

SOCIOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

Autores:

❖ **JUSTO LUIS PEREDA RODRÍGUEZ**
(Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, CUBA).

❖ **CÂNDIDO BEZERRA DA COSTA NETO.**
(PONTO EDUCATIVO, Fortaleza, BRASIL)

**SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO (Editora Livro Técnico, Fortaleza, 2005.
ISBN 858921517-2)**

Nota: Este libro ha recibido los siguientes reconocimientos:

- **Premio de “MEJOR LIBRO CIENTÍFICO”. (Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, CUBA, 2006)**
- **Premio de la Academia de Ciencias de Cuba, CITMA Provincial, 2006.**

JUSTO LUIS PEREDA RODRÍGUEZ.

JUSTO LUIS PEREDA RODRÍGUEZ nació en 1955 en el municipio de Bahía Honda, provincia de Pinar del Río, en la Isla de Cuba. Se sumergió en las aguas del Caribe y tomó de allí la luz, para ser educador ya a los 17 años de edad. En La Habana estudió por años y actualmente vive en Pinar del Río, región más occidental de Cuba, zona de montañas y valles que invitan a la reflexión, al mirar profundo sobre la vida de ese inmenso universo que es la educación.

Nació cuando la Revolución Cubana se organizaba, vivió sus primeros años de infancia en el ambiente próximo del sueño cubano de libertad. Creció en el seno y en la efervescencia de la lucha del pueblo cubano y del Che Guevara. Estudioso profundo del Marxismo e identificado con su ideario, íntimamente se comunica con Carlos, que nosotros, de modo distante conocemos como K. Marx.

Doctor en Ciencias Pedagógicas (1993) y Licenciado en Filosofía (1980) incursiona libremente por otras áreas del conocimiento. Entre otras ha impartido las disciplinas Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Metodología de la Investigación, Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología en estudios de Post-Graduación. Participó y participa con el cuerpo docente de las más prestigiosas Instituciones de Enseñanza Superior de la República de Cuba, como el Centro Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), el Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribeño (IPLAC), el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), el Instituto Pedagógico para la Enseñanza Técnica y Profesional (ISPETP), la Universidad Pedagógica Rafael María de Mendive y la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca.

Ha impartido más de ochenta cursos de Pos-Graduación, incluyendo el nivel de Doctorado y Maestría, dentro y fuera de Cuba.

En Brasil colaboró en el desarrollo de postgrado con el CEFET de Ouro Preto y la Universidades Federal de Ouro Preto -Minas Gerais (1998), con el CEFET de Salvador-Bahia (1998), con el CEFET de São Luis do Maranhão y las Universidades Federal y Estadual de Maranhão (2000) así como con la Universidad Estadual de Ceará (2001, 2002 y 2003-2005). En Colombia ha colaborado con la Universidad Politécnico Jaime Isaza Cadavid, de Medellín (2006), y en México con la Universidad Santander en Tampico-Maderos y Oaxaca (2007 Y 2008).

Como Educador ha cumplido 36 años, y por su trabajo ha recibido los más altos reconocimientos a nivel nacional, entre ellos el de Vanguardia Nacional de las Ciencias de la República de Cuba en los años 1997 y 2001, Vanguardia Nacional de la Asociación Nacional de Innovadores e Racionalizadores de la República de Cuba en 1998 y 1999, y también ha recibido cuatro meritorias condecoraciones: la Distinción “Por la Educación Cubana” en 1989; la Medalla “Pepito Tey” en 1994; la Medalla “Rafael María de Mendive” en 1998 y la Orden “Frank País” de Segundo Grado en el 2000. La Universidad Santander le entregó, en 2007, el Reconocimiento por su brillante trayectoria como gran Pedagogo cubano y del mundo.

Publicó en la Editora Abril de Cuba el Libro “Cuba y sus Símbolos” (1992 y 1996), con la editora Livro Técnico de Fortaleza “Sociologia, Educação e Sociologia da Educação” (2005). Además de estas obras, ha publicado con la Editorial Universitaria (2008) un trabajo literario de cuño filosófico del gran intelectual, filósofo, poeta y Héroe Nacional de Cuba José Martí, bajo el título “Con José Martí, cultivar los sentimientos” .

Dra. Tania Leal Barbosa
Profesora

CÂNDIDO BEZERRA DA COSTA NETO.

A lo largo de décadas CÂNDIDO B. C. NETO ACTUAL COORDINADOR DE LA Institución docente investigativa “Punto Educativo” y Ex-Vice Rector de Extensión Universitaria de la Universidad estadual de Ceará (Fortaleza, Brasil) luchó contra el arbitrio teniendo la poesía como cómplice. Las armas: la educación, y el verso afilado de ideal; la estrategia: la firmeza de propósito, sin dejar de reconocer las ideologías.

Sujeto activo en la lucha efectiva contra el analfabetismo, no dejan de repercutir sus enseñanzas y sus versos más certeros, que enseñan. De ahí la referencia hoy, de un trabajo reconocido en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos.

B. C. Neto es, sobre todo, un hombre comprometido con la condición humana. Por eso lo que pudiera inscribirse como regionalismo debe, a rigor, ser asimilado tan solamente como tela de fondo, toda vez que trasciende sustancialmente a lo universal, principalmente concentrado en aquellos que no fueron invitados a la inclusión educacional.

Cândido B. C. Neto nació en 1952 en Ceará, municipio Cedro, en Brasil. Un educador del medio del pueblo, conocedor de su lenguaje y anhelos, mezcló poesía y acción concreta para formar un modelo particular, en cada estrofa del trabajo, capaz de general resultados sorprendentes, en ese motor perpetuo de la libertad.

Busquemos un paralelo de su actuación en Paulo Freire, en el profesor Gadotti y en otros Maestros de la Pedagogía Dialógica y de la Educación Liberadora para ilustrar mejor la cuestión. Paulo freire es un educador humanista y militante, su concepción de educación parte del contexto concreto para responder a ese contexto.

Fue en un contexto de exclusión social, tiempos sombríos para la nación, cuando B. C. Neto, joven aun, empuñó las banderas por la democracia, vislumbrando con claridad la educación como respuesta libertaria ingente.

**Tarcio Matos.
Periodista.**

LA EDUCACION COMO PROCESO SOCIAL

Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio
*Médico psiquiatra, Master y Doctor en Medicina Social,
Profesor Titular en Salud Pública e Ex - Pró-Rector de Pós-Graduação e Investigación
de la Universidad Estadual de Ceará-UECE.*

La Universidad Estadual de Ceará-UECE viene siendo beneficiada, en los últimos tres años, por la colaboración efectivamente muy rica con el Ministerio de Educación de Cuba y el Centro Latinoamericano de Referencia en Educación Especial-CELAEE, desarrollando un proyecto concreto que constituye el apoyo cubano a nuestro Curso de Maestría Profesional en Educación Especial.

En la amalgama de estos concretos y ricos acuerdos, en el hacer diario de las aproximaciones, de las contradicciones y de las síntesis posibles, surgió la idea de estimular la producción intelectual, mediante la publicación de libros, que pudiesen representar el rostro de la colaboración y de las teorías que circulan en su ambiente.

El Profesor Dr. Justo Luis Pereda Rodríguez concluyó un libro en español, y resultaba necesario traducirlo al portugués, viabilizar su publicación y, finalmente prefaciario. Por generosidad de los autores, fui escogido para la tarea de escribir este Prefacio, inmerso en un desafío que me agrada mucho, pero que me inquieta en la misma proporción. Sin embargo, aunque soy profesor desde hace 30 años en disciplinas desde Biología para la enseñanza media, hasta Políticas de Salud para la post-graduación *stricto sensu*; desde Sicopatología en pregrado en Terapia Ocupacional, hasta Epidemiología en pregrado de Enfermería y Nutrición, nunca me dediqué específicamente a los saberes propios de la Educación, nunca la tuve como objeto de reflexión crítica sistemática, disciplinada, bien informada y culta. De ello la aceptación de la tarea por motivo bastante egoísta: la oportunidad

de aprender. Para quien reclame que ya tengo coartada, bien he dicho que estaba aprendiendo.

Superadas las fases de decisión y de apropiación, esto es, de la primera lectura, me vi delante de una doble necesidad. Por un lado, la de otorgar la atención al texto del libro, releýéndolo de modo cursivo (aprehensivo), analítico (identificador del universo de elementos históricos, fácticos y teóricos constituyentes), sintético (sistematizador, en mayor nivel de abstracción) y crítico (jerarquizador, valorativo, generador de visión propia). Por otro lado, la de lograr la construcción del texto del “prefacio”, el enigma siempre reiterado de sus objetivos (reflexión-comparativa, un esfuerzo intelectual más al interior del libro, teniendo el libro por objeto; o la propaganda; o el elogio entre amigos; etc) y de su estilo (fundamentalmente didáctico, en la frontera de un texto de “presentación”; o esencia del estilo del libro, buscando organicidad interna; el discurso laudatorio, etc).

Opté por identificar lógicas, méritos y originalidades, en un estilo orgánico al libro, incluyendo un esbozo de presentación, sin relegar el esfuerzo de calificar al público al cual va dirigido. El lector de este libro puede ser el profesor de cualquier nivel, desde la enseñanza primaria a la post graduación, el estudiante de pre grado y el de post-graduación, sobre todo los alumnos y profesores relacionados con los grandes campos disciplinares de la enseñanza media - Pedagogía, Letras, Historia, Geografía, Matemática, Física, Química y Biología - y sus ciencias de soporte – Filosofía, Economía, Política, Sociología, Antropología y Psicología. El núcleo de este libro es la Sociología da Educación, que tiene como objeto el proceso enseñanza-aprendizaje como proceso histórico-social, y presenta objetivos críticos, pero sobre todo historiográficos y didácticos, en un lenguaje que demuestra, simultáneamente, capacidad interpretativa y empatía comunicacional.

El Capítulo I, de naturaleza introductoria y contextualizadora, encara el surgimiento de la Sociología, polemiza sobre el papel de Comte, define los elementos que caracterizan este campo de conocimiento como ciencia y establece su objeto. Y desde este primero momento, dos grandes novedades emergen del texto: una, la de compilación de referencias para la comprensión de las contribuciones de Comte, Spencer, Pareto, Durkheim, Weber, Marx e Gramsci, de autores que poco circulan en Brasil, no están en los catálogos de nuestras editoras ni en las bibliotecas de nuestros programas de pós-graduação, pues son autores cubanos o rusos; otra, la de la exploración de dos epígonos de la Sociología ibero-americana, que son Eugenio Maria de Hostos (Puerto Rico, por la vertiente hispano-americana) e Florestan Fernandes (Brasil, por la vertiente luso-americana). Hay aquí un problema, derivado de la diferencia de criterios para la selección de uno y de otro: en Hostos, la cronología, la primicia, el pionerismo, aun en el siglo XIX; en Florestan, la importancia contemporánea de la contribución teórica, el corte epistémico, el desarrollo de herramientas de interpretación, la visión de mundo. Más, al final, la selección resulta equilibrada, lógica, pues no falta importancia epistémica a Hostos ni falta pionerismo a Florestan.

La trayectoria histórica de la Sociología de la Educación hasta nuestros días es revisada a la luz de los esfuerzos de identificar en ella tanto los elementos de la propia científicidad, como su articulación con otras ciencias. Esta trayectoria, rescatada en el Capítulo II, toma dos marcos fundadores: Durkheim, para quien la Educación constituye un fenómeno social con tres dimensiones, la

de la acción educadora, la del proceso educador y el de la institución encargada del proceso; y Marx, para quien la Educación constituye un proceso histórico, en cuyo estudio nos vemos obligados a tener en consideración los elementos sociales activos, la tendencia transformadora y progresiva, el papel desempeñado en el conflicto económico y político, práctico y simbólico entre las clases. Lo que se percibe es el educador, de modo más evolucionista o más revolucionario, como protagonista de la construcción de un mundo mejor, ecuánime y libre.

Con la intención de trazar una historia de la Sociología de la Educación en América Latina, el autor debate la herramienta de periodización y la escasez de propuestas, hasta proponer una lógica propia: Pré-Fundación (década de 1830 a década de 1930), Fundación (década de 1930 a década de 1960) y Sistematización / expansión (de la década de 1960 para acá). La primera, caracterizada por las luchas militares de independencia política, se refleja en movimientos educativos heterogéneos, con una miscelánea teórica, hasta la hegemonía del Positivismo en la Sociología, la creación de cátedras de Sociología de América Latina (de Colombia, en 1882, la de Brasil, en 1925) y el surgimiento de la escuela pública, como dispositivo moderno y democratizador. De la Fundación al momento actual, se aprecia una evolución de convulsiones sociales, la crisis de la hegemonía de USA, la crisis de la Guerra Fría USA/URSS, la emergencia del proyecto revolucionario de Cuba, el anticomunismo y el desarrollo cepalino, culminando un esfuerzo de establecer en la agenda de nuestros países el concepto de la práctica de Política Social, el Planeamiento de Política Social y la Educación como Política Social estratégica.

Las teorías sobre la pobreza pasarán por el “dependentismo” y por la idea de ciclo vicioso, donde Educación sería eslabón que, quebrado, rompería la cadena. Después del resurgimiento totalitario de la década de 1960, de las

redemocratizaciones neoliberales de la década de 1980, del fin del bipolarismo de la Guerra Fría y de la globalización bajo la égida del capitalismo financiero y de las comunicaciones en tiempo real, surge una nueva agenda para la América Latina, que pasa por el fin del analfabetismo, por la redefinición de los niveles general y profesionalizante de la escolarización y por la articulación de la Educación con las estrategias de desarrollo económico. Problemático es el concepto de América Latina, que incluye al Canadá francés y las colonias o ex-colonias francesas del Caribe en una misma totalidad de análisis, excluidos del análisis. Ibero-América sería un concepto más adecuado a los objetivos del presente libro.

En los Capítulos IV, V y VI los autores cambian la orientación crítico-historiográfica por una orientación crítico-teórica, y ahí distinguen las teorías educacionales de base idealista objetiva, las de base idealista subjetiva y las de base dialéctico materialista, eligiendo como referencia para su propio pensamiento la obra de Lev Vigotsky. En total son trabajadas una centena y media de títulos, referentes a publicaciones institucionales y de autoría, resultando de ello la consulta a 72 autores diferentes, de los cuales 12 son brasileños (Delgado de Carvalho, Fernandes de Azevedo, Florestan Fernandes, Evaldo Vieira, Paulo Meksenas, Moacir Gadotti, José Carlos Libaneo, Paulo Freire, Marco Antonio Moreira). La clasificación, inspirada en la terminología del materialismo histórico, identifica las principales escuelas de cada gran línea teórica, sus fuentes y sus impactos entre nosotros. El primer sentimiento que esta erudita sistematización despierta es el de referirse a planteamientos siempre derivados, tomados de europeos o norteamericanos, sin capacidad de ejercer originalidad teórica o de transformarla en liderazgo. El idealismo objetivo se expresa en las escuelas conductistas y neoconductistas (con fuentes en Watson, Skinner e Bandura), las escuelas auto-gestionarias y liberadoras (con fuentes en Rogers, Neill y las concepciones creativas de Ivan Illich e Paulo Freire) y en las escuelas pedagógicas de sustentación trascendente (con fuentes en Maritain, Mounier e Alcott). El idealismo subjetivo se expresa en las escuelas reproductoras tecnocráticas (con fuente en

Pressey), las escuelas pedagógicas críticas (con fuentes en Horkheimer, Adorno, Habermas), las escuelas constructivistas (con fuentes en Hewson, Ansel, Piaget) y el movimiento de la Escuela Nueva (con fuentes en Dewey, Montessori y Korczak). El materialismo dialéctico se expresa en las escuelas de la pedagogía materialista (con fuente en Suchodolski) y en la escuela socio-histórico-cultural (con fuentes en Vigotsky, Luria y Leontiev).

La periodización histórica, la clasificación de familias teóricas, la lectura de una biblioteca cubana y rusa, el respeto a la literatura brasileña producida en las últimas cuatro décadas, la definición de un eje conceptual centrado en Vigotsky, recuperándolo de cierto constructivismo poco riguroso, y la visión continental de conjunto, que no pierde las diferencias entre la lusa y la hispano-américa, constituye un valor trascendental para los lectores de este panorama de la Sociología, de la Educación e de la Sociología de la Educación.

DEDICATORIAS.

A la memoria de Emiliana, mi madre, por la eterna enseñanza de su cariño, de su humildad, de su capacidad de enfrentamiento con la vida, de su optimismo; a mis hijos Axel, Yadilys y Yaxelis y a mis nietos Axel y Yileimy, por la inspiración y el compromiso de crear; a mi esposa Lidia Esther por el regalo de una hija inteligente y humana, y por su apoyo incondicional a mi vida y obra; a mis Profesores Enrique Veitía Hernández y Francisco Romero Ríos, por el ejemplo de consagración al trabajo.

JUSTO LUIS PEREDA RODRÍGUEZ.

A los educadores de los Programas de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la Vice Rectoría de Extensión Universitaria de la Universidad Estadual de Ceará __ UECE__, por el trabajo pionero a través del cual se está transformando la realidad brasileña.

CÂNDIDO B. C. NETO.

CAPITULO I.- LA SOCIOLOGIA. SU SURGIMIENTO, OBJETO DE ESTUDIO y CARACTER CIENTIFICO.

1.1.- Los fundadores de la sociología.

1.1.1.- Augusto Comte y la sociología positivista.

El término "Sociología" fue creado por el francés Auguste Comte (1798-1857) en 1838 para indicar la ciencia de la observación de los fenómenos sociales (Abbagnano, 1972, Foulquié, 1967, Osipova, 1989).

Consideramos inmerecido el mérito atribuido a Comte de crear con el término "sociología" la CIENCIA de la observación de los fenómenos sociales, de la sociedad. El pensador francés, sin embargo, no es el creador de la ciencia de la sociedad, tal como pretendemos mostrar en este estudio.

Al definir a la Sociología Comte lo hace con la pretensión de organizarla a semejanza de la física newtoniana.

Comte denominó, por lo tanto, a la Sociología física social y vio su primera parte en el estudio del orden social, o sea en la estática, y la segunda parte en el estudio del progreso social, o sea en la dinámica. (Abbagnano, 1972; 1090)

La creación de lo que sería la Sociología no fue obra del azar. Pese a que escapa a nuestros objetivos la valoración del proceso histórico de surgimiento y evolución de esta rama del conocimiento, conviene destacar, de modo general algunas ideas esenciales.

Como se sabe, el comienzo del siglo XIX es marcado por un período de crecimiento acelerado del capitalismo que ya para entonces da evidencia de sus contradicciones antagónicas en el plano social. Al pauperismo que este sistema sume a las masas de campesinos, artesanos y pequeños propietarios se acompaña ahora el empeoramiento de las condiciones de trabajo y de subsistencia de la clase proletaria. Sublevaciones como las de Lyon, en Francia o el Movimiento Ludita, en Inglaterra demostraban, sin dudas, que en el proletariado se encuentra una clase social no dispuesta a ser explotada, pese a no tener entonces conciencia de su papel histórico. Parte de la intelectualidad, ilusionada

inicialmente con la revolución burguesa, comienza a percatarse de la necesidad de un enfoque diferente de los fenómenos sociales que se están operando.

Por otra parte, las concepciones prevalecientes en aquel período estaban signadas por la impronta de la filosofía social, cuyos esquemas teóricos esenciales eran especulativos, abstractos, idealistas.

Las indagaciones empíricas de los siglos XVII-XVIII, vistas por separado, parecen tan solo descriptivas, privadas de una base teórica común. Exactamente por carecer de una teoría sociológica, los investigadores se apoyaban en las concepciones de las ciencias naturales y de la filosofía general. (Kon, 1989; 11)

De tal suerte, al iniciarse el siglo XIX, en el pensamiento social y las investigaciones de los procesos sociales prevalece el enfoque de la filosofía social especulativa. Desde entonces se comienza a imponer la idea del tratamiento positivista a tales fenómenos.

Es menester reconocer que no puede absolutizarse la idea de que el pensamiento social de la época se desarrolla solamente en el marco de la ideología burguesa. Debe reconocerse, ya para esta época, la influencia del pensamiento de los socialistas utópicos, especialmente Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1837) y Owen que se basaba en una filosofía social que reivindicaba su carácter "científico", "racional" y "positivo".

Citado por Kon (1989; 16) Saint-Simon había destacado ya, en "Memorias sobre la ciencia del hombre" (1813), que "... hasta hoy día la ciencia del hombre era una ciencia conjetural" y proponía imprimirle el carácter de las "ciencias de la observación", "dar a la ciencia del hombre un carácter positivo, basándola en las observaciones y tratándola con los métodos que se emplean en otras ramas de la física."

Comte fue uno de los teóricos que influenciado por las nuevas exigencias del desarrollo económico, social y científico de la época trata de ofrecer respuestas a este nuevo cuadro del mundo.

Comte preconiza la supresión de la filosofía tradicional, considerando que ésta no posee objeto ni métodos peculiares diferentes a los de las ciencias, y crea sobre esta base la "filosofía positiva".

En su tarea de elaborar una clasificación de las ciencias, el pensador francés consideró a la ciencia de la sociedad como ciencia positiva y la denomina, inicialmente como "física social". El proceso de evolución de su pensamiento hace que este concepto se transforme en el de "Sociología", acontecimiento que se opera en la tercera década del siglo XIX, como hemos puntualizado.

Autores como Foulquié (1967; 980) destacan que Comte, con la creación de término Sociología pretende hacerlo equivalente a su expresión aceptada de física social.

Así expresa el propio Comte acerca del contenido y significado de su Física Social, en referencia a su interés de sustituir el término física social por el de Sociología:

La física social es el estudio positivo del conjunto de las leyes fundamentales propias de los fenómenos sociales (...) Las posibilidades de elaborar la ciencia social a la manera de las ciencias positivas ya establecidas como también señalar el verdadero carácter filosófico de ella y echar sólidamente sus bases: he ahí su cometido. (Comte, A. La Filosofía Positiva. Ed. Porrúa, México, 1990; 54)

(Nota del autor principal: Todos los señalamientos en verde son textos introducidos al español, luego de publicado el libro en 2005)

En su "Curso de filosofía. positiva", Comte destaca la tarea de la Sociología:

La finalidad de la física social es advertir con nitidez el sistema de operaciones sucesivas, filosóficas y políticas, que han de liberar a la sociedad de su fatal tendencia a la disolución inminente y conducirla de modo directo a una nueva organización más progresiva y sólida que la asentada sobre la filosofía teológica. (Comte, A. La Filosofía Positiva. Ed. Porrúa, México, 1990; 54)

Al estudiar la obra de Comte nos percatamos que oponía la sociología como ciencia positiva a las especulaciones teológicas y metafísicas sobre la sociedad y el hombre. Por un lado, criticó a los teólogos, quienes, estudiando el hombre como un ser que se diferencia por principio de los animales, lo creían una creación divina o de la providencia. Por otro lado, al criticar a los filósofos anteriores --- "metafísicos" que creaban las "utopías sociales"---, Comte les reprochaba que comprendieran a la sociedad como una creación del intelecto humano, de la voluntad racional de los individuos, **aunque tampoco él logra deshacerse de tal concepción.**

Coincidimos con Osipova (1989; 25) cuando reconoce que existen, en las concepciones de Comte, primero un papel revolucionario y luego de freno al desarrollo de las ciencias.

El método positivo de Comte desempeñó un importante papel en la lucha contra el espiritualismo. El fundador del positivismo acentúa el valor de la ciencia y la opone a la religión oficial. Por otra parte, Comte arremete contra las especulaciones metafísicas, dando así un significado progresista al sistema

teórico que preconiza. Es una realidad que muchos naturalistas de la época interpretaban el positivismo comtiano en el espíritu del materialismo en las ciencias naturales, a pesar de sus inconsecuencias. En esta perspectiva, no se puede negar el significado progresista y revolucionario de las concepciones de Comte.

El sociólogo francés preconiza el positivismo como religión humana: en su concepción el individuo se diluye en la sociedad, el amor general y la fraternidad han de prevalecer; debe operarse la fusión social de los científicos y artistas, "... que se convierten en nuevos sacerdotes, depositarios de los dogmas positivistas y guardianes del nuevo culto religioso." (Osipova, 1989; 37)

Osipova (1989; 27) resume uno de los aspectos más destacados de las concepciones sociológicas de Comte y, al mismo tiempo, sus limitaciones fundamentales:

En las concepciones de Comte se puede ver los gérmenes de lo que posteriormente fue denominado como enfoque sistémico de la vida social. Sin embargo, Comte no comprendía la verdadera dialéctica de los elementos y la estructura sociales y estimaba los elementos de la vida social como simples, eternos e invariables, y el desarrollo social como resultado de distintas combinaciones de los mismos elementos.

Como hemos destacado, no son pocos los autores que atribuyen a Comte el surgimiento de la Sociología y otorgan a ésta el carácter de ciencia, confiriendo al pensador francés el mérito de su creación.

Otros autores, sin embargo, niegan a Comte el mérito de erigir la Sociología a su calidad de ciencia. Compartimos el criterio de Zdravomislov (1981) al señalar que el término "Sociología" fue ciertamente puesto en circulación por el pensador francés, pero ello debe diferenciarse de la formulación y comprobación de las ideas principales que la misma encierra y, aún más, de su carácter científico.

Es conocido que Comte es el fundador del positivismo en la filosofía y en la sociología. A partir de una concepción ecléctica, presente de modo marcado en su sociología, en la que se entretajan elementos de materialismo y de idealismo subjetivo, este pensador intenta

... vencer la actitud puramente especulativa, abstracta, hacia la realidad, que prevalecía en los medios académicos a principios del siglo pasado. La ciencia de la sociedad ---según Comte--- debe basarse en los hechos positivos, no en divagaciones y debe construirse siguiendo el ejemplo de las ciencias naturales. Comte destacó la física como ciencia ejemplar. (Zdravomislov, 1981; 7)

Pero Comte no fue consecuente con sus aspiraciones de fundamentar el conocimiento social en hechos reales. Al sustentar el contenido de la ciencia que pretendió crear, hizo dejación de la historia objetiva del desarrollo social y creó, tal

como han demostrado algunos autores (Kon, 1964, a; Osipova 1989; Zdravomislov, 1981) una teoría sumamente especulativa acerca del desarrollo social en las diferentes formaciones económico sociales.

El creador de la llamada Filosofía Positiva, partía de concebir a las ciencias como recolectoras de datos que permitieran una descripción lo más exacta posible del objeto de estudio. La Sociología, como "ciencia positiva" debía limitarse a la descripción, pero nunca a la explicación de la sociedad.

Concordamos con Osipova (1989; 26) cuando destaca que Comte expresa de manera tácita que son las ideas quienes dominan y revuelven el mundo, que todo el mecanismo social reposa finalmente sobre las opiniones.

Evidentemente, en Comte existe un predominio del partidismo filosófico idealista que mina toda su creación científica en el campo de la sociología. De lo anterior nos percatamos al valorar su teoría de la Ley de los Tres Estados. Vemos lo que señala el francés:

Esta ley expresa que cada una de nuestras concepciones principales, cada rama de nuestros conocimientos, pasa sucesivamente por tres estados teóricos diversos: el estado teológico o ficticio; el estado metafísico o abstracto, y el estado científico. (Comte, A. La Filosofía Positiva. Ed. Porrúa, México, 1990; 34)

Comte describe las particularidades de cada uno de los tres estados, mostrando el predominio de su concepción dialéctica, pero a la vez agnóstica e idealista. De estos elementos, que echan por tierra los afanes de quienes defienden a ultranza la cientificidad de su concepción, nos percatamos al leer lo que sustenta al explicarnos el tercer estado, o estado positivo. Así dice Comte:

Al fin, en el estado positivo, el espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de llegar a nociones absolutas, renuncia a buscar el origen y el destino del universo y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para ver únicamente de descubrir, mediante el empleo bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de similitud. (Comte, A. La Filosofía Positiva. Ed. Porrúa, México, 1990; 34)

En sus concepciones acerca de la sociedad prevalece la atención al carácter natural y lógico de los fenómenos sociales y aunque

... se pronunciaba contra el voluntarismo y la sobrestimación del papel de las "grandes personalidades", señalaba la correspondencia del régimen político al nivel de desarrollo de la civilización. No negaba el papel del factor económico, pero creía, no obstante, que la civilización es, ante todo, una comunidad espiritual y psicológica, una comunidad de ideas. (Osipova, 1989; 26)

Vale insistir, reforzando la demostración del idealismo en las concepciones sociales de Comte, que en él no son las condiciones materiales quienes influyen o determinan la evolución y el progreso social, sino las opiniones, las concepciones, los componentes de la vida intelectual de los hombre. Así expresa Comte en el Curso de Filosofía Positiva:

Las ideas gobiernan o desarreglan al mundo, o, en otros términos, el mecanismo social en general reposa en definitiva sobre opiniones. ... La gran crisis política y moral de las sociedades actuales se origina, en último análisis, en la anarquía intelectual. (Comte, A. La Filosofía Positiva. Ed. Porrúa, México, 1990; 35)

El carácter idealista de la teoría sociológica de Comte se fusiona con el movimiento de sus ideas, que transitan anárquicamente de la dialéctica a la metafísica, o viceversa. Como hemos señalado, su teoría de los tres estados es dialéctica, en tanto reconoce el movimiento de un estado a otro. Pero es metafísico al defender el carácter inmutable de las propias leyes naturales, leyes que, según reconoce, rigen tanto en el orden de las ideas como en el orden social, reconocimiento que manifiesta también su pleno partidismo idealista. Veamos a Comte:

La libertad verdadera y eficiente consiste en una aceptación consciente de las leyes naturales, que rigen el orden social y moral, ya que éste, al igual que las otras ciencias, está constituido por leyes inmutable. (Comte, A. La Filosofía Positiva. Ed. Porrúa, México, 1990; 114)

También son representantes de la Sociología creada por Comte figuras como Hebert Spencer (1820-1903), Wilfredo Pareto (1848-1923), Max Weber (1864-1920) y Emile Durkheim (1858-1917), entre otros.

1.1.2.- Hebert Spencer y el positivismo evolucionista.

Se atribuye a Spencer (Inglaterra, 1820-1903), continuador del positivismo en la filosofía y la sociología, el surgimiento de la Sociología en Inglaterra. Su tentativa de crear un sistema de filosofía sintética que uniera todas las ciencias teóricas de aquel tiempo y gracias a su indagación intelectual, fue posible la publicación de "Primeros Principios" (1862), "Principios de biología" (1864-1867) "Principios de sociología" (1876-1896) y a "Estudio de sociología y Principios de ética" (1879-1893) donde expone las ideas cardinales de su positivismo evolucionista.

Tres líneas fundamentales de influencias inciden en la formación de Spencer: la teoría evolucionista de Darwin, los trabajos de los economistas ingleses del siglo XVIII (especialmente T. R. Malthus y A. Smith) y las concepciones de los utilitaristas ingleses, en particular el individualismo de Bentham.

Es reconocido que cuando Spencer conoce la obra de Comte sus ideas esenciales ya estaban formuladas. Esto no significa que Spencer no reconozca profundamente la obra de su antecesor. Citado por Kon (1989; 43) Spencer declara, reconociendo que a Comte le pertenecía " el honor de ser el primero en haber hecho una indicación relativamente completa acerca de la conexión entre la ciencia de la vida y la ciencia de la sociedad." "El modo de Comte de concebir los fenómenos sociales supera considerablemente todos los modos precedentes; entre sus ventajas figura además el hecho de reconocer que la sociología depende de la biología."

En su "Principios de Sociología" (1876) Spencer considera a la sociología como una ciencia descriptiva dirigida a la determinación de las leyes de la evolución superorgánica, o sea, de las leyes que regulan el progreso de la sociedad como organismo social.

Para Spencer la sociedad existe y evoluciona gracias a la existencia de la ley universal de la "causalidad natural" y que se manifiesta de la misma manera que en la naturaleza. En su concepción la sociedad constituye un organismo cuya evolución opera de manera análoga a un organismo biológico.

Spencer establece varias analogías entre el organismo biológico y social: 1) la sociedad, al igual que el organismo biológico y a diferencia de la materia no orgánica, crece y aumenta su volumen a lo largo de la mayor parte de su existencia (por ejemplo, la transformación de estados pequeños en imperios); 2) a medida que crece la sociedad se hace más complicada la estructura del organismo en el proceso de evolución biológica; 3) tanto en el organismo biológico como en el social la diferenciación de la estructura conlleva una diferenciación análoga de las funciones; 4) en el proceso de la evolución la diferenciación de la estructura y las funciones de los organismos biológico y social va acompañada por el desarrollo de su interacción; 5) la analogía entre la sociedad y el organismo es reversible: se puede decir que cada organismo es una sociedad que consta de individuos aislados; 6) en la sociedad, al igual que en el organismo, incluso cuando la vida del todo se ha desarticulado, algunos componentes pueden seguir existiendo por lo menos algún tiempo. Todo ello, según Spencer, permite estudiar la sociedad humana por analogía con un organismo biológico. (Kon, 1989; 46)

El propio Spencer reconoce de este modo la similitud entre el organismo biológico, vivo y la sociedad. Así nos expresa en "Las inducciones de la sociología":

Viendo que un organismo viviente puede ser considerado como una nación de unidades que viven con vida individual y en el cual gran número son independientes, reconoceremos que es muy

cierto que se puede considerar a una nación de seres humanos como un organismo. (Kon, 1989; 17-18)

Debe esclarecerse que Spencer no confiere, como en oportunidades se le juzga, plena identidad a los organismos biológicos y a la sociedad. Para él la sociedad no es un organismo sino un "superorganismo": la sociedad es un conglomerado de individuos, la unidad no se da en aras del organismo, la sociedad existe para bien de sus miembros y no al contrario, la existencia de sus miembros para bien de la sociedad.

Para el pensador inglés el desarrollo social se supedita al "evolucionismo plano" que opera en los organismos vivos. Así expresa Spencer:

Los procesos de crecimiento y desarrollo pueden ser y con frecuencia son suspendidos o destruidos, pero jamás pueden ser mejorados artificialmente. (Kon, 1989; 49)

Se manifiesta así una concepción ajena a la evolución y al desarrollo social a partir de la intervención consciente, revolucionaria del hombre en la sociedad. Prevalece, en Spencer, una concepción idealista y mecanicista que llama a la consideración del carácter espontáneo, natural, no revolucionario de la sociedad.

Compartimos el criterio de algunos especialistas (Oizerman, 1978; 147) cuando expresan que Spencer aplica a la sociedad el principio de la "lucha por la existencia", desbrozando el camino a una de las corrientes reaccionarias de la sociología, el llamado darwinismo social.

Los méritos fundamentales de las concepciones sociológicas de Spencer están dadas, a nuestro modo de ver, en su oposición al clericalismo, la defensa a los principios de la investigación empírica de la sociedad, el reconocimiento de la evolución social, su intento de combinar el enfoque histórico-evolucionista de la sociedad con el estructural-funcionalismo, la interpretación de la interconexión entre las funciones sociales y la estructura de la sociedad. Sin embargo, en la fundamentación de los aspectos anteriores, que podían converger en una teoría sociológica coherente, Spencer fue inconsecuente.

Spencer fue el primero en la sociología en utilizar sistemáticamente conceptos como "sistema", "función", "estructura" e "institución" (Kon, 1989; 51) y anticipar muchas tesis del funcionalismo estructural en la sociología. Sin embargo, al valorar la sociedad en su integridad, no fue capaz de utilizar de modo dialéctico el sistema categorial creado, concibiendo tan sólo los nexos estructurales funcionales externos, lo que le impidió la comprensión dialéctica entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, y la interpretación científica de las verdaderas causas del desenvolvimiento social.

Las concepciones spencerianas de la sociología, en la que se manifiesta un agnosticismo declarado, la hostilidad al socialismo y su apología al modo de

producción basado en el trabajo asalariado, determinan una tendencia general reaccionaria y anticientífica.

1.1.3-. Vilfredo Pareto y la sociología sistemática.

El italiano Vilfredo Pareto (1848-1923), es responsable del desarrollo de la "Sociología sistemática" ___su "Tratatto di sociología generale" es muestra de ello___ y a su vez el iniciador de la crisis de la misma.

En efecto, Pareto si bien quiere realizar la Sociología como ciencia positiva que indaga la 'realidad experimental' mediante la aplicación de los métodos probados en física, química, astronomía, biología y otras ciencias repudia, por otro lado, toda construcción sistemática muy compleja y no duda en definir como metafísica y dogmáticas las doctrinas sociológicas de Comte y de Spencer. (Abbagnano, 1972; 1090)

En las concepciones positivistas de Pareto el carácter esencial de la ciencia es "lógico experimental". Por otra parte, en lo que se denota un declarado sentido agnóstico, el sociólogo italiano llega al reconocimiento de que toda explicación científica es sólo aproximativa y parcial.

Tampoco Pareto escapa a la consideración mecanicista de la sociedad. Krémniev caracteriza de la siguiente forma las concepciones del pensador italiano sobre la sociedad:

El sociólogo italiano Pareto considera que la sociedad es un agregado de moléculas humanas, que viven en estrecha interrelación. (KRÉMNIÉV, 1965; 202)

Al concebir la sociedad como la simple unión de los hombres en función de sus deseos, inclinaciones y otros tipos de impulsos entre los que no se descartan los sexuales, las concepciones al estilo de Pareto tergiversan el verdadero significado de la sociedad y por consiguiente de la ciencia que debe reflejarla.

