

■ Recepción: 10 de Diciembre del 2017 | Aprobación: 16 de Abril del 2018.

El positivismo y la escuela crítica: implicaciones metodológicas para la investigación educativa.

Segundo Jordán Orantes Alborez¹

¹ Doctor en Educación y Profesor-Investigador en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Colabora como asesor académico en el Programa de Maestría en Educación y Diversidad Cultural y Maestría en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.

Resumen

El presente trabajo forma parte de resultados parciales del proyecto de investigación referidos a Investigación Social y Educación Superior que desarrollo actualmente. En el ámbito metodológico cualitativo el artículo constituye una revisión socio histórica del proceso de consolidación en el que se ve envuelta las ciencias sociales de las implicaciones de las ciencias naturales. Se parte del análisis desde la perspectiva positivista (normales) de Aguste Comte, hasta los más firmes opositores a ella (La Escuela de Frankfurt). Como resultado se localizó que las ciencias sociales se han ido consolidando a través de las disciplinas que crea, la sociología y antropología, mismas que inducen en el campo educativo con propuestas para conocer, estudiar e investigar los hechos como fenómenos educativos. Además, el contraste que se realiza con la Teoría Crítica en su dimensión emancipadora y liberadora del hombre en su acción reivindicadora y humana permite una sólida aportación para los estudios educativos. Y de ella se deriva que la investigación etnográfica e investigación-acción es una propuesta metodológica para conocer, interpretar explicar y transformar el actual complejo mundo de la educación.

Palabras clave: Positivismo, diseño cualitativo, teoría crítica y educación.

Abstract

This work is part of the partial results of the research project referred to Social Research and Higher Education that I am currently developing. In the qualitative methodological field, the article constitutes a socio-historical review of the consolidation process in which the social sciences are involved in the implications of the natural sciences. It starts from the analysis from the positivist (normal) perspective of Aguste Comte, to the strongest opponents of it (The Frankfurt School). As a result, it was found that social sciences have been consolidated through the disciplines that it creates, sociology and anthropology, which induce in the educational field with proposals to know, study and investigate facts as educational phenomena. In addition, the contrast that is made with Critical Theory in its emancipatory and liberating dimension of man in its claiming and human action allows a solid contribution for educational studies. And it follows that ethnographic research and action research is a methodological proposal to understand, interpret and transform the current complex world of education..

Key words: Positivism, qualitative design, critical theory and education.

Introducción

Alcances y limitaciones de los enfoques positivistas en las ciencias sociales y educación

Desde las primeras argumentaciones para consolidarse, y sin una metodología propia e inherente a sus muy particulares condiciones, las ciencias sociales cometieron un pecado y lo cometen hasta nuestros días: el tomar prestado de las ciencias naturales sus principios y postulados consolidados en una ciencia objetiva, concreta, experimental y demostrable. A juicio de varios autores, el andamiaje que se otorga y es temporal, crítico e insostenible y al menor cuestionamiento se resquebraja, se desmorona como lo señalan muchos de sus detractores.

El pensamiento racionalista basado en la experimentación a partir de los grandes despegues de la física newtoniana, la teoría de la evolución de Darwin, la teoría de campos y otros descubrimientos e inventos construidos desde la línea experimental de Bacon (Parra, 1997) enaltece y eleva a las ciencias naturales que en una sociedad en crisis desde la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, irrumpe y como las salvadoras en el contexto de la Ilustración, en el también llamado siglo de las Luces. El reconocimiento es tal porque ofrece a corto plazo respuestas que exigen cambios en el orden de lo social, la producción, desarrollo, salud, economía y una conformación de nuevas esperanzas y valores para una sociedad que quiere olvidar lo sufrido por el dogma y el oscurantismo de la etapa medieval. Wallerstein (1996) señala claramente que ciencia newtoniana había triunfado sobre la filosofía especulativa y por consiguiente la ciencia era el descubrimiento de la realidad objetiva con un método capaz de salir de la mente; al mismo tiempo indica que Comte, en la segunda mitad del siglo XX, con su “física social”, basada en las leyes de la mecánica celeste, se manifiesta por la instalación de un nuevo poder espiritual. De este modo se rompe la anarquía intelectual desde la Revolución Industrial y es así como se sientan la base tecnocrática y la función social de la nueva física social para reconciliar orden y proceso, preceptos básicos del liberalismo. Al respecto, Horkheimer (1990:231) percibe este reacomodo y concluye: “La conciencia falsa de que sí mismo tiene el científico burgués en la era del liberalismo se muestra en los más diversos sistemas filosóficos”.

