

ACERCA DE LOS LLAMADOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: La posición teórico-metodológica positivista

**ABOUT THE SO-CALLED PARADIGMS OF EDUCATIVE INVESTIGATION:
The positivist theoretical-methodological position**

**Dr.C. Evelio F. Machado Ramírez
Dra.C. Nancy Montes de Oca Recio**

**Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona” de la
Universidad de Camagüey, Cuba**

evelio.machado@reduc.edu.cu

Palabras claves: paradigma, paradigma positivista, paradigma cuantitativo, investigación cuantitativa, investigación educativa

Key words: paradigm, positivist paradigm, quantitative paradigm, quantitative investigation, educative investigation.

Resumen:

En el presente artículo se realiza una discusión acerca del concepto paradigma y las diversas interpretaciones y aplicaciones que se ha hecho de él en la literatura sobre la temática relacionada con la investigación social y específicamente pedagógica. Se analizan sus particularidades y además los motivos por los cuales él no es aplicable al ámbito de la investigación social y pedagógica. Se re-toma y re-crea el término posición teórico-metodológica el cual devela el trasfondo filosófico de cualquier concepción científica y como resultado de la actividad investigativa que de ella se deriva. Presentamos además un análisis de la llamada Posición Teórico-Metodológica (PTM) positivista realizando una caracterización de la misma y de su influencia en el ámbito educativo e investigativo.

Abstract

This article discusses about the uses of the concept “paradigm” and the varied interpretations and applications of this term in studies about social and specifically educative research; also we make an analysis of its characteristics and the motives by which it is not applicable to this kind of investigation. We re-take and re-create the expression “theoretical-methodological position” (TMP), the one that discovers the influence of philosophy in any scientific conception and as a result of educative investigation. We also present an analysis of the so-called positivist theoretical-methodological position (TMP) and characterize it as well as its influence in the educative and research in the field

INTRODUCCIÓN:

"Ostinato Rigore". Leonardo da Vinci

El rigor es apego a la verdad, es despojarnos de nuestros prejuicios y entusiasmos cuando interpretamos nuestros resultados, es buscar todas las posibles explicaciones de lo que observamos, es aceptar un resultado que demuestra la falacia de nuestras ideas más fijas. El rigor está en la esencia del quehacer científico, en cada una de las etapas de un trabajo de investigación. El rigor implica una manera de planificar, desarrollar, analizar y evaluar nuestra obra y un cuidado especial en contextualizar los resultados a nuestro pensamiento y lenguaje.

Al transitar por los caminos que fundamentan una concepción científica en los dominios de la investigación pedagógica surgen varias interrogantes y a las cuales trataremos de ofrecer respuestas en la medida que la sustentación conceptual presente avances, *¿Por qué investigamos?, ¿Para qué investigamos?, ¿Para quién investigamos?, ¿Dónde nos situamos para investigar?. Por esa razón ¿Cómo investigamos?, ¿Qué bases fundamentan su desarrollo?*

El tránsito del ser humano por la institución escuela es efímero si se compara con el tiempo que él por sí mismo debe aportarle a la sociedad los resultados de los conocimientos, capacidades, valores y habilidades desarrollados hasta ese momento. La investigación educativa como reflejo de esa realidad no debe ser ajena a la necesidad de que esto se cumpla tratando de lograr, a partir de ahí, que él conjuntamente con los otros continúen su avance en la sociedad. Ese es un reto, en la tensión dialéctica teoría-práctica, del presente milenio.

Sin embargo, esta importante disciplina de la ciencia, debido a la influencia que ha recibido de las más diversas tendencias filosóficas, en ocasiones, más que ayudar a acelerar el paso en el camino del perfeccionamiento y el desarrollo, hace que se asuma, bien una **posición estatista, contemplativa o mecánica y manipulativa** del ser social, alejada de la real dimensión y fines de la ciencia en un contexto como es la realidad educativa cubana.

Y si bien la etimología del concepto “paradigma” proviene del griego, entendiéndose como **ejemplo que sirve de norma** y se identifica también *con principios que asocian o disocian las nociones fundamentales que rigen y controlan todo el discurso teórico* que transforma la realidad, esto ha hecho que más de uno infiera inadecuadamente que una modificación en el “*paradigma*” trae consigo “*la modificación de la realidad*”.

Ciertamente la utilización de este término es de amplio uso en el campo de la investigación; y aunque algunos aducen precisamente que él posee varios significados, partiendo de sus orígenes, no es menos cierto, sin absolutizar, que la gran mayoría de los estudiosos lo utiliza influenciado por las aportaciones realizadas por T. Kuhn a la ciencia moderna. De ahí que un propósito de este artículo será el de desmitificarlo y pretender demostrar su inconveniencia en el campo de las ciencias sociales y específicamente en el educativo.

DESARROLLO:

En sentido general, el concepto hoy es entendido, en su acepción más amplia como un cúmulo de compromisos que comparten un grupo de científicos que poseen en común los aspectos instrumentales y teóricos de la comunidad científica; siendo esta última un microcosmos social, con sus instituciones, espacios de discusión, de formación y de control según P. Bourdieuⁱ. La palabra trae consigo un conjunto de ideas preestablecidas, tendencias del pensamiento y/o patrones de investigación compartidos; o visto como un conjunto determinado explícitamente por conceptos y proposiciones utilizadas para dirigir la investigación dentro de un campo determinado.

Para tratar de desmitificar un tanto el término, es válido entonces penetrar en las propias consideraciones explícitas e implícitas de su precursor para la ciencia actual.

Es conocido que T. Kuhnⁱⁱ lo introdujo a partir de las confrontaciones que se operaban entre las ciencias naturales y las sociales y entre las tantas acepciones lo definió como *"...realizaciones científicas, universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica."* Él empleó el término, en sus inicios, con más de veinte interpretaciones diferentes, precisando su significado entre 1975 y 1982ⁱⁱⁱ, definiéndolo por último en un sentido amplio y otro estrecho.

De acuerdo con la acepción amplia, de mayor alcance, señalaba que es todo lo compartido por una comunidad de científicos, entendido como un grupo social relativamente bien definido, reconocidos mutuamente entre ellos y por la sociedad, lo cual hace que desempeñen y adopten posiciones predominantes en el decursar del desarrollo científico, etc.; en otras palabras, considerados como una elite, algo similar al *"Consejo de Guardianes"* del cual hablaban Marx y Engels^{iv} en su tiempo, que se aúna en un conjunto de investigadores y diseminadores de una disciplina lo cual es también un problema apegado a una concepción del mundo. Ellos *"adquieren"* un compromiso con el *"paradigma"* y asumen puntos de vistas coincidentes en cuanto a la metodología, sus conceptos, y un sistema *"epistemológico"*, *"axiológico"*, *"heurístico"* y *"ontológico"*.

Los factores que impulsaron su surgimiento, y es a lo que no prestó atención Kuhn como después será demostrado, tienen en la base de los enfrentamientos académicos (en el amplio sentido del término) las crisis sociales, económicas, políticas e ideológicas, entre otras que no son otra cosa que la expresión de la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad (contexto).