En la teoría sociológica del italiano ocupa un lugar especial su concepción del enfoque sistémico de la sociedad y su concepto de equilibrio. Para él los problemas centrales que debían acaparar la atención de la sociología eran los de la estabilidad del sistema social, la concepción de la sociedad como un sistema que se encuentra en estado de equilibrio, lo que evidenciaba su renuncia a la relación lineal causa-efecto. Es comprensible que Pareto dirige abiertamente su teoría contra la concepción del determinismo social, razón por la cual acaparó la preferencia de los representantes del funcionalismo estructural.

En Pareto no mengua el interés por convertir a la sociología en una ciencia exacta. Para él ciencias como la física, la química y la astronomía debían servir a la sociología como modelo para convertirse en ciencia exacta experimental.

En su "Trattato di sociología generale" Pareto, citado por Osipova (1989; 318) declara que

... la utilidad no depende de la objetividad o subjetividad de la teoría. La verdad en sí es neutral y descubre su calidad social cuando se aplica para conseguir determinados fines. Si los resultados son útiles para la sociedad, la teoría también será útil. Si los resultados son nocivos, eso quiere decir que la teoría causa daño.

Evidentemente, en tal reconocimiento está latente un principio cardinal del pragmatismo filosófico y sociológico de la obra de Pareto.

El idealismo del sociólogo italiano se hace evidente cuando pretende valorar el fundamento y fuerzas motrices de la sociedad. En esta dirección, Pareto no duda en priorizar los sentimientos, creyéndolos las verdaderas fuerzas motrices de la historia humana. Reduce las regularidades históricas a las regularidades de la vida psíquica irracional de individuos aislados y llama a la ideología el "lenguaje de los sentimientos".

Es fácil comprender que en las concepciones de Pareto se denotan los elementos de crisis del modelo positivista racionalista. Al acentuar el papel decisivo de las fuerzas psíquicas irracionales el pensador italiano está sustentando, además el irracionalismo idealista de corte biopsicológico, la incapacidad de ofrecer una explicación científica de los fenómenos sociales y el marcado pesimismo social.

En el plano político algunas de las teorías de Pareto merecieron la atención preferente del aparato gubernamental. Así, su controvertida teoría de la "circulación de las élites" según la cual las cualidades biosíquicas innatas de los individuos, los rasgos personales determinan la calidad de éstos como gobernantes, entre otras concepciones, permitieron al pensador italiano ser nombrado "senador del reino" cuando los fascistas ascienden al poder en Italia.

1.1.4-. Emile Durkheim y el sociologismo.

Otro de los pensadores que contribuyó al surgimiento de la sociología lo fue el francés Emile Durkheim (1858-1917).

Es válido recordar que en esta época Francia se encontraba inmersa en las contradicciones y pugnas económicas y sociales que la entrada del capitalismo en su fase imperialista traía consigo.

El pensamiento filosófico y sociológico francés estaba marcado por la influencia de la filosofía espiritualista, baluarte de la reacción y por el auge del pensamiento positivista, lo que alcanzaba e influía en el pensamiento sociológico. La Sociedad Sociológica de París y el Instituto Internacional de Sociología eran centro de fusión de los ideales sociológicos de corte positivista que se acuñaban en Francia. Las posiciones teológicas, el tomismo, era representado por los denominados "sociólogos católicos."

El cuadro anterior, que caracteriza el pensamiento socio-filosófico de la Francia de estos años, no puede servir como plataforma teórica a los intereses de la burguesía republicana. El reformismo social, cuyas banderas serían las de consenso social general, conciliación y paz de clase, debía buscar esa nueva plataforma. Al hacerlo, la encuentra precisamente en el sociologismo, tendencia que se debe en lo esencial a la obra de Durkheim.

Es reconocido que las fuentes teóricas de la actividad científica y pedagógica de Durkheim fueron las concepciones de la Ilustración y, en particular, las de Montesquieu, Condorcet y Rousseau, así como las de Saint-Simon y Comte. Se encontraba bajo una gran influencia de Kant, de la psicología experimental del filósofo y psicólogo alemán Wundt, así como de algunas ideas de la escuela histórico alemana de derecho.

En las concepciones filosóficas y sociológicas de Durkheim encontramos dos líneas o tendencias fundamentales que se suceden en la medida de su propia evolución teórica: el naturalismo, surgido esencialmente por la influencia de la filosofía de la Ilustración y a partir de la cual concibe a la sociedad, sus leyes y regularidades de modo análogo a como ocurre en la naturaleza, y una segunda tendencia, denominada "realismo social" que constituye el centro del "sociologismo" del cual es padre intelectual.

El "sociologismo" tenía una relación directa con la solución al problema fundamental de la filosofía. Durkheim reconocía la conexión entre la conciencia y la materia, señalaba que la conciencia social procede del "medio social". Del hecho de que la vida social "es en parte independiente del organismo, no se deduce que ella no depende de alguna causa material y hay que ponerla fuera de la naturaleza --- escribió ---. Pero todos esos hechos, cuya explicación es imposible encontrar en la construcción de los tejidos, deriva de las propiedades del medio social." La esencia de su concepción consistía en el intento de incluir los fenómenos morales y religiosos en la esfera de los fenómenos naturales, que "tienen condiciones y causas", pero al propio tiempo conservar su especificidad. Lo último conducía a que la conciencia social le atribuirían propiedades que la convertían en poco menos que un fenómeno independiente, que engendra la vida social como tal. (Osipova, 1989; 217)

Constituye una realidad que el sociólogo francés abandona el supuesto que concibe a la sociedad como una totalidad o un sistema orgánico. Citado por Abbagnano (1972; 1090) Durkheim expresa:

Lo que existe, lo único dado a la observación, son las sociedades particulares, que nacen, se desarrollan, mueren independientemente una de las otras.

Un defecto sustancial de las concepciones sociológicas y filosóficas de Durkheim, y que lo alinean al partidismo filosófico idealista, es el otorgar la dimensión de sinónimos a conceptos como el de sociedad y de Dios. Es reconocido que en su sociología de la religión el francés destaca las raíces terrenales, sociales de la religión, pero, al subrayar el carácter sagrado de la sociedad, adjudicándole rasgos de hiperespiritualidad cae directamente en el campo del idealismo histórico. Tengamos en cuenta, como un elemento más, el concepto de sociedad que el propio Durkheim presenta en "Sociologie et philosophie":

... la sociedad es el conjunto de ideas, de creencias, de sentimientos de todo tipo que se realizan a través de los individuos. (Osipova, 1989; 219)

Como se aprecia, el idealismo histórico, palpable en esta definición de la sociedad y en su concepción general, llevó a Durkheim a interpretar preponderantemente las relaciones sociales como relaciones morales, y los ideales como el "alma de la sociedad", su esencia.

Las inconsecuencias filosóficas de Durkheim, que repercuten en el carácter idealista de su sociología, se manifiestan también cuando incluye en el concepto "medio social" tanto componentes materiales como ideales y confiere a la conciencia colectiva un carácter autónomo y la capacidad de producir otros hechos sociales.

Durkheim explicaba el desarrollo de la sociedad por tres factores: densidad de la población, desarrollo de las vías de comunicación y conciencia colectiva.

(Rosental, Iudin, 1981; 129). También en tal reconocimiento se evidencia el carácter limitado, idealista del sociólogo francés.

Contrariamente a otros sociólogos al estilo de Pareto y el propio Weber cuya obra o posición personal sirvió a la reacción, Durkheim mantiene una posición diferente respecto a determinados acontecimientos sociales, como la Primera Guerra Mundial. Se sabe que en 1915 en "Alemania por encima de todo" y "¿Quién quiso la guerra" este intelectual acusa a Alemania por las calamidades de tal conflagración, desenmascarando los verdaderos objetivos que perseguía con el conflicto.

Para Durkheim la denominada sociología científica, de corte positivista, debía erigirse en la ideología y la nueva religión de su tiempo, lógicamente en defensa de los intereses de crear una nueva ideología de la clase burguesa.

Durkheim ofrecía, para solucionar los problemas socio-políticos medidas y métodos sustentados en la solidaridad y conciliación de clases y orientados al arreglo pacífico, no antagónico de la contradicción entre trabajo y capital. La concepción burguesa de la solidaridad social, y del diálogo constructivo es popularizada en las concepciones de este pensador. Así, su posición social y política adquiere un carácter conciliador, utópico y antirrevolucionario.

De particular importancia, de acuerdo a nuestros fines, son las concepciones de Durkheim sobre la Sociología de la Educación, cuestión que abordaremos en otro capítulo.

1.1.5-. Max Weber: fundador de la sociología de la religión.

Entre los fundadores más destacados de la sociología se encuentra el alemán Max Weber (1864-1920).

Es reconocido que este intelectual alemán tiene los méritos de haber distinguido entre la Sociología y otras disciplinas antropológicas y, en particular, las historiográficas y el de desear establecer la separación precisa entre investigación empírica por un lado y las valoraciones prácticas, éticas, políticas o metafísicas por otro.

El intelectual brasileño Meksenas (1993; 29) llega a reconocer que Emile Durkheim, Karl Marx y Max Weber son considerados los clásicos de la sociología. El brasileño abunda:

Esos tres pensadores son considerados los clásicos, pues desarrollaron tres teorías que acabaron por convertirse en las bases de la interpretación de la sociedad capitalista: la Sociología funcionalista, la crítica y la comprensiva.

La situación socio-económica de Alemania a fines del siglo XIX, en cuyo escenario se presentaba una lucha de clases donde se debatían los intereses ya retrógrados de los grandes latifundistas alemanes y la creciente burguesía, y el surgimiento en la palestra histórica de una nueva clase, el proletariado industrial, unido a un desarrollo importante del pensamiento social, tanto económico, histórico, filosófico y sociológico, fueron elementos importantes en la formación de las concepciones sociales de Weber.

De orientación política liberal burgués (no debe olvidarse su procedencia de familia burguesa con rico capital) ya a los 27 años, en "La historia del agro romano y su significación para el Derecho público y privado" (1891) el alemán presenta las ideas básicas de lo que constituiría su sociología empírica, término empleado por el propio Weber.

Para algunos especialistas (Gaidenko, 1989; 261) Weber se adhiere a la versión neokantiana de la fundamentación antinaturalista de la ciencia histórica. Weber expresa que la ciencia sobre la cultura, la sociedad y la historia debe ser tan libre de las apreciaciones de valoración como las ciencias naturales, lo cual no significa que el científico social deba renunciar por entero a sus propias valoraciones y gustos, simplemente éstos no deben erigirse en sus juicios científicos, fuera de los cuales tiene pleno derecho a expresarlos, pero ya no como científico, sino como una persona privada. En esta dirección, el pensador alemán toma partido a favor de la visión neokantiana de Windelban y Rickert.

Para Weber los valores pierden la jerarquía de algo supra histórico, e interpreta el valor como un planteamiento y resultado de la época histórica. En ello se diferencia de la concepción de Rickert. Para el sociólogo Weber, el pensamiento científico debe caracterizarse por su objetividad, por su independencia de las concepciones del investigador, desligadas de sus valoraciones y de su actividad política. Pero este planteamiento, sin embargo, pierde su consecuencia científica al interactuar con su concepción sociológica general, y de la que él mismo hace dejación al no poder apartarse de su partidismo político de tipo burgués.

Tal inconsecuencia obedece tanto a su idealismo, a su cercanía al neokantismo y al positivismo, como a su posición de clase: aunque reconoce por un lado la necesidad de la objetividad científica, insiste en que la esencia de los fenómenos socioeconómicos es determinada no solo por la propia naturaleza objetiva del fenómeno en sí sino por la perspectiva subjetiva del investigador.

Cuando este autor reconoce que "... la sociología como ciencia debe estar libre de los valores" (Gaidenko, 1989; 296) está estableciendo una limitante al carácter científico de su obra. Así, en su teoría de los tipos de autoridad Weber reconoce como tercer tipo de autoridad la carismática, propia de los héroes, los grandes jefes militares, los profetas, los artistas, los padres de las religiones, entre otros, pero al alemán le es indiferente el tipo de valor que estas figuras propugnan y defienden.

Weber funda la Sociología de la religión, donde realiza el análisis de las relaciones recíprocas entre las relaciones sociales y los hechos religiosos. Entre las obras que contribuyeron a ello se encuentran "La ética protestante y el espíritu del capitalismo" (1904) y "Las sectas protestantes y el espíritu del capitalismo" (1906)

Para algunos autores (Mannheim, 1987; 7) a este autor le corresponde el mérito de haber mostrado claramente en su sociología de la religión cuán a menudo los campesinos, artesanos, mercaderes, nobles e intelectuales sienten en forma distinta la misma religión. Al compartir el criterio del profesor alemán reconocemos que Weber aportó elementos importantes en el análisis del carácter social de la religión y de su condicionamiento.

Sin embargo, es precisamente en su sociología de la religión donde, a decir de Gaidenko (1989; 303) se ve con toda nitidez la ambigüedad de la actitud de Weber frente a cualquiera de los tipos ideales: la racionalidad, el carisma y la tradición, aunque a decir del propio Gaidenko, la sociología de la religión se convierte en la parte central de toda la sociología de Weber.

En su valoración del papel de Weber en el estudio de la sociología de la religión, particularmente de "La ética protestante y el espíritu del capitalismo" que data de 1904, Gaidenko (1989) destaca un elemento que se pierde en otros análisis, y que es preciso señalar:

... el objeto de estudio de la obra de Weber fue la conexión entre los principios religiosos éticos y las formas de actividad económica, pero su énfasis polémico iba enfocado contra la interpretación marxista de la religión como producto de las relaciones económicas. (Gaidenko,1989;303)

Weber define así parte sustancial de su teoría de la religión, de su concepción epistemológica de estudio de este tema:

Debemos hablar no de la 'esencia' de la religión, sino de las condiciones y las consecuencias de las acciones de determinado tipo de comunidad cuya comprensión puede obtenerse aquí sólo partiendo de las vivencias subjetivas, representaciones y objetivos de un individuo aislado, o sea, partiendo de la 'razón', ya que exteriormente pueden transcurrir de modo sumamente diverso. (GAIDENKO, 1989; 307)

La teoría weberiana de la religión tiene un basamento importante en la teoría de los tipos de autoridad que, como hemos señalado, reconoce como tercer tipo la autoridad carismática. El sociólogo alemán considera la capacidad carismática, las aptitudes excepcionales de los hechiceros, los magos, los profetas como factor esencial para el desarrollo de las religiones.

Más que ambigüedad, en este reconocimiento de Weber se sustenta parte esencial de su idealismo, el que se hace extensivo al enfoque de otros problemas sociales y que constituye su principal limitación científica.

Inobjetablemente, en la obra de Weber está latente su posición de clase. Posición que no deja de reconocer. Así expresa en 1885:

Soy parte de la clase burguesa, me siento su miembro y estoy educado de acuerdo a sus concepciones. (GAIDENKO, 1989; 311)

Es cierto que la sociología de Weber absorbió muchas de las contradicciones que se manifestaban en el pensamiento sociológico de entonces: el idealismo, el carácter metafísico, la incongruencia científica. Las premisas tanto teóricas como clasistas de su pensamiento, determinan que su capacidad intelectual no genere los frutos posibles.

Es así, por ejemplo, que sus concepciones clasistas le llevaron a mantener una posición dual, contradictoria respecto a otro científico alemán: Carlos Marx.

Weber reconocía en Marx la capacidad de análisis del desenvolvimiento social, pero discrepaba de él, entre otras cosas, en las consideraciones sobre las transformaciones revolucionarias de la sociedad capitalista, en el reconocimiento del papel revolucionario del proletariado, en la superación del capitalismo por otra sociedad superior.

Es precisamente a Marx a quien corresponde el mérito de elevar a la sociología a su condición de ciencia. Por ello, y pese a su ganado lugar entre los fundadores de la Sociología, que su tratamiento ocupará otra ubicación espacial en el presente estudio.

1.1.6-. Eugenio María de Hostos y la Sociología en América Latina.

Compartimos el criterio de algunos autores (Giner, 1962; Maldonado-Denis, 1982; XVII) de que Eugenio María de Hostos (Puerto Rico, 1839-1903) puede ser ubicado entre los fundadores de la Sociología Latinoamericana, al escribir el primer tratado general de sociología en Hispanoamérica, al estilo de los que por aquel entonces se escribían en el viejo continente.

A nuestro modo de ver, el sociólogo antillano puede ser reconocido, además como precursor de la Sociología de la Educación, de poder ser ubicado entre las figuras más descollantes de este pensamiento desde mediados del siglo XIX hasta las primeras tres décadas del siglo XX, tal como fundamentaremos en otro capítulo.

Dos corrientes esenciales del pensamiento filosófico influyen en la formación de Hostos: la efectiva influencia que el krausismo ---al cual tiene acceso en España---, y el positivismo comtiano. Es indudable que el krausismo español lejos de influir negativamente en Hostos lo hace es sus aspectos más positivos, en especial en su fe en la educación.

Sobre la influencia del positivismo en Hostos hay que reconocer, con Maldonado-Denis (1982; XXI) que éste incorpora lo valioso de la filosofía positivista, entendida como esfuerzo humano por conocer del modo más científico posible la realidad social. Tengamos en cuenta que en cierta medida Hostos logra implantar el método de análisis racionalista, de corte positivista, en el campo educacional, en su práctica magisterial, lo cual constituía entonces una revolución en el modo de enseñar frente al escolasticismo. Así, en Hostos la influencia del krausismo y del positivismo, junto a su interpretación de la vida social, le hacen concebir un pensamiento sociológico peculiarmente autóctono y revolucionario.

Sus obras "Lecciones de derecho constitucional" (1887), "Moral Social" (1888) y "Tratado de Sociología" que se publica póstumamente en 1904 y que evidencian un tratamiento histórico y sociológico contribuyeron favorablemente al nacimiento de un pensamiento sociológico latinoamericano autóctono.

En el campo del saber sociológico Hostos reconoce el carácter de ciencia de la sociología. Así expresa en su "Tratado de Sociología", que se publica en 1904 pero cuyo contenido había sido expuesto ya a sus alumnos dominicanos años antes:

La sociología es la ciencia de la sociedad, o en otros términos, es la ciencia que tiene por objeto el estudio de las leyes de la sociedad, con el fin de facilitar el conocimiento de las bases naturales de la organización, con el fin de obtener así la mayor felicidad social que sea posible. (Hostos, 1982; 118)

Hostos reconoce el carácter de ciencia de la sociología con una marcada simplicidad: para él la ciencia ha existido desde el momento en que el primer encargado de llevar la cuenta de algo aprendió a contar. El carácter de ciencia de la sociología es realmente mucho más abarcador y complejo, como lo demuestra Marx.

Existe, en el puertorriqueño, una interpretación inconsecuente, idealista y positivista de la sociología. Para él, y así lo reconoce en "Tratado de Sociología" esta ciencia se funda en la interpretación de un orden natural, mediante el conocimiento de las leyes naturales que producen ese orden. Hostos no escapa de la interpretación de la sociedad como un organismo biológico y hasta considera la afección de la sociedad por enfermedades similares al organismo humano. Así expresa):

Si se quiere tener una idea unitaria de todas las enfermedades que aquejan al cuerpo social, bastará reflexionar qué en la sociedad, como en el individuo, la enfermedad tiene por fuerza, que ser, y necesariamente es, una alteración de una o de todas las funciones de la vida. (Hostos,1982; 103)

Así, Hostos habla tanto de la "miseria fisiológica" de la sociedad, vista como el estado de debilitamiento social que resulta de la falta de fuerza física, en la generalidad de los individuos que componen el todo social, como de la "anemia social" que según el puertorriqueño (1982; 104) es una enfermedad resultante de la falta de sangre, que es tan efectiva en las anemias de la sociedad como en las anemias de los individuos.

A nuestro modo de ver, entre las esferas donde con mayor grado de rigor Hostos logra penetrar en lo esencial del conocimiento sociológico es en el estudio de la historia y de la educación. Para él el estudio de la historia era vital para la interpretación social, y la educación un medio de transformación.

Como veremos en otro capítulo, en las concepciones sociológicas de Hostos ocupa un lugar importante sus valoraciones acerca de la educación. Tales concepciones, me hacen adelantar la consideración de que ello permite ubicarlo como un precursor de la sociología de la educación en nuestro continente.

Existe en el pedagogo y revolucionario puertorriqueño un pensamiento sociológico enfocado a la transformación social, lo que lo diferencia radicalmente de otros pensadores latinoamericanos de su época.

Si para algo sirve la sociología del mayagüesano es para esclarecer, ilustrar, educar; no para la dominación y la opresión, sino para la justicia y la libertad. Más aún, el sociólogo antillano predicará con el ejemplo. (Maldonado-Denis, 1982; XXII)

No podemos negar que en el pensamiento sociológico de Hostos trascienden su convicción y su acción revolucionaria abolicionista, independentista y antiimperialista, aspectos cardinales de su vigencia continental.

1.2-. El objeto de estudio de la sociología.

En la literatura especializada existe una amplia profusión de conceptos acerca de la Sociología y de su objeto. Los propios propagadores del término Sociología presentan concepciones no coincidentes en estos aspectos esenciales que, por otra parte sólo reseñaremos en lo esencial.

Al destacar las concepciones positivistas de Comte señalábamos las limitaciones al desentrañar el contenido de la sociología. Para este sociólogo, según asevera Kon (1964, b; 38) la tarea principal de la sociología consistía en el descubrimiento

de "las leyes naturales invariables", divididas en leyes de la "coexistencia", que nos enseña la "estática social", y "leyes de la continuidad", que nos enseña la "dinámica social."

No es difícil comprender que el creador del positivismo filosófico y sociológico interpreta de manera no sólo idealista sino también metafísica el objeto de la sociología.

Weber, según Abbagnano (1972; 1091) reconoce el objeto de la sociología en las uniformidades de la actitud humana en cuanto están dotadas de sentido, esto es, en cuanto son accesibles a la comprensión.

Esta posición idealista y limitada de Weber es plenamente reconocible cuando nos adentramos en lo que el pensador alemán considera por "actitud humana". En Weber la "actitud" es la acción humana que está referida, según la intención del que obra, a la actitud de los demás, está determinada en su curso y puede ser explicada también por esta referencia.

Weber considera que la tarea principal de la sociología consiste en descubrir el "significado subjetivo y espiritual" de las formas sociales y comprender "el esquema de los fines racionales que yacen en la base de los actos sociales"; rechaza cualquier intento de explicación monista de la historia, oponiéndole un "pluralismo" ecléctico y la "teoría de los factores" (Kon, 1964, b; 79)

Compartimos el criterio de Kon (1964,b; 76) cuando destaca el error de Weber en su concepción del objeto de la sociología:

El error de Weber proviene de su concepción según la cual las ciencias mismas no se clasifican de acuerdo con su objeto, sino de acuerdo con sus métodos.

Es importante, en el análisis que nos ocupa, valorar la concepción de Durkheim acerca del objeto de la sociología. Para el francés dos elementos básicos deben ser considerados para la conversión de la sociología en ciencia: la existencia del objeto de esta ciencia y su método investigativo. En el primer elemento considera que la sociología debe estudiar la realidad social que posee cualidades específicas, inherentes tan sólo a ella. En Durkheim los hechos sociales, cuyo conjunto es la sociedad, constituyen el objeto de la Sociología.

Para Abbagnano (1972; 1089) la sociología es la ciencia de la sociedad, "...entendiéndose por sociedad el campo de las relaciones inter subjetivas." Evidentemente, en este concepto subyace el enfoque idealista, existencialista del autor al concebir la sociedad a partir de relaciones ínter subjetivas.

Otros autores (Iudin, 1981; 434) elaboran un concepto, a nuestro modo de ver, estrecho de la sociología como ciencia al definirla como la doctrina de la sociedad y de las leyes de su desarrollo.

El español Carreño (1977; 9) considera a la sociología de la siguiente forma, en lo que también constituye una definición ciertamente limitada:

... comportamiento grupal, costumbres y disposiciones sociales perdurables que se derivan de ese comportamiento.

Los alemanes del este Assmann, Stollberg definen así la sociología (1989; 113):

... ciencia social que investiga el desarrollo y estructura de la sociedad, como sistema de relaciones sociales; el desarrollo y estructura de esas relaciones y sus campos particulares, así como las fuerzas sociales impulsoras de la actividad social de las clases y grupos de individuos.

La ex-soviética Osipova (1989; 9) reconoce que la sociología constituye la

... ciencia acerca de las leyes específicas y generales del desarrollo y funcionamiento de los tipos de sociedad históricamente establecidos, de las formaciones económico-sociales.

El español Giner (1974;13) define la Sociología como una Ciencia Social cuyo objeto primordial de estudio es la sociedad humana y, más concretamente, las diversas colectividades, asociaciones, grupos e instituciones sociales que los hombres forman. Este autor reconoce el carácter de ciencia de la sociología.

En las definiciones anteriores de Sociología, cuyo contenido no pretendemos atender particularizadamente, no siempre se presta una consecuente atención a su objeto de estudio. Para algunos la Sociología como ciencia se limita al estudio de las leyes que intervienen en el desarrollo social, desatendiendo el significado teórico y práctico que reviste para la Sociología encargarse de otras esferas de la vida social. En tal sentido, compartimos el criterio de Zdravomislov (1981; 24) quien destaca que "... es insuficiente definir la sociología sólo como una ciencia acerca de las leyes del desarrollo social. La sociología es la ciencia acerca de las regularidades del funcionamiento y desarrollo de las formaciones socioeconómicas."

De marcado interés, por precisar no sólo el objeto de estudio de la sociología, sino también lo específico y su diferencia con otras ciencias, es la definición que ofrecen el catedrático Rumiantsev y el profesor Osipov, citados por Zdravomislov (1981):

La sociología estudia la sociedad como un sistema íntegro y organizado de relaciones sociales, instituciones, grupos sociales interrelacionados entre sí, es decir, la estructura social de la sociedad (...). Lo específico de la sociología y su diferencia de

otras ciencias sociales (...) consiste en que la misma estudia los sistemas sociales y los fenómenos sociales desde el punto de vista de su influencia en el desarrollo de las relaciones sociales entre los hombres, en la formación del hombre, su conducta y conducta...

Este análisis nos obliga a reconocer que la sociología, como ciencia, se encarga también de la comprensión del mecanismo de la reproducción de los fenómenos sociales, mostrando que los mismos no sólo se desarrollan, sino que también funcionan, se reproducen, cumplen determinadas funciones en un organismo social único.

Para algunos autores (Abbagnano, 1972; 1089) en la Sociología se distinguen dos conceptos fundamentales que se han sucedido en el tiempo:

- la Sociología sintética (o sistemática) que tiene por objeto la totalidad de los fenómenos sociales por indagarse en su conjunto;
- la Sociología analítica que tiene por objeto el grupo o aspectos particulares de los fenómenos sociales.

El enfoque de la sociedad, el empleo de métodos para el estudio de los fenómenos sociales, también ha sido enfocado de distinto modo a lo largo de la historia de esta disciplina del conocimiento. Sin pretender un estudio detallado de este problema, sirva lo que hemos apuntado al abordar las concepciones de los representantes más destacados de la sociología, y las consideraciones siguientes que no pretenden ser conclusivas.

Como se conoce, algunos teóricos, partiendo de Comte, aducen que la realidad social puede cuantificarse, con lo cual le confieren a la sociología un carácter de ciencia natural positiva, pretendiendo que ésta se base en métodos de cuantificación y experimentación similares a las ciencias naturales. Para otros teóricos la cuantificación de los procesos sociales es imposible dado el carácter espiritual del hombre y del libre albedrío que reina en la sociedad, lo que ata a esta ciencia a la utilización exclusiva de métodos interpretativos y mina su carácter científico, convirtiéndola en una rama del humanismo o de la denominada filosofía social.

Houtart, (1992; 23) plantea que existe

... una escuela sociológica que, a partir de la línea del positivismo, piensa que la explicación sociológica se encuentra en lo que se puede ver, en lo visible, en lo observable directamente. Nosotros entendemos que la realidad social visible, que es el punto de toda

sociología, presenta un conjunto de indicadores que ayudan a entender otras cosas que no son visibles.

El carácter limitado de los enfoques positivistas han tenido sus críticos. Así, el sociólogo español Giner (1974; 18) expone:

... en casos abundantes, cabe el tratamiento matemático de los fenómenos sociales ___sobre todo el estadístico___ mientras que en otros, no menos abundantes, se imponen métodos interpretativos que se apoyan en el análisis cualitativo de las situaciones sociales (...) junto a otros métodos que son netamente sociológicos, creados y desarrollados por la sociología misma. (...) la cuestión de si la sociología es una ciencia natural positiva o si es solamente una rama del humanismo o de la filosofía social se hace superflua: la sociología, como otras ciencias humanas, es una disciplina bidimensional.

Para Giner (1974; 19-20) la sociología es una ciencia en tanto cumple las exigencias de ser:

... una disciplina 'empírica' (su acervo de conocimientos proviene originalmente de observaciones hechas sobre la sociedad concreta"), una disciplina 'teórica' ("... la teoría sociológica universaliza e integra las conclusiones parciales que la investigación empírica aporta"); es una disciplina 'abierta' ("... no es dogmática"); es una disciplina cuya metodología es moralmente neutral ("... neutralidad ética de las proposiciones empíricas o teóricas"); es una crítica de la sociedad.

Houtart (1992; 23) considera que la Sociología

... es el estudio de las lógicas internas de la sociedad. Esto significa estudiar en ella lo que no es directamente visible: como se construye la sociedad; cuales son las lógicas que presiden la construcción social por parte de los actores sociales. Significa también ir más allá de la mera descripción de los hechos sociales.

La sociología como ciencia, que versa sobre las regularidades del desarrollo y el funcionamiento de los sistemas sociales, surgió a mediados del siglo XIX no porque apareciera un nuevo objeto de investigación, sino porque en otras ciencias sociales surgieron problemas que era imposible resolver por los métodos tradicionales y dentro del marco del sistema existente de conocimientos. (Kon, 1989; 7)

1.3-. La sociología como ciencia. Contribuciones de Carlos Marx.

La creación de la Sociología como ciencia se debe a Carlos Marx (1818-1883).

Marx nació el 5 de mayo de 1818 en Tréveris, entonces ciudad de la Prusia renana, hijo de abogado judío (convertido en protestante en 1824) en el seno de una familia de buena posición económica, y murió el 14 de marzo de 1883.

En 1841 el joven Marx se gradúa en la Universidad de Berlín. Es en esta universidad que establece contacto con los jóvenes hegelianos de izquierda, lo que le permite poder asimilar el rico legado de la dialéctica de Hegel .

Completa la formación filosófica de Marx la influencia del pensamiento materialista de L. Feuerbach. Obras de este pensador como la “Esencia del Cristianismo” (1841) y “Principios de la Filosofía” (1843) influyen en el pensamiento del joven Marx al punto de convertirlo en feuerbachiano.

Factores sociales, como el apogeo del movimiento revolucionario en Europa y la valoración crítica de lo mejor que el pensamiento humano había creado hasta entonces, posibilitó que Marx elaborara su propia teoría filosófica y social. Obras como “Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” (1843), “Manifiestos Económicos y Filosóficos” (1844), “La Sagrada Familia” (1845), “Miseria de la Filosofía” (1847), “Manifiesto Comunista” (1848), “El 18 Brumario de Luis Bonaparte” (1852), “Contribución a la Crítica de la Economía Política” (1859), “El Capital” (Tomo I en 1867, tomo II en 1885 y el III en 1894), “La ideología Alemana” (1871), “La guerra civil en Francia” (1871) y “Crítica al Programa de Gotha” (1875), son obras muy importantes de este pensador alemán.

La labor científica de Marx se completa con su partidismo político. En 1847-1848 transforma la “Liga de los Justos” en “Liga de los Comunistas” y en 1864 funda en Londres la Asociación Internacional de los Trabajadores, la I Internacional (1864 – 1872) ocupando el lugar más importante en la dirección del movimiento del proletariado europeo y mundial.

Con Marx, por primera vez, la interpretación de la Historia adquiere un carácter dialéctico materialista, haciendo una ruptura con las concepciones histórico filosóficas especulativas y abstractas. La concepción del pensador alemán se sustenta en la interpretación de los procesos sociales concretos, en la consideración del desarrollo objetivo, sujeto a leyes, de la sociedad.

Según Lenin (1975: 33) la fructífera etapa de 1844-1847 sirvió al científico alemán para crear sus “Manuscritos Económicos-Filosóficos”, “La Sagrada Familia”, “La Ideología Alemana” y “ Miseria de la Filosofía”, obras que permitieron elevar a la Sociología, por primera vez, a la categoría de ciencia, librándola de toda especulación precedente.

En su obra "¿Quiénes son los 'amigos del pueblo' y cómo luchan contra la social-democracia" (1894) Lenin define el aporte de Marx a la Sociología como ciencia:

De la misma manera que Darwin puso fin al criterio de especies de animales y las plantas como separados, casuales, creados por Dios e invariables, y puso por primera vez a la biología sobre una base científica, sólida al establecer la variabilidad de las especies y la sucesión de las mismas; de la misma manera, Marx puso fin a la concepción de la sociedad como un conjunto mecánico de individuos, que admite toda clase de cambios impuestos por los jefes (o lo que es lo mismo, impuestos por la sociedad o el gobierno), que surge y varía por casualidad, y situó por primera vez a la sociología sobre una base científica, al establecer el concepto de formación socio-económica como un conjunto de relaciones de producción dadas, al determinar que el desarrollo de estas formaciones es un proceso histórico-natural.

De medular importancia para la fundación de la Sociología marxista fue la carta de Marx a P.V. Annenkov, (28 de diciembre de 1846) toda vez que en ella se fundamenta el concepto de sociedad:

¿Qué es la sociedad, cualquiera que sea su forma?. El producto de la acción recíproca de los hombres. ¿Pueden los hombres elegir libremente esta o aquella forma social? Nada de eso. A un determinado nivel de desarrollo de las facultades productivas de los hombres corresponde una determinada forma de comercio y de consumo. A determinadas fases de desarrollo de la producción, del comercio, del consumo, corresponden determinadas formas de constitución social una determinada organización de la familia, de los estamentos o de las clases; en una palabra una determinada sociedad civil. A una determinada sociedad civil, corresponde un determinado orden político (état politique) que no es más que la expresión social de la sociedad civil.

Para los fundadores de la sociología marxista tal concepción no sólo conlleva a la comprensión de la sociedad como un sistema íntegro, coherente e interrelacionado sino, a la vez, la necesidad de su interpretación rigurosamente

científica. Engels, en su "Del socialismo utópico al socialismo científico" se refiere a lo anterior de la siguiente forma:

Su misión ya no era elaborar un sistema lo más perfecto posible de sociedad, sino averiguar el proceso histórico-económico del que forzosamente tenían que brotar estas clases y su conflicto, descubriendo los medios para la solución de éste en la situación económica así creada.

En "La justificación de un corresponsal de Mosela" Marx destaca:

Queremos estructurar nuestra exposición exclusivamente con los hechos y tratamos, en la medida de lo posible, expresar estos hechos en una forma generalizada". (KON, 1989; 17)

Al elaborar los fundamentos de la concepción materialista de la historia, Marx insiste en que el desarrollo social no depende del deseo ni de la voluntad de los hombres, que tal proceso está determinado por leyes objetivas, y que es imposible la comprensión de las leyes que rigen el desarrollo y funcionamiento de una sociedad sin la comprensión del papel rector de la producción material y, en las sociedades divididas en clases sociales, del papel de la propiedad y de las relaciones de propiedad.

En "Quiénes son los `amigos del pueblo` y como luchan contra la social democracia", Lenin insiste en el reconocimiento de que la interpretación materialista de la historia es sinónimo de la Ciencia Social, destacando que tal hipótesis ofrece por primera vez la posibilidad de una Sociología Científica.

Obras como "El Capital", según Lenin, contribuyen a la sustentación de la tesis de Marx. Así expresa Lenin:

... desde que apareció `El Capital` la concepción materialista de la historia ha dejado de ser una hipótesis para convertirse en una tesis demostrada con argumentos científicos" (LENIN, 1975; 146)

Es válido destacar que desde su aparición, la concepción materialista de la historia, parte medular del pensamiento sociológico marxista, fue interpretada y reinterpretada de las más diversas formas, llegando a ser tergiversada premeditadamente por aquellos que pretenden negar el valor de esta teoría sociológica, y del marxismo en general.

De diversas formas se pretende atribuir a esta concepción de Marx el carácter de determinismo económico, reduciéndolo a una de las formas de materialismo mecanicista. Desde su surgimiento hasta nuestros días, se critica a Marx por sustentar que el factor económico es el "único determinante" de la vida social. Nada más alejado de la tesis marxista.

Vale insistir, por ejemplo, en los criterios del intelectual uruguayo Carlos Vaz Ferreira (1945), del argentino Alejandro Korn (analizado en capítulo III) o del intelectual Theobaldo Miranda Santos.