Especular con estilos de pensamiento, lógicas racionales o formas metodológicas que no ofrezcan respuestas inmediatas, objetivas y concretas en consonancia con la nueva visión del mundo moderno es vacilar y filosofar inútilmente como los metafísicos y alquimistas, sin posesión de “verdades y respuestas”. La modernidad exige razones concretas y los filósofos no hacían más que meditar y escribir sus meditaciones” (Horkheimer: 14). En resumen, la ciencia positiva incuba la liberación total de la teología, de la metafísica y de todos los modos de explicar la realidad. En la cúspide, la ciencia es expresión, al menos en esos momentos, de la racionalidad científica, que legitima la cultura, el saber y las nuevas condiciones de vida para la humanidad.

Según Parra (1997), en el máximo esplendor de la ciencia positiva, desde su génesis con Saint-Simón y Auguste Comte el nombre de John Stuart Mill se asocia a un sentido del positivismo clásico que lo vincula a una teoría fenomenalista o sensualista del conocimiento y con el positivismo moderno, a una teoría verificacionista del significado. El positivismo de Comte es sobre todo una filosofía de la ciencia; su pasión fue, hasta las últimas consecuencias, ser un paladín del espíritu científico “positivo” en el estudio de los fenómenos sociales (Comte. 1830. Leçon I, sec. 6). Pugnó por una firme confianza en el valor del conocimiento científico para la reforma social: “Una [...] propiedad fundamental [...] de lo que he llamado filosofía positiva, y que sin duda alguna debe hacerle acreedora más que a ninguna otra de la atención general, dado que es hoy en día la más importante en la práctica, es la del poder ser considerada como la única base sólida de la reorganización social” (Comte, Leçon I. sec. 8. 1830, citado por Parra, 1997). En términos simples, el postulado omnipresente de “orden y progreso” se convierte en el báculo de la floreciente burguesía, autoproclamada para la posteridad como la clase dominante del nuevo orden social.

Para estudiar la realidad como objeto susceptible de ser develado por la naturaleza misma del hombre, encuentra en la metodología científica una relación más independiente del sujeto con el objeto; el sujeto no es inherente a las condiciones del objeto, sujeto y objeto se separan en términos opuestos al de la dialéctica. El hombre, agente externo del mundo, abre esta brecha con el fin de conocer lo más recóndito y oscuro que puede ocultar el objeto. Los fenómenos de la naturaleza son confinados en salas experimentales, parcelas del mundo objetivo y concreto; son observados en cajas de Petri, tubos de ensayo; medidos, reducidos, manipulados, y lo grandioso es reproducido ante una sociedad que fija sus esperanzas en una ciencia que destrone y borre para siempre las estelas de la obscuridad medieval. Entonces, ¿por qué no entender lo válido en términos apológicos de la nueva forma de conocer la verdad investida de ciencia?

Los argumentos de validez, confiabilidad, certeza y verdad son vitales para demostrar que los grandes problemas de la humanidad pueden ser solventados bajo la lógica racional, un pensamiento inductivo que parte del análisis al descomponer el mundo y tomar una parte de él y luego integrarlo. ¿Qué necesita la ciencia? Demostrar que sus fundamentos teóricos corresponden al producto de observaciones del mundo empírico, tangible. Lo tangencial se sobrepone a lo abstracto. Lo abstracto no corresponde al mundo concreto y real (principios del realismo aristotélico). ¿Por qué el apremio de legitimar la ciencia? Es una necesidad compartida, de una sociedad desgastada que atraviesa una crisis social, cultural, valorativa, y encuentra su oxígeno en la ciencia, creándose a sí misma las razones suficientes de la propia ciencia como los argumentos únicos de una nueva forma de interpretar y responder al mundo.