Es justo reconocer que en lo específico de las ciencias sociales Kuhn llegó a reconocer de manera explícita que en las ciencias sociales era sumamente complejo hablar de *"paradigma"*, debido a las divergencias que caracterizan al concepto. En el prefacio de su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*^v relata que en una visita al Centro de Estudios Avanzados de Palo Alto, en California, a raíz de un encuentro con diferentes investigadores y profesionales del área de las ciencias sociales, se vio precisado a descubrir el concepto, pero con el propósito de dejar en claro las diferencias de fondo entre estas ciencias y las naturales. Pero a pesar de ello, es posiblemente en las primeras donde el término posee hoy una mayor utilización y difusión.

Ello es, los significados otorgados al término, y sus designaciones en la bibliografía que versa sobre problemas metodológicos, no reflejan las contradicciones reales presentes

entre las diferentes perspectivas o “*paradigmas*”, llámese por una parte cuantitativo, racionalista, tradicional, positivista o analítico-explicativo; o por la otra, cualitativo, naturalista, alternativo, constructivista o interpretativo (hermenéutico) entre otras muchas designaciones que han recibido; lo que ha traído **sesgos ideológicos** que han desembocado en la adopción de posturas a las que hemos hecho y haremos mención.

Por otra parte, en la caracterización de los llamados “*paradigmas*” de la investigación, a través de lo que expresa la literatura actual, no se ha prestado atención al trasfondo filosófico y específicamente “**ideológico**” que ellos rezuman en lo específico de las Ciencias Sociales, pues tanto Kuhn como otros muchos sólo han vinculado el concepto, su surgimiento y reemplazo formalmente a **estadios** que acontecen en el tiempo y son sustituidos, modificados y/o generados (mecánicamente) por una “**comunidad de científicos**” (como en el positivismo comptiano). Según él, para que una revolución científica tuviera lugar, el sabio **debía renunciar a la concepción del mundo** que tenía hasta ese momento y adecuarse a una nueva visión.

De lo que quizás no fue consciente Kuhn, fue precisamente de la carga ideológica que se le otorgó al concepto, posiblemente por esa razón, con el decursar de los años. Pues al hacer implícita la sustitución de un “*paradigma*” por otro también se ha pretendido justificar o se ha creado la ilusión que todo conocimiento o aporte de la ciencia y de la sociedad “*pasada*” es “*obsoleta*” o “*no válida*”, negando así de hecho que, gracias a esas aportaciones, el contexto en el cual establecemos nuestras relaciones de desarrollo y vida es continuidad y producto del pensamiento y la ciencia que precede; que gracias a las aportaciones que reflejaron el mundo en su momento, podemos **re-crear** el que vivimos y hacerlo ascender en bien de la especie humana, no para destruirla. Ejemplo de ello ha sido la tendencia de otorgarle a la **dialéctica** la condición de “paradigma” lo cual por derivación nos señalaría que en algún momento de su desarrollo ella podría desaparecer. ¿Cuáles son nuestras consideraciones al respecto de esto último?

- En primer lugar, tal como aparece en la literatura, concebimos la dialéctica como teoría científica universal que trata de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano más allá de lo que el propio significado del concepto “paradigma” ofrece.
- Por otra parte, ella constituye un modo de pensamiento y actitud ante la vida y la ciencia. Es, además, una teoría integral, contradictoria, ascendente, como proceso que examina el pensamiento y la cognición en su desarrollo y devenir.
- Finalmente siempre señalar que lo dialéctico no niega que una concepción sea idealista, sin embargo, el apellido aún entre nosotros ocasionalmente es olvidado, pero no solo por él, sino por el tratamiento que se le da.

A tales efectos, a partir de la lectura realizada hemos propuesto el concepto **posición teórico metodológica** (PTM). Esto es, un término que encubre la univocidad entre la concepción y reflejo del mundo del sujeto investigador y la metodología que utiliza para ello.

Sobre este problema de oponer el término “*paradigma*” al de PTM es válido recordar que el lenguaje figurado abordado por los estudiosos de este problema ha tratado de reformular el concepto de sociedad científica en el que se incluye el llamado “**paradigma kuhniano**” el que ha sido imaginado como una urdimbre de relaciones monoculturales, criterio

devenido de la mentalidad decimonónica científicista y devota del progreso ascendente e irrefrenable sin un horizonte humanístico.

Kuhn, en sus definiciones, propuso entonces la diacronía de un paradigma que es superado por otro mediando una “*crisis*”, pero no necesariamente una negación dialéctica y no vió la relación de la *crisis* de la llamada ciencia “*normal*” o *standard* como también se le denomina, con el horizonte cotidiano, con las *relaciones sociales*, con el sustrato *filosófico y cultural* predominante, dentro del cual se produce el “*tránsito*” de un “*paradigma*” a otro.

En realidad, para que haya “*paradigma*” es necesaria una condición que T. Kuhn no tuvo en cuenta: *las teorías deben referirse a aspectos esenciales de la realidad social* como ya hemos señalado. Ahora bien, cuanto más ambiciosa sea una teoría, menos posible es ponerla a prueba directamente con los datos disponibles. En las ciencias sociales no se hacen descubrimientos llamados “fundamentales”, como ocurre de vez en cuando en las ciencias naturales, más bien se construyen teorías no verificables con exactitud o verificables inexactamente ya que la propia realidad social inevitablemente cambia a cada segundo.

Todas estas discusiones, por supuesto, ha traído consigo, como decimos, tergiversaciones o sesgos ideológicos y una manipulación del concepto en la llamada era postmoderna; si no ver “*La condición moderna*” de Lyotard^{vi} punto de diseminación de muchas de estas ideas ya que a partir de dicha obra se profundizó una actitud consistente en descalificar y desacreditar al marxismo (como paradigma que debía ser sustituido) al ubicarlo en el contexto de la “*crisis de los metarelatos*”. La hipótesis de Lyotard era la siguiente: “...*el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada post moderna. Este paso ha comenzado cuando menos desde fines de los años 50, que para Europa señala el fin de su reconstrucción... El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación*”^{vii}.

En realidad, el tema de la eventual crisis del marxismo no es nuevo, ya que puede remontarse hasta sus propios orígenes como teoría revolucionaria. Ello suscitó una afirmación cáustica de Lenin, de que *la vitalidad y vigencia del marxismo encontraba su mejor confirmación en el hecho de que sucesivas generaciones de profesores se habían dedicado a refutar el marxismo, o a darlo por fracasado, muerto u obsoleto*^{viii}. Así se produjeron y producen diversas batallas ideológicas contra la denominada «*hidra marxista*». Esta lucha ideológica no obtuvo ni tendrá resultados definitivos, hoy menos que nunca en que él resurge con fuerza. Dicho fenómeno ha quedado muy bien caracterizado por el sociólogo R. Mishra^{ix} cuando señaló:

“El marxismo quizás sea la aventura política e intelectual más fascinante de nuestro tiempo. Política revolucionaria, religión secular, fantasía utópica, teoría social, análisis duro y teórico del capitalismo, filosofía de la historia, socialismo científico, y muchas cosas más a la vez; ha estado amenazando al capitalismo por más de un siglo. En más de una ocasión, sus contrincantes burgueses han estado convencidos de que al fin descansaba en el cementerio de la historia de las ideas. En todas las ocasiones, ha regresado de la muerte para burlarse de la ciencia social «burguesa» y para cuestionar sus vanas pretensiones. La buena suerte ha sonreído al marxismo, cuando la buena fortuna del capitalismo

palidecía. No es de extrañar, por lo tanto, que en la década del 70, cuando la economía capitalista se enfrentaba a graves problemas, la sombra del marxismo volvía a ocupar un puesto importante.”