Este último, al definir lo que nombra como Pedagogía Social, y al incluir representantes tan discordantes teóricamente como Marx, Winneckem, Begman, Duhring, entre otros, expresa:

La Pedagogía Social hace de la sociedad el fundamento y la finalidad de toda actividad educacional *_dicen sus adeptos_* es el producto exclusivo del medio social y, como tal, se debe subordinar enteramente a los intereses de la sociedad. (MIRANDA SANTOS, 1960; 84)

Ya en Carta a Bloch, Engels (1952; 458-459) desenmascara las primeras tentativas de descaracterizar la teoría de Marx sobre la historia y la revolución social:

... según la concepción materialista de la historia, el factor que *en última instancia* determina la historia es la producción y reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa, diciendo que el factor económico es el único determinante convertirá aquella tesis en una frase vacua y absurda. (...) Somos nosotros mismos quienes hacemos nuestra historia; más la hacemos, en primer lugar, con arreglo a las premisas y condiciones muy concretas. Entre ellas son las condiciones económicas las que deciden en última instancia.

En 1918 Lenin fundamenta, en su obra “Carlos Marx: Breve esbozo biográfico con una exposición del marxismo” que el pensador alemán es el continuador y consumidor genial de las tres corrientes principales filosóficas ideológicas del siglo XIX: la Filosofía Clásica Alemana, la Economía Política Clásica Inglesa y el Socialismo Utópico Francés.

El análisis de las inconsecuencias, y a su vez de las contribuciones, del pensamiento social avanzado de su época, la comprensión del carácter de las relaciones sociales y de sus fundamentos, llevó a Marx a reelaborar sobre bases científicas la teoría materialista del desarrollo social. Así explica Lenin la esencia de este proceso de creación científica, que permite sustentar el carácter de ciencia de la Sociología:

La conciencia de que el viejo materialismo era una doctrina inconsecuente, incompleta y unilateral llevó a Marx a la convicción de que era necesario ‘poner en armonía con la base materialista, reconstruyéndola sobre ella, la ciencia de la sociedad’. Si el materialismo en general explica la conciencia por el ser, e no al contrario, aplicado a vida social de la humanidad, exige que la conciencia social se explique por el ser. (LENIN, 1980; 25)

Es en el Prólogo a “Contribución a la crítica de la Economía Política” donde Marx expone los principios del materialismo aplicado a la sociedad. Para el análisis del papel de Marx en la elaboración de las bases científicas de la sociología, nos parece muy importante destacar elementos esenciales de tal concepción. Así escribe Marx:

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales.

El conjunto de estas relaciones de producción forman la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, es el ser social quien determina su conciencia (LENIN, 1980; 25-26)

En “La Ideología Alemana” Marx y Engels destacan elementos clave de la concepción materialista de la historia cuyo valor es significativo en el desarrollo de todo pensamiento sociológico. Así expresan:

... estamos obligados a comenzar por la constatación de un primer presupuesto de toda la existencia humana, y por tanto de toda la historia, o sea, que todos los hombres deben tener condiciones de vivir para poder “hacer historia”. Mas, para vivir, es preciso antes de todo beber, comer, morar, vestirse y algunas otras cosas más. El primer hecho histórico es, por tanto, la producción de los medios que permiten satisfacer estas necesidades, la producción de la propia vida material; y eso mismo constituye un hecho histórico, una condición fundamental de toda la historia.” (MARX y ENGELS, 2002; 21)

Y agregan en la propia obra:

La primera cosa a hacer, en cualquier concepción histórica, es por tanto observar ese hecho fundamental con todo su significado y en toda su extensión, y darle el lugar a que tiene derecho.” (MARX y ENGELS, 2002; 22)

Al valorar la importancia de la concepción materialista de la historia, de la consecuente aplicación del materialismo al campo de los fenómenos sociales, asumimos los criterios de Lenin (1980; 27), cuando destaca que la tesis de Marx acaba con los dos defectos fundamentales de las teorías anteriores a Marx. En primer lugar, porque tales teorías no consideraban los móviles ideológicos de la actividad histórica de los hombres, no investigaban el origen de esos móviles, no percibían las leyes objetivas que rigen el desarrollo del sistema de las relaciones sociales, ni advertían las raíces de estas. En segundo lugar, porque las viejas teorías no abarcaban las acciones de las masas populares. El materialismo histórico permitió, por primera vez, el estudio de las condiciones sociales de vida de las masas, de los cambios experimentados por estas y de su papel en el desarrollo social.

Subrayando la contribución de Marx al desarrollo de la Sociología, Lenin destaca (1980; 27) :

La sociología y la historiografía anteriores a Marx acumularon, en el mejor de los casos, datos no analizados y experimentados, y expusieron algunos aspectos del proceso histórico. El marxismo señaló un camino para una investigación universal y completa del proceso de nacimiento, desarrollo y decadencia de las formaciones económico-sociales, examinando el conjunto de todas las tendencias contradictorias y concentrándolas en las condiciones exactamente determinadas de vida y de producción de las distintas clases de la sociedad, eliminando el subjetivismo y arbitrariedad en la elección de los diversos 'denominantes' o en su interpretación, y colocando al descubierto las raíces de todas las ideas y de todas las tendencias manifiestas en el estado de las fuerzas materiales productivas sin excepción alguna. (Lenin, 1980; 27)

Marx reconoce el papel y lugar de la lucha de clases en la sociedad, en lo que también constituye una valiosa contribución al desarrollo de la sociología científica. El pensador alemán no descubrió la existencia de las clases sociales ni la lucha de clases, pero insiste en elementos que resultan hoy en día de vital importancia sociológica. Estos elementos son:

- que la historia de la humanidad, desde que la comunidad primitiva desaparece, es la historia de la lucha de clases;
- que la lucha de clases adquiere históricamente diferentes formas, invisibles algunas veces, visibles otras;
- la influencia de la lucha de clases en la transformación social;
- que la sociedad capitalista no abolió las contradicciones de clases, sino que la simplifica en el sentido de polarizarla;
- que el proletariado, como clase social, posee un carácter genuinamente revolucionario.

Así expresan Marx y Engels en el Manifiesto Comunista:

La historia de todas las sociedades hasta nuestros días (es decir, la historia escrita), es la historia de las luchas de clase. (...)

La moderna sociedad burguesa, que ha salido de entre las ruinas de la sociedad feudal, no ha abolido las contradicciones de clase. Únicamente ha sustituido las viejas clases, las viejas condiciones de opresión, las viejas formas de lucha por otras nuevas.

Nuestra época, la época de la burguesía, se distingue, sin embargo, por haber simplificado las contradicciones de clase. Toda la sociedad va dividiéndose, cada vez más, en dos grandes campos enemigos,

en dos grandes clases que se enfrentan directamente: la burguesía y el proletariado.” (MARX y ENGELS, 1955; 19-20).

Marx subraya, en “Manifiesto Comunista”, que de todas las clases que hoy se oponen a la burguesía, sólo el proletariado es la clase verdaderamente revolucionaria:

Las demás clases van degenerando y desaparecen con el desarrollo de la gran industria; el proletariado, en cambio, es su producto más peculiar.” (MARX y ENGELS; 1955; 29)

Puede apreciarse, y esto tiene una marcada trascendencia e valor científico sociológico, que Marx considera a la lucha de clases como fuerza motriz de la historia.

El estudio del surgimiento y evolución del pensamiento sociológico de Marx y, consecuentemente del carácter de ciencia de la sociología, no puede ser hecha sin destacar el papel de su doctrina económica. Es por eso que resulta imprescindible recordar que, desde el prefacio de “El Capital” , Marx se encarga de señalar que la aspiración de su obra constituye el análisis de la sociedad y la base económica de su desarrollo. Así expresa Marx, según Lenin (1980):

El fin que persigue esta obra es descubrir la ley económica fundamental de la sociedad moderna. (LENIN, 1980; 30)

Lenin insiste en destacar la esencia de la doctrina económica de Marx, en lo que no podemos negar un alto valor sociológico. Así, escribe Lenin :

El estudio de las relaciones de producción de una sociedad históricamente determinada y concreta, su desarrollo y decadencia es lo que compone la doctrina económica de Marx. (LENIN, 1980; 30)

Otros elementos de innegable valor en la fundamentación del carácter de ciencia de la sociología, presentes en la doctrina económica de Marx, son su concepción sobre la forma de valor y de dinero; el análisis del proceso histórico de desarrollo; la valoración de las particularidades de la producción mercantil y, en especial, la fundamentación de la fórmula general del capital, de donde nace el concepto de plusvalía, la piedra angular de la teoría económica de Marx.

En nuestra visión, en las teorías de algunos autores, especialmente del antiguo campo socialista, se pretende igualar la concepción materialista de la historia, importante elemento de la Sociología marxista, con el contenido general de toda la sociología marxista, lo que significa un reduccionismo lamentable.

Así, algunos autores (Rosental e Iudin, 437) reducen la Sociología marxista al materialismo histórico. Este criterio, sin embargo, tiene sus orígenes temporales en décadas anteriores.

Según podemos constatar en la literatura especializada, la polémica en torno al tipo de relación entre el materialismo histórico con la sociología marxista se remonta a 1955. Como punto de partida para propiciar este análisis pudiéramos tomar el artículo del académico marxista V. S. Memchinov que bajo el título "Sociología y estadística" se publica en la fecha señalada.

Citado por Zdravomislov (1981) Memchinov expresa:

Las leyes generales para todas las formaciones históricas se llaman leyes sociológicas. La sociología como rama de las ciencias filosóficas estudia estas leyes. El materialismo histórico es precisamente la sociología marxista. (ZDRAVOMISLOV, 1981; 17)

Resulta evidente que el académico Memchinov reduce y subordina el contenido de la sociología a la filosofía. Para él la sociología es una rama de las ciencias filosóficas. Sin embargo, queremos llamar la atención a su criterio de que el materialismo histórico es la sociología marxista.

Sobre este último aspecto existen criterios diametralmente opuestos. El académico Rumiantsev y el profesor Osipov, referidos por Zdravomislov (1981), defienden el criterio de la imposibilidad de reducir la ciencia sociológica al materialismo histórico. El materialismo histórico interviene en calidad de teoría sociológica general, constituye uno de los niveles del conocimiento sociológico, pero no agota todo el contenido de la Sociología como ciencia.

Zdravomislov (1981; 18-19) señala que los autores de referencia destacan cuatro niveles en el sistema de conocimientos sociológicos, los cuales en su totalidad dan un cuadro íntegro del mundo social:

- la teoría sociológica general, es decir, el materialismo histórico, investiga las leyes más generales del proceso de creación, desarrollo y cambio de las formaciones socio- económicas, es decir, las leyes más generales de la sociedad;
- la teoría de la estructura social de la sociedad. En este nivel se analizan las leyes de la interrelación y del funcionamiento de los distintos sistemas sociales y organismos dentro del marco de la misma estructura social;
- la teoría de los diferentes sistemas sociales se ocupa de las regularidades específicas del funcionamiento de algunas partes y algunos fenómenos de la vida social (la sociología de la familia, la sociología del trabajo, la sociología de la ciudad, la sociología de la aldea, etc.);
- el nivel empírico se ocupa de las investigaciones de los hechos sociales y de su sistematización científica.

Es evidente la necesidad de descartar los criterios que pretenden reducir la sociología al hecho de constituir una rama de la filosofía y hacerla coincidir con el materialismo histórico.

Nos parece interesante, a nuestros fines, enfatizar que la filosofía dialéctico materialista y el materialismo histórico, su derivación lógica y elemento integrante, operan con conceptos y leyes cuyo grado de abstracción es muy superior a los de la sociología (Zdravomislov, 1981; 20)

No menos importante es el reconocimiento de que la sociología constituye una rama independiente del conocimiento, con su propio objeto, "... su propio sistema de conceptos, sus propias leyes, las cuales no pueden ser simplemente deducidas del conocimiento filosófico" (Zdravomislov, 1981; 21)

Enfatizando el papel de la filosofía en su totalidad y el materialismo histórico en calidad de teoría sociológica general, este autor reconoce que cumplen respecto a los demás niveles del conocimiento sociológico determinadas funciones metodológicas, lo que forma un determinado estilo del pensamiento del sociólogo, elabora su aparato conceptual, y canaliza determinados criterios al definir las direcciones de las investigaciones sociológicas concretas.

Aun a finales de la década de los años 1960, la polémica en torno a la necesidad de no igualar la sociología marxista con el materialismo histórico se mantenía latente. Estas son palabras de Iadov, citado por Meier (1984):

... aquellos científicos que afirman que la Sociología Marxista es idéntica al Materialismo Histórico reducen las investigaciones sociológicas concretas, ya sea a la ilustración de determinadas teorías, ya sea un burdo empirismo. Entre los principios más generales del Materialismo Histórico, como teoría Sociológica General, y el análisis de los problemas sociales concretos, se extiende una "cadena" de eslabones teóricos intermedios.

La consideración del materialismo histórico como teoría sociológica general es aceptada por muchos especialistas, entre ellos los cubanos Rojas y Hernández (1987; 1), lo cual no significa que reduzcan la sociología a esta teoría sociológica general. Así expresan estos autores:

... la única teoría sociológica general realmente científica: el materialismo histórico.

La historia de la Sociología como ciencia, a partir de Marx, se ha materializado como la lucha entre el Materialismo y el Idealismo. A la influencia de esa lucha, lógicamente, no escapa la historia de la propia Sociología de la Educación.

Es preciso destacar, aunque evidentemente no podemos detenernos en ello, que la Sociología Marxista ha tenido una evolución no siempre idéntica en las diferentes etapas. En determinados momentos fue permeada por concepciones dogmáticas que le impidió asimilar lo positivo que la sociología generada en el propio campo socialista había creado, y también lo más avanzado del pensamiento sociológico capitalista. Este factor se unió al estancamiento que ocurre luego de la muerte de Lenin (1924) que se extiende hasta los años 1970,

década en que marca el renacer de la sociología, gracias, en especial a las contribuciones de los sociólogos de la antigua URSS y de la otrora República Democrática Alemana.

Este renacer del pensamiento científico sociológico socialista se manifiesta también en el auge de la sociología de la Educación, con el aporte significativo de la ex- R. D. A., considerada a partir de los años 70 y hasta la caída del Muro de Berlín una verdadera potencia en esta rama del pensamiento sociológico marxista.

Coincidiendo en el reconocimiento de esta etapa de auge del pensamiento sociológico marxista, algunos autores (Rojas, Hernández, 1987; 9) sustentan la tesis de la difusión o penetración del marxismo en la sociología tradicional latinoamericana, operada con énfasis en la década del 60, aunque esclarecen la heterogeneidad de posiciones teóricas que de entonces se autodenominaron marxistas. Una de las más importantes contribuciones de tales tendencias --- entre las que se encuentran la influencia de la escuela althusseriana difundida en Latinoamérica mediante los estudios elaborados por Nicos Poulantzas y de las concepciones izquierdistas inspiradas en Régis Debray--- ha sido su contribución a superar los enfoques desarrollistas predominantes en la sociología latinoamericana de entonces.

Según Rojas y Hernández (1987; 17) ... a pesar de la resistencia de muchos sociólogos e instituciones ante la asimilación del marxismo, este terminó por extenderse y por resistir incluso, en la concepción burguesa que lo recepcionaría -- claro está--- dentro de un crisol ecléctico.

El desarrollo de la Sociología, y en especial su alcance científico, en el continente americano no acontece de modo lineal, sino que obedece a condicionamientos y factores específicos cuya valoración escapa a los objetivos del presente estudio. Sin embargo, por su importancia continental nos parece necesario insistir en algunos elementos peculiares de este proceso en Brasil.

En estudios de sistematización teórica realizados por intelectuales de la talla de Florestan Fernández, reconocemos que a pesar de que la sociología fue recibida en Brasil como novedad intelectual simultáneamente a su creación en la sociedad europea, reportándose en los escritos de varios autores brasileños casi paralelamente a la divulgación de la obra de Comte, no es hasta la década de 1920 que se opera el proceso de transformación de la Sociología en especialidad, en el surgimiento de un nuevo estilo de aplicación del análisis sociológico, predominando un enfoque positivista. Así expresa el intelectual brasileño:

El análisis histórico-sociológico de la sociedad brasileña se transforma en investigación positiva. Este acontecimiento marca, en el plano intelectual, la primera transición importante, en el desarrollo de la sociología en Brasil, para patrones de interpretación propiamente científicos. (FERNÁNDES, 1977;41)

Dos acontecimientos esenciales marcan el ascenso de la cientificidad de la Sociología en Brasil: el auge de la investigación positivista en el plano social (recordar el contenido del positivismo en América Latina en esta época) y la introducción de la investigación de campo como recurso sistemático de trabajo científico.

Incuestionablemente, el proceso de transformación de la Sociología en especialidad científica y su integración al sistema de conocimientos científicos en Brasil, proceso que marca su inicio en las décadas de 1920-1930, reviste importancia medular para el ulterior desarrollo de la Sociología en nuestro continente.

Este proceso se inicia, de acuerdo con Fernandes (1977; 42) con las obras de F. J. Oliveira Viana, con intenciones que permitían difundir las dos orientaciones histórico-sociológicas heredadas del pasado. Son obras destacadas "Poblaciones meridionales de Brasil" (1920), "Pequeños estudios de Psicología Social" (1920), "Evaluación del pueblo brasileño" (1933), "Instituciones políticas brasileñas"(1949), entre otras.

Autores como Fernandes (1977; 41) e Ianni (1991; 13) reconocen que el proceso de cientificidad de la Sociología brasileña se enriquece con las contribuciones de Gilberto Freire, considerado como el primer especialista brasileño en sociología con formación científica. Obras de Freire como "Casa Grande & Senzal" (1933), "Sobrados y Mucambos" (1936) son portadoras de sus concepciones en la etapa.

Se suma a esta relación la contribución de uno de los más brillantes sociólogos brasileños, Fernando de Azevedo con "La cultura brasileña" (1946).

Fernandes (1977; 43) destaca los sociólogos y las obras que más aportaron en las primeras tentativas de sistematización de los conocimientos sociológicos en su carácter científico. Merecen especial referencia las figuras de Fernando de Azevedo con "Principios de Sociología. Pequeña Introducción al estudio de la Sociología General" (1935) y "Sociología Educacional; introducción al estudio de los fenómenos educacionales y de sus relaciones con otros fenómenos sociales" (1940) así como la obra relacionada anteriormente que data de 1946; Roger Bastide, entre otras obras con "Arte y Sociedad" (1945) y "Sociología y Psicoanálisis" (1948); Pontes de Miranda con "Introducción a la Sociología General" (1926) e "Introducción a la Política Científica" 1924). Se incluyen en esta relación autores como Delgado de Carvalho con "Sociología"(1931) "Sociología Educacional "(1933); A. Carneiro Leon con "Fundamentos de Sociología" (1940) y "Sociología Rural" (1941); Gilberto Freire y su "Sociología" (2 volúmenes, 1945) así como a Emilio Willems con "Diccionario de Sociología" (1950), entre otros.

1.4.- Relación de la Sociología con otras ciencias sociales.

La visión sociológica científica del mundo (o el estilo sociológico del pensamiento) presupone, a decir de algunos especialistas (Kon, 1989; 7), tres consideraciones esenciales: primero, la concepción de la sociedad como un todo único sistémico que funcione y se desarrolle según sus propias leyes y no (como señala Lenin en "¿Quiénes son los 'amigos del pueblo' y cómo luchan contra los socialdemócratas") "algo mecánicamente cohesionado y que, por lo mismo, permite toda clase de combinaciones arbitrarias de elementos sociales aislados"; segundo, la orientación consciente hacia el análisis de las relaciones sociales existentes en la realidad, a diferencia de la construcción utópica de un régimen social ideal; tercero, el apoyo en los métodos empíricos de indagación (aunque la interpretación de estos métodos puede ser diferente) en oposición a las teorías filosóficas especulativas.

Tal enfoque presupone y exige que la sociología no sea considerada como ciencia encerrada en sí misma, sin vínculos ni interacción con otras ramas del saber científico. La especificidad de la Sociología como ciencia social y la propia naturaleza de su objeto de estudio, condiciona su estrecha relación con otras ciencias, como la filosofía, la historia, la economía, la psicología y otras tantas. La naturaleza y contenido de estas interacciones solamente serán tratados de modo referencial dadas las características y objetivos del presente estudio.

Como la Sociología, todas las Ciencias Sociales estudian al hombre como ser social e incluso a las colectividades, asociaciones y grupos humanos. Sin embargo, el enfoque de los mismos es diferenciado. Así, la Historia estudia el proceso de evolución histórica del hombre como ente social y la evolución de las organizaciones que éste ha creado; la economía se acerca al estudio del hombre a través del proceso de producción, cambio y consumo en que éste participa y las colectividades en que se desenvuelve; otro tanto ocurre con la pedagogía y la filosofía, poseedoras de objetos de estudio peculiares --aunque el hombre intervenga como ente activo en ellas--, por destacar otros ejemplos.

La Sociología posee una peculiaridad distintiva:

Lo que distingue a la sociología de otras ramas del saber social es el hecho de que ella investiga la estructura, los procesos y la naturaleza de la sociedad humana en general. (GINER, 1974; 14)

Por consiguiente, la sociología se diferencia de las demás ciencias sociales en el grado de generalidad de su objeto de estudio ya que abarca una zona más amplia de la realidad que la que atienden otras ciencias encargadas de los estudios sociales.

Pese al criterio de uno de los fundadores de la sociología (Comte) sobre la superioridad evidente de esta ciencia sobre el resto de las ciencias sociales, hay que destacar la estrecha relación entre ellas. Uno de los aspectos más relevantes

de esta relación estriba en que los resultados obtenidos por cada una de las ciencias sociales son complementarias, necesarios multilateralmente.

Sustentando el carácter de unidad de la sociología como ciencia, Giner (1974) cita a Le Bras quien destaca que a pesar de la variedad de sus temas...

... todas las ramas de la sociología tienen un tronco común, todas tienen un sujeto común: la sociedad, los hombres que viven en sociedad. (...) Un sociólogo no puede, pues, aislarse en un compartimiento estrecho... (GINER, 1974; 16)

A lo largo de su historia la sociología ha mantenido una indisoluble relación con la filosofía. Desde el punto de vista histórico, como las demás ramas del saber, la sociología como ciencia independiente se derivó de las concepciones filosóficas generales. Pero hay más, no es posible concebir concepción sociológica alguna sin un partidismo y sin un método filosófico.

Sobre la relación de la sociología con la filosofía Giner (1974) precisa que nada impide que la sociología analice la interdependencia que hay entre ciertos tipos de filósofos y ciertas condiciones sociales y pone de ejemplo que no es posible concebir correctamente las ideas filosóficas de la Ilustración sin su marco concreto: la sociedad europea del siglo XVIII. Este autor abunda:

Hay, pues, una epistemología filosófica que no está en contradicción con la epistemología sociológica. Los sociólogos están interesados en saber como los grupos engendran sus nociones acerca de la realidad, y cuales son las condiciones de cierto tipo de saber. (GINER, 1974; 176)

El problema de la relación entre filosofía y sociología ha sido enfocado desde diferentes posiciones a lo largo de la historia de ambas ciencias. Como hemos sustentado, las concepciones sociológicas de Comte, su positivismo, constituye una muestra del monismo idealista. El propio sociólogo reconoce el naturalismo mecanicista como rasgo principal de su filosofía --que hace extensivo a la sociología.

Citado por Kon (1964) Comte expresa:

El rasgo principal de la filosofía positiva consiste en que considera que todos los fenómenos están supeditados a leyes naturales invariables, y que el exacto descubrimiento de éstas y su reducción al mínimo posible constituyen el fin de todos nuestros esfuerzos. (KON, 1964, b; 38)

Por otra parte, ya en el pensamiento de Durkheim encontramos un modo peculiar de destacar esta relación. Para el francés esta correlación se manifiesta de manera contradictoria pues, de una parte aboga por la separación de ambas

mientras por otra proclama la necesidad de nuevos vínculos. Osipova (1989) abunda sobre el particular:

Durkheim creía que al desprenderse de la filosofía, la sociología tendría la posibilidad de dedicarse a sus propios problemas: la realidad social como tal. Tenía en cuenta su separación de la metafísica idealista tradicional, que estaba lejos de comprender la realidad. Según Durkheim, uno de los resultados finales del desarrollo de las investigaciones sociales sería la creación de una filosofía sociológicamente argumentada, ya que la solución verdaderamente científica de los más difíciles problemas metafísicos (sobre la naturaleza de la moral, la religión, etc.) es posible sólo sobre la base de las indagaciones sociológicas. (...) Así, el punto de vista sociológico debía modificar la filosofía, privarla del carácter especulativo. (OSIPOVA, 1989; 216)

La determinación del carácter científico de la sociología y de su objeto de estudio se vincula indisolublemente con la determinación del tipo de relación que se establece entre la ciencia de la sociedad con la filosofía y especialmente del partidismo de ésta.

Como ya expresamos, la sociología adquiere su verdadero carácter científico cuando su objeto de estudio y su contenido en general se enfocan desde las posiciones del materialismo dialéctico e histórico. El enfoque de la sociedad desde esta filosofía confiere el carácter de ciencia a la sociología. A su vez, la sociología como ciencia aporta innumerables datos y conclusiones para las generalizaciones y concepciones que resultan de marcada importancia a la filosofía científica.

Como se ha visto, desde el surgimiento mismo de la Sociología ésta ha recibido diferentes interpretaciones y se le ha atribuido diferente relación con otras ciencias en general, o con concepciones derivadas de las mismas, en particular.

Las concepciones "psicologistas" y "sociologistas" se encuentran entre las tendencias que han pretendido absolutizar un tipo de relación entre la Sociología y las ciencias afines.

Foulquié (1967; 980), citando a Tarde y a Monnerot, expresa el contenido de la concepción "psicologista":

La sociología es como una psicología en grande en la que las leyes de la psicología se reflejan agrandadas y completadas." (G. Tarde)

La sociología no es sino la psicología humana que ha decidido poner entre paréntesis los límites individuales. (J. Monnerot)

El "sociologismo", término realmente muy discutido, constituye un intento de reducir fenómenos como los morales, religiosos, educacionales a

condicionamientos absolutamente sociales, sin intentar la comprensión del papel de factores internos, conscientes ni de otro tipo.

Según Foulquié (1967; 981) el "sociologismo" constituye aquella teoría según la cual la sociología basta para explicar los hechos sociales, en particular sin la ayuda de la psicología, e incluso es la única capaz de resolver los problemas filosóficos y morales.

Para caracterizar el contenido de la concepción sociologista según la cual esta ciencia tiene por objeto el ser moral constituido por el conjunto de las conciencias individuales que viven en sociedad, Foulquié (1967; 980) cita a Durkheim y a Girod:

Al unirse, al penetrarse, al fusionarse, las almas individuales hacen nacer un ser, psíquico, si se quiere, pero que constituye una realidad psíquica de un nuevo género. Es, pues, en la naturaleza de esta individualidad, y no en la de las unidades componentes donde hemos de ir a buscar las causas próximas y determinantes de los hechos que en ella se producen (...) En una palabra, hay entre la psicología y la sociología la misma solución de continuidad que entre la biología y las ciencias físico-químicas. (DURKHEIM)

... el psicólogo trata de comprender lo que pasa en el interior de los individuos, en tanto que el psicólogo social trata de comprender lo que pasa entre los individuos, y el sociólogo, por su parte, se pregunta lo que pasa en el grupo entero.(GIROD)

La alusión a Durkheim no es fortuita. Como hemos apuntado, es el francés el fundador del sociologismo en la sociología. En el sociologismo, como tendencia, se establece el principio de la especificidad y autonomía absoluta de la realidad social. Así, en las concepciones sociologistas de Durkheim, la sociedad, en comparación con el individuo, se consideraba como una realidad más rica de contenido.

Hay que reconocer que en el plano general metodológico esta tendencia hace suyo el principio del enfoque científico objetivo de los fenómenos sociales, pero la exigencia de explicar todo lo que acontece en la sociedad --- hasta las formas de reflejo de la misma--- partiendo exclusivamente de factores sociales mengua el carácter científico de su valor metodológico.

Sin embargo, en el sociólogo francés, como hemos visto, el concepto de objetividad se concibe de modo reduccionista, supeditando la misma a la independencia de los fenómenos sociales de la conciencia individual.

El "sociologismo" de Durkheim se hacen presente en su aspiración de hacer que la sociología constituyera el centro de las ciencias sociales: el método, la teoría sociológica debía constituir la base para el desarrollo de las demás disciplinas del saber, desde la filosofía, la lógica, la economía, la etnografía, la historia, entre otras.

Contrario a las absolutizaciones "psicologistas" o las "sociologistas" que pugnan contra el carácter científico de la sociología, el sociólogo brasileño Fernandes insiste en destacar que el pensamiento sociológico universal, o el particular en Brasil, no responde ni a la absolutización de la capacidad humana para crear los fenómenos sociales, ni a la absoluta y única condicionante de la sociedad sobre el individuo, sino a condiciones históricas concretas reflejadas creadoramente por el hacer intelectual del hombre.

Ya desde 1956, en "Desarrollo histórico-social de la sociología en Brasil" (1977) Fernandes insiste en cómo el proceso de desintegración de la sociedad esclavista y feudal influyó de diferente modo en el desarrollo de la sociología brasileña. Así expresaba entonces:

... en resumen, es legítimo admitir que la desintegración del régimen esclavista y feudal poseyó, para el desarrollo de la sociología en Brasil, una significación similar a la de la revolución burguesa para su constitución en Europa. (FERNÁNDEZ, 1977; 36)

Sobre el particular insiste el pensador brasileño desde la "Nota explicativa" a "La sociología en Brasil":

La sociología (...) brota da situación histórica de existencia social. Si el pensamiento científico nos obliga a romper el compromiso, era mi deber sugerir cómo el sociólogo que se libera de la concepción externa contrapone la explicación sociológica a las expectativas conservadoras, copiadas en la 'seguridad del orden', la 'estabilidad política' y en la 'aceleración del desarrollo económico'. (FERNÁNDEZ, 1977; 8)

En "Ensayos de sociología general y aplicada", que data de 1960, junto al reconocimiento del carácter científico de la sociología, a su argumentación de que ésta no es una ciencia única ni que cuida sola de su objeto, Fernandes destaca las contribuciones de determinados pensadores a la transformación de la sociología en disciplina científica y precisa con rigor tres factores de convergencias en su surgimiento, con lo cual propicia un fuerte golpe a las concepciones psicologistas y sociologistas. Así expresa Fernandes:

En primer lugar, están los factores socioculturales, que ejercieron una influencia condicionante general y que dieron sentido unívoco a las diferentes formas de concepción del mundo, nacidas de las exigencias de la vida moderna. (...)
En segundo lugar, están los factores intelectuales que por así decir 'canalizan' la formación de las categorías abstractas, que irían a hacer posible la constitución de la sociología. (...)
En tercer lugar, están los factores inherentes a la dinámica de los 'sistemas de las ciencias' (...) (FERNÁNDEZ. In Ianni, 1991; 64-65)

La comprensión acertada del objeto de estudio de la Sociología y su relación con otras ciencias nos ayudará favorablemente a la comprensión del objeto y contenido de la Sociología de la Educación.

CAPITULO II.- LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA.

2.1-Evolución histórica y objeto de la Sociología de la Educación.

La Sociología de la Educación es considerada hoy día, por muchos autores, como una disciplina científica dentro de las ciencias sociales. Pero su evolución no ha sido lineal: desde su surgimiento los problemas sociológicos de la educación no han acaparado de igual modo la atención de los hombres de ciencia, no han tenido la misma profusión, ni su desarrollo ha acontecido al mismo ritmo que otras ciencias afines.

La realidad anterior nos obliga, al evaluar la evolución histórica de la sociología de la educación y en especial de su objeto de estudio, a sustentar el análisis en tres enfoques esenciales: el enfoque lógico-histórico, el empírico y el analítico-deductivo.

El análisis, a partir del enfoque lógico-histórico exige indagar cómo los pensadores que fundaron la sociología de la educación concibieron su objeto de estudio. Así, nos parece obligada la recurrencia a las concepciones sobre el particular del norteamericano Dewey, del francés Durkheim, del puertorriqueño de Hostos, de los brasileños Delgado de Carvalho y de Azevedo y del cubano Rodríguez Vivanco, sin negar otros antecesores universales cuyas raíces descansan en el mundo antiguo.

La valoración empírica del objeto de estudio de la sociología de la educación nos obliga al análisis de las concepciones más actuales de esta ciencia. No podemos concebir un análisis integral del tema sin la recurrencia a las valoraciones del alemán Meier (1984), del exsoviético G. Osipov (1988), de los argentinos Puigros (1994) y Tedesco (1995), de los brasileños Fernandes, Vieira (1996), Meksenas (1993) y Gadotti (1995), de los cubanos Chávez y Cánovas (1995), Chávez (1995, 1999), López (1999), López y otros (2000), por solo señalar algunos.

La valoración, desde el enfoque analítico-deductivo nos aproxima al análisis de la realidad educativa del mundo actual, a los problemas socio-educativos que afectan la realidad local, nacional e internacional, al nivel de elaboración teórica que hoy ofrecemos a tales problemas y en especial a las acciones prácticas que acometemos.

Podrá resultar comprensivo, entonces, que el estudio que ofrecemos en este capítulo sobre el objeto de la sociología de la educación debe complementarse con la valoración que realizamos en el capítulo siguiente de la sociología de la educación en América Latina.

Vale esclarecer también que las concepciones de pensadores como Dewey, Durkheim y Hostos, por ejemplo, no se hicieron explícitas en relación con el objeto

de estudio de la sociología de la educación, al menos de la forma en que hoy día la concebimos. El incipiente desarrollo de esta disciplina pudo impedir esta atención particularizada en el plano teórico general.

Como se conoce, en las concepciones pedagógicas del mundo antiguo (Platón, Aristóteles, Pitágoras, Sócrates) encontramos un pensamiento pedagógico cuya proyección era eminentemente social, realidad que encontramos también en el continente americano, con particularidades distintivas en Cuba. Ello, sin embargo, no significa lógicamente que desde esa época podamos hablar de la existencia de una sociología de la educación.

Los antecedentes de la Sociología de la Educación se remontan a los trabajos de John Dewey (1859-1952), pedagogo, filósofo y sociólogo idealista subjetivo norteamericano, fundador de la "Escuela de Chicago", cuyo pragmatismo filosófico y sociológico es reconocido en los medios intelectuales. La publicación en 1899 de su obra "Escuela y Sociedad" permite el conocimiento de sus reflexiones acerca de la relación que se establece entre el medio social y la institución docente en el proceso de educación, elementos que se erigirían como constitutivos del objeto de esta ciencia.

En esta obra el fundador de la denominada "Pedagogía Experimental" preconiza la defensa de los conceptos de "libertad regulada" e "igualdad de oportunidades", que atribuye a la educación en el capitalismo y a la cual podía accederse a través de la destreza y la iniciativa individual, ---muestra de la prevalencia del individualismo pragmático--- que se impone sobre la adquisición de conocimientos científicos.

Profundo conocedor de la naturaleza, fines y objetivos de la educación norteamericana en un período histórico vital en la vida socio económica de la creciente potencia imperialista, Dewey presenta en "La escuela y la sociedad" (1899), "La escuela y el niño" (1902), "La escuela del futuro" (1915) y "La democracia y la educación" (1916) sus principales tesis relacionadas con la Sociología de la Educación, partiendo del conocimiento de pedagogos como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Herbart (1776-1841) entre otros, aunque no siempre muestre su consecuencia con lo más positivo de esa tradición pedagógica.

Autores como los ex-soviéticos Malkova y Vulfson (1981) destacan algunos de los problemas que fueron abordados por el filósofo y pedagogo norteamericano, y reconocen la importancia de tales enfoques:

Dewey conoció bien la práctica de la escuela norteamericana, veía sus lados fuertes y sus lados débiles. Esto le permitió concentrar su atención en algunos problemas importantes y actuales de la pedagogía, tales como el vínculo de la escuela con la vida, la correspondencia de la enseñanza con los intereses y necesidades del niño, la dinámica del proceso docente, el significado instructivo y educativo de la educación laboral. Gracias al análisis de estos problemas, J. Dewey pudo formular una serie de conclusiones valiosas.

Su crítica argumentada a los cánones pedagógicos caducos y a la práctica escolástica de la enseñanza, tuvo una significación positiva. (MALKOVA Y VULFSON, 1981; 46)

La sociología de la educación en el filósofo y sociólogo norteamericano tiene dos rasgos distintivos y contradictorios con la ciencia que pretende difundir: su agnosticismo y la pretensión de lograr, a través de reformas pedagógicas el "perfeccionamiento" de la sociedad capitalista. Sus concepciones sociológicas de la educación no están desligadas del liberalismo burgués que profesa y del cual es paladín acérrimo.

Al francés Durkheim (1858-1917) se le atribuye el mérito de elaborar el primer texto dirigido al tratamiento de la Sociología de la Educación. Con "Pedagogie et Sociologie" (1902), Durkheim abre el camino que le permitiría, en 1922 la publicación de "Education et Sociologie" donde desarrollaría sus tesis fundamentales sobre esta disciplina, cuyo conocimiento resulta indispensable al evaluar el devenir de las concepciones sobre el contenido del objeto de estudio de la misma.