A mi parecer, esta apología científicista del mundo, centrada en una metodología de la naturaleza, obliga a las ciencias sociales a utilizar el disfraz y el maquillaje de la ciencia positiva. Consecuentemente, su estructura como ciencia se debilita ante el embate de los críticos al calificarla como carente de una metodología propia. Es absurdo legitimarla con un saco que no le va. Lo exigible es la evidencia, lo válido, confiable, demostrable y reproducible. ¿Cómo reproducir un evento en ciencias sociales? Las obsesiones por emular el paradigma de la ciencia natural obstruyeron por mucho tiempo el camino de su propia racionalidad, epistemológica y metodológica que corresponda a su lógica sui géneris. La ciencia positiva parte de datos, evidencias recogidas al final de un proceso metódico, sistemático. “Por eso en el siglo XX la historia, la antropología y la geografía terminaron por marginar completamente lo que quedaba de sus antiguas tradiciones universalizantes [...]” (Wallerstein, 1996:33)

El acercamiento y el “tocar” la verdad surgen del pensamiento racional con el rigor hipotético-deductivo. Se llega a la certeza cuando los datos concretos, medibles y verificables construyen el andamiaje de la hipótesis, y ésta, a la vez, se constituye en una verdad capaz de sostenerse por el filtro del método científico creado por la misma ciencia positiva. Finalmente, se llega a una verdad que alcanza el rango de generalizable; el paso que culmina en lo solicitado por los cuidadores de la ciencia, epistemólogos y científicos positivos.

La crítica de que son objeto las ciencias sociales conduce a la búsqueda de los cánones científicistas, se replantean su posición para encontrar su propia identidad y racionalización teórica y metodológica.

En este momento apresuran una apertura diferente para conocer el mundo. Demuestran que no se parte de generalizaciones para explicar los eventos y la realidad; ésta y el objeto son inherentes y complejos, la realidad que se interpreta es el fin mismo de estudio y no el instrumento. La relación que se plantea es la dialéctica, que vincula al sujeto con el objeto no como entes separados. En el proceso de interpretación de esta realidad, se requiere articular al sujeto con el mundo y las acciones del mismo sujeto a las complejidades del objeto, sin que implique la contaminación-intervención del sujeto al objeto (Gutiérrez, 1996)

El alcance de las humanidades, la antropología social, la sociología, la economía, la política, entre otras como ciencias diferenciadas del paradigma cientificista positivo, permite romper la cuadratura del mundo, entendiendo que el objeto de estudio es el hombre como agente cambiante de sí mismo y de su capacidad con otros para transformar su contexto.

El intento de obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la realidad con base en descubrimientos empíricos contrarios a la especulación, se manifiesta con vehemencia en el siglo XX con la creación de diversas disciplinas sociales, precisamente con la intención de reafirmarse como dignas de explicar la realidad (Wallerstein 1996:16). Para Comte, la sociología es la reina de las ciencias, una ciencia social integrada y unificada.

Partir de una metodología no a priori es precisamente definir su ruptura con la ciencia experimental. El hecho de partir de una metodología fincada en las necesidades del sujeto y del entorno, establece su identidad como ciencia abocada al nombre y no a los eventos físico-químicos de la naturaleza. Windelban dispuso los términos “nomotético” para calificar las ciencias que persiguen leyes e “idiográfico” para calificar el estudio descriptivo de lo individual. (Windelban, 1894. En: Von Wright, 1979, citado por Parra, 1997). Esta caracterización demostraba la necesidad de identificación y legitimación de las ciencias sociales.

Tal vez se entienda como un pasaje tortuoso y necesario en el devenir histórico la consolidación de las ciencias sociales como disciplina que tiene que tiene la difícil tarea de conocer, explicar y transformar el mundo. Esta misión les da al mismo tiempo la posibilidad de cuestionar y criticar el estado de las cosas, al hombre, sus acciones, pensamiento y lenguaje. Y es tal vez la definición de su jerarquía como ciencias la parte de las ciencias naturales su logro más grande. Razón suficiente para negarle a la misma rigurosidad científica positivista esta posibilidad y capacidad de reflexión y crítica a la vida del hombre.