A. Hart también ha expresado algo de suma importancia:

Tengamos muy en cuenta los conocimientos previamente adquiridos, pues forman parte sustancial de la memoria histórica y ellos han de valer para analizar cómo hacer las cosas mejor en el presente y hacia el futuro. No es lícito por tanto demoler el pasado ni someterlo a una crítica iconoclasta, sino apoyarnos en su análisis para seguir avanzando. La crítica no debe significar la negación antidialéctica del conocimiento anterior. El pasado solo puede evaluarse en relación con la información de su época o tiempo histórico. Véanse los análisis de Engels acerca de cómo los grandes descubrimientos filosóficos de Hegel, se sustentan en los avances científicos alcanzados hasta su época y como sus límites están determinados por la ciencia de su época^x.

¿Existe por lo menos un progreso acumulativo en las ciencias sociales? Existe evidentemente, ya que cada disciplina tiene un patrimonio propio, compuesto de conceptos, métodos, teorías y praxis. Existen progresos acumulativos incluso en el ámbito de la teoría. Una teoría puede quedar anticuada, pero siempre subsistirá algo de ella, que se integrará en las nuevas teorías.

Para resumir esta parte presentamos un fragmento de una entrevista realizada a Jesús Mosterín, antiguo colega de T. Kuhn en *Cambridge, Massachusetts Institute of Technology*^{xi}:

Entrevistador: En uno de sus últimos libros, *Ciencia Viva*, usted aborda varios temas de interés actual y decanta los aportes de científicos y filósofos de primera línea. Entre éstos, las contribuciones de Thomas Kuhn. Este pensador en uno de sus últimos libros, **Segundos pensamientos sobre paradigmas**, admite que la Profesora Masterman y sus críticos identifican hasta 22 significados y usos diferentes del término paradigma, término que lo hizo famoso. ¿A estas alturas del siglo XXI se puede sostener que el concepto de paradigma todavía es útil?

JM: *El concepto de paradigma fue introducido por Kuhn en su obra **La estructura de las revoluciones científicas** y en esa obra Kuhn lo utiliza para muchas cosas. Como usted dice, la profesora Masterman escribió un artículo mostrando que Kuhn utiliza este término en 20 sentidos distintos. Kuhn acabó reconociendo que la profesora Masterman tenía razón. En sus obras posteriores dejó de utilizarlo. Si echamos una ojeada a los últimos libros de Kuhn, como su gran libro sobre Max Planck, **La teoría del cuerpo negro y la discontinuidad cuántica**, comprobaremos que en él no aparece la palabra paradigma (...). Estas palabras son sugestivas, se pueden emplear, tienen la ventaja que son bastante vagas y un poco confusas, pero al mismo tiempo son sugestivas y permiten aplicarlas a una gran variedad de situaciones. Si queremos hablar, por ejemplo, de desarrollo científico, podemos empezar hablando de paradigmas, pero al cabo de un rato tenemos que abandonar esta palabra y sustituirla por nociones más precisas; tenemos que pasar a hablar de teorías o de realizaciones de las teorías o de problemas o de cosas ya más concretas. Por tanto, la palabra paradigma no es una palabra precisa que permita un uso fecundo en la investigación científica. Yo conocí muy bien a Kuhn en la última etapa de su vida, pues incluso mi despacho en el MIT (...) estaba al lado del suyo. Para entonces, ya no usaba ese término.*

Entrevistador: De cara al nuevo siglo, a los nuevos problemas, ¿qué es lo que queda en pie de los aportes de Thomas Kuhn?

JM: *De Kuhn queda una cosa muy importante que es la atención a la historia de la ciencia (...) Creo que la contribución duradera de Kuhn no ha sido la introducción de nociones como la de revolución científica o de paradigma, que ya están superadas, sino más bien esta especie de cambio de enfoque en el sentido de que la filosofía de la ciencia pasara a ocuparse de teorías reales que han existido históricamente y a analizarlas detalladamente.*

Es un hecho reconocido que en la actualidad es extremadamente complejo y prácticamente imposible que un paradigma ordene y unifiqué linealmente el campo de las ciencias sociales. Por ello Mark Blaug apuntaba: *"... el término paradigma debería excluirse de los trabajos sobre la materia, o escribirse siempre entre comillas."*^{xii}

Lo anteriormente argumentado nos hace, por derivación, dirigir la atención hacia el término “*posición teórico-metodológica*” (PTM), pues al re-tomarlo y re-crearlo nos permitirá adoptar una postura definida y crítica ante el proceso de la investigación y su metodología ya que la noción de “*paradigma*” conlleva toda una serie de implicaciones teóricas, ausentes incluso de las investigaciones en el campo de lo social.

Ella la argumentamos desde dos dimensiones:

(Teórica) como una corriente del pensamiento sociofilosófico que ofrece desde la teoría una pauta para la comprensión de las vías para lograr la interpretación, el descubrimiento, la verificación o la transformación (que dialectiza estos procesos) lo cual en última instancia permite, como condición previa, delimitar la concepción del mundo predominante del sujeto investigador.

(Metodológica) porque provee de una orientación general y procedimientos, orientados por la perspectiva anterior, donde el sujeto investigador realiza una serie de acciones y operaciones que le permite, según su orientación, reflejar la realidad socioeducativa a partir de la selección, elaboración, aplicación y el control de los métodos y técnicas suficientes para el desarrollo de la investigación^{xiii}.

Una PTM se visualiza desde dos puntos de vistas:

- Por los puntos de vistas históricos, filosóficos, ideológicos, y como resultante, “**gnoseológicos**”.
- Por los puntos de vistas de la lógica que sustentan: la explicación, la verificación o la transformación (que las dialectiza como parte de sí).

A partir del estudio llevado a cabo hemos delimitado fundamentalmente tres posiciones teórico-metodológicas en la tradición de la investigación científica, en específico, la pedagógica:

- **Positivista** (con sus diversas posturas e interpretaciones), empírico-analítica, lógico-empírico, etc.
- **Fenomenológica, existencialista, pragmática e intuicionista entre otras.**
- **Dialéctica**, en lo específico del estudio, **materialista**, en su unidad teoría- práctica y la cual argumentamos en el estudio a la par de su impronta humanista en el contexto cubano.