Como se conoce, Durkheim otorga a la Pedagogía una ubicación dentro de las Ciencias de la Educación, en oposición al criterio prevaleciente hasta entonces que la consideraba ciencia normativa, de acuerdo a la definición que el filósofo y pedagogo francés Herbart (1776-1843) había establecido. Junto a este reconocimiento Durkheim preconiza el criterio de la posibilidad de convertir a la Pedagogía en "ciencia positiva", otorgándole la función de recopiladora de datos para la elaboración de teorías explicativas de la realidad.

A nuestro modo de ver, la estancia de Durkheim como profesor de Ciencia de la Educación en la Sorbona, a la que había sido invitado en 1902 y donde permanece hasta 1913, es vital en el conocimiento de los problemas de la sociología de la educación. La publicación póstuma, en París, de "Educación y sociología" (1922), "La educación moral" (1925), "La evolución de la pedagogía en Francia" (1938) y "Enseñanzas de la sociología" (1960) son obras en las que hace importantes conclusiones sobre esta ciencia y que son resultado de su actividad docente e investigativa durante los últimos quince años de vida.

La ex-soviética Osipova (1989) recoge así algunos de los méritos de Durkheim en este campo:

Luchando por la secularización de la enseñanza escolar y universitaria, por la emancipación de la vida social e intelectual de la influencia escolástica, Durkheim se oponía en todo momento a la prepotencia universal de los clericales e hizo un aporte considerable a la fundamentación de la política de separación de la Iglesia del Estado, y separación de la escuela de la Iglesia, lo que fue refrendado en la ley correspondiente de 1905. (OSIPOVA, 1989; 210)

Navarro y Castelar (1994) sostienen la tesis de que las concepciones de Durkheim representaron una ruptura con el pensamiento pedagógico de la época, dominado por la herencia de Herbart, especialmente en la consideración carácter normativo de la Pedagogía, y en el divorcio de las nociones teóricas con la práctica. Sin embargo, tampoco Durkheim logra desentrañar la esencia socio-clasista de la educación, repitiendo una de las inconsecuencias de las concepciones de Herbart.

Es reconocido que Durkheim establece una diferenciación entre Educación y Pedagogía y valora a la Educación como sistema de acciones prácticas y generales para la transmisión de valores y normas a las nuevas generaciones, mientras que enfoca a la Pedagogía como una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación.

Durkheim concibe a la Educación como un fenómeno social e identifica en ella tres

"dimensiones": la acción de educar, el proceso de educación y la institución

encargada de tal proceso.

No puede escapar del análisis, al evaluar la evolución del objeto de estudio de lo que hoy día constituye la sociología de la educación, las concepciones de quien -- a nuestro modo de ver-- se erige como el fundador de la sociología de la educación en Latinoamérica: Eugenio María de Hostos.

En las concepciones socio-educativas del puertorriqueño, ocupa un lugar importante

la fundamentación del papel social de la institución docente y del rol del educador, tal

como destacaremos más adelante. Es por ello que tales elementos no escapan de la

distinción que hace del objeto de esta ciencia.

Junto con el destacado intelectual puertorriqueño, ocupan una posición privilegiada como figuras importantes en la creación de las bases de la sociología de la educación en América Latina los brasileños Delgado de Carvalho y Azevedo, así como el cubano Rodríguez Vivanco.

Erigida como disciplina en los cursos de perfeccionamiento de profesores en el año 1920, la sociología de la educación en Brasil cuenta con el primer libro didáctico destinado a las escuelas normales en 1933, gracias a "Elementos de Sociología Educacional y Fundamentos Sociológicos de la Educación" de la autoría de Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

Citado por su coetáneo, Veira (1996; 93) Delgado define así la sociología de la educación:

... es el estudio de las condiciones sociales en que el individuo es llamado a organizar y a reconstruir sus experiencias.

El educador paulista Fernando de Azevedo, al publicar en 1940 "Sociología Educacional. Introducción al Estudio de los Fenómenos Educacionales y sus relaciones con otros Fenómenos Sociales" define así, según Vieira (1996: 93) la sociología de la educación:

... es una de las vías de acceso por donde se puede abordar el estudio científico de la educación, como hecho o conjunto de hechos susceptibles de observación.

El cubano Rodríguez Vivanco, en su obra "Sociología Pedagógica" (1937) incluye como parte del objeto de estudio de la Sociología de la Educación las relaciones que se establecen entre la Educación y los factores de socialización educativa como el Estado, la Iglesia; la relación entre Educación y progreso económico y, entre otros contenidos esenciales la incidencia de la educación en la eficiencia social.

Tal como aconteció en el surgimiento de la Sociología como Ciencia, en el proceso de especialización del conocimiento sociológico que dio al traste con el nacimiento de la Sociología de la Educación Marxista, jugó un papel esencial el legado de los clásicos del pensamiento dialéctico materialista.

Al valorar el proceso de surgimiento y desarrollo de la Sociología de la Educación Marxista algunos autores (Suchodolski, 1974) reconocen el papel de las obras "La Sagrada Familia", "La Ideología Alemana" y "Sobre la situación de la clase obrera en Inglaterra" y su influencia en lo que podemos denominar hoy Sociología de la Educación:

Con relación a los problemas pedagógicos, (...) lo más importante de esta época es el nacimiento del materialismo histórico, con el que se llega a una solución total materialista, mediante las concepciones de la emancipación del hombre y la superación de la alienación.

"La Sagrada Familia" tiene una gran importancia para la pedagogía, especialmente porque formula de un modo mucho más claro que hasta entonces los fundamentos del materialismo histórico. (SUCHODOLSKI, 1974; 14-15)

El estudio de las concepciones pedagógicas contenidas en estas obras permite reconocer que las ideas fundamentales sustentadas por Marx en las mismas son, a nuestro modo de ver, las siguientes:

- La ruptura con toda clase de psicologismo y sociologismo que permeaba las concepciones del desarrollo social, al concebir el desarrollo humano ---en el que se incluye su evolución cognoscitiva--- como un proceso histórico.
- La necesidad de que las teorías pedagógicas estén libres de toda posición idealista y de cualquier individualismo respecto a la acción social.
- Que la educación es un instrumento de fortalecimiento del poder de clases en las sociedades clasistas. (Relación educación - ideología).
- El papel del educador como protagonista del proceso de construcción de un nuevo mundo.
- La necesidad de la fundamentación científica de la Pedagogía.
- La esencia y significado de la educación profesional en el capitalismo.
- La determinación del papel de la vinculación teoría-práctica como principio básico de la educación.

La Sociología de la Educación, como disciplina científica, ha transitado por etapas y hasta por denominaciones no siempre bien esclarecidas que, a nuestros fines, resulta interesante conocer. Entre las denominaciones que han servido frecuentemente para designar la ciencia que hoy día denominamos Sociología de la Educación se encuentran, entre otras, las de "Sociología Pedagógica", "Sociología Educativa" o "Sociología Educacional", "Sociología Docente" y "Pedagogía Social", y que han sido acuñadas para denominar, en oportunidades, enfoques y concepciones idénticas y otras veces hasta contradictorias, sin llegar por lo general a ser antagónicas.

El origen de estas teorías no siempre ha sido, temporalmente, el mismo. Sin embargo, el pasado de la mayoría de ellas puede encontrarse en las primeras décadas del siglo XX, y tenían por objeto, como rasgo general, el estudio de los problemas sociales de la Educación, en la búsqueda por integrar los diferentes elementos de socialización educativa que intervienen en el mejoramiento de la calidad del proceso de educación, especialmente la familia, y la comunidad.

En un estudio detallado de esta problemática el alemán Meier (1984) destaca cómo se ha presentado, en los países del otrora campo socialista, las diferentes denominaciones de lo que hoy se nos presenta como Sociología de la Educación. Así, en la ex- RDA, se reconocían las denominaciones e Sociología Pedagógica

(G. Rosenfeld), Sociología de la Enseñanza y la Educación (R. Braü, H. Dolecek, O.Rühle), Sociología de la Enseñanza (E. Fliegner, G. Wenzke) y Sociología Docente (H. Köning, G. Neuner). En la antigua Unión de Repúblicas Soviéticas se difundieron términos que, si bien no reconocían explícitamente la Sociología de la Educación lo aceptaban como Cuestiones Sociológicas de la Educación (F.Koroljov).

Otros (la ex-soviética R. Gurova) establecieron una diferenciación entre la Sociología de la Educación y la Sociología Pedagógica. Según Meier en esta concepción coincidían los rumanos L. Topa, T. Truter, A. Cosacu.

Algunos especialistas checoslovacos (F.Kahuda) aceptan el concepto de Sociología de la Enseñanza. El especialista checoslovaco Fasik (1975; 187) cita la concepción de este sociólogo marxista quien opina que la sociología de la enseñanza es una ciencia social activa que estudia los procesos de la educación a la par con todos los demás aspectos de la educación como partes de la realidad social interpretada en su conjunto.

Una de las disciplinas de la sociología que se ha encargado del estudio de las esferas del conocimiento y de la educación y que hoy día, por lo general, mantiene vínculos muy estrechos con la Sociología de la Educación ha sido la Pedagogía Social.

Pese a que sus diferentes teóricos no coinciden en definir su campo específico de influencia, nos parece interesante destacar las concepciones de uno de sus más connotados defensores. El italiano Agazzi, por ejemplo, concibe el objeto de la Pedagogía Social con un máximo de nivel generalizador al definir a ésta como teoría de la acción educadora de la sociedad.

Como hemos visto, en la literatura especializada que aborda los temas relacionados con los enfoques sociológicos de la educación, históricamente la denominación de esta ciencia no había encontrado consenso, situación que también ha acontecido con el reconocimiento de su objeto de estudio, suscitando debates y polémicas en los que han sido centro elementos básicos como la determinación de su sistema categorial y de leyes, los métodos de abordar la realidad, entre otros, y que evidentemente escapan a nuestro análisis actual.

Otros especialistas, como el español Aguila (1967), que también se han encargado del estudio de la evolución de esta ciencia, y en particular de su objeto de estudio, citan al inglés Ottaway quien expresa que la Sociología de la Educación constituye "... el estudio de las relaciones entre educación y sociedad."

De acuerdo con Aguila (1967) otro teórico, Janne considera que la Sociología de la Educación se encarga del "... estudio de las instituciones y las relaciones sociales referentes a la educación".

La misma fuente (Aguila, 1967) refiere que Brookower define que la Sociología de la Educación constituye el "... análisis científico de los procesos y regularidades sociales inherentes al sistema educativo".

De acuerdo con Aguila (1967) el español García Hoz considera a la Sociología de la Educación como el "... estudio científico de los factores sociales de la educación".

Autores como el alemán Meier, citado por Fasik (1975; 187) al valorar el contenido de una de estas denominaciones, la sociología de la enseñanza, reconocen que su objeto constituye "... la investigación sociológica de la educación como proceso histórico, fenómeno y funciones en todos los planos de la interacción social."

Deteniéndonos en las definiciones anteriores, podemos destacar algunos elementos comunes y diferenciales generales que se manifiestan en las mismas. Es común que, de una u otra forma, estos autores declaran la estrecha relación sociedad - educación y la necesidad de su estudio a partir de una ciencia específica, en este caso la Sociología de la Educación.

Las diferencias esenciales se refieren al nivel de generalidad, al alcance que atribuyen a esta disciplina.

Así, de acuerdo a la definición de Ottaway, según Aguila (1967) la Sociología de la Educación, al estudiar las relaciones entre educación y sociedad, puede incluir entre sus posibles esferas de conocimiento la atención al origen social de la educación, de sus manifestaciones y contenidos, sus instituciones, repercusiones, funciones y objetivos, así como los agentes sociales que en ella participan. Evidentemente la esfera de acción es considerablemente amplia, de acuerdo a este autor.

Para H. Janne (reporta Aguila, 1967) la Sociología de la Educación tiene un alcance similar pues el estudio de las instituciones que se encargan de la educación amplía el horizonte objeto de valoración, el cual se enriquece al considerar también las relaciones sociales referentes a la educación que son, como se conoce, de un considerable nivel de amplitud.

En la definición de Brookower (Aguila, 1967) la esfera de análisis es ciertamente más limitada, pues los procesos y regularidades sociales inherentes al sistema educativo incluyen un universo extremadamente limitado de cuestiones esenciales que pueden incluirse en el campo de la sociología de la educación. De manera similar acontece en la definición del español García Hoz: no es posible limitar el rol de una disciplina tan importante al estudio científico de los factores sociales que intervienen en el proceso de educación. Sin embargo, tanto en esta como en la mayoría de las definiciones anteriores sobre el objeto de la sociología de la educación quedan importantes aspectos que deben ser considerados como parte del contenido de la ciencia que estudiamos.

Kahuda (1966) presenta un nivel más elaborado, riguroso y científico del objeto de la Sociología de la Educación:

... concebimos a la Sociología de la Educación como ciencia teórica de la función social de la educación, de una elemental influencia educativa formativa de la sociedad, de una conformación funcional mutua y recíproca de sus miembros e instituciones.

De particular importancia nos parece la concepción de Meier (1984) acerca del objeto de esta ciencia en la que se denota una evolución conceptual sobre esta problemática. Para este especialista la sociología de la Educación puede ser concebida en su sentido amplio, abarcador, general y también en su sentido estrecho, específico:

... una Sociología de la Educación marxista en un sentido amplio tiene por objeto la investigación sociológica de las regularidades de la educación como proceso social, como fenómeno y como función social en todos los niveles en el contexto de los efectos del conjunto de la sociedad (...) en un sentido más estrecho tiene por objeto la investigación sociológica de la enseñanza, en tanto que organismo social consecuente, de sus fenómenos sociales, sus estructuras y condiciones sociales, y de aquí pasa al análisis sociológico de los procesos educativos periféricos en las demás esferas de la vida social. (MEIER, 1984; 323-324)

La diferenciación en dos niveles del conocimiento sociológico de la educación, para este autor, no presupone el deslindamiento y separación mecánica, en dos campos, de la esfera de estudio de esta ciencia. No hemos de olvidar que los procesos que acontecen en la enseñanza constituyen un reflejo de los condicionamientos sociales generales que se manifiestan en la educación como fenómeno social. Como recurso metodológico es que debemos entender y asimilar tal enfoque, toda vez que efectivamente, es posible diferenciar estos niveles "macro" y "micro-social" para su estudio e investigación.

Cuando el autor checoslovaco enfoca el objeto de la sociología de la educación en un sentido más estrecho considera la investigación sociológica en dos esferas: la que se encargaría del estudio de la enseñanza, en su condición de organismo social, así como de sus estructuras y condiciones sociales, y la que tendría por objeto el análisis sociológico de los procesos educativos que acontecen en las demás esferas de la vida de la sociedad.

Un elemento importante queremos significar. Cuando Meier delimita en el nivel que señalo como "micro" a la enseñanza no explicita que la sociología de la educación debe estudiar también el condicionamiento social dinámico que se opera en el proceso de aprendizaje. Olvidar este importante elemento ha conducido a algunas tendencias pedagógicas actuales a teorías inconsecuentes y hasta idealistas, tal como valoraremos en capítulos siguientes.

El ex-soviético G. Osipov (1988; 94) al valorar el contenido de esta disciplina identifica que su objeto de estudio:

... son las regularidades del funcionamiento y desarrollo del sistema de educación como institución social, la interacción de sus subsistemas entre sí y con la sociedad en su conjunto; sobre todo con la estructura social y con la producción y las relaciones políticas e ideológicas con la sociedad.(OSIPOV, 1988; 94)

Nótese que aunque ambos especialistas coinciden en destacar el encargo de la sociología de la educación de enfocar cuestiones medulares y el carácter de institución social de la educación, en el ex-soviético se destacan tres elementos que hasta ahora no se habían considerado: la responsabilidad de la ciencia de estudiar la interacción de sus subsistemas entre sí, con la producción y las relaciones políticas e ideológicas con la sociedad.

Por otra parte, autores cubanos (Basail, Díaz, Castañeda, 2000; 35) identifican como campo de estudio de esta parte de la ciencia sociológica los procesos sociales de aprendizaje ---individuales y/o colectivos---, la socialización de los individuos, los condicionamientos y determinaciones de la educación, las instituciones sociales ---escuela, familia, estado---, las políticas educativas y los procesos de cambio educativo.

Aceptable, en sus aspectos generales, la comprensión de esta concepción puede verse afectada si consideramos como parte del objeto de estudio de la sociología de la educación a la familia y al estado fuera de su relación con la escuela. Debe quedar claro que las instituciones sociales entran a constituir parte de su objeto en tanto se relacionan con el proceso de educación. Además, y contrariamente a como acontece en Meier (al absolutizar en el objeto de estudio la enseñanza) estos autores destacan como campo de estudio los procesos sociales de aprendizaje, la socialización de los individuos (entre otros elementos importantes) pero hacen dejación de la necesidad del estudio de los condicionamientos sociales, de las interrelaciones sociales y otros elementos específicos que se operan en el proceso de enseñanza.

A nuestro modo de ver, parece importante destacar que la Sociología de la Educación no puede limitarse a estudiar las relaciones generales e influencias recíprocas sociedad- educación. Es imprescindible también el enfoque de los mecanismos que intervienen en el proceso, tanto de socialización como de individualización del sujeto. En tal sentido esta ciencia debe asimilar, como parte de su objeto de estudio, los

mecanismos de control social que influyen en este doble proceso y el papel e influencia de las diferentes instituciones en el mismo.

Para autores como López Hurtado (et al. 2000; 48) la sociología de la educación, al enfocar el fenómeno educativo desde perspectivas sociológicas, debe penetrar en su complejidad como fenómeno social específico, cuestión que presupone dos dimensiones en el análisis del mismo: lo individual y lo social.

Como vemos, la sociología de la educación dirige sus esfuerzos a la comprensión y valoración de la educación no como un proceso peculiar, aislado, sino en el marco histórico-social que la condiciona y en el cual se desarrolla.

Al propiciar el análisis de las relaciones sociales que influyen y participan en el proceso de educación y el sistema de influencias que como ciencia ejerce en el desarrollo de la sociedad, la Sociología de la Educación constituye una disciplina científica que tiene parte importante de su base teórica y metodológica en la Sociología como ciencia de la sociedad.

Al pretender un concepto generalizador de la Sociología de la Educación la caracterizamos como una disciplina de las ciencias sociales que tiene por objeto el estudio las regularidades del surgimiento, evolución y desarrollo de la educación como fenómeno y como función social, y su condicionamiento histórico, socio-clasista y económico.

Consecuentemente, entran en su objeto de estudio la enseñanza-aprendizaje como proceso social activo; la naturaleza y contenido del sistema de interacciones macro y micro socioeducativa que se establecen entre sus sujetos, instituciones y organizaciones sociales en el proceso de educación, así como el análisis sociológico de los procesos educativos que acontecen en la sociedad y sus condicionamientos.

Al concebir el campo de acción de la sociología, ---esto es el contenido, la amplitud y los límites de su objeto de estudio---, y de donde se derivan las tareas de la misma, podemos incluir el estudio de las regularidades del surgimiento, evolución y desarrollo de la educación, dejando explícito que tal enfoque se realiza partiendo de la concepción de ésta como fenómeno y como función social. Tal exigencia permite, de un lado, obviar los niveles de análisis que se relacionan con enfoques exclusivamente históricos, filosóficos, psicológicos o didácticos, aunque estos estén presentes conformando parte del universo fenomenológico que se valore. Por otro lado, esta misma realidad posibilita que los sociólogos de la educación investiguen la "historia" del fenómeno o proceso de estudio, esto es, partir de su génesis para desentrañar las regularidades del devenir del mismo hasta su estado último en el plano evolutivo.

La aseveración anterior no significa que al sociólogo de la educación le sea vedado el análisis circunstancial o de un fragmento de la realidad socio-educativa. Al hacerlo debe, sin embargo, concebir su análisis partiendo de la misma exigencia de considerar que la manifestación particular que estudia conforma parte de un todo y debe ser considerado, en sí mismo, también en su calidad integral.

Constituye una exigencia de las indagaciones sociológicas de la educación, según la valoración que hacemos de su objeto de estudio y de sus tareas, el reconocimiento del condicionamiento socio-clasista y económico de la educación en calidad tanto de fenómeno como de función social. Como hemos detallado en otro capítulo, la educación responde siempre, en las sociedades de clase, a intereses de clase que se manifiestan de diversas formas, en la concepción de la educación. El sociólogo de la educación no puede dejar de considerar las relaciones políticas e ideológicas que tanto en el proceso macro como microsocioal de educación son establecidas.

En nuestra concepción del objeto y tareas de esta disciplina sociológica concebimos la enseñanza-aprendizaje como fenómeno social activo, lo cual presupone la consideración tanto de los procesos sociales de enseñanza como de aprendizaje --individuales y/o colectivos--, así como la socialización e individualización de los educandos. Este reconocimiento presupone la exigencia de la necesidad de estudiar el rico caudal de interacciones sociales que se operan en el proceso: relaciones sociales inter-profesorales, relaciones sociales entre los educandos, relaciones sociales entre los educadores y el educando, relaciones sociales entre unos y otros con los directivos educacionales, entre otras.

Concebimos también como parte del objeto de la sociología de la educación, el estudio de la naturaleza y contenido del sistema de interacciones macro y microsocioales que se establecen entre los sujetos, instituciones y organizaciones sociales que intervienen de una u otra forma en el acto social de educación.

En el marco macrosocioal deben ser consideradas las relaciones entre las instituciones y organizaciones sociales como el estado, la familia, la comunidad, los medios masivos de comunicación y , entre otras, --en determinadas sociedades-- de la iglesia con la escuela. Las políticas educativas, los procesos de cambio educativo y el nivel de influencia que ejercen las mismas sobre la educación se incluye como parte sustancial del objeto de esta disciplina, sin que escape a la esfera de análisis la naturaleza y el contenido de las relaciones bilaterales y multilaterales que se establecen entre estas instituciones y organizaciones con la educación.

En el ámbito de la sociología de la educación se incorpora el estudio de la naturaleza y contenido del sistema de interacciones microsocioales que se establecen en la ínter influencia de los subsistemas de educación en su implementación en la escuela, entre la institución educacional con la familia y la

comunidad en su variada integración, entre el centro docente y la producción (entendida esta en su más amplia acepción).

No deja de ser importante, en nuestra concepción, la inclusión del análisis sociológico de los procesos educativos que acontecen en otras esferas de la vida social, lo que se ha dado en llamar en la literatura especializada como "procesos educativos periféricos". Es conocido que con mayor o menor fuerza en una u otras sociedades, en uno u otro sistema socio-económico y en virtud de variados factores, fuera del marco de la educación institucionalizada se realizan determinadas acciones educativas, como la educación comunitaria, las campañas de alfabetización socializada, y otras cuyo condicionamiento socio-educativo, tendencias y resultados deben constituir parte del material empírico y teórico de esta disciplina.

Consideramos, por último, que el reconocimiento de los elementos esenciales que conforman el objeto de estudio de la disciplina sociología de la educación y de la cual se derivan sus tareas, adquiere un valor metodológico esencial al evitar intrusismos innecesarios en el campo de otras ciencias o disciplinas y permitir un consecuente direccionamiento del pensamiento y las acciones investigativas en este campo.

Lo anterior se hace cada vez más comprensible cuando, al estudiar la literatura especializada que nos legan los teóricos, especialmente de América Latina, reconocemos la variada gama de asuntos temáticos que incluyen como parte de los estudios de la disciplina y que pueden llevarnos a la consideración errónea sobre la valía de unos enfoques temáticos y la negación de la importancia de otros, cuando en realidad la naturaleza abarcadora del objeto de estudio puede admitir la multivariedad de análisis, siempre que no sean violados determinados marcos divisorios, apuntados anteriormente, ni se incurra en presupuestos teóricos o metodológicos erróneos.

Así, el destacado pedagogo y sociólogo argentino Tedesco en su "Sociología de la Educación" (1995) trata asuntos tan importantes y en apariencia desligados como el analfabetismo; el desarrollo social y la educación; el capital cultural; los costos y el financiamiento; los docentes; la educación informal; el empleo y la educación; la enseñanza media; la enseñanza técnica; la escuela elemental; la estratificación social y la educación; los modelos; el planeamiento educacional; la pre-escuela; la reforma educacional; la socialización; y la universidad.

El sociólogo brasileño Meksenas en "Sociología de la Educación" (1995), por su parte, realiza un abordaje diametralmente diferente pero a su vez válido: una introducción al estudio de la escuela en el proceso de transformación social cuyo objeto de análisis esencial lo constituye la valoración de algunos aspectos de la concepción de la sociedad en tendencias como el funcionalismo; el análisis del contenido de las concepciones sobre la sociedad, la escuela y la educación en figuras como Georges Snyder y, entre otros, el estudio de caso del movimiento de educación en una zona periférica de la ciudad de Sao Paulo.

No dejan de resultar interesantes ---compartamos o no todos sus presupuestos epistemológicos--- enfoques de rica amplitud temática y que se asocian a disciplinas como la filosofía de la educación. Tal es el caso de "Pedagogía de la praxis" del historiador y filósofo brasileño Moacir Gadotti.

2.2-. Relación de la Sociología de la Educación con otras ciencias.

Igualando la sociología de la enseñanza con lo que hoy denominamos sociología de la educación, especialistas como Fasik (1975), se refiere a la posición intermedia que ocupa esta ciencia entre la pedagogía y la sociología general y destaca:

... la sociología marxista leninista de la enseñanza utiliza el aparato teórico y metodológico de la sociología en la esfera de la pedagogía y presta ayuda a la pedagogía en el análisis de los aspectos sociales del proceso educativo.

La investigación sociológica multifacética requiere, además de la teoría sociológica general, teorías sociológicas especiales, cuyo objeto son las esferas especiales de la vida social.(FASIK, 1975; 187-188),

Una comprensión dialéctica de la Sociología de la Educación exige que esta sea concebida como una esfera específica de la Sociología como ciencia, como Sociología Especial.

Autores como el español Fernández (1991) destacan que la tendencia histórica en el estudio de los fenómenos de la Educación ha sido la sobre valoración de los aspectos psicológicos y pedagógicos en detrimento de lo sociológico y lo epistemológico.

El criterio de Fernández puede ser sustentado a partir de diferentes ejemplificaciones. Tomemos el de las valoraciones actuales acerca de las tendencias pedagógicas contemporáneas: en ellas prevalece el análisis didáctico, pedagógico en general, especialmente psicológico sobre otros enfoques esenciales. Tal realidad nos impone el tratamiento de esta importante cuestión haciendo énfasis en el enfoque que suele ser renegado, el filosófico y especialmente el sociológico. Este análisis ocupa los capítulos 4, 5 y 6 del presente libro.

Desde nuestra perspectiva, la aseveración de Fernández también evidencia la necesidad de prestar atención a la Sociología de la Educación teniendo en cuenta los distintos modos de abordaje que otras ciencias han realizado al fenómeno de la educación del hombre. Con ello puede acrecentarse el contenido científico de las valoraciones sociológicas que realicemos, de una parte, e incorporar

elementos de determinada novedad científica a los enfoques realizados por otras disciplinas.

Al considerar la relación de la Sociología de la Educación con otras ciencias que integran las Ciencias de la Educación, estamos haciendo nuestra la concepción del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, en voz de autores como López (1999) cuando plantea:

... existe un conjunto de ciencias, tales como la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación, y la Psicología Pedagógica que aunque tienen diferentes fenómenos como objeto central de estudio, todas en común abordan especialmente distintas aristas o aspectos de la educación. Estas disciplinas constituyen las llamadas "Ciencias de la Educación." (López, 1999; 51)

En el reconocimiento de la posición del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba sobre el carácter de ciencia de la Pedagogía, del objeto de estudio de esta ciencia, de su campo de acción así como de los elementos generales de la relación entre las ciencias de la educación, partiendo de la Pedagogía como ciencia, queda implícito, a nuestro modo de ver, que el alcance de las Ciencias de la Educación no se limita al proceso enseñanza-aprendizaje o al sistema de enseñanza escolarizada, sino que abarca todo un sistema de influencias e interdependencias entre sujetos, instituciones, organizaciones y factores que intervienen en el complejo proceso de socialización educativa.

Como hemos destacado al abordar la relación de la Sociología como ciencia general y otras ciencias, también la Sociología de la Educación estudia al hombre como ser social, las colectividades, asociaciones y grupos humanos. El enfoque diferenciado estriba en que tiene, de una parte el grado de generalidad que le confiere constituir una rama de la Sociología y la particularidad de enfocar la educación, en su condición social, como marco específico de su objeto de estudio.

Tanto como ocurre con la Sociología, la Sociología de la Educación no puede constituir una disciplina científica cerrada en sí misma. A lo largo de su evolución los resultados obtenidos por cada una de las ciencias sociales han sido complementarios y han servido para propiciar y acrecentar su valor como ciencia independiente: la sociología de la educación enriquece su valor científico cuando sus resultados se han sustentado, de ser necesario, en ciencias y disciplinas como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Filosofía, la Economía, la Filosofía de la Educación y otras tantas.

En el caso específico de las relaciones entre la sociología de la educación con la pedagogía, compartimos el criterio de los cubanos Basail, Díaz y Castañeda (2000; 33) cuando reconocen que estas han sido disciplinas que se han mantenido distantes a pesar de que uno de los campos subdisciplinarios de la primera, interroga al mismo objeto de estudio que interesa a la segunda, a saber: el hecho educativo.

A nuestro modo de ver, el diálogo interdisciplinar entre ambas esferas del conocimiento es posible, pero a su vez necesario. Es posible porque la esfera de estudio tiene importantes elementos de convergencia, porque parte del sistema instrumental que ambas utilizan es común, porque el sistema de influencia se ejerce sobre sujetos similares, porque los fines sociales generales que ambas persiguen convergen y porque tienen un sustento epistemológico y axiológico común.

La necesidad de que la Sociología de la Educación y la Pedagogía como ciencia estreche cada día más sus múltiples ínter influencias, sin intrusismo ni pragmatismo, puede ser proyectada desde vertientes que pueden ir desde la asimilación de proyectos investigativos comunes, el establecimiento de estrategias de cualificación profesional de utilidad conjunta, hasta el intercambio de experiencias sobre los resultados en el cumplimiento del encargo social de las mismas, tanto a nivel micro como macrosocial, entre otras tantas.

Hacemos nuestro el criterio de los cubanos Basail, Díaz y Castañeda (2000; 42) cuando subrayando la significación de la sociología de la educación para la educación destacan:

La sociología puede ayudar al estudio de (las) especificidades culturales y, también, contribuir en el estudio de los propios profesores y docentes, de las causas que explican su disposición a unirse y ejercer su creatividad profesional, sus formas de ser o de opinar ante, por ejemplo: el peso de determinaciones burocráticas, las barreras administrativas, y la organización interna de los centros, algunos rasgos de la cultura profesional como el individualismo con sus distintos matices y motivaciones o las posibilidades de desarrollar sus relaciones horizontales para la constitución de unidad "productiva"-educativa en cada centro escolar en tanto equipos de trabajo-investigación.

Significando la importancia de la relación entre la Sociología de la Educación y la Pedagogía como Ciencias de la Educación, el ICCP (López, 1999; 56) destaca la valía de rescatar el enfoque integrador de ambas disciplinas en el ámbito de nuestro país, en el que durante las últimas décadas el análisis sociológico del proceso educativo se diluyó en la generalidad del materialismo histórico, como parte esencial de la teoría marxista.

De manera especial queremos significar algunos elementos esenciales de la relación que existe entre la Sociología de la Educación y la Sociología como ciencia en general, así como con otras ramas específicas de la sociología, concedores de la importancia teórica y práctica de estudios posteriores de un mayor nivel de profundidad.

Constituye una realidad que la Sociología de la Educación utiliza el cuerpo teórico y metodológico de la Sociología en el análisis y valoración de la Educación. Los nexos entre ambas ciencias deben ubicarse en la comunidad de principios, leyes y categorías --evidentemente de diferente nivel de generalidad--, en el estudio de procesos y fenómenos sociales (grupos humanos, estructuras sociales,

interrelaciones sociales), y entre otras, el empleo de idénticos requerimientos epistemológicos. Así, la Sociología de la Educación tiene en la Sociología General su base teórica y metodológica, y en el Materialismo Dialéctico e Histórico su método de análisis e investigación.

De manera particular la Sociología de la Educación se relaciona con otras ramas del conocimiento sociológico como la sociología de la personalidad, la sociología del trabajo, la sociología de la vida cotidiana, la sociología de la familia, la sociología de la ciencia, la sociología de los medios de comunicación masiva, entre otras.

Quienes de una u otra forma nos relacionamos con los problemas sociológicos de la educación, particularmente los investigadores y educadores, no siempre establecemos las relaciones posibles ni con el campo de investigación de estas ramas ni con quienes se encargan directamente de su desarrollo. Es por ello, y de acuerdo a nuestros fines, que tan solo destacaremos qué elementos del objeto de estudio de esas ramas tienen mayor relación con la esfera del conocimiento que nos ocupa. Valga esclarecer, sin embargo, dos elementos importantes: el primero es que no podemos considerar este tipo de relación de manera unívoca; entre estas ramas se establecen conexiones recíprocas; en segundo lugar insistir en que no podemos limitar al objeto de estudio el tipo de relación entre estas disciplinas: entre ellas existen convergencias de orden metodológico y epistemológico indiscutibles cuya atención escapa a nuestra atención en estos momentos.

Osipov (1988) reconoce así la relación con la sociología de la personalidad:

La sociología de la educación incluye, de manera regular, una serie de aspectos de la sociología de la personalidad: precisamente gracias a la educación recibida se produce, en gran medida, la génesis espiritual de la personalidad, la formación de su capacidad de incorporarse activamente al sistema de las relaciones sociales, al realizar en su actividad las exigencias productivas, técnicas y sociales que impone la sociedad a la educación. (OSIPOV, 1988; 95)

El trabajo, como actividad humana de máxima importancia, no es privativo de ninguna de las esferas de la vida social. La propia existencia y evolución social se deben al trabajo. La educación surgió --entre otros factores-- por la necesidad de comunicación de las experiencias laborales del hombre, por consiguiente del trabajo mismo. Categorías como "contenido del trabajo", "condiciones de trabajo", "carácter del trabajo" y, entre otras, "actitud ante el trabajo" que son propias de la sociología del trabajo son utilizadas comúnmente por las diferentes ramas del saber, entre ellas la sociología de la educación. Para la sociología de la educación la manifestación del contenido de estas categorías tiene una significación particular: ellas no se manifiestan exclusivamente en la esfera del profesional de la educación sino, en especial, debe ir conformando el acervo cognitivo y axiológico del educando.

La vida cotidiana se identifica, comúnmente, con la esfera extralaboral del hombre, pero en nuestro caso debe hacerse extensiva a la esfera extra escolar del educando y a todo lo que con ello se relacione. Este último elemento, sin embargo, debe recibir un mayor nivel de atención al sustentar la relación entre la esfera de la sociología que se encarga de su estudio ---la sociología de la vida cotidiana--- y la sociología de la educación. Al considerar que entran en el objeto de estudio de esta rama sociológica, entre otros elementos la vida cultural, la educación de los hijos, la recreación, el descanso, entre otras, podemos percatarnos de cuánto de común existe, desde el ángulo del objeto del conocimiento, entre ambas esferas. Ello abre la posibilidad, por otra parte, del desarrollo investigativo interdisciplinar, el intercambio de resultados, el empleo de información y otras vertientes.

Con la sociología de los medios de información masiva la sociología de la educación se relaciona estrechamente. Téngase en cuenta que los medios de información masiva constituyen un importante factor de socialización educativa. Por otra parte, al estudiar las regularidades de la influencia de estos medios sobre la formación de la conciencia y la conducta del hombre, la sociología de los medios de información masiva abordan cuestiones relacionadas directamente con el proceso de socialización del conocimiento. Conocer el sistema de influencias que ejercen los diferentes medios de información masiva, por ejemplo ---la radio, la televisión, la prensa, el cine--- sobre el desarrollo cultural, formativo, en general en la vida consciente del hombre como ser social constituye un propósito social en el que ambas ramas del conocimiento sociológico pueden actuar de conjunto.

Entre las esferas del conocimiento de la sociología de la educación y la sociología de la ciencia existen extremos puntos de contacto. Partiendo del conocimiento de la esfera de la sociología que nos ocupa y al considerar que la sociología de la ciencia aborda las regularidades del funcionamiento y desarrollo de la ciencia como institución social y como fuerza productiva, la naturaleza de la actividad científica y su valor cognoscitivo, entre otros aspectos, reconoceremos de inmediato que ello posibilita tanto el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias, la utilización de la información generada por las diferentes vías de indagación científica propias, así como la coordinación del sistema conjunto de influencias sobre la sociedad.

CAPITULO III-. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA.

3.1-. Intencionalidad de establecimiento de un esquema de periodización.

La tarea de un acercamiento al proceso de surgimiento y evolución de la Sociología de la Educación en América Latina trae consigo la dificultad de la inexistencia, en la literatura especializada a nuestro alcance, de un esquema de periodización concreta del fenómeno estudiado. Los estudios etarios o enfoques de periodizaciones existentes, que pudieran servirnos de referencial, son escasos y enfocan fenómenos muy cercanos al que nos ocupa, pero no idénticos.