La visión no es totalizadora, mucho menos generalizadora; abre al conocimiento formas diferentes de interpretar la vida del sujeto en sociedad. No tanto con la obsesión de antaño de conocer la “esencia de las cosas”, más bien la existencia del hombre y su pensamiento.

En resumen, puedo citar en esta perspectiva analítica, que las limitaciones de las ciencias sociales las adjudicaría el mismo paradigma positivista al pararse frente a ellas con todo su rigor metódico científico, al denunciarlas como disciplinas especulativas, carentes de una metodología confiable y válida. La causa de que los eventos que interpretan y explican se contaminan con el pensamiento y las intenciones del sujeto mismo que las estudia. Que la validez científica está ausente al carecer de datos sólidos que permitan la evidencia, además de no tener el control del fenómeno. Ante estas arremetidas teóricas pareciera que pierden la partida; sin embargo, las ciencias sociales aluden y sentencian que su objeto de estudio no es la naturaleza que sigue ciclos y orden sistemáticos; es el hombre mismo a quien no se puede aherrojar con recursos metodológicos concluyentes que anticipen sus acciones y su pensamiento.

El positivismo en la educación

Este recurso metodológico de la ciencia positiva ingresa al ámbito de la educación por su encuentro feliz con la teoría psicológica del conductismo. Pavlov, Skinner, Watson y compañía, fortalecen esta metodología basada en el orden lineal de los actos y el aprendizaje: estímulo-respuesta, aprendizaje-reforzamiento; es decir, gran parte de la visión instrumentalista de la ciencia se deposita en los educadores, que ven en la educación como el salvamento de “educar a la sociedad” con ciertos preceptos preestablecidos basados en la repetición sistemática. Se implanta en las aulas el enseñar a través del ensayo y error, y como agentes

motivadores el premio y el castigo. En términos simples, la educación se concibe como resultado y como producto, visión unidimensional de la ciencia positiva. Desde luego, esta posición ideológica no avizora el carácter crítico, reflexivo y autónomo que más tarde han de exigir los nuevos enfoques de la educación.

Es válido resaltar que la consolidación de las ciencias sociales, tiene lugar su institucionalización y disciplinarización así como de profesionalización del conocimiento desde el siglo XIX en el etnocentrismo europeo (Gran Bretaña, Francia, Alemania e Italia) y norteamericano. Son estas “potencias culturales” de élite las que institucionalizan la historia, la economía, la sociología y la ciencia política. Entre 1850 y 1945, estas disciplinas se definen en un campo del conocimiento al que se le llamó ciencia social, y a fines de la última fecha las ciencias están claramente diferenciadas de las ciencias naturales (Windelban: 36). Pero antes de 1945 las ciencias sociales se encontraban entre dos fuegos: el de las ciencias naturales y el de las humanidades y ante las disyuntiva: desaparecer o fundirse con ellas.

Sin embargo, como lo señala Wallerstein (1996), la división tripartita entre ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades ya no es tan evidente como en el pasado; hoy, las ciencias sociales ya no son el pariente pobre. El punto intermedio entre dos polos de la ciencia natural y las humanidades es precisamente su potencial reconciliador (Wallerstein: 75).

La Escuela de Frankfurt: razones y ausencias

El 3 de febrero de 1923 se crea el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt (Lenarduzzi, 1997), financiado por el padre del filósofo argentino Félix Weil. Surge con el propósito de hacer una revisión y análisis sociohistórico de la realidad social vista en ese entonces como el empaque dialéctico marxista y sus crítica al capitalismo. Posteriormente, Horkheimer, en 1931, le dará al Instituto un carácter interdisciplinario y su predominio: el de la filosofía; sumándose Adorno, Fromm, Marcuse y otros. A la victoria del nazismo, el instituto se ve obligado a emigrar para Ginebra y París, hasta finalmente instalarse en la Universidad de Columbia, en Nueva York; a pesar de estas circunstancias adversas y la dolorosa muerte de Walter Benjamín, nunca dejarán de trabajar sobre los propósitos de cuestionar a la naciente sociedad moderna, dando origen a una nueva forma de interpretar y explicar el mundo: la teoría crítica de la sociedad.