Esta clasificación nos permite, a la hora de diferenciar entre uno u otro de los llamados “*paradigmas*” y los tipos de investigaciones que bajo ellos operan, que el proceso investigativo no se haga como hasta ahora, solo atendiendo a aspectos organizativos y/o formales en la concepción y materialización de la investigación; sino teniendo como premisa su esencia, la cual se asienta en **un contexto portador de una concepción del mundo.**

En lo que respecta al materialismo-dialéctico (lo general) y humanista (lo particular), la definición del concepto **PTM** nos hace también concebirlo, como ampliación a lo sustentado, en un **punto de vista, modo de ver, analizar, interpretar y transformar** los procesos educativos que desarrollan los miembros de una comunidad social, que se caracteriza por el hecho de que los sujetos investigadores, investigados y sujetos contextos comparten, en diversos grados, un conjunto de conocimientos, valores, postulados, ideologías, imaginarios y formas de percibir la realidad para modelar y modificar, a través de la acción, tales procesos.^{xiv}

De ahí que si bien el nombre que refleja una **PTM** debe acercarse en lo más posible a dicha concepción; es en realidad en el proceso de **caracterización** donde los trataremos de develar en toda su dimensión y complejidad.

A lo largo de decenas de años, específicamente, en lo relacionado con la investigación, se hicieron esfuerzos para buscar respuestas acerca de si las Ciencias Sociales podían tomar de las Naturales elementos de su metodología para estudiar el mundo social y humano.

Estas preguntas, que motivaron inquietudes acerca de la pretendida unidad de la ciencia, hicieron que por un lado, el grupo identificado como “positivista”, entre los que se encontraban J. S. Mill, A. Comte y E. Durkheim^{xv}, etc., desarrollaran la línea establecida por Newton y Locke haciendo énfasis en la búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. En el lado contrario, W. Dilthey, Weber, Husserl^{xvi}, entre otros, se hallaban inmersos en la creación de una filosofía particular a partir de la tradición kantiana, tratando de entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del llamado “*actor social*”.

LA POSICIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL POSITIVISMO.

El surgimiento de la ciencia contemporánea estuvo caracterizado por un fuerte sentimiento revolucionario al desembarazarse la ciencia de la teología, existiendo una gran confluencia entre la cultura teórica y la actividad artesanal motivado fundamentalmente por el nacimiento de la sociedad industrial, cuyo resultado fue la incorporación de la ciencia al proceso productivo, el surgimiento y proliferación de nuevos enfoques y disciplinas y los procesos de institucionalización académica bajo nuevas perspectivas que negaban la universidad medieval por lo que el período comienza con una vasta proliferación de investigaciones y el surgimiento de nuevas ciencias^{xvii}.

Es precisamente ese momento cuando nace la teoría de la ciencia en el sentido contemporáneo, y es cuando Comte considera que la humanidad había entrado en una “*era positiva*”, para lo cual era preciso reorganizarla a tono con nuevos criterios de racionalidad científica. La sociedad y la política se encontraban en un estado de efervescencia revolucionaria debido al caos y a los desórdenes producidos por la Revolución Democrático-Burguesa en Francia.

Inspirados en dichas tendencias, las ideas positivistas se desarrollaron aún más en el siglo XIX desde una perspectiva de cuantificación a tal punto que Durkheim^{xviii} declarara a los elementos o factores sociales como cosas (*cosificación de las ciencias sociales*).

Y aunque el positivismo en sus comienzos fue una doctrina revolucionaria, ya que centró sus ataques a la metafísica y a la teología; poco después se convirtió en una defensa de una ideología que encerraba dentro de sí la semilla del dogmatismo. En su obra Comte^{xix} expresaba:

Una vez en posesión de este conjunto o totalidad, las ciencias, para transformarse en filosofía, no tienen más que una cosa que hacer, y es ordenarse según un sistema determinado. Cumplida esta elaboración satisfarán todas las condiciones de una filosofía, es decir, que proporcionarán los primeros principios de todas nuestras nociones, colocadas en el orden verdaderamente natural.

Y abiertamente exponía sus propósitos, ya que el concepto *positivo* evidenciaba el tránsito de transformar la filosofía en una ciencia de la experiencia y a su vez la ciencia en una filosofía. Sobre este paso, señalaba:

... la operación de la reorganización política de las sociedades modernas, con el objeto de constatar a plenitud, de acuerdo con el conjunto de explicaciones precedentes, y por la vía experimental, así como por un análisis racional, su profundo vacío obligatorio con respecto a tal destino, se sigue con toda evidencia: que el problema no admite en realidad ninguna solución, lo que sería absurdo pensar, o que no nos queda nada más que recurrir a la filosofía positiva...^{xx}

Entre las características fundamentales presentes en esta postura, en tanto han influido en la ciencia y en la investigación, se encuentran las siguientes:

- Pretende lograr la **“neutralidad”** de la filosofía, pues si bien la burguesía consideraba necesario el papel y los aportes de las ciencias naturales y específicas para el desarrollo, la inferencia ideológica que podía derivarse de sus logros engendraban la destrucción de la formación económico-social anterior pero no la que podía nacer^{xxi}.
- Comte se basaba, como columna vertebral de su método, en el **“dogma general de la invariabilidad de las leyes físicas”**. No por gusto señalaba: *“... la verdadera libertad no puede consistir, sin duda, más que en la sumisión racional al predominio único, convenientemente constatado, de las leyes fundamentales de la naturaleza, al abrigo de toda arbitrariedad de ordenamiento personal.”*^{xxii}. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social, ya que propone una suerte de inmovilismo que descarta la **“problematización”**.
- Defiende la idea de que lo verdadero debe derivarse sólo de los hechos, por lo que debía utilizarse el mismo método que en las demás ciencias de la observación. La sociedad debía ser tratada como la naturaleza, pues si para esta última existían leyes generales objetivas, lo mismo sucedería con la primera (influencias que aún hoy mantiene seguidores).
- Orienta el pensamiento hacia los hechos y exalta la experiencia como conocimiento supremo. El razonamiento debía basarse en los hechos observados; buscando establecer cadenas de ellos y explicarlos. Es de interés conocer que para Comte el método fundamental, lo cual reitera constantemente, era la observación^{xxiii} porque, según su idea, elimina las explicaciones causales, ofrece la posibilidad de repetirse tantas veces como fuera necesario y porque todo lo que ella no logra **“aprehender”** puede declararse como no cognoscible. La ciencia no podía penetrar estados y cualidades subjetivas.
- No se aceptan los conceptos y valores de la teología y la metafísica hasta tanto no fueran sometidos a la prueba por el método positivista de las ciencias naturales^{xxiv}.
- Las hipótesis eran validas cuando se investigaba lo que es inaccesible a la observación y al razonamiento positivo y, por tanto, necesitaba del experimento y la comparación.
- Las causas, los motivos, las esencias no eran de interés; por el contrario trataba de hacer comprensible lo real aplicándolo a través de las diversas leyes. Era necesario el cómo y no el por qué ya que, si las leyes eran conocidas no era preciso penetrar en las razones; la sociedad podía ser constatada a través del primer tipo de pregunta pero no explicada, lo que abiertamente demostraba su trasfondo ideológico.