Estas dificultades se hacen comprensibles al valorar, en primer lugar que los esquemas de periodizaciones existentes, o acercamientos a ellos, versan fundamentalmente sobre el desarrollo de la Sociología en General (Hernández, 1984; Rojas y Hernández, 1987; Giner, 1963) sin hacer alusión concreta a cómo acontece este proceso en el campo del conocimiento sociológico de la educación. Otros estudios consultados de diversos autores que han propuesto y fundamentado, o sencillamente enunciado posibles elementos de una periodización, han sido, entre los primeros Chávez y Cánovas (1995), Chávez (1995), y entre los segundos las referencias de Gómez (1994), Puiggrós (1994) y Cuevas (1994). Pero tampoco estos análisis se han centrado en el estudio específico de la Sociología de la Educación en el contexto histórico que nos ocupa, versando sobre aspectos variados del desarrollo educacional.

La segunda dificultad que enfrentamos se relaciona con la actualización de los estudios realizados en su demarcación histórico temporal. Así, los esquemas de periodización que se relacionan con la sociología concluyen, en 1960 (Giner, 1963) o en los primeros años de la década del 80 (Hernández, 1980; Rojas y Hernández, 1987).

A nuestros fines, resulta imprescindible el acercamiento a una propuesta de esquema de periodización del desarrollo de la Sociología de la Educación como disciplina científica en América Latina partiendo del reconocimiento que

... periodizar no es dividir solo para su estudio, con más o menos orden, la historia universal, regional o nacional, sino por el contrario, es necesario precisar las etapas fundamentales por la que ha atravesado un determinado proceso histórico o una personalidad que se estudia". (CHÁVEZ Y CÁNOVAS, 1995 ; 3).

Es preciso destacar, no obstante, que este esquema de periodización no constituye una propuesta definitiva, pues reconocemos la necesidad de una mayor elaboración teórica y fundamentación de los indicadores de análisis.

Para propiciar el estudio del surgimiento y evolución de la Sociología de la Educación en América Latina proponemos el siguiente esquema, concibiendo la periodización en tres etapas, cada una de ellas con dos periodos, como presentamos seguidamente:

1ra. etapa: Etapa pre-fundacional. (Finales década del 30 s. XIX - inicios década del 30, s. XX.)

- Periodo Pre-sociológico: finales década 1830- finales década 1870.
- Periodo Sociológico General: 1880-inicios década 1930.

2da. etapa: Etapa fundacional. (Inicios década de 1930 - principios década de 1960)

- Periodo de Base fundacional: inicios década 1930 -1950.
- Periodo de Auge fundacional: década 1950 - principios década de 1960.

3ra etapa: Etapa de sistematización y expansión. (Década del 60 - actualidad)

- Periodo de sistematización teórica: década 1960 - hasta fines del 80.
- Periodo de expansión: finales 80-actualidad.

Presentamos, a continuación, las características fundamentales de cada etapa y periodos que las conforman, en este estudio declarado plenamente provisional.

3.1.1-. Etapa pre-fundacional de la Sociología de la Educación en América Latina.

Como hemos destacado la etapa pre-fundacional abarca el extenso período que transcurre desde finales década del 30 del siglo XIX hasta inicios década del 30 del siglo XX e incluye dos períodos: el periodo Pre-sociológico, desde finales década 1830- finales de la década de 1870, y un segundo periodo, que hemos denominado Periodo Sociológico General que cubre desde los años 1880 hasta inicios de la década de 1930.

Esta etapa pre-fundacional tiene una marcada significación en nuestra concepción: en ella se incluyen eventos de tanta connotación posterior como la aparición en América Latina de las primeras concepciones sociológicas autóctonas de cierta sistematización y, sobre todo la propuesta de poner en práctica tales concepciones en el plano educacional.

En esta primera etapa se opera el surgimiento y auge del pensamiento sociológico general, bajo la marcada influencia del positivismo clásico. No podemos negar que el pensamiento sociológico generado en esta etapa es cercano, por el carácter de sus reflexiones, a una filosofía de la historia, tal como hemos visto.

La ubicación histórico-temporal nos exige, para sustentar un análisis objetivo del fenómeno de estudio, la caracterización del mismo en sus rasgos fundamentales.

En orden político social debe recordarse que esta etapa constituyó una de las más

convulsas de nuestra historia: conflictos bélicos se suscitaban en la mayoría de los

países del área, en el proceso de búsqueda de la primera independencia y que abarca

prácticamente todo el siglo XIX.

Esta lucha cristaliza en los años que median entre 1840-1895 con el desmembramiento del poderío de España y Portugal en América. Sólo por señalar algunos datos, tengamos en cuenta que España reconoce la independencia de Ecuador en 1840, la de Chile en 1844 (aunque se firma un año más tarde), la de Venezuela en 1845, la de Uruguay en 1870; que oficialmente se suprime la esclavitud en Colombia en 1852, y en 1854 en Venezuela y Perú; que en estos años son aprobadas las primeras constituciones autóctonas de diferente contenido como es de comprender: la de Paraguay en 1844, la de Honduras en 1848, la de Argentina en 1853, la constitución de Perú en 1856, la de Colombia en 1858, la de Venezuela en 1864, la de Costa Rica en 1871, la de Guatemala --considerada como constitución esencialmente positivista-- en 1879, la de Honduras en 1880 y la de El Salvador en 1886.

Coincidentemente, en Cuba y Brasil se reporta un auge del movimiento revolucionario: estallan y se desarrollan en Cuba, en 1868-1878 y entre 1895-1898 las dos principales conflagraciones de su historia colonial y que concluye con el robo por parte de Estados Unidos de la independencia cubana; la creación del Partido Revolucionario Cubano por José Martí (1892). En Brasil Joaquín Nabuco funda en 1880 la Sociedad Brasileña contra la Esclavitud, en 1884 es abolida la esclavitud en la provincia de Ceará y en 1889 se proclama la República. Un año más tarde (1890) se creará el Partido Obrero de Río de Janeiro.

Periodo Pre-sociológico: Finales de la década de 1830 a finales de la década de 1870.

Para caracterizar este período, en el cual surge y adquiere cierto auge el pensamiento social sistematizado en América Latina, debe recordarse que "... en sus orígenes los sistemas educativos latinoamericanos se inspiraron en las instituciones españolas y en las ideas norteamericanas " (Puiggrós, 1994; 58) sin

olvidar que en Brasil acontecía de manera particular dada la influencia de la dominación portuguesa.

La realidad anterior nos hace pensar, con Puiggrós (1994; 58) que esos sistemas educativos, respondiendo a diversas combinaciones filosóficas y pedagógicas, dieron a la educación un sentido más liberal o más positivista, o bien introdujeron elementos del pensamiento social democrático. A finales del siglo XIX la escuela pública fue concebida como un instrumento moderno y popular. Sin embargo, como señalan algunos autores, en nuestro continente

... con una población étnica y culturalmente homogénea sobre la base de la población indígena o de origen africano, la expansión de la escuela chocó con una sorda resistencia cultural que se sumó a factores económico-sociales para generar un rechazo y una falta de motivación, y finalmente un abandono de la educación formal para masas importantes de niños y jóvenes, que se sumaron permanentemente a los grupos que nunca concurren a la escuela" (PUIGGRÓS, 1994; 60)

No hemos de olvidar que desde 1840 vienen realizándose en nuestra América reformas educativas, originarias en este período pero que se extienden al siguiente, como la efectuada en 1841 en Colombia, la llevada a efecto en Uruguay en 1877 por Varela, la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de Colombia en 1880, la aprobación de la Ley Avellaneda en Argentina (1884) que proclama la enseñanza laica, obligatoria y gratuita y la aprobación en 1886 de la Ley de Educación en Costa Rica.

El papel de la escuela fue, durante este extenso periodo el de contribuir a la consolidación de una unidad nacional, en realidad basada en la imposición de códigos sociales, culturales e ideológicos y cuya influencia se hizo sentir en la segmentación cultural, contribuyendo a perpetuar las formas de dominio y explotación.

La educación latinoamericana durante esta etapa se caracteriza por la heterogeneidad, la asincronía, las desigualdades educacionales entre sectores sociales, la falta de inscripción de las culturas populares en los fundamentos de la educación y carencia de acciones coherentes de los aparatos y sistema de gobierno.

Las sociedades coloniales que se desarrollan con tantos antagonismos, y en las que la educación ni encuentra con un marco idóneo para su desarrollo ni puede ejercer la influencia adecuada, se convierte en imprescindible la necesidad de contar con un pensamiento político y social autóctono que, siendo reflejo de esas sociedades, impulsaran su desarrollo.

Es menester recordar que ya en los años que nos ocupa las concepciones positivistas de Comte, Spencer y Durkheim habían surgido y se propagaban en Latinoamérica.

El sociólogo brasileño Florestan Fernandes esclarece (1977; 26) que en este mismo período la sociología fue recibida en Brasil como "novedad" intelectual simultáneamente a su creación en la sociedad europea, y a su vez surgen las primeras tentativas de expresar las reflexiones sociológicas de modo autóctono.

Así, de este período datan las concepciones sociológicas enfiladas como crítica económica, político-administrativa o jurídico-social en Brasil. Las obras de A. C. Tavares Bastos "Cartas del Solitario" (1862) y "La Provincia" (1870), así como la obra de A. M. Perdigão Malheiros "La Esclavitud en Brasil. Ensayo histórico-jurídico-social" (2 volúmenes, 1866) son muestra de ello.

Por su marcada importancia en el Período Pre-Sociológico, destacamos la trascendencia de la obra del venezolano Simón Rodríguez.

Simón Narciso Jesús Rodríguez (1769-1854), brillante educador venezolano, maestro de Simón Bolívar es considerado por éste como el Sócrates de Caracas. Del año 1834 data su "Luces y virtudes sociales" libro precursor de un pensamiento sobre la educación latinoamericana que va sistematizándose y que en determinados momentos se acerca enfoques sociológicos de este fenómeno social. Para Rodríguez (1990) los actos de instruir y educar no pueden igualarse:

Instruir no es Educar: ni la Instrucción puede ser un equivalente de la Educación aunque

Instruyendo se Eduque. (RODRÍGUEZ, 1990; 179)

Influenciado por Rousseau, Rodríguez (1990) preconiza la educación de las masas desposeídas:

Sólo con la esperanza de conseguir que se piense en la EDUCACION DEL PUEBLO, se puede abogar por la INSTRUCCION GENERAL... y se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar las gentes a vivir, para que hagan bien lo que han de hacer mal, sin que se pueda remediar. Antes se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan, ni (...lo que es peor...) que ayude a pretender. (RODRÍGUEZ, 1990; 180)

Sobre la obligatoriedad de la enseñanza y del aprendizaje escribe Rodríguez (1990) en su "Luces y virtudes sociales" (1834):

Véase la cuestión por cuantos aspectos presente, la consecuencia será siempre la misma... obligación de enseñar, porque hay obligación de aprender: todos los padres de familia no pueden enseñar...el Gobierno suple por ellos... el Gobierno debe ser el maestro. (RODRÍGUEZ, 1990; 192)

Período sociológico general: 1880-inicios de la década de 1930.

El Período que nos ocupa es de vital importancia dentro del proceso pre fundacional de la Sociología de la Educación en nuestro continente.

Como muestra de un naciente pensamiento social latinoamericano, destacamos que en 1880 Pereira Barreto creaba "Positivismo y tecnología", en 1889 Justo Sierra escribió "México social y político" y "Evolución política del pueblo mexicano" (1900) y en este mismo año Silvio Romero escribe "Ensayo de Sociología y Literatura".

De México, en ese Período, debe destacarse la labor de Gabino Barreda, figura principal en la difusión de las concepciones positivistas, cuya trascendencia puede comprenderse cuando reconocemos la influencia de su doctrina en la élite gobernante mexicana en el período de 1876 a 1911.

En el caso particular de Brasil, durante el período que hemos denominado como **sociológico general (1880- inicios década 1930)**, se manifiesta un marcado enriquecimiento evolutivo del pensamiento sociológico. Pensadores como Silvio Romero con "La Poesía Popular en Brasil" (1879-1880), "Historia de la Literatura Brasileña" (2 volúmenes, 1883) y "Ensayos de Sociología y Literatura" (1901); la obra de Aníbal Falcón "Fórmula de la Civilización Brasileña" (1883), la obra de Paulo Egydio "Estudios de Sociología Criminal" (1900) y la obra de Florentino Menezes "Estudio de Sociología. Escuela Social Positiva" (2 volúmenes, 1917) son algunas de las más influyentes.

Mención particular merece la obra de Euclides de Cunha "Los Sertones" (1902) de la cual intelectuales de la talla del brasileño Florestan Fernandes la ubican como el primer ensayo de descripción sociológica y de interpretación histórico-geográfica del medio físico, de los modelos humanos y de las condiciones de existencia en Brasil. Así expresa Fernandes (1977):

Con sus defectos y limitaciones, y a pesar de la ausencia de intención sociológica, esa obra posee el valor de verdadero marco. Ella divide el desarrollo histórico-social de la Sociología en Brasil. De ahí en adelante, el pensamiento sociológico puede ser considerado como una técnica de conciencia y de explicación del mundo, insertada en el sistema sociocultural brasileño.

No menos importante, en el desarrollo del pensamiento sociológico continental, en especial en Brasil, fueron las obras de Alberto Torres "El Problema Nacional Brasileño. Introducción a un Programa de Organización Nacional" (1914) y "La Organización Nacional" del mismo año, válido para que algunos especialistas (Fernandes, 1977; 35) lo consideren como pionero en la formulación del pensamiento sociológico de Brasil.

Es importante destacar que las primeras cátedras de Sociología son creadas en Latinoamérica durante este período. Así, marcan los años de creación de tales cátedras en 1882 en Colombia, en 1886 en Argentina y en 1900 en Cuba, mientras que en Uruguay se fundaba en 1915 y en Brasil en 1925. Indiscutiblemente tal proceso jugaría un papel crucial en el ulterior desarrollo de la Sociología de la Educación.

De particular importancia en este período son las obras de corte histórico y sociológico que escribe Eugenio María de Hostos: "Lecciones de derecho constitucional" (1887), "Moral Social" (1888) y "Tratado de Sociología" que se publica póstumamente en 1904. Indudablemente estas obras contribuyeron favorablemente al nacimiento de un pensamiento sociológico autóctono, en el cual va apareciendo --- son los casos de Rodríguez y Hostos--- los temas sociológicos relacionados con la educación.

En este período, que tiene coincidencia en mucho con lo que algunos autores (Hernández, 1984; Rojas y Hernández, 1987) denominan "Sociología académica", el pensamiento social latinoamericano asimiló, por un lado, lo valioso y, por otro lado lo negativo del positivismo de los fundadores de la sociología idealista, tanto en el plano general gnoseológico, epistemológico como en el ideológico en particular. En algunos aspectos, en especial en el ideológico, debemos hacer salvedades con el pensamiento sociológico de Hostos quien es reconocido no tan sólo como pedagogo y sociólogo sino como revolucionario abolicionista, independentista y antiimperialista.

La trascendencia del positivismo en la filosofía y en la sociología, de la cual era portadora la denominada sociología académica, presente en esta primera etapa prefundacional, no sólo se limitó a enfatizar el valor de lo observable, de lo cuantificable, de la pretendida equiparidad en la utilización de los métodos de investigación propios de las ciencias naturales extrapolados a las ciencias sociales, el behaviorismo y de la supra capacidad de la experiencia innata del sujeto cognoscente, sino que tiene una connotación eminentemente social y política.

Algunos autores reconocen (Rojas, Hernández, 1987; 112) parte de lo destacado anteriormente en estos términos:

.. la preocupación que, tradicionalmente ha identificado el positivismo desde Comte y Durkheim: el tema del orden, de la armonía o estabilidad del sistema social. Así, se argumentan proyectos socio-políticos destinados a mantener la coherencia y el equilibrio.

Pero el positivismo jugó en la América Española una doble influencia: de una parte la ya señalada como detentadora del quietismo político, que es prevaleciente y de otra parte cierto papel progresista en pensadores como el puertorriqueño Hostos, el mexicano Sierra y el cubano Varona, entre otros. Puede aseverarse que pese a sus marcadas limitaciones, es de rigor señalar que bajo la influencia del pensamiento social positivista "naturalizado" ya a nuestras condiciones socio-históricas fueron logradas importantes reformas que repercutieron en el desarrollo ulterior del pensamiento social y pedagógico, como la promulgación de las leyes de la Reforma y la creación de la Universidad Nacional de México por Justo Sierra, la separación de la Iglesia y el estado en países como México, Argentina y Colombia, entre otras.

Autores como Maldonado-Denis (1982; XXI) además de señalar que el positivismo en Europa terminó encerrando al ser humano en el más terrible de los determinismos, convirtiéndose por lo tanto en una ideología eminentemente conservadora, en las condiciones de América Latina y en manos de pensadores de la talla de Hostos adquiere otra dimensión.

Pensadores latinoamericanos de esta época jugaron un papel importante en lo que sería considerado más tarde, con su evolución científica, la sociología de la educación. Entre ellos queremos resaltar al puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839-1903) y al cubano José Martí (1853-1895).

Como hemos fundamentado en el capítulo I, el puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839-1903) es considerado como el fundador de la sociología latinoamericana y puede serlo también como uno de los precursores más importantes de la sociología de la educación en el continente, tesis que pretendo fundamentar.

El primer elemento que debemos considerar es que el contenido de su "Tratado de Sociología", señalado ya como el primer tratado general de sociología en Hispanoamérica y que fuera editado póstumamente en 1904, en sus lineamientos generales había sido tratado ya en forma de conferencias con sus alumnos dominicanos de la Escuela Nacional, en la temprana fecha de 1883. Consiguientemente, la práctica pedagógica de Hostos influyó en los preceptos sociológicos de la educación que de alguna manera dejan ver su luz en esta obra.

Así, sus concepciones sociológicas sobre la educación no son resultado de meras disquisiciones, son fruto y resultado de su hacer pedagógico.

El segundo elemento que nos parece de significación en las concepciones de Hostos es que sus tesis sobre educación no pretenden una simple teorización del problema: van dirigidas a la solución de ellos, por consiguiente a ejercer determinado nivel de influencia social.

Parece importante destacar un tercer elemento: la efectiva influencia que el krausismo, al cual tiene acceso en España, ejercen en él se revierte no tan sólo en el llamado "moralismo laico" que trasciende su obra sino también en su confianza en el papel de la educación, junto a otros elementos de influencia social como la política y la moral, lo cual se constata en momentos diferentes de su obra sociológica.

En este orden, comparto el criterio de Maldonado-Denis (1982; XXIII) cuando refiriéndose a Hostos destaca:

... su sociología y su pedagogía, su política y su moral marchan de la mano en todo momento.

Debe recordarse que las estancias reiteradas y prolongadas del pensador puertorriqueño en Santo Domingo, donde ejerce la docencia, le hacen ver y propulsar la necesidad de revolucionar la pedagogía e implantar el método de análisis racionalista, de corte positivista, una revolución entonces en el modo de enseñar frente al escolasticismo prevaleciente en la educación.

Debo significar que en Hostos no existe una concepción sociológica de la educación explícitamente particularizada. Sus concepciones al respecto las podemos encontrar dispersos a lo largo de su obra. Así, del libro segundo de su "Tratado de Sociología" hemos extraído las siguientes ideas esenciales, tan solo presentadas por su autor pero que permiten ubicarlo como un precursor:

- ... el progreso está en razón positiva de la educación. Por tanto, no es posible concebir un estado social en situación de efectivo desarrollo sino en tanto que el cultivo de la razón pública y privada sea tan fundamental, que sirva de sustento al desarrollo mismo de la sociedad.
- ... uno de los coeficientes necesarios del progreso social es la educación, puesto que de ella depende el desarrollo de la razón individual y colectiva.

- ... la educación es una función natural de la vida colectiva e individual, que resulta de la necesidad de desarrollo que tienen la razón y la conciencia del hombre.
- ... la educación abarca a la par las aptitudes físicas y las aptitudes psíquicas del hombre, las individuales y colectivas del ser social, las teóricas y las prácticas del ser racional.
- La educación así entendida en su significación esencial es, por naturaleza, no ya sólo un coeficiente del progreso, sino el factor principal del desarrollo, crecimiento, evolución y cambio del ser social. (HOSTOS, 1982; 48)
- Caracteres de la educación.--- Los persas educan para la guerra internacional y para la paz doméstica. Los atenienses educan para el predominio intelectual y para el desarrollo colectivo de las aptitudes artísticas y filosóficas. Los espartanos educan para el predominio militar y político de Esparta.
- ... la fuerza funcional de la educación." (HOSTOS, 1982; 68-69)

En "Moral Social" (1888) se desarrollan algunas de las tesis que a nuestro modo de ver son válidas para considerar el pensamiento hostosiano sobre educación como precursor de la sociología de la educación. Se incluyen en este documento :

- La descripción del deber de los diversos factores sociales en la educación del hombre;
- La sustentación del papel del maestro en la instrucción y la educación;
- La señalización del rol social de la escuela como institución.

En 1883 Hostos describe a sus alumnos dominicanos cuáles constituían, en su concepción sociológica, los órganos de la sociedad. En "Moral Social", que data de 1888, profundiza estas ideas y sustenta, en los siguientes términos, la esencia del deber de cada órgano social en torno a la educación. (Hostos, 1982):

1º- Deber de educación en la familia y por la familia. este deber se cumple en el kindergarten, o lo que es lo mismo, en la escuela doméstica y por ella.

2º- Deber de la educación en el municipio y por el municipio. Este deber se cumple en la escuela fundamental; o lo que es lo mismo, la escuela encargada de suministrar a los niños y niñas, adultos y adultas, las nociones fundamentales de las ciencias físicas y naturales.

3º- Deber de la educación en la provincia y por la provincia. Este deber se cumple en las escuelas normales, en las artes y oficios, en los institutos profesionales, en las escuelas técnicas y politécnicas; o lo que es lo mismo, en todas y cualesquiera instituciones docentes que tengan por objeto proveernos de una profesión u oficio.

4º- Deber de educación en y por la nación. Este deber se cumple en la universidad y por ella, o lo que es lo mismo, en aquella Institución principalmente dirigida a cultivar, y favorecer los mayores desarrollos de razón, sin otro fin que el desarrollo mismo.

5º- Deber de educación en y por la sociedad internacional. Este deber se cumple en y por el espectáculo de la civilización universal. (HOSTOS, 1982;189-190):

Destacamos que, a pesar de que Hostos no abunda en cuáles constituyen las vías y el contenido para el cumplimiento de estas importantes funciones, su señalamiento en el momento y el marco histórico que lo hace representa un valioso precepto para teorías sociológicas de educación que le sucederían.

Uno de los capítulos de su "Moral Social" Hostos lo consagra a considerar la relación entre la moral y la escuela. Aquí queda sustentada la base de su concepción sobre el papel del maestro en la instrucción y la educación.

La primera idea de Hostos al respecto es su inconformidad con que el educador no comprenda su encargo social. Así dice:

Se comprende que el labriego no sepa qué es una entidad social del primer orden; se explica que el obrero ignore su importancia social; (...) pero que el maestro no sepa a punto fijo el papel que desempeña (...) ni se concibe ni se comprende ni se explica.

(...) no es tan general entre los encargados de esa función el conocimiento de sus responsabilidades, de su grandeza y de su fin social. (HOSTOS,1982; 224)

La consecuente actividad educativa de Hostos le llevan a definir así sus concepciones acerca del papel del maestro:

Antes que nada, el maestro debe ser educador de la conciencia infantil y juvenil; más que nada, la escuela es un fundamento moral. (HOSTOS, 1982; 224)

En la concepción hostosiana el maestro y la escuela han de educar la razón para que cumpla su objeto de investigación y búsqueda de la verdad; educar los sentimientos para que sean instrumentos universales del bien; educar la voluntad para el ejercicio de la actividad:

...en suma, si educa lo que debe y como debe, ha de ser con el supremo objeto de educar la conciencia, de formar conciencia, de dar a cada patria los patriotas de conciencia, y a toda la humanidad los hombres de conciencia que les hacen falta. (HOSTOS, 1982; 223-225)

Hostos se muestra inconforme con el reconocimiento social que recibe la profesión magisterial. Expresa que las sociedades humanas no han llegado hasta proporcionar los honores y la recompensa a la dignidad del magisterio pero señala, a la vez, que no existe una sola sociedad en que no se incluya entre las primeras y más dignas de respeto a aquella cuya "... función social tiene por objeto la guía de las generaciones."

En su concepción, el encargo social del educador y de la escuela como institución sólo se logran si ésta cumple tres condiciones esenciales: la de ser fundamental, no ser sectaria y ser edificante.

La escuela cumple su carácter fundamental, a decir de Hostos, cuando educa la razón del hombre para que ame y busque la verdad; la renuncia al sectarismo debe atenerse a la independencia de la escuela de todo dogma cognoscitivo o social; la condición de ser edificante se cumple solamente si la escuela edifica "... hombres de conciencia y de deber, para la familia, para la patria y para la humanidad." (1982; 225)

Es de recordar que desde la temprana fecha de 1888 Hostos se proclama defensor de la concepción según la cual "... los pensadores de Europa y América pueden hablar ya de una ciencia de la educación y consignar los principios positivos de ella..." (Hostos, 1982; 343)

A nuestro modo de ver, el sociólogo antillano puede ser reconocido, no sólo como lo hacen Giner y Maldonado-Denis (1982; XVII) de ser fundador de la Sociología Latinoamericana, sino, además el de ser precursor de la Sociología de la Educación, de poder ser ubicado entre las figuras más descolantes de este pensamiento desde mediados del siglo XIX hasta las primeras tres décadas del siglo XX.

La valoración del papel de José Martí en este Período nos parece sustancial. El Héroe Nacional de Cuba no fue un sociólogo. Su corta y azarosa vida, y la esencia de su trascendental actividad revolucionaria no le permitió la sistematización de un conocimiento que pudiera ser considerado, bajo ciertas reglas, como conocimiento sociológico. Pero hay en Martí una valiosa obra socio-educativa que ha servido de fundamento a pensadores cubanos y latinoamericanos en la teoría y en la práctica de revolucionar la educación.

A modo de resumen destacamos algunas ideas de contenido socio-educativo que sustentó el Maestro:

- La necesidad de que la educación respondiera a las exigencias sociales de su tiempo;
- La sustentación del principio de unidad indisoluble del estudio y el trabajo como base de una pedagogía científica;
- La obligatoriedad, para contribuir a la formación del hombre, de hacer a la educación científica, desde las primeras letras hasta la universidad;

- El derecho de todo hombre de ser educado y la obligación de contribuir a la educación de los demás;
- La necesidad de vincular la Educación con la vida, entre otras.

Como hemos pretendido fundamentar, la profunda crisis del colonialismo español y portugués en América, y el impetuoso desarrollo de un pensamiento social autóctono constituyeron condiciones esenciales que posibilitaron el surgimiento de la sociología latinoamericana primero, y de concepciones básicas para el ulterior desarrollo de la Sociología de la Educación en América Latina ya para finales del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX.

Los elementos del pensamiento sociológico en materia de educación surgido en este período en América Latina fue signado por el auge del positivismo y en cierta medida por la influencia de la Filosofía de la Historia, sin negar la repercusión revolucionaria del pensamiento social derivado del triunfo de la Revolución Socialista de Octubre (1917), así como del pensamiento de personalidades como los cubanos Carlos Baliño y Julio Antonio Mella, el peruano Carlos Mariátegui y los argentinos José Ingenieros y Aníbal Ponce a quienes debe recurrirse en un estudio más acucioso de los fundadores de la Sociología en Latinoamérica.

Tal como señala el filósofo cubano Guadarrama (1984; 23), refiriéndose a la difusión en América Latina de la filosofía creada por Marx, tampoco en esta etapa el pensamiento sociológico marxista alcanzó la magnitud que había ganado en Europa.

Destacando que en estas primeras décadas del siglo XX en el pensamiento filosófico --agregamos que también sociológico-- de América Latina predominaba la influencia del positivismo con peculiaridades sui géneris y un carácter progresista en sentido general, pero que inculcaba el rechazo al socialismo, tal como lo preconizaban los fundadores de dicha filosofía y en especial Spencer, Guadarrama (1984) llama la atención sobre un hecho que tendría desde entonces una importante evolución:

... resulta muy interesante observar que algunos de los más grandes representantes de esta corriente en Latinoamérica, como José Ingenieros y Enrique José Varona, adoptaron en sus últimos años una postura favorable ante la obra de Marx, al apreciar el triunfo de sus ideas con la creación del primer estado de obreros y campesinos del mundo. (GUADARRAMA, 1984; 24)

En el caso concreto de Brasil, y de acuerdo con el especialista en Sociología de la Educación, el brasileño Meksenas (1993; 51) en las décadas de 1920 y 1930 el escenario cultural y educacional de este país pasa por cambios significativos con la creación en 1924 de la Asociación Brasileña de Educación y en cuya palestra aparece el grupo de educadores liderados por el sociólogo Fernando de Azevedo, quienes se articulan en torno al denominado "Movimiento Renovador de la Enseñanza".

Refiriéndose a este movimiento Meksenas (1993) destaca:

Ellos serán los primeros portavoces de la Pedagogía Nueva en Brasil. Con eso podemos afirmar que en las décadas de 1920-1930 surgen en el país las primeras ideas de la Pedagogía Nueva. (MEKSENAS, 1993; 51)

La importancia de este movimiento radica en que en su seno se gestan los gérmenes de un pensamiento sociológico de la educación autóctono, dentro del cual se destacarían figuras como la de Azevedo, cuya influencia es significativa no sólo en su país y quien, años más tarde, crearía una de las primeras obras literarias sobre Sociología de la Educación. Pero la importancia teórica y práctica de este movimiento es aún mayor: con él la Sociología es introducida en los currículos de los centros docentes del nivel medio y medio superior a partir de 1925.

A nuestro modo de ver, cuatro rasgos esenciales caracterizan las primeras concepciones sociológicas de la educación en esta etapa:

- El predominio del positivismo y en cierta medida de las concepciones de la Filosofía de la Historia.
- La derivación directa que tienen estas concepciones sociológicas de la educación de las condiciones histórico-sociales existentes en las sociedades latinoamericanas de entonces;
- La intencionalidad de estas concepciones de asimilar lo positivo del acervo intelectual progresista, pero de estructurar un pensamiento socio-educativo autóctono;
- El surgimiento de las primeras concepciones sociológicas de la educación como respuesta a las necesidades y aspiraciones de las grandes masas de la sociedad, como reflejo de un condicionamiento social e ideológico.

En materia de Sociología de la Educación no aparecen elementos significativos dignos de destacar hasta los primeros años de la década de los años 30 en que se abre, de acuerdo a nuestra concepción, una nueva etapa en el desarrollo de esta rama del conocimiento.

3.1.2- 2da. etapa: Etapa de fundación de la Sociología de la Educación Latinoamericana.

Esta segunda etapa abarca desde inicios de la década de 1930 hasta principios década de 1960 e incluye el Período de Base fundacional (inicios década 1930-1950) y el Período de Auge fundacional que cubre la década 1950 hasta principios de la década de 1960.

- Período de Base fundacional (inicios década 1930-1950)

Esta etapa constituyó un espacio sumamente convulso en América Latina, no solamente en lo económico, con el "crack" del 29, el incremento de la dependencia y el subdesarrollo---, sino también en el desarrollo del pensamiento social en general y su influencia para el desenvolvimiento de la Sociología de la Educación.

En el plano político la histeria anticomunista, surgida luego de la Revolución de Octubre y también como respuesta a la labor de propaganda de la Tercera Internacional, influyó negativamente sobre el posible desarrollo de un pensamiento social de corte dialéctico materialista.

En su interesante estudio sobre la imagen de Marx en la filosofía latinoamericana, el cubano Guadarrama (1984; 29) destaca que la tendencia irracionalista se acentuó en la filosofía --- agrego que al igual que en la sociología--- latinoamericana por los años 30 en gran medida debido a la influencia de las obras de Ortega y Gasset, así como a la difusión de las ideas de Nietzsche, Bergson, Scheler, Heidegger y otros. Esta tendencia se reveló también en el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira, cuyas ideas sociales estaban imbuidas por el liberalismo añorado por la burguesía nacional de su época, frustrada por la creciente deformación de la estructura socioeconómica de los países latinoamericanos.

En esta época, el antimarxismo se propagó en el continente de múltiples formas. La difusión del pensamiento de Vaz Ferreira, quien se proclama defensor de un "socialismo atenuado" es muestra de ello.

En "Sobre los problemas sociales" cuya primera edición se realiza en 1939 y en el período que nos ocupa se reedita en 1945, el pensador uruguayo esquematiza la esencia del pensamiento social y político de socialismo científico:

Tomada así la doctrina, que es como se la ha sistematizado y como ha combatido, parece que dejara mucho a la libertad y al goce, como a la misma propiedad. Se trata, únicamente, nos dicen sus partidarios, de socializar la producción con los anexos o medios auxiliares de la producción; socializar la producción y el comercio; pero lo demás queda libre: queda mucha libertad para los individuos; quedan goces, queda

hasta la propiedad de los medios de goce. Lo único que se le quita al individuo, lo único que la sociedad toma a su cargo, es la producción. Y, presentando en esta forma abstracta, el socialismo parece dejar tanto libre, que sólo vemos, casi, su parte simpática. (VAZ FERREIRA 1945; 140)

En 1937 Vaz insiste en la idea de que el socialismo representa la subordinación arbitraria y dogmática de la individualidad a la sociedad, y concluye en una generalización que pretende negar a Latinoamérica el valor del socialismo científico como teoría:

Ahora, el socialismo tomado solo, tomado como ideología única tiene que optar, en una opción forzosa, entre la utopía psicológica y la tiranía. (VAZ FERREIRA 1945; 154-155)

De los planteamientos de Vaz, tanto previos a la Revolución de Octubre como posteriores --que pueden constatarse en "Sobre los problemas sociales"-- hay una crítica explícita a las concepciones del marxismo sobre la estructura clasista de la sociedad capitalista, del papel del estado, así como a su proyección social.

La insostenible crítica a la teoría de Marx de exagerar la importancia del factor económico se difundió con fuerza en los predios académicos latinoamericanos, donde era estudiada, en la década del 30, en los programas de sociología de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba, Santiago de Chile, Montevideo, México, etc., como la escuela "economicista"; mientras que en otras, también de importancia, como la de San Marcos de Perú, la Universidad Central de Venezuela y en la de La Habana, preferían ignorarla. (Guadarrama, 1984; 26)

No podemos dejar de destacar la influencia del pensador social mexicano Antonio Caso, con una concepción declaradamente beligerante con la concepción materialista de la historia y opuesto en consecuencia a la lucha de clases, quien en la década del 30 difunde sus ideas anti marxistas, y en especial del socialismo como realidad política, aunque sin negar las reivindicaciones que representaba para los desposeídos. Según Guadarrama (1984; 27) Caso se iniciaba como uno de los propagadores de la teoría sobre el carácter exótico del socialismo y lo consideraba como algo importado. El pensador mexicano llega a reconocer la necesidad de soluciones utópicas no capitalistas a la situación de México, "... al restringir la vía de la educación y el derecho como camino hacia la sociedad ideal, la que evadiría el desarrollo industrial y el comercio" por una vía que no fuera la que denominó como la pauta asiática y mística de Lenin, mostrando así un camino que ha sido trillado por diversas corrientes anticomunistas en Latinoamérica.

En este contexto debemos destacar la influencia del intelectual argentino Alejandro Korn quien, junto a su confusión al identificar al marxismo como variante superior del positivismo y sus iniciales consideraciones acerca del carácter

fatalista de esta ideología, reconoció el carácter científico y realizable de la teoría de Marx, a quien plantea admirar, no así a sus seguidores.

En su intención de "resaltar" la figura de Marx, citado por Guadarrama (1984; 31), Korn expresa algunos de los elementos contradictorios en su valoración de la teoría creada por el fundador del socialismo científico:

Marx sostiene que debemos darnos cuenta de la razón íntima que agita el proceso histórico, que no son los factores espirituales los que pueden modificarlo, sino el conocimiento de los factores sociales que actúan. Lo que pasa con el proceso histórico es algo inevitable, algo matemático que podemos prever con toda seguridad. Estas afirmaciones dan carácter de ciencia y determinismo a su posición. (KORN. In: Guadarrama, 1984; 31)

No existe tan solamente inconsecuencias teóricas en las concepciones del pensador argentino. En su afán de distinguir a Marx de sus seguidores, expresa su escepticismo por la práctica de la Revolución de Octubre y abraza los ideales del lo que considera "socialismo ético", de inspiración neokantiana, como manifestación de su intención de "enriquecer el marxismo".

Compartimos el criterio de Guadarrama (1984; 32) al sustentar la idea de que en la posición de Korn resulta evidente no solo las limitaciones propias de la ideología burguesa sino también un refinado anticomunismo.

Debemos insistir en que una de las causas de ciertos errores en la interpretación del marxismo, durante esta etapa, lo fue el hecho que la mayor parte de las ideas de Marx, Engels y luego de Lenin no eran conocidas en el continente latinoamericano directamente, sino a partir de interpretaciones de las obras de los clásicos, muchas veces esquemáticas y no pocas veces politizadas.

