc).
34. Kosik, K. La dialéctica de lo concreto. México, grijalbo, 1967.

35. Korsch, K. Karl Marx. Barcelona Ariel, 1981.
36. Marxismo y filosofía. Barcelona, Ariel, 1978.
37. Lenin, V.I. Cuadernos filosóficos. La dialéctica de Hegel. México, ed. Martínez roca, 1974.
38. Materialismo y empiriocriticismo. México, grijalbo, 1967.
39. Luckás, G. Estética. T I, "cuestiones previas y de principio". México, grijalbo, 1976.
40. Marx, K. El capital. T I, "palabras finales a la segunda edición -- alemana", México, f.c.e., 1966.
41. El derecho romano. Obs. Cmptas., Moscú, Progreso, 1976, T III
42. Marx, K., F. Engels. Escritos económicos varios. México, grijalbo, 1972.
43. La ideología alemana. México, ed. de cult. pop. 1972.
44. Marx, K. La sagrada familia. México, grijalbo, 1958.
45. Miseria de la filosofía. México, ed. de cult. popul. 1974.
46. Prefacio a la contribución a la crítica de la economía política. Madrid, A. Corazón edit., 1970.
47. Sociología y filosofía social. Buenos Aires, lotus mare, 1976
48. Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos. México, grijalbo, 1970.

49. Parsons, T: El sistema social. Madrid, rev. de occidente, 1976.
50. La estructura de la acción social. Madrid, guarrama, 1968
51. Plejanov, G.V. Cuestiones fundamentales del marxismo. México, ed. de cultura popular, 1980.
52. El papel del individuo en la historia. México, grijalbo, 1969.
53. Popper, K.R. El desarrollo del conocimiento científico. Buenos Aires, paidós, 1970.
54. La lógica de la investigación científica. Madrid, tecnos, 1972
55. La miseria del historicismo. Madrid, alianza-aurus, 1973
56. Saussure, F. de. Curso de lingüística general. Buenos Aires, lozada, 1970
57.-.... Fuentes manuscritas y estudios críticos. México, S. XXI, 1977.
58. Spencer, H. Clasificación de las ciencias. Madrid, div. y admón., 1889.
59. El individuo contra el estado. Madrid, juncar, 1977.
60. Windelband, W. Historia general de la filosofía. Madrid, ateneo, 1970
61. Weber, M. Economía y sociedad. México, f.c.e., 1981.

62. Weber, M. El político y el científico. México, premia editora, 1978.
63. Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires, am--
rrotu, 1973.
64. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. México,
premia editora, 1979.
65. Sobre la teoría de las ciencias sociales. Barcelona, penin
sula, 1971.

BIBLIOGRAFIA DE APOYO.

66. Aristóteles. Metafísica. México, porrua, 1972.
67. Aron, R. Dimensiones de la conciencia histórica. Madrid, tecnos, 1962
68. Los marxistas imaginarios, de Sartre a Althusser. Carácas,
monte ávila, 1969.
69. Bacon, F. Novum organum. México, porrua, 1975.
70. Bachelard, G. La formación de espíritu científico. Contribución a un
psicoanálisis del conocimiento objetivo. México, s XXI, 1979.

71. Boggs, C. El Marxismo de Gramsci. México, premia editora, 1980.
72. Broccoli, A. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, nueva imágen, 1977.
73. Ideología y educación. México, nueva imágen, 1977
74. Marxismo y educación. México, nueva imágen, 1980.
75. Bunge, M. El principio de causalidad en la ciencia moderna. Buenos Aires, eudeba, 1961.
76. Intuición y ciencia. Buenos aires, eudeba, 1967.
77. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos aires, s XXI 1976.
78. La investigación científica. Barcelona, ariel, 1975.
79. Descartes, R. El discurso del método. Meditaciones metafísicas. reglas para la dirección del espíritu. Principios de la filosofía. - México, porrua, 1972.
80. Dewey, J. Democracia y educación. Buenos Aires, lozada, 1967.
81. La busca de la certeza. Un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. México, f.c.e., 1963.
82. La ciencia de la educación. Buenos Aires, lozada, 1957.

83. Dilthey, W. Fundamentos de un sistema de pedagogía. Buenos Aires, lozada, 1960
84. Hegel y el idealismo. México, f.c.e., 1966.
85. Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII. México, f.c.e., 1966.
86. Introducción a las ciencias del espíritu Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Madrid, rev. de occidente, 1966.
87. Gallino, I. Gramsci y las ciencias sociales. Argentina, cuadernos pasado y presente, 1972.
88. Habermas, J. Respuestas a Marcuse. Barcelona, anagrama, 1969.
89. Teoría y praxis. Buenos Aires, sur, 1960.
90. Hempel, C. Filosofía de la ciencia natural. Madrid, alianza, 1973.
91. La explicación científica. Buenos Aires, paidós, 1979.
92. Hume, D. Tratado de la naturaleza humana, Buenos Aires, paidós, 1974
93. Jaeger, W. Paideia. México, f.c.e., 1978.
94. Labarca, G. La educación burguesa. México, nueva imagen, 1977.

95. Labastida, J. Producción ciencia y sociedad de Descartes a Marx. México, s. XXI, 1980.
96. Libniz, G.W.F. Nuevo tratado sobre el entendimiento humano. Madrid, Aguilar, 1972.
97. Levi-strauss. Estructuralismo y epistemología. Buenos Airesn nueva visión,1970.
98. Locke, J. Ensayo sobre el entendimiento humano. México, f.c.e., 1972.
99. Manacorda, M. Marx y la pedagogía moderna. Barcelona, oikos-tau,1979
100. Marcuse, H. Cultura y sociedad. Buenos Aires, sur, 1969.
101. Discusión con los marxistas. Buenos Aires, proceso, 1970
102. El fin de la utopia. México, s XXI, 1968.
103. El marxismo soviético; un análisis crítico. Madrid, alianza, 1969.
104. Ontología de hegel y teoría de la historicidad. Barcelona, Martínez roca, 1970.
105. Merani, A. Conflicto entre ciencia y filosofía en la psicología de J. Piaget. Caracas, Universidad central de venezuela, 1968.
106. Educación y relaciones de poder. México, grijalbo, 1979.

107. Nagel, E. La estructura de la ciencia. Buenos Aires, paidós, 1976.
108. Paci, E. Funciones de las ciencias y significados del hombre. México, f.c.e., 1968.
109. Piaget, J. Educación e instrucción. Buenos Aires, proteo, 1970.
110. Sabiduría e ilusiones de la filosofía. Barcelona, península, 1970.
111. Tendencia de la investigación en ciencias sociales. Madrid, Alianza-universidad, 1976.
112. Platón. Diálogos. México, porrua, 1972.
113. Poincaré, H. El valor de la ciencia. Buenos Aires, espasa calpe, 1964.
114. Ponce, A. Educación y lucha de clases. México, editores unidos, 1976.
115. Reinbach, H. El nacimiento de la filosofía científica. México, f.c.e. 1967.
116. Rudner, R.S. Filosofía de la ciencia social. Madrid, alianza-universidad, 1980.
117. Russell, B. El conocimiento humano. Madrid, taurus, 1968.
118. La perspectiva científica. Barcelona, ariel, 1971.

119. Sánchez Vázquez, A. Filosofía de la praxis. México, Grijalbo, 1979.
120. Vernant, J. P. Mito y pensamiento en la Grecia antigua. Barcelona, Ariel, 1974.