- Señalaba la universalidad y atemporalidad del conocimiento, lo que le otorgaba validez en cualquier circunstancia o contexto, afirmación inadecuada sobre todo en la esfera social.
- Los seres humanos no podían estudiarse o investigarse de manera individual, sino como parte de una totalidad que es la sociedad.
- Las leyes universales sólo podían ser establecidas por una élite de científicos, idea inmanente hoy en muchas de las definiciones de “investigación” y en el pensamiento de múltiples profesionales. Sobre esto H. Marcuse añade: *"El público, tal como en el neopositivismo, resulta ser un forum de científicos que poseen el entrenamiento y el conocimiento requerido. Los asuntos sociales debido a su naturaleza compleja deben ser tratados [y cita a Comte] por un pequeño grupo formado por una élite intelectual."*^{xxv}

El positivismo no condujo a ningún *sistema de educación* aunque sí derivó algunas tesis pedagógicas fundamentalmente a manos de uno de sus más conocidos representantes, H. Spencer. De este pensamiento se desprende una interpretación arbitraria de los hechos, un esquematismo extremo, la sustitución del análisis social por la clasificación de los fenómenos y el reemplazo de su esencia por el aspecto externo. Trata de encontrar, mediante las acciones de un individuo aislado la clave de todos los problemas sociales; sus conclusiones sirvieron para tratar de justificar las ideas biologizadoras en la pedagogía^{xxvi}

Este punto aún hoy resulta altamente problemático entre varios autores quienes aseveran lo contrario. Lo que en realidad deseamos expresar y defendemos en esta parte, aún reconociendo los aspectos beneficiosos que reportó esta tendencia a la ciencia, es que no fue elaborado un sistema educativo pudiera decirse *“propio del positivismo”*, o que él no tuviera una influencia directa e importante como concepción filosófica, a partir de sus tesis en los sistemas educativos vigentes con aplicación de sus postulados, pero siempre confluyeron diversas tendencias. Esto es, los sistemas educativos de la época fueron esencialmente *eclécticos* con diversos matices .

Al respecto señalamos, en primer lugar, que el término *sistema educativo* es un concepto de amplio alcance y complejidad, el cual, a su vez es subsistema de un sistema de jerarquía mayor que es el sistema socio-político de la sociedad donde se materializa. El incluye, entre otros, la organización de enseñanzas, de factores externos e internos a la educación, recursos didácticos, capacitación y formación del docente, escolarización, diseño de los componentes esenciales del sistema, el proceso de aprendizaje con todos sus componentes y las vías para materializarlo, los valores compartidos del sistema, la concepción curricular, el modelo de gestión y planeamiento atendiendo a dicho sistema, su organización, infraestructura, recursos didácticos y de vida, la medida de eficiencia; procesos de comunicación; la determinación de la definición social del conocimiento entre varias dimensiones pertenecientes a dicho sistema.

Y si se le da una lectura atenta a la literatura, generalmente se habla de la *primacía del positivismo*, del *sustento positivista*, de *su importancia*, de los *partidarios del positivismo*. Hasta cierto punto uniforme es también la adopción que se hace de él como *doctrina para ser implantada en el campo educacional*; pero de ahí a declarar que derivó en un *sistema de educación* merece un análisis.

El Dr.C. O. Valera en sus *Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas. Sus implicaciones para la educación en Latinoamérica* ha expresado:

Bajo el influjo del positivismo también se desarrollan tendencias pedagógicas que resaltan el papel reproductor y desarrollador de la sociedad que tiene la educación y los múltiples componentes implicados en estos procesos, encaminados al pleno desenvolvimiento de la personalidad del individuo que le permita participar activamente en la dinámica de su medio ambiente.^{xxvii}

Ciertamente esas palabras, ya que en sentido general las ideas del positivismo fueron en muchos casos adecuadas a las condiciones de los países latinoamericanos e injertado sin cambios en otros; pero las influencias presentes de Fouillé, Guyau y Nietzsche no fueron sustituidas por la filosofía positivista así como otras concepciones humanistas que emergían en esa época. Fue un momento también de la propagación de teorías tales como el pragmatismo, bergsonismo, la filosofía de Wundt, de la contingencia. También confluyeron ideas como la del Krausismo, Cousinismo, el ideario de Federico Guillermo Adolfo Diestterweg, las ideas de Pestalozzi, y Horace Mann quien introdujo concepciones de este último; se sumaron influencias del pensamiento cristiano e ilustrado, el cartesianismo, el sensualismo, el eclecticismo entre otros lo cual representaba realmente la base filosófica de las ideas pedagógicas generadas en ese momento y abonaron buena parte del quehacer educacional.

De esa variedad, donde obviamente el positivismo tuvo un mayor peso es que con el tiempo surgiría un llamado "*sistema americano de educación*" o se le dio en llamar así.

La inserción propiamente de la filosofía positivista comteana a la pedagogía impuso desde el principio su descalificación, en virtud de sus producciones conceptuales sobre lo educativo, directamente vinculadas con las propias concepciones que portaba esa filosofía y entraban en contradicción con el fuerte pensamiento humanista latinoamericano y si bien intentó "*formular las bases para la construcción de una ciencia de la educación, alejada del utopismo y edificada mediante la lógica inductiva*" esto nunca cobró un cuerpo homogéneo. Tampoco, es válido señalar, influyó con el mismo vigor en todos los países latinoamericanos aunque de hecho su ascendencia se hiciera notable en la casi totalidad de ellos.

Sobre esta problemática se encuentra publicada una obra de gran valor titulada *El pensamiento latinoamericano* de L. Zea.^{xxviii}

Citamos algunos casos:

Por ejemplo, en Venezuela intervinieron tres tendencias ideológicas: *la católica, la positivista y la técnico-didáctica*. Brasil fue un caso sui generis ya que el positivismo se les presentó únicamente como la doctrina más apta para enfocar las nuevas realidades que se ofrecían en su natural evolución social. Sólo fue un instrumento puesto al servicio de la realidad que se les ofrecía y para adaptarse a ella. Por eso se sirvieron del positivismo únicamente en aquellos aspectos en que su realidad así lo reclamaba. Como señala L. Zea, *era la realidad misma la que reclamaba esta doctrina, y no ésta la que se quería imponer a la realidad*.

En México el comtismo fue aceptado en el campo educativo, tal como se expresa en la reforma realizada por G. Barreda; en cambio, en el campo político fue el positivismo inglés, principalmente de H. Spencer el cual ofreció elementos teóricos a la política del

momento (P. Díaz). Sin embargo como filosofía de la educación de los sectores privilegiados de la sociedad, tendió básicamente a la formación de una clase dirigente opuesta al viejo modelo escolástico; pero, por otro lado, *no prestó atención al desarrollo de todos los sectores populares*.