A esta situación desfavorable al desarrollo del pensamiento más progresista en el continente se opone, como hecho político, la realidad de la fundación de Partidos Comunistas en varios países del continente, la influencia que ejercía, aunque con carácter limitado --- dadas las dificultades en su divulgación--- los éxitos de la construcción del socialismo en la URSS.

Es precisamente durante este Período de Base Fundacional en que son publicados tres de los primeros textos en los que se ofrecen ya, con suficiente sistematización, las concepciones teóricas relacionadas con la Sociología de la Educación:

- "Elementos de Sociología Educacional y Fundamentos Sociológicos de la Educación" (1933) del brasileño Carlos Miguel Delgado de Carvalho.
- "Introducción a la Sociología Pedagógica" (1937) del cubano Martín Rodríguez Vivanco.
- "Sociología de la Educación" (1940) del brasileño Fernando de Azevedo.

Las primeras concepciones sobre esta materia, que encontramos en Rodríguez (1937) sirvieron como el primer texto cubano de Sociología Pedagógica y fue empleado la Escuela de Educación de la Universidad de La Habana y son válidas para sustentar que en CUBA la llegada de las primeras concepciones sobre Sociología de la Educación estuvo permeada de la influencia de la denominada Sociología Pedagógica de Dewey y sus seguidores.

Hay que recordar que en el países como Brasil la Sociología de la Educación se erige como disciplina en la década de 1920, pero es en 1931 que en el Curso de Perfeccionamiento de Profesores, ligado a la Escuela Normal de Sao Paulo y como resultado de la Reforma Lourenzo Filho, que se le concede una posición privilegiada. Según Vieira (1996; 94) Fernando de Azevedo fue profesor de la disciplina en tal curso.

En el año 1933, de acuerdo al profesor brasileño Vieira (1996; 93) se puede contar con el primer libro didáctico destinado a las Escuelas Normales y que, como hemos apuntado, se debe a la autoría del profesor del Colegio Don Pedro II, de Río de Janeiro, Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

No menos importante por su papel fundacional fue la realización en Brasil del Simposium sobre la enseñanza de la Sociología y la Etnología, cuyos textos son publicados en "Sociología" (1942, Vol. XI) y donde se recogen escritos de figuras como Antonio Cândido ("Sociología, Enseñanza y Estudio"), L. A. Costa Pinto ("Enseñanza de la Sociología en las Escuelas Secundarias"), J. A. Ríos ("Contribuciones para una Didáctica da Sociología"), Donald Pierson ("Difusión de la Ciencias Sociológicas en las Escuelas"), O. Da Costa Eduardo ("La enseñanza de los Conceptos Básicos de la Etnología").

Entre los aspectos esenciales contenidos en estos textos, que sin ser concebidos especialmente para la Sociología de la Educación significan un valioso aporte de conjunto, se encuentran:

- La consideración de las posibilidades educativas del profesor de Sociología.
- La fundamentación de la necesidad de inclusión de la disciplina Sociología en el nivel secundario.
- La defensa de la significación teórica y práctica de la Sociología en la formación del escolar de enseñanza secundaria.
- La sustentación de la posibilidad de la Sociología para estimular el espíritu crítico-social de los escolares.
- La defensa al criterio de la significación de la disciplina Sociología en la racionalización del comportamiento humano de los aprendices.
- La fundamentación del papel de la Sociología en los niveles Secundario, Normal y Universitarios en la comprensión del hombre y el desarrollo de las Ciencias.

De este Período data la obra de F. Azevedo "La Cultura Brasileña" (1944) donde el autor caracteriza la enseñanza secundaria brasileña desde su objetivo (preparar a los educandos para la admisión en las escuelas del nivel superior), hasta su naturaleza y fines (enseñanza adquisitiva, de carácter humanístico-literario, de extensión enciclopédica, pero anquilosada en el tradicionalismo pedagógico heredado). Esta obra, junto a "Sociología de la Educación" (1940) ubica al brasileño entre los pensadores que más aportaron a la gestación de la Sociología de la educación en el continente.

En Brasil con el Decreto No. 8.530 de 1946, se sitúa a la disciplina Sociología de la Educación en el currículo de las Escuelas Normales con carácter obligatorio a nivel nacional. (Vieira, 1996; 94)

- Periodo de auge fundacional. (1950-1960)

En el campo del desarrollo del pensamiento progresista latinoamericano debemos destacar un período de auge a partir de la década del 50, que opera también en el campo del pensamiento sociológico de la educación y determina el contenido de lo que he denominado Período de Auge, dentro de la etapa Fundacional.

Guadarrama (1984: 34) reconoce lo anterior en estos términos:

Ya desde inicios de la década del 50, cuando se presentaban nuevos síntomas del debilitamiento del sistema capitalista, el marxismo incrementó su influencia entre algunos sectores intelectuales de origen burgués en América Latina, los que, sin embargo, rechazaban las ideas comunistas.

Caracterizando la naturaleza de los estudios generales sociológico que se produjeron en esta etapa, algunos autores (Rojas, Hernández, 1987; 81) destacan que la filiación ideológico-burguesa de tales estudios, proveniente de la sociología empírica y del estructural funcionalismo norteamericano --entre otras influencias--, condicionaba los mismos con los preceptos de una concepción del desarrollo latinoamericano acorde con los intereses de una burguesía "nacional", dependiente del imperialismo de Estados Unidos, dando lugar así a la corriente conocida como "desarrollismo".

Denominada por algunos autores, en el plano general sociológico como "sociología científica", ésta tiene una fuerte repercusión en el desarrollo del pensamiento sociológico en el campo de la educación.

Dicha sociología significó el auge y sistematización de numerosas investigaciones desde distintos ángulos teóricos acerca de toda una gama de problemas relacionados con las perspectivas de desarrollo económico del continente. (Rojas, Hernández, 1987; 81)

En el plano general sociológico, durante este período, si bien es cierto que "... se percibió en la región un fuerte interés por los problemas sociológicos" (Chávez y Cánovas, 1995; 5) en él se evidenciaban marcadas contraposiciones: de una parte la Teoría de la Modernización del italiano Gino Germani, de marcada connotación "funcionalista" y direccionada a eludir análisis y propuestas a los candentes problemas de la región, y de la otra parte el Proyecto de Desarrollo impulsado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de la ONU y que ha sido denominada como Tendencia Desarrollista, causante de lo que se ha dado en llamar "la ilusión desarrollista".

La Teoría de la Modernización de Germani, particularmente su funcionalismo e instrumentalismo, imbricado en las concepciones subjetivas de John Dewey (1859-1952) sobre el conocimiento, la práctica y la verdad devino en el hacer educativo latinoamericano en corriente pragmático-instrumentalista que, además de evadir el análisis de los problemas sociales, propugna por el quietismo político y la conciliación social.

La teoría desarrollista del CEPAL, en su intención de promover una concepción realista de la sociedad latinoamericana de la época y llamar la atención sobre los problemas reales de las desigualdades del desarrollo capitalista, focaliza las causas del subdesarrollo de los países del área ("países periféricos") como derivada de la división internacional capitalista del trabajo, que otorga a éstos la función de productores y exportadores de materia prima, mientras que a los países capitalistas desarrollados ("centrales") le confiere la especialización en la producción y realización en el mercado de la producción industrial.

El desarrollo de la industria autóctona era, para el CEPAL, la vía de solución al problema del subdesarrollo en el área, concepción que inequívocamente favorecía a la burguesía nacional industrial.

Es necesario insistir en que el Proyecto generado por la CEPAL, en su concepción sociológica de la educación, considera que el desarrollo educacional constituye la variable independiente cuyo fortalecimiento incidirá sobre el contexto social latinoamericano al cual se ve exclusivamente como variable dependiente. Pese a esta trascendental y peligrosa concepción, algunos autores apuntan que la misma se "... materializó en un entusiasmo ``casi místico" en considerar a la ``educación" como una vía en sí misma, para vencer el subdesarrollo secular de los pueblos latinoamericanos, sin tomarse en cuenta la circunstancias económicas y políticas,

responsables directos de la existencia de la estructura económico social del área" (Chávez y Cánovas, 1995;6) y tuvo repercusión en los intentos de reformas educativas de Frey en Chile, de Kubischek en Brasil y de Frondizi en Argentina.

Junto a la atención, hasta ahora prácticamente inexistente, a los problemas relacionados con la sociología de la educación, crece en la última década de esta etapa (años 50 hasta mediados del 60) un interés por las investigaciones incluidas las pedagógicas "... las que seguían la orientación del empirismo y el estructural funcionalismo norteamericano enfiladas a contribuir, desde la escuela, a formar la convicción de la necesidad del control social, para que no se intentaran cambios radicales en la sociedad" (CHÁVEZ y CÁNOVAS, 1995; 5).

Dado el fracaso del sistema que propugnaba, ya al concluir el primer lustro de la década del 60, la "ilusión desarrollista" habíase esfumado de las concepciones políticas, económicas y consiguientemente educacionales de América Latina con salvadas excepciones como el caso de México donde tiene cierta influencias hasta década del 70.

La influencia norteamericana y europea se ha hecho sentir en el desarrollo de la Sociología de la Educación en América Latina en esta etapa fundacional. De manera particular las concepciones subjetivistas de Dewey (1859-1952) condicionó en el hacer educativo latinoamericano y en la sociología de la educación el desarrollo de concepciones de contenido pragmático-instrumentalista. Así, en esta etapa prevalece la tendencia del desarrollo de investigaciones empíricas, enfocadas sobre la problemática del desarrollo económico, bajo el condicionamiento del neopositivismo, el estructural-funcionalismo y el difusionismo.

De modo particular debe significarse la contribución del sociólogo brasileño Florestan Fernandes (São Paulo, 1920) en este Período de Auge Fundacional, aunque su obra rebasa los límites del Período, tal como fundamentaremos más adelante. A Fernandes puede reconocérsele como el fundador de la Sociología Crítica en Brasil e incluirlo como parte de la tercera generación de sociólogos brasileños, junto a Costa Pinto, Guerreiro Ramos y Jaguaribe, entre otros.

La obra escrita de Fernandes se inicia en 1943 con su colaboración en periódicos y revistas, especialmente de Sao Paulo. Sin embargo, con la obra "La organización social de los Tupinambá" (1949) deja establecido su sello distintivo en la sociología brasileña y continental, que luego vigoriza con "La función social de la guerra en la sociedad Tupinambá" (1952), "Blancos y negros en São Paulo" (1959), "Fundamentos empíricos de la explicación sociológica" (1959), "Ensayos de sociología general y aplicada" (1960), "Cambios sociales en Brasil" (1960). También de este Período es la Comunicación al I Congreso Brasileño de Sociología" (1954) de marcada significación socio-educativa. Otros valiosos textos de la obra de Fernandes serán destacados en Etapas posteriores como una invitación a los especialistas a su acercamiento.

En el caso de Fernandes no es suficiente para el estudio la recurrencia exclusiva a su obra escrita. Su labor educativa, sus discursos, su propia actitud social lo caracteriza como un sociólogo comprometido con la sociedad en que vive y por ello el análisis de rigor no debe excluirlos.

Comparto el criterio de Ianni (1991) quien, al caracterizar las fuentes objetivas de la Sociología Crítica de Fernandes, insiste en que la perspectiva ofrecida por una sociedad como la brasileña, con acentuadas desigualdades sociales, económicas, políticas, permite el cuestionamiento de la sociología clásica y moderna y rescatar sus contenidos críticos. Para Ianni (1991):

Esa perspectiva se torna todavía más efectiva a partir de las sugerencias del marxismo. El pensamiento dialéctico también puede ser visto de modo original, desde las perspectivas abiertas por el presente y el pasado de la sociedad brasileña y latinoamericana. (IANNI, 1991:17)

El estudio de la obra de Fernandes permite desentrañar las bases objetivas y las fuentes teóricas fundamentales del surgimiento y evolución de su concepción sociológica general. Sin la aspiración de valorar la verdadera magnitud y alcance de su obra nos permitimos algunas consideraciones que faciliten el análisis de su influencia para el desarrollo de la Sociología de la Educación.

Como el propio Fernandes reconoce la "...tempestad de la vida" fue su primera escuela sociológica, la fuente objetiva orientadora de su teoría. Así expresa el intelectual brasileño:

Yo nunca hubiera sido el sociólogo en que me convertí sin mi pasado y sin la socialización pré y extra-escolar que recibí, a través de las duras lecciones de la vida [...].

Inicié mi aprendizaje 'sociológico' a los seis años, cuando necesité ganarme la vida como si fuese un adulto, y penetré, por las vías de la experiencia concreta, en el conocimiento de lo que es la convivencia humana y la sociedad. (FERNANDES, In: Ianni, 1991; 8)

En "La condición de sociólogo" (1978; 49-51) Fernandes descubre para nosotros la enorme influencia que para su obra sociológica representó la denominada Revolución Liberal de 1930, pero en especial el significado de las transformaciones dadas en la sociedad por los años 40: la industrialización creciente y su co-existencia con formaciones agrarias; las migraciones internas y su valor social; la emergencia de movimientos sociales y partidos políticos; la

influencia de fuerzas foráneas; las frecuentes irrupciones del movimiento popular en el escenario social brasileño, entre otros.

Las transformaciones sociales en Brasil, que se suceden en la década de 1950, son importantes en la auto-afirmación de Fernandes como sociólogo comprometido.

Reflejo de esa influencia, importante a nuestros fines, es "Comunicación al I Congreso Brasileño de Sociología" efectuado en São Paulo en 1954 y donde se debate, entre otros, el tema de la inclusión de la enseñanza de la Sociología en el nivel secundario de educación brasileño. No menos importante en la formación sociológica de Fernandes es su activa participación en la campaña librada en este período en defensa de la escuela Pública.

En el proceso evolutivo del pensamiento sociológico de Fernandes convergen tres núcleos teóricos esenciales: la influencia de lo valioso de la sociología clásica y moderna, con diferentes acercamientos a la obra de Comte, Durkheim, Spencer, Merton, Mannheim, entre otros.

No es menos importante reconocer el acercamiento del sociólogo brasileño a la obra de Marx, Engels, Lenin y Gramsci, entre otros teóricos del marxismo-leninismo. Es válido recordar que uno de los acercamientos primeros fue la traducción y elaboración de la Introducción, en 1941, de la obra de Marx "Contribución a la crítica de la economía política".

Junto a lo anterior, influyó notablemente en el pensamiento sociológico de Fernandes su acercamiento crítico a la obra de autores brasileños como Euclides da Cunha, Lina Barreto, Graciliano Ramos, entre otros, quienes tratan el problema de los movimientos sociales y las luchas de los sectores populares en Brasil.

De manera particular significamos, en el Período que nos ocupa, el análisis de Fernandes presentado en el I Congreso Brasileño de Sociología de 1954 (Fernandes, 1977: 105-120) dada su significación en el auge fundacional de la sociología de la educación en Latinoamérica.

En este informe, el destacado intelectual brasileño valora el proceso de inscripción de la sociología como disciplina docente en el sistema de enseñanza escolarizado brasileño. De modo particular Fernandes focaliza la necesidad de la enseñanza de la Sociología y los esfuerzos que en tal sentido se suceden en Brasil, con particular fuerza en el Simposium sobre Enseñanza de la Sociología y la Etnología.

Fernandes reconoce los trabajos de autores como Emilio Willems en "Asimilación y Educación" publicado por la revista Brasileña de Estudios Pedagógicos en 1943, el significado de la obra de Azevedo publicada en 1944, así como la importancia de las obras de Cândido, Costa, Ríos, D. Pierson, Da Costa, publicados en 1949 y ya referidos. Estas obras, junto a las del propio Fernandes han de ser consulta

obligada para estudiosos del devenir de la Sociología de la Educación en América Latina, pese a que no sean textos especializados ni elaborados expresamente con esos fines.

En el Informe de referencia Fernandes profundiza en las características de la enseñanza en el nivel secundario en Brasil, como su carácter estático "... que tiende únicamente a la conservación del orden social" (Fernandes, 1977; 112), junto a la convivencia de otros males endémicos de la enseñanza media en aquella sociedad: su carácter netamente adquisitivo, literal, tradicionalista.

En un análisis que parece de hoy, por la referencia a modelos imperantes en estos momentos en América Latina, Fernandes (1977; 112) expone la influencia que en el predominio de tales características tienen determinados factores de socialización educativa:

... parece evidente que la vieja mentalidad educacional y la influencia de los círculos sociales que la sostienen se explican, sociológicamente por el hecho de las tradiciones y de las instituciones sociales que como la familia o la iglesia mantienen en una parte considerable de su actividad educativa. (Fernandes, 1977; 112)

Otra importante característica de la educación brasileña (afirmamos que también latinoamericana) de entonces, es destacada por Fernandes: el fuerte vínculo entre el sistema educacional establecido y las concepciones o los intereses educacionales que orientan las intervenciones políticas y administrativas de estratos conservadores, socialmente poderosos e influyentes. (Fernandes, 1977; 113)

Entre otras importantes valoraciones socio-educativas contenidas en el Informe, y que merecen mayor atención, Fernandes destaca el problema de la formación de la personalidad. Así expresa:

La formación de la personalidad constituye un proceso que no comienza en la escuela y que, por tanto, no encuentra en ella una culminación verdadera. En la escuela primaria y en la universidad ese proceso se desarrolló sin continuidad, sufriendo aquí y allá interrupciones de sentido o alteraciones de los contenidos de las experiencias. (FERNANDES, 1977; 117)

Compartimos el criterio de quienes, como Ianni (1991) consideran como esenciales dos aportes de Fernandes a la sociología, no sólo Brasileña sino continental:

Primero: entra de manera decisiva en la construcción de la sociología como un sistema de pensar la realidad social. Su compromiso con las exigencias lógicas y teóricas de la reflexión científica representan una contribución básica, en el sentido de la madurez de la sociología. Segundo: crea un paradigma, un nuevo estilo de pensamiento en la sociología brasileña. La Sociología Crítica, comprendiendo teoría e historia, sintetiza un estilo de pensar la realidad social. Al rescatar el punto de vista crítico de la sociología clásica y moderna, con base en las enseñanzas del marxismo, y recuperar el punto de vista crítico ofrecido por las condiciones de vida y trabajo de los oprimidos de la ciudad y del campo, la obra de Florestan Fernandes crea y establece un nuevo estilo de pensamiento. Así la sociología brasileña adquiere otra dimensión, alcanza otro horizonte. (IANNI, 1991; 42-43)

La vigorosa obra sociológica de Florestan Fernandes, cuya incitación al estudio continuaremos provocando al valorar otras etapas, trasciende no sólo el marco temporal donde la ubicamos, sino al espacio geográfico brasileño que la acuna, y se alza hoy día como un recurrente necesario para la comprensión del desarrollo del pensamiento sociológico general y de la Sociología de la educación en el Continente.

Caracterizadas las principales direcciones y sustento teórico del pensamiento social latinoamericano de esta Etapa Fundacional, y en particular de las concepciones generales sociológicas, hay que insistir en que la misma resultó definitoria en la fundación de la Sociología de la Educación como disciplina con objeto de estudio independiente. Hay que señalar que este hecho se relaciona directamente con la edición de los primeros textos contentivos de las concepciones teóricas de esta ciencia, y su inclusión como parte de los contenidos de enseñanza en determinados niveles educativos en algunos países del continente.

Un rasgo distintivo de la literatura científica especializada en materia de sociología de la educación durante este Período ha sido su escasa producción, sobre todo si tenemos en cuenta la producción editorial y, especialmente, la direccionada a fines didácticos.

Como apuntamos, la llegada de la década del 60 del siglo XX a América Latina está condicionada por el auge del pensamiento progresista que incluye en especial el sociológico, la creación de las bases de una sociología de la educación autóctona y un proceso social de nuevo tipo, el triunfo de la Revolución cubana en 1959 que al proclamar su carácter socialista y el marxismo-leninismo como ideología y ofrecer la perspectiva de sus éxitos en

las esferas de su vida económica y social, se erige como factor impulsor de una nueva etapa del pensamiento sociológico en América Latina.

3.1.3-. La etapa de sistematización y expansión de la Sociología de la Educación en Latinoamérica.

En nuestra concepción, la 3ra. etapa del desarrollo de la Sociología de la Educación en Latinoamérica la constituye la de sistematización y expansión, que abarca desde la década de 1960 y se extiende hasta la actualidad.

Dos períodos incluimos en esta importante etapa: el Periodo de Sistematización Teórica, desde la década de los años 60 hasta fines del 80 y el Periodo de Expansión, en el que consideramos el espacio temporal que cubre los años desde finales del 80 a la actualidad.

- Periodo de sistematización teórica: (década de los 60 hasta fines del 80)

América Latina despierta a la década del 60 ante una polarización de su contexto económico y social. De una parte, la constatación de que ni la Teoría de la Modernización de Germani ni el Proyecto "desarrollista" de la CEPAL habían podido sustentarse sobre bases científicas y, menos aún, resolver los agudos problemas socioeconómicos ya acumulados y con marcada tendencia a incrementarse, y de otra parte la realidad de la Revolución Cubana con un proyecto de edificación social cualitativamente nuevo en el continente, que ya demostraba su pujanza, potencialidades y apoyo popular, pese a la posición beligerante de los Estados Unidos.

Como hemos apuntado, la proclamación en Cuba del carácter socialista de la revolución, la definición del marxismo leninismo como ideología, los avances evidentes del campo socialista en la arena internacional y un antiimperialismo creciente en los más diversos sectores de la sociedad latinoamericana, se unía al reconocimiento del deterioro galopante de la economía latinoamericana y la polarización, cada vez más evidente, de la riqueza-pobreza y las desigualdades sociales en general, se manifiestan en la realidad escolar latinoamericana, y repercuten en el florecimiento del pensamiento científico social autóctono, especialmente en el desarrollo de las concepciones sociológicas de la educación.

Las transformaciones que en el campo de la educación se dan en Cuba no escapan al conocimiento de los sociólogos latinoamericanos, si bien es cierto que su reflejo en la literatura especializada no operó en la misma magnitud del verdadero significado de las reformas llevadas a cabo. La Revolución cubana trajo consigo una verdadera revolución en la educación: la proclamación de Cuba

como el primer país libre del analfabetismo (1961), la Reforma Universitaria (1962) y los planes de perfeccionamiento continuos del Sistema Nacional de Educación, que partían de las escuelas de primeras letras y llegaba hasta la universidad, -- cuyo inicio se opera desde el propio año 1959 y continúa aun hoy día-- habría nuevas posibilidades de enfoques a la educación como fenómeno social en el continente.

Sobre la influencia de la revolución cubana en el desarrollo del pensamiento filosófico y sociológico latinoamericano en este importante período coinciden varios autores (Guadarrama, 1984; Rojas y Hernández, 1987; Gerard, 1980).

Citado por Rojas y Hernández (1987; 86) Gerard Pierre-Charles destaca sobre el particular:

... en los años sesenta, ya por la influencia creciente del socialismo mundial y la impulsión vertiginosa que la Revolución Cubana imprimió en los procesos políticos e ideológicos continentales, la teoría del marxismo penetró como un torrente en la congelada escolástica del academicismo. Rompió los viejos diques esotéricos, los mitos de ciencia pura y de apoliticismo con que esa sociología revestía sus compromisos conscientes o inconscientes con el orden establecido.

Caracterizando este período, la mexicana Ruiz del Castillo (1992) señala en "Crisis, educación y poder en México":

Tanto desde el punto de vista individual como social el modelo de desarrollo político, económico y social (incluido aquí el educativo) sufre un primer quebranto a mediados de la década de los 60. Es en ese período cuando diversos sectores comienzan a demostrar su descontento por los limitados espacios para el desarrollo de fuerzas sociales y sindicales independientes y la escasez de oportunidades de empleo. (In: CHÁVEZ y CÁNOVAS, 1995; 9)

La Teoría de la Dependencia y su presencia en las concepciones de la sociología de la educación latinoamericana permitió el análisis de los problemas educacionales desde un plano de mayor objetividad política y científica.

Bobes reconoce que tal teoría podía calificarse de punto de partida teórico común, antes que teoría coherente y sistemáticamente estructurada. Apunta, aún así, el contenido y significado de la misma:

La dependencia es una situación condicionante, es decir los países periféricos son subdesarrollados porque tienen su economía (y por tanto, su vida social) supeditada al desarrollo de la expansión económica del país central. El concepto 'dependencia' amplía el de subdesarrollo, ya que actúa como principio explicativo de aquel, y extiende el análisis de la dependencia a los ámbitos social, cultural, político y otros. (In: CHÁVEZ y CÁNOVAS, 1995; 8)

En algunos de sus fundamentos la "teoría de la dependencia" postulaba la causa del subdesarrollo como consecuencias de la ley de desarrollo desigual del capitalismo, causante de la dependencia estructural de algunos países y por consiguiente pone en tela de juicio la teoría desarrollista del dualismo estructural.

Surgidas desde las propias filas de la CEPAL, superando los fundamentos "desarrollistas", los partidarios de las concepciones "dependentistas" enfatizan la importancia de la comprensión del subdesarrollo en el área como una consecuencia de la dependencia del capitalismo desarrollado. Tal concepción, sin negar su aporte real, es ecléctica y por lo general descriptiva, no es capaz de proponer soluciones factibles a los acuciantes problemas de la región. El XI Congreso Latinoamericano de Sociología efectuado en San José, Costa Rica, en 1974 es muestra de ello y de la crisis de tal concepción ya para esta fecha.

El sociólogo brasileño Fernandes es claro en fundamentar, en el ensayo "Universidade brasileira: reforma ou revolução?", que desde la mitología racionalista del siglo XIX se ha legado una ilusión persistente de que las sociedades subdesarrolladas producirían normalmente el ciclo evolutivo de las sociedades capitalistas avanzadas, y agrega:

... los hechos muestran otra realidad. Estas sociedades, denominadas 'centrales' y 'hegemónicas', se benefician de su posición dominante en los procesos de invención cultural y de crecimiento de la civilización industrial. Ellas monopolizan, prácticamente, el control de ambos procesos y absorben sus mejores dividendos históricos. (...) En consecuencia, ellas toman la delantera tecnológica y se adaptan flexiblemente a las transformaciones del mundo capitalista subdesarrollado, imponiéndoles continuamente nuevas condiciones externas de dependencia económica e cultural." (In: IANNI, 1997, 186)

En el mismo ensayo Fernandes destaca las consecuencias de la dependencia sobre la educación escolarizada:

Es en la educación escolarizada que ellas son mayores, ya que los países no cuentan con infraestructura económica, social y política para promover la adaptación de sus sistemas escolares a las necesidades educacionales emergentes. (In: IANNI, 1997, 187)

Es precisamente durante este Período, prácticamente desde los primeros años de la década del 60, que en los círculos pedagógicos de América Latina comienzan a aparecer los gérmenes de un pensamiento educativo que, tanto en su carácter, en su contenido, así como en su direccionamiento, se opone a la tendencia tradicional prevaleciente en la educación para la población escolarizada, tanto de carácter público como privado, y que van perfilándose bajo denominaciones de "educación democrática," "educación liberadora", "pedagogía participativa", "educación popular", entre otros.

Chávez y Cánovas (1995; 13) llaman la atención sobre una particularidad:

No es la educación escolarizada la que provoca 'las novedades' pedagógicas en América Latina, aunque las mentes más lúcidas no dejan de descargar sus críticas muy agudas sobre la escuela y sus resultados, calificándola muy objetivamente de inoperantes al revelar sus más significativas debilidades.

La dimensión pedagógica y sociológica de estas nuevas tendencias, entonces sin sólida sustentación teórica y de débil validación en la práctica, puede comprenderse cuando reconocemos que su direccionamiento era fundamentalmente hacia el sujeto educativo no escolarizado que llegaba a alcanzar, aproximadamente, el 48% de la población latinoamericana, y que entre 1960-1970 existían cerca de 45 millones de analfabetos en la región. Tengamos en cuenta que estas concepciones son enfiladas a superar limitaciones de la escuela tradicional, tanto pública como privada, especialmente la descontextualización cultural, la formación de la personalidad sin adecuación social y, entre otros, la aparente aspiración de desideologización del acto educativo, en lo que evidencia una influencia notada de las concepciones sociológicas educacionales de Max Weber. El renacer en esta etapa de las ideas de Weber en la búsqueda de categorías "neutrales" para el estudio del complejo panorama socio-histórico latinoamericano en su contexto educativo, sin expresar un compromiso ideo clasista, constituye una realidad que se constata tanto en la obra escrita, como en la práctica educativa latinoamericana.

En oposición a Weber y a los seguidores del neutralismo científico se manifiestan en esta etapa otros enfoques del pensamiento sociológico, reconociendo la necesidad de que el sociólogo asimile, como fuente del conocimiento, la realidad de las condiciones socio-históricas de la región y se alinee a lo más progresista del pensamiento social. Entre estos sociólogos se encuentra Florestan Fernandes.

En un interesante artículo que publica "Opinião" (No. 137 de 1975) y recogido en su libro "A Sociologia em Brasil" (1977; 253-258) el brasileño insiste en lo que considera como objetividad e neutralidad en el campo de las ciencias sociales. Así escribe:

Cualquiera que sea el camino escogido, el de Gilberto Freire o el mío, habrá una irrupción de los grandes conflictos sociales en el horizonte intelectual del sociólogo y en el performance de la explicación sociológica. En el fondo tenemos que asimilar la responsabilidad de saber en relación a qué somos funcionales (o instrumentales): o pensamiento conservador, que se convierte inexorablemente en un pensamiento contra-revolucionario en los últimos cuarenta y cinco años, o al pensamiento socialista, el único que encarna las potencialidades de transformación revolucionaria del orden social imperante en Brasil. " (FERNANDES, 1997; 257)

Sin embargo, las aspiraciones de estas corrientes no escolarizadas, no fueron siempre bien implantadas en la práctica: frente al centralismo y verticalismo de la enseñanza escolarizada algunos partidarios de las líneas nuevas minimizaron el papel de la escuela como institución, llegando a sustentar la teoría de la desescolarización; frente al carácter ideológico que con razón atribuían a la educación escolarizada, proclamaron la necesidad de desideologizar la práctica educativa dándole un carácter naturalista; frente a la tendencia de un proceso educacional abarcador, proclaman la concepción de la regionalización educativa, reduciendo el encargo social de la educación al ámbito micro-social en que se desarrolla; ante el paradigma de la investigación científica de corte positivista, predominante y oficialmente reconocida defienden y absolutizan la investigación participativa.

Estas tesis, con un nivel de elaboración teórica más acabada, y una experiencia práctica de décadas, sirven aún de fundamento a tendencias de la Educación Popular, junto a concepciones que desde sus inicios fueron verdaderos saltos de calidad en comparación con el contenido de la Escuela Tradicional prevaeciente en la Enseñanza Escolarizada, como lo son la aplicación de técnicas y herramientas participativas para estimular el pensamiento creador del escolar; la modificación de los estilos de trabajo del docente, pasando de autoritario a democrático; reconocimiento del valor de los educandos como personalidad; cierto reconocimiento del papel del medio y los factores sociales en la educación, entre otros, tal como destacaremos en capítulos siguientes.

Parece probado que el eclecticismo, en su significación como adopción de elementos aislados, tomados de diferentes concepciones, tendencias y teorías --se constituyó en el basamento filosófico de las concepciones pedagógicas prevaecientes en este período, reconociendo, junto a Chávez y Cánovas (1995; 10) que entre las tendencias más al uso "... se encontraban: el conductismo, el neotomismo y las que reflejaban la perspectiva cognoscitiva; que incluirían en

ese momento, los llamados modelos cognitivos precomputacionales".

El auge del pensamiento sociológico, que ha sido denominado como Sociología crítica, se hace evidente en el continente latinoamericano durante este período, pero es, indudablemente, un desarrollo asincrónico.

En Argentina, por ejemplo, en noviembre de 1965 se desarrolla un encuentro de sociólogos, dado en la ciudad de Buenos Aires, que tiene por tema el análisis de las investigaciones sociológicas que se realizan en el país, las respuestas de los sociólogos a tales problemas, el nivel de compromiso del sociólogo ante las prioridades sociales, entre otros.

En materia de investigación se reconoce el predominio de la investigación empírica en sociología, y el direccionamiento de tales investigaciones de dar respuesta a algunos de los problemas de las comunidades.

Como justificativa al predominio del enfoque empírico de las investigaciones sociológicas en el país austral, se considera, en el sentido moderno de la sociología, que ya no puede hablar en términos 'impresionistas', al estilo de la filosofía social. Existe una intencionalidad de cuantificar la realidad, sin que esto implique una apología a lo cuantitativo.

En este encuentro sociológico el tema de la educación es recurrente. Se reconoce la atención que los estudios sociológicos de la educación ofrecen a problemas como la adaptación de los métodos de enseñanza a la realidad social. En tal sentido se denuncia la uniformidad de los métodos y programas de enseñanza que aplican los docentes, sin considerar los sectores sociales donde se aplican.

De acuerdo con Vieira (1996; 95) la Reforma Universitaria instituida en Brasil por la Ley no. 5.540 de 1968 estableció la disciplina de Sociología de la Educación con carácter obligatorio en la enseñanza universitaria.

En países como Brasil, se destacan en este período obras como "Los estudiantes y las transformaciones de la Sociedad Brasileña" (1965) de Marialice Farochi, "Profesores de mañana" (1965) de Aparecida Joey Gouveira, "Educación y Sociedad en Brasil" (1966) de Florestan Fernandes, "La escuela en un área

metropolitana" (1969) de Luiz Pereira y "El magisterio primario en una sociedad de clase" (1969) también de Luiz Pereira.

De los autores anteriores queremos destacar otras obra de Fernandes, por su significación sociológica general y por su trascendencia y aportes a la Sociología de la Educación Latinoamericana.

En la etapa que nos ocupa, la obra de Fernandes es amplia. Podemos incluir, entre otros "A Sociologia numa era de revolução social" (1962); "Educação e Sociedade no Brasil" (1966); "Elementos da sociologia teórica" (1970); "A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios" (1973); "Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina" (1973); "A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociologica" (1975); "A Sociologia no Brasil; contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento" (1977); "A condição do sociólogo" (1978); "A Universidade brasileira: reforma ou revolução?" (1979) "A natureza sociologica da sociologia" (1980), entre otras.

De la producción sociológica de Fernandes en este Período, especialmente relacionada con temas de Sociología de la Educación debe significarse "A Universidade brasileira: reforma uo revolução" ensayo publicado en 1979, que había tenido publicación previa en 1971 y cuyas notas habían servido ya para intervenciones de Fernandes en diversos auditorios universitarios entre 1968 y 1970.

En particular, Fernandes critica la concepción reduccionista de la dependencia y subordinación mecánica del desarrollo de la educación al crecimiento económico. Así escribe Fernandes:

Con referencia a la educación escolarizada, semejantes indagaciones subrayan una convicción arraigada: primero el crecimiento económico; después el desarrollo educacional. Hay mucha falacia y razonamientos vacíos detrás de esa fórmula simplista. Para el sociólogo, lo fundamental no está, únicamente, en la existencia de 'crecimiento económico' o de 'desarrollo educacional' también es necesario considerar: de un lado, si el crecimiento económico es válido o no para alterar la estructura de la economía y del orden social; de otro, para conocer el significado del desarrollo social (...). (In: IANNI, 1991; 182)

Otros importantes referentes de contenido socio-educativo de este ensayo de Fernandes son:

- La determinación de la relación educación- desarrollo;
- Cómo el sociólogo tiende a considerar la contribución de la universidad al desarrollo;
- Lo que se puede esperar de los dinamismos inherentes al crecimiento económico y los cambios socioculturales en los límites de las condiciones existentes en Brasil y en América Latina;
- Lo que debe ser una universidad para el desarrollo;

- Los efectos educacionales del desarrollo dependiente;
- El significado de adoptar y poner en práctica formas socialmente conscientes y racionales de actuación societaria y su significación en educación.

Como es conocido, los años 70 significaron una crisis en las concepciones "dependentistas". Factores de diversa índole favorecieron tal fracaso: los golpes de estado en varios países en la región (Bolivia, 1971; Chile, 1973; Uruguay, 1973; Argentina, 1976), la instauración de dictaduras militares fascistas y pro-imperialistas en esos países, el fracaso del movimiento guerrillero que había florecido en la década anterior y el ascenso al poder, en Estados Unidos, del Presidente Reagan, con una política vertical de derecha en relación con los problemas de la región.

Sin embargo, para fines de esa década ocurre un nuevo cambio en las condiciones de la región: Centroamérica despierta al mundo con el triunfo del Sandinismo en Nicaragua (1979) y con la aceleración de las condiciones revolucionarias en El Salvador y Guatemala, procesos que justifican que el centro de la atención del pensamiento sociológico de estos años en el área sea enfocado en otras direcciones.

Constituye una realidad que los candentes problemas educacionales en el continente siguen acrecentándose en la década del 70-80. Puiggrós (1994;114) hace suyos los datos que aportan otros autores (Tedesco, 1986) para descubrir la originalidad del desarrollo educativo latinoamericano con el ejemplo del analfabetismo, que en la etapa "... ascendía al 10 por ciento en Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica, mientras que en Guatemala y el Salvador llegaba a ser la mitad de la población, y estaba entre 1/3 y 1/5 de la población en los demás países, entre la población adulta".

Esta década es diferente a la anterior en varios aspectos. Es de significar el viraje hacia la derecha en la concepción de muchos problemas sociales y su solución: el énfasis de los problemas de la sociedad latinoamericana desde posiciones políticas se hace evidente.