Analizando el ensayo del filósofo Sergio Pablo Fernández de la Universidad de Chile, la teoría crítica de la sociedad levantó como su bandera y baluarte el texto *la Dialéctica de la Ilustración* escrito por Horkheimer y Teodoro Adorno y en él se explica lo lamentable y lo decadente de la ciencia instrumentalista al sobrevalorar los avances tecnológicos como “pruebas fehacientes del desarrollo de la sociedad”. El precio a pagar es el estatismo, el casi aniquilamiento de la cultura teórica. Adorno lo explica con claridad: “La sociedad industrializada presenta una estructura que niega al pensamiento su tarea más genuina: la tarea crítica”. Y ambos señalan a manera de epitafio brutal: “Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible”. No fue menos Max Weber al hacer el análisis respecto de una decadencia de lo que fue pensado como sublime en la ilustración – la ciencia redentora y omnipotente – “La ciencia es dominada por la razón técnica y ésta por la razón política de lo que resulta la dominación de los hombres sobre los hombres”. (Citado por Fernández, 1996)

De entrada la escuela de Frankfurt se declara antipositivista, endurece con toda su energía su protesta al sentenciar que la ciencia es esclava de la clase dominante y es el instrumento por excelencia para tecnologizar y mediatizar a la sociedad, suprimiéndola de toda posibilidad de cuestionar la realidad.

En un acto más los frankfurtianos argumentan que se es esclavo de la razón técnica y de la razón política (capitalismo deshumanizante), a lo que Horkheimer llama “industria cultural”.

Horkheimer, Adorno y Marcuse acusan que al conglomerado científico se le ha incrustado, sin sospechar, a la ideología dominante, y es por tanto, la ciencia objeto de manipulación, sustentada en la razón técnica instrumentalista ausente de su carácter crítico. *“El científico y su ciencia están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido...”* (Horkheimer, 1990: 230)

El paradigma científicista positivo no es aceptado por la Escuela de Frankfurt. Por la visión pragmática del mundo y a las limitaciones reflexivas y críticas que adolece, la ciencia al perder su autocrítica se aniquila a sí misma, pierde su origen filosófico y humano de conocer y descubrir, y más bien se alquila como instrumento reproductor alienado a los modos de producción mercantil y cultural, y a las necesidades mismas de la clase burguesa dominante.

A pesar de que Marcuse argumenta que la ciencia puede ejercer su carácter liberador, existe un lapidario pesimismo en la mayoría de los frankfurtianos. Es Habermas quien cree nuevamente en la liberación-emancipación de la sociedad mediante la reflexión crítica, apoyándose más que en la tradición idealista de sus maestros, en una nueva filosofía del lenguaje en su doctrina Situación ideal del diálogo: “En el diálogo los sujetos se reconocen mutuamente en plena igualdad de seres libres y responsables... y en el diálogo de los seres libres y autónomos surge la idea”. De acuerdo con Habermas es lo único que posibilita la vida buena, si los sujetos libres son capaces de la comprensión. A esta intersubjetividad Habermas la llama “pragmática universal” (Cortez, 1996). Finalmente es el propósito último de la escuela: la felicidad plena de los hombres.

Entonces la liberación-emancipación progresiva del hombre ha de llevarse a través de la crítica precisamente a la ideología; la crítica a la sociedad no consiste en un mero comprender sino en liberarse de las diversas formas injustas de dominación, y conforme a la visión psicoanalítica el simple comprender es ya liberación, así la teoría deja de ser mera teoría y coincide con la praxis.