Al igual que en México, en Argentina el positivismo de Comte influyó en el campo educativo mientras el positivismo inglés lo hizo en el político-administrativo haciéndose evidente tres grupos: el de los llamados *positivistas sui generis* o *pre-positivistas*, la llamada *Escuela de Paraná*, de formación comtiana, que influyó en el campo educativo a través de las escuelas normalistas y el grupo de la *Universidad de Buenos Aires*, donde se combinaron el positivismo comtiano y el inglés de H. Spencer. Este grupo se destacó por la aplicación que hizo del criterio científico y del principio de la evolución a los diversos problemas políticos, administrativos y educativos que se le plantearon. Pero también tomó en este país el carácter de un liberalismo avanzado y socializante; tal fue el positivismo de José Ingenieros y de Juan B. Justo, que en política pertenecieron al Partido Socialista Argentino. En el caso de J. B. Justo, combinó el evolucionismo de Spencer con el marxismo, formando las bases teóricas del partido socialista citado, del cual fue también fundador.

En Uruguay, en la polémica del positivismo con la corriente llamada espiritualista, la misma giró en torno a la capacidad de ambas doctrinas para moralizar al país, agitado por múltiples cuartelazos y corrupciones.

En Costa Rica, tuvieron una marcada influencia el liberalismo económico de corte inglés, las ideas de la Ilustración francesa en torno al Estado racional y la importancia de la educación, así como el positivismo de H. Spencer, con relación a la importancia de la ciencia y el progreso en la historia.

Finalmente, en Cuba muchos vieron en esa filosofía la doctrina que justificaba su afán de independencia en contra de España; sin embargo, por lo que podía implicar de negativo para la Revolución de Independencia, el comtismo fue rechazado y se asimilaron más las ideas de H. Spencer, ya que tenía una mayor relación con el interés político de los que pretendían liberar la isla.

Su principal expositor, en el campo educativo, fue por supuesto, José Enrique Varona quien rechazó el positivismo de Comte. Como es bien sabido, Cuba fue la última nación de Hispanoamérica que alcanzó su independencia. De aquí que todos sus pensadores, a lo largo de la casi totalidad del siglo XIX, tuvieran como única preocupación la libertad de la isla. Existió, una clara y definida línea de pensamiento entre todos ellos, que fueron también al mismo tiempo educadores; línea que partió de **Agustín Caballero**, continuó con **Félix Varela**, **José de la Luz y Caballero**, culminando en ese momento con nuestro **José Martí** como expresión suprema, todo lo cual se realizó en **Varona**. Todos estaban animados de la misma preocupación: *educar y dar a los cubanos una serie de ideas que les permitiera estar listos para luchar por la independencia en la primera oportunidad que se les ofreciera*.

Por ello, a pesar de los que algunos estudiosos expresan, la obra de Enrique José Varona representó la mejor y más acabada expresión de lo que podemos llamar el mal llamado *positivismo pedagógico cubano*; es mejor haber utilizado otro término como en realidad

fue. Porque, ni en los momentos de más auge del positivismo y el cientificismo en general, el pensamiento cubano y específicamente educacional, abandonó la *tradición humanista* heredada en sus varias décadas de lucha y de sus próceres más eximios.

Las necesidades de una práctica liberadora e independentista y la vena eticista que fue floreciendo no solo en Cuba, condicionaron que la dirección científica y educacional confluyera con la *humanista*, lo mismo que en los pueblos de Latinoamérica, hasta alcanzar un alto grado de integración en los pensadores más avanzados y lúcidos de aquella época, entre ellos en el propio Enrique J. Varona quien tuvo una influencia directa, muy marcada del Maestro y aprehendió enseñanza tales como las siguientes:

Cristo murió en una cruz, a pesar de que no había conocido a Augusto Comte.

Oh; mártires de todas las ideas!- El positivismo daña el arte por cuanto niega lo que lo constituye especialmente,-y si no lo niega terminante, como el positivismo dogmático.

*¡Conque es necesario ser positivista para ser abnegado, para ser noble, para ser bueno, para ser héroe, para ser mártir !- Conque el positivismo, fulmina anatemas, decreta excomuniones, flagela a los déspotas, y crea un nuevo infierno!- conque, en nombre de la libertad del pensamiento se condena a los que tienen la osadía de pensar de un modo distinto al del fundador de la filosofía positivista!-, *Oh, mártires de todos los derechos, soldados de todas las libertades, desterrados que habéis comido pan amargo,- alzaos de vuestras tumbas, salid de vuestros hitos, venid de nuestras playas, a registrar nuestros espíritus en el libro fulminador y sancionador de los adversarios positivistas.-*

Así desfiguran las más puras ideas: así se comprometen las mejores hazañas científicas; así se crean realistas exagerados, creando exagerados positivistas. Así no se sirve a la evolución que se solicita: el amor es lo único fructífero, el de la templanza el único lenguaje; nunca ha sido el otro curador de llagas, ni imparcial juez, ni útil acercador de las escuelas.^{xxix}

Y en otro de sus artículos nuestro Héroe Nacional señalaba:

Así dice el Talmud: "No procures alcanzar lo que está demasiado alto para ti, ni penetrar lo que está fuera de tu conocimiento, ni descubrir lo que ha sido colocado más allá del dominio de tu mente. Encamina tu pensamiento hacia aquello que puedas llegar a conocer, y no te inquiete el deseo de llegar a conocer las cosas escondidas."

Pasa el positivismo como cosa nueva, sin ser más que la repetición de una época filosófica conocida en la historia de todos los pueblos; porque esa que hemos transcrito del Talmud no es más que la timorata doctrina positivista, que con el sano deseo de alejar a los hombres de construcciones mentales ociosas, está haciendo el daño de detener a la humanidad en medio de su camino.

Se debe poner tierra primero antes de adelantar un paso en ciencia; pero no se puede hacer calzada al cielo. El viaje humano consiste en llegar al país que llevamos descrito en nuestro interior, y que una voz constante nos promete^{xxx}

El Dr. Cs. R. Pupo en su artículo *Martí y su ensayo "Nuestra América"* ha señalado lo siguiente:

Al carácter contemplativo del "naturalismo" positivista, Martí opone su concepción del hombre como sujeto activo, creador, es decir, la espiritualidad humana en sus diversas determinaciones. No sólo la crítica se reduce a la contemplatividad, sino además al gnoseologismo cientificista que profesa y propaga el positivismo. En la concepción del Maestro la subjetividad humana no implica sólo razón, conocimiento, sino además valoración, sentimientos, acción práctica, pues al hombre no sólo le interesa qué son las cosas, cómo revelar la verdad sino también para qué le sirven, en correspondencia con las necesidades e intereses que quiere satisfacer y realizar. En este sentido Martí anticipa en nuestra América la batalla antipositivista que tiene lugar en pleno siglo XX americano por eminentes representantes de la filosofía y las ciencias sociales; por supuesto, sobre la base de otras premisas y condicionamientos.^{xxxi}

El segundo positivismo o empirocriticismo, hizo su aparición en los últimos años del siglo XIX. Esta concepción extrajo de su antecesor conceptos tales como materia, necesidad, causalidad, experiencia, concibiéndolos como apercepciones apriorísticas que han sido erróneamente asignadas a la experiencia y mantuvo la misma línea del primer positivismo acerca de la neutralidad filosófica.