Lo anterior va a repercutir en la concepción de la educación y en los enfoques sociológicos de este proceso. Aparece, señalan Chávez y Cánovas (1995; 16) "... un sólido pensamiento sociológico centroamericano, que sostiene perspectivas más progresistas."

Autores como el brasileño Vieira (1996; 96) destacan que los años 70 se distinguen por las investigaciones sociológicas, como el ensayo "El Milagro Brasileño y la Política Educacional" y el libro "Educación y desarrollo social en Brasil" de Luis Antonio Rodríguez de Cunha; las obras "Educación Popular", de Celso de Rui Beisiegel; "Educación y Dependencia", de Manfredo Berguer y "Escuela, Estado y Sociedad", de Bárbara Freitag. Tales estudios contribuyen a la sistematización teórica de la Sociología de la Educación en nuestro continente.

Vale destacar que las marcadas diferencias con que nacen las "nuevas líneas" en relación a la educación oficial siguen profundizándose. No se tratan ya de enfoques particulares y práctica fortuitas sino de un movimiento realmente representativo, aunque todavía no suficientemente cohesionado.

El empeoramiento de la situación que presenta la educación en la mayoría de los países de América Latina contribuye a elevar la falta de seguridad en la educación oficial y acrecienta las expectativas por las nuevas concepciones.

De acuerdo con Chávez (1995; 16):

.. se observa en esta área dos grandes campos de la educación aún bien distanciados: la teoría educativa correspondiente a la educación escolarizada y la perteneciente a la que no lo es. Ambas se mantuvieron virtualmente alejadas y de hecho en contraposición.

Hemos de significar a dos representantes de la educación popular de influencia marcada, a partir de aquí, en las teorías sociológicas latinoamericanas: uno, representante de la corriente de la Educación Popular denominada Proyecto Alternativo, el costarricense Francisco Gutiérrez que a pesar de su eclecticismo pedagógico y filosófico, ha ejercido influencia en el contexto educativo latinoamericano. El otro, es el conocido pedagogo Paulo Freire, presente por su ejercicio en etapas anteriores, pero que en este período realiza sus mayores aportes como representante máximo de la Pedagogía de la Liberación. La importancia del pensamiento de estos teóricos nos obliga a su valoración particular.

Para algunos autores (Chávez y Cánovas, 1995; 17) en este período

... se advierte la influencia del pensamiento de Gramsci, que busca conciliar sus ideas con una comprensión no marxista de las sociedades latinoamericanas; el rechazo al leninismo y la constante referencia a la vieja cuestión de la "crisis del marxismo", como parte del retroceso de los paradigmas tradicionales empleados en la interpretación social.

Chávez y Cánovas (1995;18) reconocen que lo más significativo en las décadas del 70-80 "... lo representa el intento de sistematización teórica de las diferentes tendencias pedagógicas escolarizadas, el que surge como una necesidad histórica de la región" y advierten que ese intento generador adquiere el nombre de constructivismo.

Como destacaremos al valorar las corrientes educativas de corte idealista desde las perspectivas de la sociología de la educación, al sustentarse en segmentos sin conexión coherente, tomado de concepciones pedagógicas y filosóficas que llegan

a ser divergentes, el constructivismo no perfila un único modelo de formación humana: cuando el racionalismo empirista o cognitivismo al estilo de Piaget prevalece, el encargo de la escuela es forjar al hombre racional, pensante, pero desprovisto de otros valores; cuando prevalece la concepción neotomista se tiende a una educación del hombre intemporal; cuando se potencia el estructuralismo el lado fuerte del constructivismo suele ser la educación reproductiva tecnocrática, muchas veces acrítica y portadora de ideología y cultura foránea. Muchas veces en las concepciones del constructivismo se manifiestan, a la vez, diversas aristas de las concepciones anteriores.

Es de destacar que el tratamiento dado al constructivismo, en la literatura especializada, no siempre es esclarecedor. Vale destacar que el acusado carácter ecléctico de esta tendencia no se manifiesta privativamente de la educación escolarizada, también puede cobrar vida en los diferentes cuerpos en que acciona la educación popular, a través de docentes o promotores de este tipo de educación, que consciente o inconscientemente la ejercen.

Coincidimos con Chávez (1995;17) cuando caracteriza a la educación popular de las décadas finales de este período (años 70-80) como antiautoritaria, autogestionaria y liberadora " ... que se ha apoyado en diferentes corrientes filosóficas, entre ellas el freudismo, el existencialismo y el personalismo, que aspiran, por cierto, a diferentes modelos de hombres".

A nuestro modo de ver, el existencialismo constituye la mayor influencia en las concepciones de la educación popular prevaleciente de la época.

- Periodo de expansión: (Finales de la década del 80-actualidad)

Durante este período, procesos tan objetivos como la globalización neoliberal, la caída del campo socialista y la ubicación de Estados Unidos en la arena internacional, liderando un bloque unipolar de hegemonía exacerbada, no han podido dejar de tener una enorme significación en el contexto sociopolítico latinoamericano y, por consiguiente, en la educación y en las ciencias que se relacionan con su estudio.

En la esfera económica la privatización neoliberal se ha enseñoreado en América Latina: cada día los estados nacionales se ocupan menos de la dirección de la estrategia económica y consiguientemente de su posible utilización en función del desarrollo social. Un proceso de privatización de la vida económica se expande con fuerza por el continente, cuya repercusión y consecuencias en la educación no puede determinarse aun en toda magnitud, pero exigen ya su acuciosa atención por pedagogos, sociólogos y otros pensadores de las ciencias sociales.

El desarrollo tecno-productivo que la privatización neoliberal exige, trae consigo que la educación latinoamericana acelere el proceso de masividad o democratización en la extensión de los servicios educacionales, y que a la vez éstos se desdoblen en efectividad del proceso de aprendizaje. Pero estas aspiraciones son todavía inalcanzables.

Es imposible el inmediato del establecimiento de una estrategia única y global para el desarrollo educacional en nuestro continente. Por consiguiente, aquellas estrategias que prospectivamente puedan formularse han de considerar criterios de especialistas (Puiggrós, 1994; 227) que señalan la necesidad de tener en cuenta el alto grado de imprevisibilidad que caracteriza un espacio sujeto a tensiones y conflictos sociales y políticos y a una situación económica crítica; el reconocimiento de la posibilidad de realizar cambios en el sistema educativo que contribuyan a su democratización y modernización, y que favorezcan los proceso de gestación y a nuevos sujetos transformadores. Debe considerarse, de igual modo, la existencia de gobiernos elegidos democráticamente y la vigencia de las normas constitucionales, junto con el conocimiento que el desarrollo de los países latinoamericanos, sean cuales fueren sus formas de gobierno, seguirán teniendo un desarrollo desigual, heterogéneo y asincrónico.

Durante este período hemos asistido a un proceso de reformas educativas de los sistemas escolarizados en diferentes países latinoamericanos que, si bien con características peculiares, van intentando una aceptación, en la práctica, de aciertos y experiencias alcanzadas en el duro bregar de la pedagogía no directiva, especialmente de las diferentes formas de la Educación Popular. Este acontecimiento, no generalizado, constituye un acercamiento entre educación escolarizada y no escolarizada.

Ha existido en todo este período un acercamiento continental a la experiencia educativa y a la ciencia pedagógica cubana a pesar de que su instrumentación generalizada es poco menos que imposible en el contexto socioeconómico actual de nuestros pueblos.

Durante el período referido, y por razones diversas, instituciones privadas y no gubernamentales, el Estado, colectivos de especialistas y los propios especialistas de manera independiente, han proyectado y realizado estudios sociológicos de diferente naturaleza y direccionamiento, en el intento de lograr una articulación efectiva educación-sociedad. Entre estos estudios se encuentran los prospectivos y aquellos que pretenden el establecimiento de determinadas prioridades.

Algunos de estos intentos por establecer lineamientos prospectivos y prioridades de la educación latinoamericana han concurrido (Poiggrós 1994) en proponer como prioridades generales de la educación latinoamericana, hasta el primer lustro de la década del 90 la democratización de los sistemas educativos cuyo elementos fundamentales lo constituyen el establecer políticas compensatorias que no generen nuevos circuitos de desigualdades respecto de las regiones y grupos sociales; equiparar los currículos y el valor social de los estudios cursados en establecimientos de un mismo nivel; garantizar y promover la participación de los sectores de las sociedades en el proceso educativo; modernizar, desburocratizar y descentralizar los sistemas a partir de la introducción de normas modernas de enseñanza, gobierno y administración, combinándolos con aquellos ya instalados que siguen siendo eficaces; establecer formas de gestión apoyados en la participación de los implicados y el sentido de servicio hacia la comunidad; descentralizar los sistemas a partir de la realización de previsiones económicas necesarias para su funcionamiento, construyendo formas de coordinación nacional que permitan cumplir con las disposiciones constitucionales y realizar las tareas educativas que requiere la nación llevando las responsabilidades educativas de la cúspide a la base del sistema.

Tales lineamientos prospectivos consideraban la necesidad de vincular la educación con el trabajo y los planes de desarrollo. Para ello se propuso proyectivamente establecer prioridades de corto, mediano y largo plazo en relación con los planes de desarrollo nacionales y regionales, así como con las previsiones que surgen de las investigaciones prospectivas, la aplicación de la educación general, humanística y científica en todos los niveles y modalidades, introducir programas de capacitación para el trabajo, y la implementación de una concepción no utilitaria pero sí valorizadora del trabajo social.

En el estudio prospectivo que se formula acerca de las prioridades específicas para el área latinoamericana hasta 1995. Poiggrós (1994;247) destaca:

- Disminuir el analfabetismo total y funcional (establecer medidas que eviten la deserción escolar en el ciclo de la enseñanza básica -primaria y secundaria-; extender los sistemas de educación de adultos; establecer programas de educación no formal dirigidos a la educación de los jóvenes y adultos que no han terminado la enseñanza básica;

- Flexibilizar la enseñanza media y superior abriendo carreras cortas y salidas intermedias, con criterios no terminales, y reformar el sistema de enseñanza y disciplinas;

- Establecer sistemas de educación permanente de los docentes, administradores y personal directivo y formas compensatorias de reciclaje profesional."

La realidad educacional es válida para sustentar que en la mayoría de nuestros países estos lineamientos entonces prospectivos, a pesar de su importancia, han quedado sin materializarse, no dejando de constituir metas inalcanzables.

Resulta evidente que no ha sido este el primero ni el único estudio prospectivo de las prioridades de la educación latinoamericana. Pueden resultar válidos estudios y enfoque particulares sobre enseñanzas específicas o secciones determinadas de la educación como fenómeno social y que destacaremos más adelante. Nos parece, sin embargo, sumamente interesante el que presentan Schiefelbein y Corvalán.

Al proponer los modelos estratégicos para el desarrollo educacional en la región a partir de 1994, Schiefelbein y Corvalán, (1995; 48) destacan los siguientes elementos:

- a) Articular la educación con las estrategias de desarrollo y de superación de la pobreza.
- b) Desarrollar escuelas que estimulen la paz, tolerancia y democracia.
- c) Articular nuevas alianzas en torno a la educación.
- d) Prevenir los problemas del aprendizaje.
- e) Expresar el currículo en materiales de aprendizaje.
- f) Atender de forma prioritaria la lecto-escritura y matemáticas básicas.
- g) Formación y profesionalización docente.
- h) Redefinir el nivel medio de la educación: general y para el trabajo.
- i) Moderniza las modalidades de la planificación y gestión de acuerdo con el nuevo rol del estado.
- j) Diversificar las nuevas fuentes de financiamiento.

En nuestra perspectiva, compartiendo o no el criterio de prioridad de estos lineamientos estratégicos y su contenido, indudablemente su atención y estudio debe constituir materia obligada también de los especialistas de la Sociología de la Educación, en su actual etapa de desarrollo.

Un rasgo de este período es que continúan aflorando nuevos intentos de educación popular democrática y liberadora. El sociólogo y pedagogo colombiano Mejías (1991) refiere sus trabajos en Centro de Información y Educación Popular (CINEP) de Bogotá en Colombia dirigido a sectores excluidos y desiguales que

impulsa procesos de educación popular. Luego de destacar algunos cambios que se han operado en la reestructuración económica y cultural Mejías destaca que

... las actividades que se desarrollan hoy en la escuela no pueden ser tomados con una simple modernización de ellas, ya que los cambios en los ámbitos propios de la escuela son tan profundos que se requiere RE-FUNDARLA con un sentido y una perspectiva que la hagan actual.

Durante los años que cubren este importante período, se han realizado innumerables eventos políticos y científicos relacionados con la necesidad del perfeccionamiento de la educación en el Continente que han contribuido al desarrollo de la disciplina que estudiamos. Así, se han realizado la Quinta Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, teniendo por fecha y sede, el mes de diciembre de 1979 en Ciudad de México; la Sexta los meses de marzo-abril de 1987 con sede en Bogotá, Colombia, al igual que la VII Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe efectuada en Kingston, Jamaica en 1996.

No hay que olvidar la realización de la Conferencia Mundial Educación para todos auspiciada por la UNESCO (1990, Tomtien, Tailandia), así como la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Perú, 1998)

Se han realizado, entre 1984 y 1993 cinco Reuniones del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe teniendo por sedes y fechas, la primera el mes de noviembre de 1984 en Ciudad de México; la segunda en marzo de 1987 en Bogotá, Colombia; la tercera en junio de 1989, en Guatemala; la cuarta en abril de 1991 en Quito, Ecuador y la quinta en junio de 1993 en Santiago de Chile. Otras reuniones, más recientes y conocidas, han contribuido al ascenso de la concientización sobre la enorme importancia del perfeccionamiento de la educación en el continente.

En el campo de la Sociología de la Educación hay una proliferación, desde la década del 80, de literatura general o específica sobre esta disciplina. Entre los más influyentes ubicamos la edición en México (1984) de Filosofía de la Educación del catalán Octavi Fullat. Parece posible, entonces, adelantar la tesis de que la década de 1980 consolida en América Latina a la Sociología de la Educación como especialidad sociológica. Su vínculo con los candentes problemas sociales de la región se consolida.

Las principales tendencias de la Educación Superior en América Latina, tema recurrente en los enfoques sociológicos de la educación, ha acaparado en la década del 90 la atención de docentes, especialistas, instituciones no gubernamentales y los propios estados. La publicación de centenares de artículos y libros explorando este tema, así como la realización de innumerables eventos

internacionales entre los que se destacan, a solo a finales de 1995 y 1996, el Seminario Internacional "La UNESCO frente al cambio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe" efectuado en Ciudad México, junio, 1995 (CRESALC_UNESCO, 1996,1), el Seminario Internacional "Cambio y desarrollo de la Universidad Pública en América Latina" realizado en Brasilia en sept. de 1995 (CRESALC_UNESCO, 1996,3), la Mesa Redonda organizada por la CRESALC en el marco de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en mayo de 1996 teniendo por sede a Kingston, Jamaica (CRESALC_UNESCO, 1996,4), el Seminario Internacional "La transformación universitaria en vísperas del tercer milenio", Montevideo, junio de 1996 (CRESALC_UNESCO, 1996,6); el Simposio "Educación Superior con miras al siglo XXI" realizado bajo los auspicios de la UNESCO en Cochabamba, Bolivia en junio de 1996 (CRESALC_UNESCO, 1996,7); el Seminario-Taller "Los nuevos escenarios universitarios ante el fin de siglo" realizado en la Universidad de La Plata, Argentina en agosto de 1996 (CRESALC_UNESCO, 1996,8); la Conferencia Regional de Educación Superior efectuada en La Habana en noviembre de 1996, son demostrativos de tal interés y de la magnitud de la producción científica, muchas veces de corte socio-educativo, derivada de tales eventos, evidenciando el auge real de la Sociología de la Educación en este período.

Además de los estudios destacados, los enfoques sociológicos en materia de educación se incrementan considerablemente a partir de la década del 90. Nótese, tan solo en la revisión de siete números del Boletín "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe" (Número 38 de 1995, al 48 de 1999, excluyendo los números 41 y 44-46) que edita la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe cómo se acapara la atención de los especialistas problemas esenciales del desarrollo educacional enfocados desde la perspectiva sociológica. Son temas recurrentes, entre otros importantes, los siguientes:

- Calidad de la educación, desarrollo y pobreza. (Schiefelbein, Corvalán, 1995; Londoño, 1995; Schiefelbein, Tedesco, 1995; Ratinoff, 1996; UNESCO-SANTIAGO, 1996; Caillods, Maldonado-Villar, 1997; Hallak, 1997; Rivero, 1998; Rivero, 1999)

- Los procesos pedagógicos y la formación docente. (Schiefelbein, Corvalán, 1995; Salmón, 1991; Alexander, 1995; UNESCO-SANTIAGO, 1996; Caillods, Maldonado-Villar, 1997)

- Equidad e inequidad de la oferta de la educación. (Schiefelbein, Corvalán, 1995; Ratinoff, 1996; UNESCO-SANTIAGO, 1996; Caillods, Maldonado-Villar, 1997; Calvo, 1997; Rivero, 1998)

- Analfabetismo.(Estudios de causas, estados y proyecciones) (Schiefelbein, Corvalán, 1995; Miller, 1996)

- Nuevas demandas a la educación. (Schiefelbein, Corvalán, 1995; Miller, 1996; Caillods, Maldonado-Villar, 1997; Ibarrola, 1997; Hallak, 1997; Rivero, 1998)

- Calidad y pertinencia de la Educación Superior. (Schiefelbein, Corvalán, 1995; UNESCO, 1998)
- Educación y mercado de trabajo. (Miller, 1996; Caillods, Maldonado-Villar, 1997; Ottone, 1997; Rivero, 1998; Rivero, 1999)
- Lineamientos estratégicos para el desarrollo educacional. (Schiefelbein, Corvalán, 1995; Miller, 1996; Ibarrola, 1997; Rivero, 1998; Rivero, 1999)
- Consensos políticos y sociales para la educación. (UNESCO-SANTIAGO, 1996; Caillods, Maldonado-Villar, 1997; Ibarrola, 1997; Rivero, 1998; Blanco, 1999)

Es fácil comprender que los enfoques desde la Sociología de la Educación en este Período son prioritarios. Se continua ofreciendo respuesta a través de la investigación macro sociológica a los problemas generales de la educación, pero cada vez se potencia más la investigación micro sociológica de la escuela y se establecen vínculos entre investigaciones de uno y otro nivel de generalización socio-educativa.

En los momentos actuales existe una amplia profusión de investigaciones y de literatura en general --desde artículos científicos hasta textos especializados-- que tratan el contenido de la Sociología de la Educación, si bien es cierto que en Cuba su divulgación es reducida y limitada a círculos especializados. Autores como Paulo Freire, Juan Carlos Tedesco, Jorge Osorio, Moacir Gadotti, Florestan Fernandes, Enrique Pérez Luna, Pablo González, Adriana Puiggrós entre otros, son ampliamente conocidos en el continente por su contribución, con uno u otro nivel de elaboración teórica e incluso con marcadas divergencias en el plano filosófico, de temáticas relacionada con la Sociología de la Educación y que son demostrativas del auge creciente de esta disciplina en Latinoamérica, de su expansión no solo territorial sino del enriquecimiento del contenido de su objeto de estudio.

CAPITULO IV- LAS TEORIAS EDUCATIVAS ACTUALES DE BASE IDEALISTA OBJETIVA. UN ANÁLISIS DESDE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN.

4.1- Situando un orden referencial.

Hoy día, el campo pedagógico latinoamericano, lugar donde se ubica geográficamente nuestro hacer educacional, es cruzado por teorías, tendencias, experiencias y alternativas cuya influencia se hace sentir de diferente modo e intensidad en el contexto educativo, en virtud de disímiles particularidades económicas, culturales, históricas e incluso políticas.

Coincidimos con Chávez (1999) al expresar que en la actualidad se ofrecen a la educación tantos enfoques contradictorios, eclécticos e inacabados, que ante tal dificultad solo es posible hacer un inventario de tendencias, en vez de conformar una clasificación metodológica y científicamente concebida. La razón anterior justifica que al determinar cuales son las teorías o tendencias que a través de sus concepciones teóricas y su praxis en la educación, diferentes autores opten por agrupamientos no siempre coincidentes, aunque ciertamente no contrapuestos y hasta complementarios.

Así, en su "Actualidad de las tendencias educativas" Chávez (1999; 3) propone un esquema absolutamente provisional que incluye la escuela tradicionalista; la tendencia neoliberal y la tecnología educativa; las tendencias democráticas; la educación extraescolar y las teorías curriculares; las tendencias que se inclinan hacia la globalización (integración) de la enseñanza; las corrientes pedagógicas vinculadas directamente a diferentes escuelas pedagógicas, así como las que destacan el rol relevante del profesor en la educación actual, y diferentes campos que son incluidos en la pedagogía como el feminismo, el multi-culturalismo entre otros.

En un estudio previo, Chávez y Cánovas (1995), junto a ideas para una periodización del desarrollo de la educación latinoamericana, valoran la incidencia de los modelos cognitivos de Bruner y Piaget en la educación para la población escolarizada (pública e privada), así como la influencia del constructivismo. De igual forma se analizan el contenido de la educación no escolarizada, prestándose atención particular al denominado Proyecto Alternativo, la Educación Participativa y la Educación Liberadora.

Al caracterizar las Tendencias Pedagógicas Contemporáneas y definir las como un conjunto de tendencias que han tenido, en el presente siglo, una marcada influencia en la enseñanza en el continente latinoamericano, el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (1996) se refiere a la Pedagogía Tradicional; la Escuela Nueva; la Tecnología Educativa; el Sistema de Instrucción Personalizado; la Pedagogía Autogestionaria; el enfoque personalista y la pedagogía no directiva; la pedagogía

liberadora; la pedagogía cognoscitiva; la pedagogía operatoria; la teoría crítica y el enfoque histórico cultural.

El brasileño Libaneo (1982), así como los argentinos Camillone y otros (1996) han realizado estudios de similar naturaleza, considerando teorías y tendencias que se han presentado en el contexto latinoamericano bajo denominaciones diferentes. Se tratan, sin embargo, de estudios que no han sido suficientemente sistematizados teóricamente, pero que resultan necesarios tener en cuenta dada la actualidad de sus enfoques.

También de Argentina llega la propuesta de autores como Puiggrós y José (1994) quienes prefieren hablar de "alternativas pedagógicas" e incluir en ellas seis grupos diferenciados: alternativas que parten de antagonismos y son rupturas con la pedagogía tradicional, dominante, reproductiva, conservadora; alternativa antagónica específica; alternativa antagónica terminal; alternativa de oposición derivada terminal; alternativa de oposición derivada del esfuerzo; alternativa de oposición derivada evolutiva.

Como hemos destacado, un análisis detallado de los enfoques clasificatorios anteriores permite comprender el carácter no antagónico de los mismos, aunque evidentemente la esfera, objeto y el objetivo de valoración no sea idéntico y por consiguiente no siempre se complementen totalmente, primando por lo general un análisis ocasionalmente didáctico, psicológico o que enfatizan algún asunto social específico. Sin embargo, la consulta de esos enfoques debe ser obligatoria para el logro de una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Cierta proliferación de teorías, concepciones, sustentación de tendencias y alternativas, de mayor o menor nivel de elaboración, obedecen a la propia realidad cambiante del fenómeno de la educación, a las multivariadas formas de acercamiento teórico, y a una cierta carencia de pensamiento sistematizado al respecto.

La mutabilidad de la situación socio-económica y política de América Latina, sus raíces históricas y las propias particularidades de las manifestaciones de las diferentes concepciones que pretenden su sistematización y fundamentación teórica --llámense Teorías, Tendencias, Corrientes, Alternativas-- exigen que en nuestro enfoque cobre cuerpo el razonamiento de la pedagoga y socióloga Argentina Adriana Puiggrós (1994 ; 55) cuando reclama que para comprender la situación que están atravesando sus sistemas educativos y estar en condiciones de proponer alternativas para el futuro, es necesario advertir tanto las similitudes como las diferencias entre los procesos educativos y su contexto social.

Un elemento de marcada significación en nuestro análisis lo constituye el esclarecimiento del contexto social, cultural y político en la que hoy día nacen y se desarrollan las teorías, las tendencias y perspectivas de la educación, y en el grado de hegemonía que presentan las mismas en la realidad educacional continental, tal como hemos puntualizado en el capítulo anterior.

Las posibles y efectivas interconexiones que se dan entre las denominadas corrientes didácticas, teorías, tendencias o alternativas pedagógicas con los movimientos o procesos educativos que se han generado y se extienden hoy día en el continente es más que evidente: en el escenario escolar latinoamericano hoy día inciden a la vez el cognitivismo, el constructivismo, la escuela tradicional y la tecnología educativa, el enfoque histórico-cultural y la pedagogía liberadora, las tendencias democráticas y aquellas que se inclinan hacia la globalización de la enseñanza; las que son representación de alternativas antagónicas específicas o alternativas de oposición de diferente sello.

En cualquier análisis de estas teorías, tendencias y perspectivas, así como de su desarrollo, contenido y vigencia hay que partir de la delimitación del contexto, de los factores históricos, socio-culturales, filosóficos, ideológicos que intervienen en él, y no sólo, como pudiera pretenderse, de la connotación psicológica o exclusivamente didáctica de las mismas. Por consiguiente, es nuestra intención descartar el enfoque exclusivamente psicológico, preponderantemente didáctico o netamente pedagógico que sirven de soporte a las teorías, tendencias o perspectivas apuntadas.

Por otra parte, nuestras valoraciones pretenden centrarse en la caracterización general de las teorías educativas, y hacerlo especialmente tomando su basamento filosófico y sociológico. Lo anterior no resultará posible sin resaltar el papel de personalidades que han sentado pautas en su desarrollo, sin negar que toda teoría o concepción es resultante inobjetable de la labor de una comunidad intelectual. Esto permitirá la obligada recurrencia a Vigotski y a algunos de sus seguidores al evaluar la Escuela Socio-Cultural; a Roger en su concepción personalista e influencia en la Educación auto-gestionaria; a la Escuela de Frankfurt y su lugar en el desarrollo de la Teoría Crítica de la Enseñanza; a Freire en su Educación Liberadora, por citar algunos.

Tal consideración nos parece válida, pues somos del criterio que en la literatura especializada no se ha realizado siempre un estudio integral del contexto y contenido de estas tendencias: por lo general las valoraciones se han centrado casi exclusivamente, ora en su visión del aprendizaje, ora de su sentido y funcionalidad en y para la enseñanza. No ha sido suficientemente valorado, a nuestro modo de ver, que tales tendencias tienen una significación general en todo el hacer educacional, desde la posible concepción y proyección del papel de la educación en la sociedad, sus objetivos generales, sus contenidos y métodos; su concepción curricular; los sistemas de superación; la concepción del proceso de investigación y, entre tantos otros, hasta el reconocimiento del papel del condicionamiento de la educación a factores sociales, culturales e ideológicos.

Hemos de partir, por consiguiente, del reconociendo que las teorías, tendencias o perspectivas que analizaremos trascienden al marco exclusivo de las didácticas, de las teorías de aprendizaje y de enseñanza: en todas existe una sustentación filosófica, sociológica, ideológica cuya presencia se hace sentir en aquellos

contextos educacionales donde se inscriben y en las concepciones del mundo de los sujetos que intervienen en el acto creativo de hacer y reflejar la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje.

Tomamos partido con Granja (1994 ; 208) cuando reconoce que lo pedagógico constituye un ámbito donde hacen encrucijada la filosofía, la sociología, la psicología, la historia, la pedagogía, entre otras disciplinas. Desataca el autor:

Encontrarse en un punto donde hacen encrucijada todas estas disciplinas representa ocupar una posición potenciadora para el conocimiento de este ámbito del problema.

Por supuesto, la relación entre educación, filosofía, sociología y otras disciplinas sociales no data de estos días. Las preguntas de qué es el hombre, qué es la educación, qué es la enseñanza, qué es el aprendizaje, cómo el hombre aprende, bajo qué concepciones y presupuestos teóricos y filosóficos puede aprender y relacionarse mejor, cómo intervienen las condiciones materiales y sociales en general en la educación del hombre --entre tantas otras-- han sido formuladas de diferente forma y han sido respondidas también de diferente forma por filósofos, sociólogos, psicólogos, teólogos, y otros pensadores sociales.

En las obras de Séneca, Aristóteles, Platón, Quintiliano, Hegel, Descartes, Feuerbach, Marx, Comenius, Pestalozzi y de toda una innumerable pléyade de personalidades a lo largo de la historia de la humanidad aparecen plasmadas reflexiones, concepciones y tesis sobre tales problemas. La "neutralidad valorativa", que al estilo de M. Weber, quiere atribuirse hoy día a las teorías y perspectivas en el campo educacional en el continente, en un intento por despojar el acto de educación de valores, cuerpo filosófico, enfoque sociológico, ideológico y de su sustento contextual socio-histórico concreto, ha sido refutada desde sus orígenes, y es hoy día, más que nunca, inaceptable.

En su artículo "Filosofía y Educación en América Latina "(1995) el especialista cubano

Chávez precisa los campos de las ciencias pedagógicas que se encargan de desentrañar

interrogantes importantes que deben ser respondidas en el contexto educativo:

1ro. ¿Qué es educar?, ¿para qué se educa?, ¿por qué se educa?. Estas interrogantes pertenecen al campo de la Filosofía de la Educación, y precisan el fin y los objetivos mediatos del proceso educativo.

2do. ¿En qué medio se educa?. Esta interrogante conduce claramente al contexto, a las condiciones, a la estructura social, que rodea al acto educativo y de lo cual se ocupa la Sociología de la Educación.

3ro. ¿A quién se educa?, ¿quién educa?. Estas preguntas conducen a la estructura psicológico-fisiológicas del alumno, del maestro, y del grupo escolar, y a sus interrelaciones, lo que forma parte de los intereses de la psicología de la educación y de la biología si se quiere.

4to. ¿Qué cosas se enseñan?, ¿sobre que bases se organiza el aprendizaje?. Por supuesto que se trata de las materias de enseñanza, del contenido, y esto se relacionan con las diferentes ciencias incluidas en el plan de estudios y los programas.

5to. ¿Mediante qué?, ¿cómo?, ¿con qué medios de enseñanza?. Esta preguntas se enmarcan dentro de la llamada "tecnología educativa" e incluyen los métodos y los medios de enseñanza, de todo lo cual se ocupa la didáctica.

Al aceptar el criterio de Chávez (1995 ;15) que la filosofía de la educación ofrece la brújula orientadora, la guía teórica necesaria para no perder el rumbo en el misterioso drama de enseñar y aprender, y que el estudio del contexto, las condiciones, la estructura social, que rodea al acto educativo constituye un encargo de la sociología de la educación, estamos reconociendo la necesidad de la obligada atención a estas dos disciplinas al definir el contenido y la influencia de las diferentes teorías educativas que se insertan hoy día en el contexto latinoamericano.

De acuerdo a nuestros fines, en tres secciones hemos determinado estructurar el estudio de la interrelación entre la Sociología de la Educación y las teorías pedagógicas actuales que actúan en América Latina:

- la relación de la Sociología de la Educación y las teorías educativas de base filosófica idealista objetiva (Capítulo IV);

- la relación de la Sociología de la Educación y las teorías educativas de base filosófica idealista subjetiva (Capítulo V);

- la relación de la Sociología de la educación y las teorías educativas de base filosófica dialéctico materialista (Capítulo VI).

4.2.- La relación de la sociología de la educación y las teorías educativas de base filosófica idealista objetiva.

Entre las teorías educativas de base filosófica idealista objetiva cuya influencia se hace sentir hoy día en Latinoamérica se encuentran:

- El conductismo y el neo-conductismo.
- Las teorías anti-autoritarias, auto-gestionarias y liberadoras.
- Las teorías pedagógicas de sustentación trascendente.

4.2.1- El Conductismo y el neo-conductismo. Una valoración desde las posiciones de la Sociología de la Educación.

El conductismo constituye una variante del pragmatismo y del funcionalismo psicológico surgido en los Estados Unidos a principios del siglo XX. Su punto de partida es la consideración de que lo principal, tanto en el proceso cognoscitivo como en el accionar social, es la conducta del hombre, la cual expresa la correlación entre la influencia (estímulo) y los movimientos de respuestas (reacciones) y constituir un fenómeno objetivamente observable de la psiquis y por ello contrastable científicamente.

John B. Watson (1878-1958) es considerado como el padre de esta corriente, que queda establecida ya en 1913 con la publicación de su artículo "La psicología tal como la ve un conductista". En su concepción el objeto de los estudios psicológicos deben estar centrados en la conducta. Junto a la atribución que da a la conducta de categoría de "objetiva y mensurable", rechaza tácticamente la posibilidad de medir y observar los aspectos internos de la misma, razón por la cual no pueden ser estudiados por el psicólogo. Este reconocimiento lo afilia al agnosticismo filosófico y constituye una limitante de toda su concepción que trasciende al campo de la pedagogía y de la Sociología de la Educación.

Para Watson el factor determinante para la formación de la psiquis, y con ello del conocimiento, es el ambiente con lo cual descarta el papel de los factores internos en el desarrollo psíquico. Así, los sentimientos, los valores, los instintos, la herencia, es irrelevante en el desarrollo psíquico, según las concepciones de Watson. Para este pensador el desarrollo intelectual se sustenta en las conductas adquiridas a través del aprendizaje.

El pedagogo y psicólogo cubano Valera (2000; 12) destaca que Watson fue capaz de combinar en un sólo sistema el espíritu pragmático del funcionalismo, el

método experimental propio de la psicología animal y el condicionamiento de Pavlov y Bechterev.

Citado por Valera (2000; 12), en el artículo de Watson que hemos referido éste sintetiza la esencia de la nueva propuesta teórica:

La psicología... es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. En sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, el conductismo no reconoce línea divisoria entre el hombre y el bruto... Parece haber llegado el momento de que la Psicología descarte toda referencia a la conciencia; de que no necesite ya engañarse al creer que su objeto de observación son los estados mentales.

En el reconocimiento del padre del Conductismo sobre la falta de valía de los estados mentales como objeto científico, al descartar el papel de los factores internos en el desarrollo psíquico, está patente la connotación idealista objetiva de su concepción.

De su funcionalismo pragmático podemos percatarnos al considerar el contenido de su obra "El conductismo" (1925). Watson se expresa así sobre el papel positivo del ambiente en el mejoramiento humano:

Si lo que importa es el ambiente, si la conducta depende del ambiente, reformemos favorablemente el ambiente y mejoraremos los seres humanos. (In: VALERA, 2000; 13)

Para el conductismo el mecanicismo de aprendizaje se sustenta en el condicionamiento: tal condicionamiento opera cuando se presenta reiteradamente ante el sujeto un estímulo neutro asociado a un estímulo vital. Quien aprende, interioriza el proceso de reacción ante el estímulo, propiciando así su desarrollo. Pero el condicionamiento, según el conductismo, debe acompañarse de un reforzamiento positivo o negativo: si un alumno es estudioso y cumple satisfactoriamente sus encomiendas docentes debe ser premiado; si no realiza bien las tareas debe ser sancionado: el condicionamiento determinará la conducta del individuo.

Evidentemente, en esta concepción conductista aparecen latentes elementos del existencialismo al estilo de G. Marcel (1889-1973) y de Jean Paul Sartre (1905-1980) al sustentar la necesidad de potenciar la atención al individuo aislado, en la esfera de su existencia y en el desarrollo de su conciencia individual a través de la enseñanza. También se manifiestan elementos importantes del existencialismo cuando postula la subordinación de las capacidades intelectuales a la educación de la conducta.

Otro de los creadores y representantes del conductismo en el aprendizaje lo fue Edward L. Thorndike (1874-1949). A su creación se deben las denominadas "ley del efecto", "ley del ejercicio o repitencia" y "ley de la disposición" que sustentan

las leyes de formación y consolidación de las conexiones estímulo-respuesta (E-R).

La "ley del efecto" sustenta que el fortalecimiento de la conexión se hace posible cuando es acompañada de un estímulo o recompensa y se debilita con el castigo, la sanción o el fracaso, sosteniendo, por consiguiente, la necesidad de condicionar la conducta a través del estímulo-recompensa y la sanción-castigo; la "ley del ejercicio" postula que la condición se fortalece cuando se repite la aparición del estímulo y la respuesta correspondiente, o sea, que la repetición del ejercicio posibilita el reforzamiento, mientras que la "ley de la disposición" enfatiza en que la presentación del estímulo en condiciones de necesidad para el sujeto favorece la conexión, o lo que es lo mismo: la utilización de recursos movilizados en condiciones de necesidad del individuo posibilita una reacción favorable y con ello el movimiento de la conducta del sujeto.

Frederik B. Skinner (1904-1989) es uno de los representantes más destacados del conductismo, creador de la concepción del "condicionamiento operante" que ha servido de soporte a la Enseñanza Programada y a la Tecnología Educativa, en especial en aquellas acepciones que relegan el papel del profesor sustituyéndolo por medios técnicos, tal como fundamentaremos más adelante.