Es desde esta perspectiva de la teoría crítica a la sociedad, que también parto para el análisis que me concierne realizar y referente a la posición que guarda la investigación educativa. y es precisamente Habermas quien más ha hecho para aclarar el conjunto de valores en la investigación científica social y reconoce, en general, que existen tres formas diferentes de conceptualizarlas. En su caracterización, Habermas considera: ciencias empírico-analíticas, que se basan en los valores instrumentales, con un interés técnico por la manipulación y el control; ciencias históricas o hermenéuticas, basadas en los valores del diálogo abierto y con un interés práctico por la comunicación libre, y ciencias críticas, al servicio del interés emancipador de eliminar las limitaciones sociales y políticas que forman la autocomprensión racional (Carr, 1996).

Estas caracterizaciones propuestas por Habermas, sugieren entender que el modelo positivista mecánico de Newton para explicar la realidad no es suficiente y, en consecuencia, la visión en general de la Escuela de Frankfurt presenta alternativas diferentes para conceptualizar y entender la investigación educativa. El plano es más fino y humano, el eje central de la medición y cuantificación se ve rebasado por las necesidades subjetivas-cualitativas de una metodología que exige hacerse a partir de las mismas contradicciones del objeto a construirse como tal.

La investigación cualitativa se hace valer. La sociología y la antropología ofrecen a la educación algunas alternativas para interpretar y explicar el fenómeno educativo dimensionado no como fenómeno

natural, sino como una práctica social situada en la historia y en la cultura vulnerable a las ideologías, presiones y limitaciones (Carr, 1996). Por tanto, es la teoría crítica la que permite mayor diversidad para evaluar las racionalidades científicas, filosóficas, epistemológicas y valorativas implícitas. Prueba de ello son la etnografía y la investigación acción, consideradas como modelos muy apropiados y utilizados para la investigación educativa contemporánea.

La etnografía y su implicación en el campo educativo.

Es importante señalar que el abordaje de la etnografía en educación, requiere ubicar primeramente a ésta dentro de los dos grandes modelos o perspectivas metodológicas en el campo de las ciencias sociales, para discernir con mayor precisión y visión sus fundamentos histórico, filosófico y epistemológico.

Revisando a Taylor (1987), la primera perspectiva teórica, el positivismo, reconoce su origen en las ciencias sociales y en los teóricos del Siglo XIX, Comte y Durkheim. Ésta requiere para explicar la realidad de causas y hechos de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Los hechos y fenómenos sociales son considerados como “cosas” que ejercen su influencia externa en las personas. La segunda perspectiva se describe como fenomenológica. Los fenomenólogos quieren entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examinan el modo en que experimentan el mundo. La realidad que importa o vale es la que interpretan o es importante para los propios actores. (Jack Douglas, citado por Taylor, 1996)

¿De dónde parte entonces la etnografía? Es obvio que su patrón de origen es el aspecto humano, porque ve al hombre y no reduce en ecuaciones estadísticas la palabra, la acción, los actos (Taylor, 1996: 21). Abriga lo fenomenológico como método cualitativo para conocer e interpretar a la realidad. En el proceso de interpretación se suma el interaccionismo simbólico representado por Blumer, Goffman y Becker (Bertely, 2000) y la etnometodología por Mehan y Good, (1975), citados por Taylor (1987). El interaccionismo simbólico finca su importancia en los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Es el significado lo que determina la acción (Taylor: 24) y la etnometodología aborda el objeto de estudio y dice que las acciones son siempre ambiguas y problemáticas. En consecuencia los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad. Es decir, que los etnometodólogos suspenden su propia creencia de la realidad para estudiar e interpretar la realidad de los otros.

A raíz de la escuela positivista de hacer el conocimiento, surge la interrogante obligada: en el terreno educativo ¿Es una garantía la propuesta etnográfica para hacer ciencia? Algunos de sus detractores acusan a la etnografía de hacer “meras narraciones y anécdotas” carentes de sustento teórico-científico. No se le otorga la validez de una metodología seria para hacer ciencia (Wiersma, 1986. Citado por Gutiérrez, 1996). Sin embargo, como lo señala Gutiérrez (1996), esta situación prueba el casi total desconocimiento de la etnografía, y precisa que no es una técnica narrativa y especulativa. Derivada de la antropología y la sociología posee el sustento necesario para no sólo describir la realidad, sino también para interpretarla a partir de la visión de los actores y con cuerpo teórico, situación que la posibilita para construir el objeto de estudio y con ello la misma teoría; es decir, la capacidad de la etnografía en el campo socioeducativo es más compleja, implica comprender y explicar el fenómeno, se posee el potencial para interpretar un riguroso análisis de significaciones y todo el alcance para hacer teorizaciones del mismo hecho o fenómeno.