El tercer positivismo o neo-positivismo, como corriente del siglo XX expresaba que el conocimiento sobre la realidad se da tan sólo en el pensar cotidiano o concretamente científico y no hace extensivo el análisis filosófico a los objetos reales, sino sólo a lo dado, a la experiencia inmediata o lenguaje.

Más adelante, en los años 20 del siglo pasado, surgió como variedad de esa tendencia el positivismo lógico, a partir de las ideas desarrolladas por el mismo grupo, entre los que se encontraban B. Russel, L. Wittgstein entre otros. Este enfoque renunciaba a la posición psicológica y biológica en el problema del conocimiento lo que negaba **“formalmente”** el primer positivismo. Según esa tendencia la auténtica filosofía científica sólo era posible como análisis lógico de la ciencia, estudio que trata de eliminar por una parte la filosofía y por otra, investigar la estructura lógica del conocimiento científico, con el fin de descubrir el contenido dado directamente. Todo ello perseguía el logro de una ciencia única al igual que las ideas de Comte.

Según los propósitos que perseguimos en este artículo destacamos algunas consecuencias ideológicas del positivismo sobre la relación entre la **teoría y la práctica**^{xxxii}:

1. Define la teoría en tal sentido que la reduce a una simple organización sistemática y jerárquica de ideas, sin jamás hacer de ella una tentativa de explicación y de interpretación de los fenómenos naturales y humanos a partir de su origen real. Para el positivista esa indagación era metafísica.
2. Establece entre la teoría y la práctica una relación autoritaria; esto es, la teoría “manda” porque posee las ideas y la práctica “obedece y se subordina” a ella. No concibe la práctica como acción sino como un simple instrumento. Es una mera técnica que aplica automáticamente las reglas, normas y principios que rige la teoría.

La derivación final es que el poder pertenece a quien tiene el saber (la teoría). Por ese motivo el positivismo declaraba que una sociedad ordenada y progresista debía ser dirigida por los que poseen espíritu científico, de ahí que la política fuera un derecho de los **“sabios”** y su aplicación una tarea de **“técnicos o administradores competentes”**.

Caracterización de la investigación que se deriva de esta PTM.

De acuerdo con la explicación anterior acerca de los fundamentos que dan origen y se constituyen en génesis de esta concepción del mundo, podemos delimitar y generalizar (sin negar los matices actuales que puedan tener los enfoques o tipos de investigación derivados de esta posición en la literatura) sus rasgos esenciales (*del llamado “paradigma” cuantitativo*) en los siguientes:

- La realidad es única, tangible, el todo puede ser fragmentado en partes y cada una de ellas “manipulada” por separado sin analizar sus relaciones e interdependencias. Es, por su extremo, objetiva, independiente de cómo vivan los seres humanos; de ahí que no preste atención a estados subjetivos. La objetividad es real sólo si se logra el conocimiento fáctico y si el proceso de obtención de información prescinde de

opiniones y sentimientos, etc. y está libre de valores. Llega a “concebir” la investigación social como una actividad “neutral” lo cual ideológicamente se contradice. Cree tener poder para: eliminar todo sesgo y preconcepción, no estar envuelta en situaciones emocionales o actitudinales.

- Va al descubrimiento, es nomotética, “universal”, utiliza ampliamente abstracciones, de razonamiento mediato.
- Centra sus objetivos en el medio (producto o resultado teórico) y no en el fin que es el ser humano.
- Es elitista lo que hace inferir que el maestro (práctica) es un profesional que pasivamente recibe las recomendaciones del investigador científico (teórico) y las ejecuta eficazmente, sin tomar decisiones acerca de cómo mejorar su propia actividad.
- Sujeto y “objeto” son independientes. Trae consigo la aceptación de que el objeto de estudio de las ciencias sociales se independiza de los sujetos y sus maneras de pensar, luego el objeto existe sin significados intrínsecos; tiende a la “cosificación” del ser social.
- El proceso de transformación se da sujeto→objeto desde el punto de vista de la acción y objeto→sujeto en la obtención de conocimientos por el sujeto investigador.
- Trabaja en contextos preestablecidos, con visos “artificiales”, de “laboratorio”, donde se inducen comportamientos distintos a los del medio natural. Se pretende aislar y controlar situaciones intervinientes, abstraer una serie de variables en condiciones idóneas.
- Parte de la búsqueda de leyes, como prescripción y proscripción, que permitan la generalización, la verdad absoluta, independientemente de los sujetos, del tiempo y el espacio. Se supone que el desarrollo, la elaboración y la verificación de las generalizaciones sobre el mundo natural es la primera tarea.
- Va a la búsqueda de causas que preceden o son simultáneas a los efectos.
- Su interés está centrado en la medición teórica a partir de la utilización, en ocasiones excesiva, de procesamiento estadísticos y el uso de grandes muestras.
- Al pensar que el conocimiento es acumulativo, la verificación de lo que se aprehende a través de la “experimentación” es lo más importante; de ahí que sea el método fundamental pero olvidando su génesis.
- Trata en lo esencial de satisfacer las expectativas del investigador más que la “actualidad” de la problemática. Es científicista. El método hipotético-deductivo es el válido.
- Los instrumentos de la investigación se intercalan entre el investigador y lo que se investiga sin tener, necesariamente, en cuenta las particularidades de los sujetos y sus contextos.
- Parte de un diseño preestructurado y esquematizado.
- La lógica de análisis está orientada a la verificación; de ahí que sea confirmatoria, reduccionista, e inferencial.

- Los procesos de generalización son automáticos; sin la reflexión y validación de los nuevos sujetos y contextos.

El enfoque empírico-analítico

En la bibliografía actual se le denomina también como “*paradigma*” de la investigación, e independientemente de que lo consideramos como parte de la herencia de la PTM estudiada (positivista), presenta algunas características que ameritan brevemente referirnos a él; pero como un enfoque de dicha posición. Entre sus representantes pueden citarse autores conocidos como M. Bunge^{xxxiii} y Blalock^{xxxiv}, entre otros. Sintéticamente esta perspectiva presenta las siguientes peculiaridades:

- Fracciona la realidad, lo cual facilita el análisis de sus partes y características más relevantes para irlos analizando poco a poco. Tales características son variables que cumplen funciones dentro de una estructura, lo mismo que los órganos del cuerpo humano. Esto es, lo analítico está en la segmentación o desagregación del sistema que estudia para que al demostrarlos, aparezca la forma de predecir, controlar y explicar relaciones causales internas y externas.
- Hace énfasis en los procesos estadísticos para comprobar la validez y la confiabilidad de los resultados.
- La realidad es dividida en niveles, que son portadores de propiedades y leyes e.g. el nivel socio cultural incluye los subniveles económico, social y cultural. Si no es posible la explicación con las leyes del nivel, entonces ella brota de las que portan sus componentes.
- Su método fundamental es la observación para encontrar, siempre que sea posible, características que sirvan como variables e indicadores de una problemática. Utiliza ampliamente la experiencia para analizar tales problemáticas o contradicciones.
- La teoría desempeña un papel crucial para otorgar significados a los datos que surgen. Pero ellos por sí solos no poseen significados excepto cuando se articula a la generalidad y precisamente allí es donde la teoría “**cumple su cometido**”.
- Tiende a la hiperespecialización, la cual fragmenta y genera diversos tipos de reproducción mecanicistas que posibilitan comprender los fenómenos con un criterio lineal.
- Establece relaciones de causa-efecto; pero la causa es un factor de riesgo y el efecto es la consecuencia.