Reflexiones finales

El positivismo como una corriente de pensamiento social y filosófico constituyó un modelo de hacer ciencia social desde su nacimiento y en su devenir histórico ha logrado remover e impulsar con aire renovador el espíritu de la formación científica en las ciencias sociales y particularmente la sociología. Se reconoce que las ciencias naturales impregnaron con matices diversos los postulados de la ciencias sociales hasta llegar a los procesos de verificación y comprobación como lo estableció el positivismo en mundo contemporáneo. Actualmente, en diversos campos disciplinares prevalecen intereses académicos irreconciliables entre las aportaciones de la ciencias naturales y ciencia sociales. Sin embargo, en las ciencias sociales los saltos en las concepciones metodológicas se han originados en el debate y en la búsqueda de otras opciones que permitan a los investigadores e investigadoras mejorar los procedimientos metodológicos de la producción del conocimiento científicos en las ciencias sociales. La teoría crítica ha sido un complejo basamento de reflexiones epistemológicas que ha derivado en una importante contribución en desentrañar los intereses científicos, sociales y políticos que le subyace a la producción de la ciencia en la educación. Y particularmente, todo este recorrido histórico que se ha realizado permite mirar que en el campo de la educación el positivismo ha promovido una concepción importante. No obstante, que la contraparte de teoría crítica de donde ha alimentado a otras tendencias o enfoques como la etnografía educativa o los estudios biográficos es una marcada línea de trabajo que se observa en los centros de investigación que se están desarrollando en la sociedad moderna. La etnografía es la herramienta en el campo socioeducativo que permite reflexionar, revisar y reconstruir continuamente el objeto de estudio, se tiene la oportunidad de desarrollar aproximaciones hipotéticas para cuestionar la realidad, de comprenderla y explicarla y de ese modo contribuir con el ensanchamiento del conocimiento y de la ciencia. Un diseño cualitativo desde esta perspectiva ofrece la oportunidad de describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las “características de las variable y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de los fenómenos observados en escenarios distintos”. (Goetz, J. y LeCompte, M. 1998). Si la etnografía nos permite reflexionar la realidad para modificarla, transformarla, entonces es necesario repensar para cambiar lo que Giroux (1979) alguna vez señaló: que las escuelas históricamente han desempeñado su papel reproductor de la racionalidad, del control social y de la dominación de clase. Es la gran tarea.

Bibliografía

- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós
- Carr, Wilfred (1996). "Filosofía, valores y ciencias de la educación" en *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata, Paidea.
- Fernández, Sergio Pablo (1997). Ensayo: "Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y Diferencias en la Teoría de la Comunicación", en Sep. . <http://rehue.c.sociales.uchile.cl/publicaciones/moebio01/frames30/htm>
- Giroux, Henri (). "Teoría crítica y racionalidad en educación" en *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, pp. 213-257.
- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1998). *Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Morata. Madrid
- Gutiérrez Borobia, Lidia (1996). *La Investigación Etnográfica. Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo*. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro".
- Horkheimer, Max (1990). "Teoría tradicional y teoría crítica" en *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Amorrortou.
- Lenarduzzi, Víctor (1997). Ensayo. "El Problema de praxis en la escuela de Frankfurt"
- Parra, María Eugenia. Artículo: "Explicación- comprensión en la metodología de la investigación. Un intento para comprenderlo". Santiago, Universidad de Chile.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos en educación*. Barcelona, Paidós
- Wallerstein, Immanuel (1996). "La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVI-II hasta 1945" en *Abrir a las ciencias sociales*. México, Siglo XXI.CIICH- UNAM, pp.