CONCLUSIONES

En este artículo tratamos de demostrar las falencias del concepto “paradigma” de la investigación y las inconsistencias que presenta en el campo de las ciencias sociales y en específico pedagógicas, adoptando finalmente el término posición teórico metodológica el cual vincula tanto la posición del investigador ante la realidad que estudia y en consonancia la metodología que adopta para ello. Finalmente presentamos la llamada PTM positiva o positivismo en la investigación social y en específico educativa. Esencialmente se realizamos una comparación entre las principales ideas de A. Comte y la propia

caracterización que se ofrece en la literatura actual sobre las llamadas investigaciones cuantitativas. La teoría del positivismo fue determinante en generaciones de estudiosos que trataron de penetrar en los problemas educacionales sin percatarse, en ocasiones, que existe una plena correspondencia entre la metodología con la cual se concretan dichos estudios y la forma de ver, interpretar y transformar el mundo.

CITAS Y REFERENCIAS

- ⁱ BOURDIEU, P. ET. AL. (1970) El oficio del sociólogo. presupuestos epistemológicos. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- ⁱⁱ KUHN, T. (1971) La estructura de las revoluciones científicas. México. Ed. FCE.
- ⁱⁱⁱ HERNÁNDEZ, R.G. (1998) Paradigmas en Psicología de la Educación. México. Ed. Paidós Mexicana S.A.
- ^{iv} Marx, C. & F. Engels. (1973) Obras Escogidas. Moscú. Ed. Progreso. T3 p.54.
- ^v KUHN, T. (1971) op.cit
- ^{vi} Ver: ORTY, RICHARD. (1988) "Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad" en "Habermas y la Modernidad" Varios autores, Cátedra, Madrid pp.253-276 (y) LYOTARD, J.(1987) La posmodernidad explicada a los Niños, Gedisa, Barcelona.
- ^{vii} LYOTARD, J.F. (1986) La condición postmoderna. Madrid. Ed Cátedra.
- ^{viii} LENIN, V.I. (1960) Las tareas del proletariado en la presente Revolución. Obras Escogidas. Moscú. Ed. Progreso. T2.
- ^{ix} MISHRA, R. El estado de bienestar en crisis. Pensamiento y cambio social. Citado por: Laso Prieto, J. M.(2003) El marxismo como teoría científica de la emancipación social. El Catoblepas. No. 22. Diciembre, p.6.
- ^x Hart Dávalos. A. (2005) Marx, Engels y la condición humana. La Habana. Ed. Ciencias Sociales, p. 68.
- ^{xi} Mosterin, J. (2004) Entrevista a Jesús Mosterín. Filosofía y Ciencia en el Siglo XX y sus proyecciones. Patio de Letras Año II, Vol. II, N.º 1, Pp. 17-26.
- ^{xii} Blaug, M. Citado por: Dogan, M. (s/f) ¿Interdisciplinas? (Material en formato electrónico) (s/e)
- ^{xiii} Cf. la definición que aparece al respecto en LUENGO G., E. (1991) Problemas metodológicos de la sociología contemporánea. México. Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. Universidad Iberoamericana. 6ta ed. p.49.
- ^{xiv} Ver: MACHADO RAMÍREZ, E. F. (2005). Transformación-acción e investigación educativa. En: De la Herrán, A. (Ed.); Hashimoto, E. & Machado, E. Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. España, Editorial Dilex.
- ^{xv} DURKHEIM, E. (1978) Las reglas del método sociológico. Madrid. Ed. Akal.
- ^{xvi} DILTHEY, W. (1948) Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid. Ed. Espasa Escalpe, [soporte electrónico]. (y) WEBER, M. (1984) La acción social: ensayos

metodológicos. Barcelona. Ed. Península (y) HUSSERL, E. (1980) Experiencias y juicios. Indagaciones acerca de la genealogía de la Lógica. México. Ed. FCE (del mismo autor) (1984) Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. México. Folios (y) (1986) Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México. Fondo de Cultura Económica.

^{xvii} BUENO, G. ET. AL. (1991) Symploké (Filosofía 3º B.V.P.) Madrid. Ed. Júcar.

^{xviii} DURKHEIM, E. (1978) op.cit.

^{xix} COMTE, A. (1979). Filosofía positiva. México. Ed. Porrúa, p.39.

^{xx} COMTE, A. (1978) La teoría social del positivismo. México. Cuadernos de Causa No.10, p.36.

^{xxi} ROSENTAL, M Y P. IUDIN. (1981) Diccionario Filosófico. La Habana. Ed. Revolucionaria, p.370.

^{xxii} COMTE, A. (1979) loc cit

^{xxiii} Este método lo ubica en tres niveles que subyacen dentro de él: 1) la observación propiamente dicha; 2) la experimentación, como la observación del “objeto” que ha sufrido modificaciones por el científico (en el sentido de las ciencias naturales), de hecho obligaba a seguir el método deductivo y 3) la comparación de hechos análogos, cuando los dos anteriores no son posibles lo que permite transitar de lo conocido a lo desconocido.

^{xxiv} MARCUSE, H. (1972) Razón y revolución. Madrid. Alianza Editorial, 2da ed, p.321.

^{xxv} Idem p.333

^{xxvi} KOROLEV, F.F. Y V.E. GURMAN. (1967) Fundamentos generales de la pedagogía. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, pp.56-61.

^{xxvii} VARELA, O.(s/f) *Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas* La Habana (material en formato electrónico).

^{xxviii} Zea, L. (1976) *El pensamiento latinoamericano. Barcelona. Ed. Ariel.*

^{xxix} MARTÍ, J. (1975) Obras Completas. La Habana. Ed. de Ciencias Sociales. T.19, p. 426

^{xxx} Idem, T.15, p. 403

^{xxxi} Pupo, R. (s/f) Martí y su ensayo "Nuestra América. La Habana (formato electrónico)

^{xxxii} Ver los principios que posteriormente declaramos según nuestra concepción..

^{xxxiii} BUNGE M. (1973) La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte (del mismo autor) (1976) La investigación científica. Barcelona. Ed. Greddos (y) (1999) En: Diccionario Herder. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A. [http://: www. herder-sa.com](http://www.herder-sa.com). 3ra edición.

^{xxxiv} BLALOCK, H. (1994) Estadística Social. México. Fondo de Cultura Económica.