Para Skinner no existe necesidad de ir más allá de los hechos para buscar las causas y explicaciones de los fenómenos, adoptando una posición sensualista de la cognición. En este autor el objetivo de la enseñanza debe ser el de transmitir un repertorio abarcador de conductas externas para que sean asimiladas por los sujetos; los sujetos dirigirán así la conducta ante estímulos exteriores. Por consiguiente la razón de ser de la enseñanza es la de contribuir al logro de aprendizaje de conductas, lo cual implica a este intelectual en la concepción pragmática del conocimiento.

Skinner se encuentra entre el selecto grupo de psicólogos que en la década del 30, y dado el auge del pensamiento positivista en los Estados Unidos, adoptan una posición más revolucionaria sobre proceso de aprendizaje, dando nacimiento así al neo conductismo. Según Valera (2000; 13) a esta nueva versión ampliada y corregida se le denominó neo-conductismo y tuvo sus pilares en Edwin R. Guthrie (1886-1959), Clark L. Hull (1884-1952), Edwar C. Tolman (1886-1959) y quizás el más conocido y brillante: Frederik B. Skinner (1904-1989).

Algunos especialistas (Valera, 2000; 13) atribuyen a Edwin R. Guthrie, Clark L. Hull y Edwar C. Tolman la creación del neoconductismo cognitivista. Para este autor sobre la base del enfoque skinneriano se ha desarrollado una de las más activas y productivas corrientes de la psicología contemporánea denominada por "análisis experimental y modificación del comportamiento" de amplia difusión en nuestro continente. Entre sus autores sitúa al colombiano Rubén Ardila y al mexicano Emilio Rives.

Una tercera y cuarta etapas del desarrollo del neoconductismo señala este autor: el conductismo social, cuya teoría del aprendizaje social a sido elaborada por A. Bandura, bajo la influencia del enfoque histórico cultural de Vigotski y el neoconductismo personológico de Bleger y de Pichón Riviere.

Las limitaciones específicas, desde el plano filosófico y sociológico de estas concepciones se dan en el carácter mecanicista, pragmatismo y funcionalista: al tratar de trasladar los resultados de sus investigaciones en animales a la explicación de la conducta humana (Tolman) o de la lógica del lenguaje físico matemático a la explicación del proceso de aprendizaje se incurre en el reduccionismo, el mecanicismo e incluso (Tolman) en el behaviorismo.

Destacando la evolución del neoconductismo y su influencia actual para la comprensión acertada del fenómeno educativo, Valera (2000; 14) señala:

Sin su comprensión es imposible penetrar en las teorías pedagógicas avanzadas y del aprendizaje de la contemporaneidad, muy especialmente de la enseñanza programada, la auto educación y la computación.

Hay que precisar que, tanto en el conductismo como en el neo-conductismo en sus variantes más actuales, se simplifican y esquematizan, de distinto modo y magnitud, los principales componentes, factores y agentes del proceso de formación de la personalidad. Se ofrece, por consiguiente, una interpretación mecanicista de este importante proceso dialéctico.

Así, en la concepción general del aprendizaje, éste constituye un mecanismo limitado a la proyección y fijación de reacciones entre los estímulos externos: se centra la atención en la formación de hábitos que propician la búsqueda de respuestas ante el estímulo; la motivación para el aprendizaje es externa al proceso, no se desarrollan sentimientos intelectuales, motivos ni interés para el aprendizaje, para el auto desarrollo; el profesor pasa a formar un rol de programador y controlador de las respuestas ofrecidas por el sujeto; su principal función docente es ser portador de un alto círculo de posibilidades de estímulos externos y organizar y controlar los factores y medios que posibiliten la respuesta conductual del escolar ante los mismos; la enseñanza se ve reducida al proceso de actualización de las conexiones R-E en el alumno, a estudiar el fenómeno en su manifestación externa, no en esencia, a proclamar --en sentido reduccionista-- la necesidad de enseñar la novedad científica sólo de los más recientes descubrimientos de las ciencias negando la trascendental herencia científica, cultural, histórica acumulada por el pensar y el hacer humano; la familia y la sociedad son meros agentes facilitadores de sujetos (docentes, directivos, alumnos) y de recursos (mobiliario, medios técnicos) y no imprescindibles y activos factores de un proceso de socialización educativa.

Las manifestaciones del conductismo en el hacer y en la teoría pedagógica latinoamericano actual son múltiples, y pueden constatarse tanto en la literatura

publicada, en los resultados que son presentados en eventos científicos, así como en la práctica pedagógica.

El dominicano Peña (1985) muestra un resultado experimental del decrecimiento de conductas inadecuadas en las clases, mediante acciones conductistas de reforzamiento de conductas incompatibles en niños de edad pre-escolar. Este autor reconoce (1985; 388) que una de las técnicas más fáciles para modificar conductas en los salones de clases es el reforzamiento de las conductas incompatibles.

Peña muestra cómo opera el mecanicismo de estímulo-respuesta: en las fases de tratamiento el maestro refuerza al niño diciéndole:

"... así me gusta... que estés siempre en tu lugar".

"Hoy te ves muy bonito al estar trabajando sentado en tu lugar."
(PEÑA, 1985 ; 392)

En esta concepción, la apropiación por el escolar de esquemas Estímulo-Reacción (E-R) determinará su capacidad de conducta y consiguiente de aprendizaje. Lo anterior, en conformidad con el conductismo y el neo-conductismo, no implica al escolar en la formación de juicios valorativos, no solo para favorecer el pensamiento lógico, sino ni incluso al enfocar conductas, en la socialización del aprendizaje, convirtiendo a la escuela en responsable del adiestramiento que posibilita la elaboración de programas de condicionamientos, o sea, de un conjunto lo más abarcador posible de estímulos que propician reacciones determinadas. En este sentido, el accionar pedagógico del educador se limita a la función externa de supervisar, controlar y manipular el sistema de estímulos.

Sin negar el elemento positivo del conductismo y su "modernización" neo-conductista, dada su incidencia en el proceso de formación y desarrollo de hábitos y conductas, que posibilitan la inserción del individuo en la vida laboral y social, y de su influjo particular en la tecnología educativa, hay que insistir en que, al descontextualizar los contenidos de la enseñanza, al no propiciar la interacción del educando con el medio escolar y social del que forma parte, no propicia que sea un ente activo en la magnitud en que estos tiempos lo exigen.

En el plano social ambas escuelas promulgan el autoritarismo, el espíritu acríptico y desideologizado de la educación.

Como hemos destacado, en el plano filosófico y sociológico las concepciones neo-conductistas presentan un carácter marcadamente mecanicistas, pragmáticas y funcionalistas, sin negar el reduccionismo en las tesis de algunos de sus representantes, en el que el behaviorismo tiene diversas manifestaciones.

También en las concepciones neo-conductista se manifiestan elementos del existencialismo de Marcel y de Sartre, como hemos destacado.

4.2.2-. La Pedagogía Autogestionaria. Su enfoque desde la Sociología de la Educación.

Para algunos autores (Ojalvo y Castellanos, 1996;51) con el término de Pedagogía autogestionaria se designa toda una serie de variadas experiencias y movimientos pedagógicos de distinto alcance, que pretende la transformación de la educación a partir de la participación directa de los interesados: profesores, alumnos y padres, en la organización de todas las esferas de la vida del escolar.

Los antecedentes históricos de la Pedagogía Autogestionaria es situado, según la UNESCO (1982), en las concepciones teóricas que desde la época de J. J. Rousseau (1712-1778), Fourier (1772-1837) y muchos otros existían acerca de las relaciones entre el individuo y el estado, así como en las acciones que en el campo de la práctica pedagógica generan la Comuna de París (1871), los movimiento de la Revolución Rusa de 1917-1918, la Revolución Española (1936-1939), mientras que en nuestro continente los resultados más sobresalientes pueden encontrarse en la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina (1918) y su aspiración de autonomía universitaria, sin descontar el movimiento que en los años veinte se desarrolló en Yucatán, México con la aspiración de educación socialista y su influencia en los movimientos educacionales que se producirían en Nicaragua y el Salvador. La etapa posterior a 1960, con el conocimiento y la influencia de las transformaciones educacionales que opera la Revolución Cubana, marca el florecimiento de diferentes "corrientes" de la Pedagogía Autogestionaria en el continente latinoamericano.

Partiendo de la tesis general de que la autogestión constituye un medio de cambio social a través de la escuela, la Pedagogía Autogestionaria pretende constituir un conjunto de análisis crítico de la sociedad desde las transformaciones que se operan en la formación e interacción de los participante y cuyo centro lo constituye la institución docente.

De esta tesis deriva la axiología de la pedagogía auto-gestionaria a nuestro modo de ver: la necesidad de potenciar la libre expresión del escolar, su autonomía y responsabilidad; eliminación del autoritarismo en la relación profesor - alumno y la

descentralización en la gestión de la institución docente, su transformación en organismo autogestionario.

En la Pedagogía Autogestionaria, como hemos señalado, se hace énfasis en la necesidad de potenciar la libre expresión la autonomía y la responsabilidad del escolar. La pedagogía no directiva y personalista de Carl Rogers (1902-1987) sirve de soporte a algunas de las escuelas y movimientos de la pedagogía autogestionaria.

El enfoque personalista de Rogers (Universidades del estado de Ohaio, 1940; Chicago, 1945; Michigan, 1957 y Wisconsin) tiene una fuerte dosis de pragmatismo y existencialismo lo cual se traslada en cierta forma a algunas de las concepciones de la Pedagogía autogestionaria.

Al sustentar que todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar las potencialidades de modo que favorezca su conservación y su enriquecimiento, Rogers está reconociendo la posibilidad de la personalidad para la cognición, su capacidad interior, innata para ello.

En esta concepción el conocimiento debe sustentarse en la "experiencia auténtica del sujeto", vista como aquella que le permite "... expresar su experiencia, sus pensamientos, nociones y deseos tal como él siente e independientemente de su conformidad con las normas sociales y morales que rigen su ambiente". (González, 1978).

La concepción de Rogers de que el conocimiento es adquirido por el escolar sólo cuando está ligado a situaciones consideradas como cuestiones personales (regla de comprensión simpática), de donde se deriva que las propuestas docentes son asimiladas únicamente si posibilita que la persona elabore una imagen de sí misma, si tiene "valor" personal para el escolar convirtiéndose en un postulado de connotación existencialista al estilo de Sartre, y pragmática en consonancia con los postulados de Dewey, es asimilado en su esencia por la escuela autogestionaria.

Tal concepción de Rogers focaliza al escolar como "cliente" y sirve para sustentar la concepción de que el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo, de auto-dirigirse: es responsabilidad personal progresiva el aprender y perfeccionarse.

Ante esta perspectiva, que es asumida por la Escuela que nos ocupa... ¿qué papel corresponde al profesor?.

Algunos autores (Ojalvo y Castellanos, 1996) señalan que se caracterizan por su no directividad, renuncia a ser exclusivo poseedor del poder y lo comparte con el grupo; se sitúa a disposición del grupo; no debe intervenir para ordenar, tomar decisiones, aconsejar o evaluar. Esta situación modifica el tipo de relación establecida en la pedagogía tradicional y constituye una expresión de la

significación de la pedagogía no directiva en la cual el escolar y el grupo que conforma se dirigen hacia decisiones autónomas.

En estas concepciones autogestionarias, al profesor corresponde una función no directiva. Su tarea no consiste en incidir sobre el comportamiento, las necesidades, los objetivos, las motivaciones de alumnos, sino en facilitar las condiciones para que los escolares puedan reforzar sus capacidades de autodeterminación.

El brasileño Gadotti (1998; 152) destaca que para la pedagogía no directiva el papel del profesor no es el de guiar, de dirigir, sino el de crear una atmósfera de aceptación en la cual el alumno pueda realizar sus deseos; el profesor reformula aquello que acontece en el grupo mediante la toma de conciencia de los estudiantes. El profesor se coloca como especialista al servicio del educando.

Es por ello que incentivar el libre desarrollo de potencialidades en el "alumno-cliente" es la aspiración de la pedagogía no directiva: el pedagogo debe evitar inmiscuirse en el proceso impidiendo el auto-control del individuo o limitando a éste a programas pre-fijados de aprendizaje: tal proceso ayudará al escolar sobre la base de su propio "yo" a construir su sistema referencial teórico, sus valores.

El enfoque no directivo, autogestionario tiene una trascendencia más allá de lo esencialmente psicológico o lo netamente cognoscitivo: también en la asimilación de patrones y normas morales la institución docente y el maestro han de jugar una posición no directiva.

Según González (1996; 73) de acuerdo con la teoría de Rogers

... cuando el individuo siente el peso de las normas morales y sociales sobre él, generalmente deja de expresar sus sentimientos o les da un giro indirecto, es decir expresa exactamente lo contrario de lo que siente.

Sin embargo en la teoría de Rogers el desarrollo de la personalidad es considerado regido absolutamente por factores internos, subjetivos, no condicionados por factores sociales.

...la teoría de Rogers es esencialmente fenomenológica. Al abordar el mundo interior, subjetivo, no ve la relación que se da entre lo subjetivo y lo objetivo. Analiza la determinación psíquica del comportamiento humano y no como lo psíquico por su origen precede de la relación del sujeto activo con la realidad natural y social. (González, 1996;76).

El enfoque personalista de Rogers, presente en la Pedagogía autogestionaria es positivo en el sentido de potenciar el componente interno, subjetivo y personal del proceso de apropiación de conocimientos y valores a partir del rol del "yo" del sujeto y a la vez sustentar la significación que tiene para el desarrollo de la

personalidad del escolar el establecimiento de un clima de respeto a la individualidad y su potenciación a través de la institución escolar, con lo que alcanza una posición humanista, a decir de Chávez (1997; 36) más amplia e integral que en la escuela freudiana. En tal sentido, también es positivo el reconocimiento de que el docente debe jugar un papel diferente en su relación con el escolar.

Pero lo valioso de las experiencias de la pedagogía auto-gestionaria no se reduce a lo anterior. La Sociología de la Educación debe reconocer la posibilidad que esta tendencia ha ofrecido de asegurar el ejercicio de los derechos democráticos de los participantes en el proceso docente, y en especial de promover la autonomía y el protagonismo de los estudiantes, la superación de las formas autoritarias de enseñanza. No podemos negar que la descentralización y la desburocratización de la actividad docente constituye una aspiración desde esta perspectiva.

Citando al propio Rogers en una intervención ante un grupo de profesores en Harvard, González (1996;80) destaca las consecuencias de la aplicación en la educación de los principios teóricos de su concepción general: la renuncia a toda enseñanza. Aquellos que desearan aprender algo se reunían con ese objetivo; quedarían abolidos los exámenes pues estos solo podrían medir conocimientos sin valor; sería necesario abolir todos los diplomas y menciones honoríficas; quedarían abolidos los diplomas en su calidad de títulos de competencia; convendría renunciar a la exposición de conclusiones, pues es evidente que nadie adquiere conocimientos válidos por medio de conclusiones.

Como se ha intentado fundamentar, la pedagogía autogestionaria, al estilo de Roger, absolutiza el protagonismo individual del escolar, no concibe a éste en el sistema interacciones sociales con los miembros del grupo, ni postula la importancia de las relaciones con el docente, el colectivo profesoral y menos aún en la estructura micro o macro social en que el proceso se desarrolla. A todas luces resulta evidente un enfoque personalista y ciertamente anarquista en estas concepciones, que tienen en Roger un ferviente propulsor.

Desde el punto de vista curricular es provechosa la tesis de su democratización, no así la reducción del currículum a la voluntad arbitraria de los individuos; ni dejar de significar el papel de procesos como el control y evaluación que existen en los centros docentes. Por otra parte, no es posible ignorar la estructura social de la escuela ni el medio histórico-cultural en que ésta existe, cuestiones relegadas en las concepciones generales de la educación autogestionaria.

En la Pedagogía autogestionaria, según Ojalvo y Castellanos (1996;57) la escuela

... constituye un grupo social con vida propia, a partir de la participación directa de todos sus miembros en la organización y funcionamiento. En el contexto escolar la autogestión se valora no sólo como modelo de relación pedagógica, sino también como modelo de relación social...

La naturaleza que el concepto autogestión adquiere, para algunos autores (Ojalvo, 1996; 53) como "... toma de conciencia, por la sociedad, de que puede y debe reconocerse profundamente, a partir de una forma de asunción por los individuos de las responsabilidades" ha hecho que la pedagogía de autogestión sea focalizada más allá de su significación docente o burocrática.

Como señalan algunos autores (Gadotti, 1996; 255) se establece una gran diferencia entre autogestión, entendida como la individualización del aprendizaje de Roger, y la autogestión como embrión de autogestión social de Lobrot, tal como fundamentaremos más adelante.

No puede obviarse que en Francia, lugar donde el término autogestión adquiere un marcado matiz político desde la década de 1960, en la década del 80 surge el "socialismo autogestionario" como proyecto alternativo de revolución, pese a que ello no dejó de significar una aspiración utópica, irrealizable. No debe olvidarse la influencia del anarquismo y de determinadas concepciones socialistas utópicas en estos movimientos.

Gadotti (1996; 253) reconoce que la palabra "autogestión" aparece a inicios de los años 60, en el lenguaje político y principalmente en los medios intelectuales de izquierda francesa insatisfecha con las realizaciones concretas del socialismo burocrático, en particular el soviético".

La finalidad de la pedagogía institucional no es escolar, es social y política: la finalidad es desencadenar, a partir del grupo profesor-alumno y en el perímetro del aula, un proceso de transformación de la institución escolar y de ahí un proceso de transformación de la propia sociedad. (Gadotti, 1998; 156)

En nuestro continente determinados movimientos políticos, ideológicos y sociales influyeron en el surgimiento de diversas experiencias y enfoques de carácter autogestionario y tienen, en el campo pedagógico y psicológico diferente nivel de elaboración. Tal es el caso de los aportes de J. Moreno en la aplicación de técnicas sociométricas para el estudio de las realidades socio-afectivas en grupos humanos y que el autor implementa a través de psicodramas y socio dramas, o los trabajos de K. Lewyn acerca de la dinámica de grupo. Los aportes de estos dos pensadores, sin embargo, poseen una significación mayor en el orden pedagógico que en el político-social.

Compartimos los criterios de Ojalvo y Castellanos (1994;58-59) cuando unifican las disímiles experiencias de la pedagogía autogestionaria en dos grandes grupos:

- Los que se relacionan con la interacción del alumno solo en algunos aspectos de la institución pedagógicas: entre ellas se encuentra las llamadas "pedagogías libertarias", "activas" y la "personalización de la enseñanza".

- Corrientes pedagógicas que pretenden modificaciones radicales de los objetivos de la educación y del papel del alumno en la escuela, como la pedagogía institucional.

El estudio de la naturaleza de estos grupos permite comprender que la diferencia entre ellos radica en el alcance de las transformaciones en la organización escolar: las posibilidades de autogestión, en la Pedagogía Libertaria, alcanza especialmente los contenidos y naturaleza de los programas, la evaluación de su cumplimiento, la relación que establecen los profesores en el ámbito educacional y social. Por su parte, la Pedagogía Institucional abarca estos problemas e incluye el análisis y determinación de las estructuras institucionales, las relaciones de la escuela con otros factores de socialización educativa, y aspectos organizativos relacionados con componentes económicos de la vida escolar como la magnitud del presupuesto y su desagregación, y el nombramiento de los profesores y directivos, entre otros.

La división apuntada no puede tomarse de modo absoluto, como barrera infranqueable entre uno y otro grupo. En nuestra concepción, asumimos la división como un recurso eminentemente metodológico y operacional. Ocurre, por ejemplo, que las concepciones de Freire, a quien ubicamos como uno de los fundadores de la Pedagogía Libertaria, trasciende los marcos de el grupo en que a los efectos de su estudio lo ubicamos, tal como fundamentaremos más adelante.

Al caracterizar la tendencia filosófica de las teorías educativas anti-autoritarias y auto-gestionarias, algunos especialistas (Chávez, 1997; 36) reconocen que las mismas se fundamentan básicamente en el personalismo, pero toman de otras posiciones idealistas subjetivas como el freudismo, la fenomenología y el existencialismo. "Sin embargo ---destaca el cubano--- preferimos ubicarlas dentro del idealismo objetivo."

Compartimos el criterio de Chávez cuando se refiere a la derivación de algunas teorías sociales hacia teorías educativas y que se manifiestan de modo particular en las escuelas que nos ocupan. Afirma Chávez (1997; 36):

Hay que destacar que la antropología freudiana se ha dado de la mano con las llamadas antropologías anárquicas, basadas en el socialismo utópico y en el anarquismo, derivando hacia teorías educativas anti-institucionales y anti-escolares, como se aprecia en las ideas de Reimer, Illich, Baudelot y Establet.

Entre las escuelas representativas de la "Pedagogía institucional", se encuentran la surgida en 1960 en Francia para designar la orientación seguida por un grupo de profesores dentro del Movimiento Freinet y el denominado Grupo para la Renovación de las Instituciones Pedagógicas fundado en 1967 por M. Lobrot con el objetivo de transformar las instituciones escolares.

Somos del criterio que la más importante representación de la Pedagogía Institucional fue el movimiento generado por el pedagogo francés M. Lobrot, quien

en los primeros años de la década de 1960 (presumiblemente en 1963) se separó del grupo de pedagogos liderados por el francés Célestin Freinet (1896-1966).

Influenciado por las concepciones personalistas de Roger y cierta variante de "marxismo auto-gestionario" Lobrot concibe una Pedagogía Institucional Auto-gestionaria que centra más su plataforma en las transformaciones sociales desde la Escuela que en los cambios y modificaciones en el plano pedagógico. Así expresa Lobrot:

La autogestión pedagógica es apenas una preparación para la autogestión social. Esta constituye el objetivo final. (In: GADOTTI, 1998; 156)

Tanto en su principal obra "La pédagogie institutionnelle" (1972) como en "Pour ou contre l` autorité" (1974) Lobrot expone sus tesis fundamentales relacionadas con el carácter de la autoridad, la naturaleza de la misma, el papel de la educación en ella y la forma de trabajo para lograr la autogestión del grupo estudiantil, entre otras cuestiones.

Para este autor la autoridad tiene una naturaleza psicológica y considera que sólo el discurso psicológico sobre la autoridad que provienen de las ciencias de la educación es innovador y revolucionario, mientras que el discurso político, sociológico, administrativo, jurídico es conservador por que adoptan el lenguaje del poder.

Según Lobrot, como la autoridad más directa que sufren los alumnos proviene de padres y educadores, de la educación, es precisamente allí donde debe actuarse para propiciar la libertad del hombre.

En consonancia con esta tesis, en el ámbito escolar el profesor debe dejar de existir en cuanto a autoridad. Su función debe limitarse al asesoramiento, cuando es requerido por los educandos. Gadotti (1998; 157) resume esta concepción de Lobrot, en la que seguramente hemos reconocido similitudes con los criterios de Roger:

Esa abstención del profesor se centra a lograr que los grupos y los individuos en ellos incluidos adquieran autonomía y sentido de responsabilidad, buscando, por ellos mismos, las soluciones para sus problemas, creando sus propias reglas y estructuras, sin vigilancia, sin protección. Es el grupo quien, por iniciativa propia, determina tareas, elabora programas, analiza cursos, controla su duración, frecuencia, evaluación, etc.

En esta concepción de Lobrot es fácil percatar el anarquismo y el utopismo social, al considerar que desde la escuela, y con métodos reformadores, pueden lograrse las transformaciones generales en la sociedad.

Debe esclarecerse que un elemento esencial en las consideraciones de los partidarios de la Pedagogía Institucional lo constituye el reconocimiento de que el grupo escolar no es un ente aislado, sino un elemento inmerso en la institución escolar y regido por reglamentaciones que determinan la vida de la escuela.

Un estudio detallado de lo que consideramos la Pedagogía Libertaria, como vertiente de la Pedagogía auto-gestionaria, nos permite, destacar dentro de ella, dos grupos con características diferenciales definidas pero con un núcleo filosófico y sociológico común: la Pedagogía Libertaria de modelo Escolarizado y la de modelo de Educación Popular.

Ojalvo y Castellanos sitúan de ejemplo de escuelas representativas de la Pedagogía Libertaria las de Hamburgo (1920) y de Summerhill (Reino Unido, 1921) fundada precisamente por A. S. Neill, así como diferentes escuelas autogestionarias como la "Classical Free Scholl", las "Parent Teacher Cooperative Elementary Scholl" de la década de 1960 en los Estados Unidos. En nuestra concepción, estos ejemplos ilustran el modelo escolarizado de la Pedagogía Libertaria.

En "Filosofía de la Educación", Chávez (1997; 37) destaca los postulados fundamentales de la escuela de Summerhill de Neill, que constituye el prototipo escolarizado dentro de esta tendencia, mostrando la interrelación entre los principios educativos que postula la misma y la esencia de su práctica educativa:

<u>Principios educativos</u>	<u>Prácticas educativas</u>
El niño es naturalmente bueno. jerarquía.	Supresión de la
La sociedad reprime al niño.	Auto gestión. El trabajo es libre.

La finalidad de la existencia es ser dichoso. Se juega siempre.

Como se conoce, el inglés Alexander S. Neill (1883-1973) aplicó en su escuela de Summerhill, el principio de libertad y autonomía en toda su magnitud al propiciar que la organización de la escuela fuera controlada por los alumnos.

Según Neill, para que el autogobierno fuese posible, el profesor debía renunciar a toda forma de autoridad, a toda pretensión jerárquica, a todo tipo de dirección. (Gadotti, 1998; 252)

En nuestra concepción, el más alto exponente de las concepciones de la Educación Popular y representante de la Pedagogía Libertaria lo fue el educador brasileño Paolo Freire (1921- 1997).

En las teorías y en la praxis pedagógica del pensador brasileño existe una diferenciación sustancial con otros representantes de la Pedagogía Libertaria.

Freire no limita el alcance de las transformaciones en la organización del accionar escolar esencialmente a las posibilidades de auto gestión en la estructuración de programas, la relación profesoral y la evaluación: su concepción es más abarcadora y revolucionaria.

Como se conoce, la Pedagogía Liberadora, Pedagogía de la Autonomía o Pedagogía del Oprimido, como también suele denominarse, fue desarrollada a partir de la década del 60. Tres elementos fundamentales se mancomunan en la gestación y ulterior desarrollo de las concepciones de este autor: la influencia de las concepciones pedagógicas de izquierda, la filosofía personalista y existencialismo cristiano, y su actividad política de oposición. En el plano filosófico, en este pensador brasileño opera una fusión entre sus concepciones existencialistas, que constituye una variante del idealismo subjetivo, con los ideales cristianos que hacen suyos los postulados del idealismo objetivo.

Chávez identifica cómo se da en Freire la concepción según la cual el ser humano está domeñado desde que nace, por la cultura, la educación, y otros factores similares, por lo que tiene primero que "liberarse" de sus ataduras, mediante el complejo fenómeno de la "concientización" o de la iluminación, para así reconstruir su propio ser.

Para Freire, la libertad subjetiva que el hombre posee prevalece, cuando triunfa sobre la objetividad impuesta, pero de tal forma que jamás se elimine.

A partir de esta conciencia de libertad y de concebirse "persona", entonces, el hombre procederá a construir, por sí mismo, su objetividad, de acuerdo con sus intereses y su propia naturaleza.

Situando el origen social de las concepciones de Freire, algunos especialistas (Meksenas, 1993; 78) destacan que la pedagogía libertadora aparece como la pedagogía de los oprimidos: personas de clase trabajadora que fueron excluidos prematuramente de la escuela. No por casualidad, esta tendencia nace de la práctica de alfabetización de adultos.

Los años iniciales de la década del 60, fecha en que se originan las teorías pedagógicas de Freire, estaba marcado ya por la crisis económica. Con el gobierno de Juscelino Kubitschek (1955-1960), la dependencia de la economía del capital internacional se hacía sentir con fuerza. Datos aportados por Meksenas (1993; 81) dan cuenta del incremento inflacionario: de un 24,4 % en 1956 pasa a un 47,7 % en 1961, llegando al 91,9 % en 1964; la deuda externa asciende a dos billones de dólares. Esta situación económica agudiza la situación educacional del país.

En este contexto, Freire lidera un grupo de profesores y alumnos de la Universidad Federal de Pernambuco que realizan la primera experiencia en la labor de alfabetización de adultos: en la ciudad de Recife, en un local alquilado se lleva a efecto esta primera experiencia del pedagogo brasileño y la aplicación práctica de

su método de enseñanza que, en cierto punto, es aceptado por el gobierno de João Goulart, pues en 1963 el entonces ministro de Educación, Pablo de Tarso, permitió que se organizara una experiencia a nivel nacional que se aplicó en varios estados y se extendería hasta 1964. Cuando los militares depusieron al presidente Goulart no sólo prohibieron la realización de esta experiencia sino, incluso, llevan al exilio al propio Freire.

En franca oposición a la pedagogía tradicional a la que denomina como "bancaria", las concepciones pedagógicas de Freire buscan desde sus inicios el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes y de manera particular la formación de su pensamiento a partir de la interacción con el medio natural y social que le rodea y, de manera muy especial, su cuestionamiento del autoritarismo pedagógico.

Para algunos autores (Gadotti, 1998), Freire es uno de los precursores de la Pedagogía del diálogo. Para el pedagogo, sociólogo y filósofo brasileño, en Freire existe una dimensión social del diálogo pedagógico:

Paolo Freire, heredero de Anísio Teixeira y de la escuela nueva, nos ofrece el mejor ejemplo de esa nueva comprensión del diálogo que supera a los primeros escuelanovistas: el da un carácter eminentemente político al diálogo, desde sus primeras obras (...) El concibe el diálogo como la postura del educador comprometido con el oprimido, postura opuesta al educador que se auto proclama neutro o descomprometido. (GADOTTI, 1998; 15)

Esta aseveración de Gadotti, que compartimos, no puede inducir a considerar que el reconocimiento del carácter político del diálogo, en las concepciones de Freire, presupone su adopción de la necesidad de la lucha de clases. En realidad, el personalismo que asume el pensador brasileño, la fe cristiana que profesa, junto a la subjetividad derivada de su idealismo le hacen concebir la transformación del individuo, del grupo, de la realidad social inmediata no a través de la confrontación y lucha de clases, pese a que reconozca el carácter ideológico de la educación.

Destacando la evolución en la concepción de la educación libertaria de Freire, desde la educación popular, particularmente en la alfabetización de adultos, hasta la asimilación de conceptos y formas de una magnitud social más abarcadora Gadotti (1998; 306) señala:

... el paradigma de educación popular, inspirado originalmente en el trabajo de Freire en los años 60, encontraba en la concientización su categoría fundamental. La práctica y la reflexión sobre la práctica llevó a incorporar otra categoría no menos importante: la de organización.

No basta estar consciente, es preciso organizarse para poder transformar.

En los años 80 la educación popular ultrapasa el nivel de la comunidad y del poder local, la educación de adultos y la educación no formal, para influir directamente en los sistemas educacionales públicos y establecerse como educación pública popular.

La posibilidad de amplitud de las concepciones de Freire se deben tanto a sus implicaciones esencialmente pedagógicas como las derivadas de la acción educativa que adquieren una significación social.

Así, en la concepción freireana del proceso de alfabetización no puede negársele el mérito de adecuarse a las condiciones sociales específicas de la realidad latinoamericana. En esta concepción Freire considera el conocimiento como un proceso activo y constante en el cual participa el educando desde la concepción misma del contenido del programa de estudio: no es el docente quien impone el programa temático de estudio, sus núcleos conceptuales y otros componentes, el educador debe interactuar con el educando y su medio social para elaborar de conjunto los denominados "temas generadores".

Según Viñas (1996; 96) Freire plantea que el proceso de determinación de los "temas generadores" permite que el hombre se sienta sujeto de su pensar, puede discutir su pensar, su propia visión del mundo manifestada implícita o explícitamente, en sus sugerencias o en las de los compañeros, obtenidas dialógicamente con el pueblo.

Por otra parte, sus importantes consideraciones sobre la necesidad del proceso de concientización a partir del diálogo pedagógico, sobre la calidad que atribuye a la educación de transformar la realidad social inmediata, al reconocimiento de que "Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica" (Freire, 1998) y su alineación a favor de los oprimidos, hacen que este pensador brasileño sea tomado como paradigma en la concepción de la educación popular, especialmente en el proceso de alfabetización en muchos países subdesarrollados de diferentes continentes.

Obras importantes de Freire lo constituyen "La educación como práctica de la libertad" (1969), "La pedagogía del oprimido" (1970), "Pedagogía de la autonomía" (1996).

Otro de los representantes de la Pedagogía Autogestionaria lo es Iván Illich (1926-2002) a quien algunos autores le atribuyen nacionalidad norteamericana (natural de Puerto Rico), pero que en realidad nació en Viena el 4 de septiembre. Su vínculo con Puerto Rico se debe a que allí asumió el vice rectorado de la Universidad Católica, después de su graduación en Teología y Filosofía en la Universidad Georgiana de Roma, alcanzar el Doctorado en esas materias en la Universidad de Salzburgo y ser nombrado vicepárroco de la Iglesia de la Encarnación de Nueva York.

Sus disputas con la jerarquía eclesiástica lo llevan a abandonar el sacerdocio y fundar, en 1961 lo que sería el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca.

Este escritor y educador se inscribe en una posición diametralmente diferente a las caracterizadas hasta aquí: en su obra hay un alegato contra la sociedad capitalista industrializada y contra las instituciones relacionadas con la vida cultural de la misma, incluidas las escolares.

Para Illich la escolarización es un hecho incompatible con la libertad del hombre, de los pueblos y las naciones pues contribuye a perpetuar las diferencias entre los mismos. La escuela y la educación son, para este pensador, formas de sometimiento y dominación, razón que las hace estériles en la sociedad. Así escribe Illich (1990; 3):

En vez de estancarnos en un esfuerzo por mejorar las escuelas, lancémosnos críticamente la ideología que nos presenta el sistema escolar como un dogma indiscutible de cualquier sociedad industrial. Y al efectuar la revisión no debemos escandalizarnos si descubrimos que posiblemente no sea la escuela el medio de educación universal en las naciones en vías de desarrollo. Por el contrario, tal vez esto sirva para dejar libre nuestra imaginación y crear un escenario de futuro en que la escuela resulte un anacronismo.

Junto a este reconocimiento, Illich llega a la conclusión de que en América Latina la escuela acentúa la polarización social, concentrando la educación en manos de una élite con lo que se facilita el camino al fascismo.

Rechazando el carácter compulsivo y burocrático de la educación burguesa, este pensador aboga por una educación "natural" y personalizada que podía realizarse de persona a educando (en general), de educando a educando, de instituciones a educando y de líderes educacionales a educando.

Valorando el sistema socio económico prevaleciente en América Latina, Illich considera que la institución escolar es un dogma de carácter histórico, transitorio que aparece con la sociedad industrial pero que debe desaparecer. Para este educador el local escolar es el recinto encargado de la custodia de quienes no tienen actividad productiva, útil en el hogar, la calle o el mercado.

Destacando el papel opresor de la institución escolar en las condiciones de América Latina, Illich (1990; 7) destaca:

La escuela, que ayudó en el siglo pasado a superar el feudalismo, se está convirtiendo en ídolo opresor que sólo protege a los escolarizados. Ella gradúa y, consecuentemente, degrada.

Conocedor de la realidad social, económica y particularmente educativa de América Latina, Illich declara el papel opresor de la educación en tales condiciones, pero atribuye a la escuela la responsabilidad por el proceso de degradación del individuo, cuando sabemos que son otras las causas del pauperismo social. Ante la realidad en que vive, este pedagogo no logra desentrañar la esencia del problema ni proponer soluciones factibles en tal realidad.

El pedagogo argentino Nassif (1990; 13) es claro al reconocer que las contradicciones y las inconsistencias de Illich son inherentes a una doctrina que, frente a situaciones antinómicas y profundamente problemáticas, ve con claridad los conflictos, pero le falta la agudeza para encontrar salidas más realistas en un ámbito en el que el mismo Illich está viviendo.

Y allí está la principal paradoja entre una tremenda fuerza crítica que termina diluyéndose en la fragilidad de las soluciones que alcanza proponer.

Entre las obras más ilustrativas de las concepciones de Illich se encuentran "Desescolarización de la sociedad" (1971) y "El derecho a un desempleo útil" (1979).

Precisando su sustentación filosófica, resulta evidente el reconocimiento del pragmatismo (Dewey) como tendencia común tanto a la Pedagogía Libertaria como a Pedagogía Institucional. También es generalmente común a los enfoques de la Pedagogía Autogestionaria un marcado existencialismo (Sartre, Marcel), con lo que vincula a las mismas con el idealismo subjetivo. En este orden no podemos dejar de reconocer la enorme influencia del personalismo al estilo de Roger y a la educación personalista cristiana que trasluce en las concepciones de algunos de sus representantes, tal es el caso de Freire.

En el plano general sociológico, junto a los elementos ya destacados, conviene puntualizar el carácter utópico de la mayoría de estas concepciones en su proyección social: su pretensión de transformar la estructura de la sociedad burguesa desde las instituciones docentes constituye una aspiración irrealizable. Este utopismo se

mancomuna (por ejemplo, en Illich) con un franco anarquismo.

4.2.3-. Valoración de las teorías pedagógicas de sustentación trascendente desde la Sociología de la Educación.

Para el especialista cubano Chávez (1997; 28) el personalismo y la teoría educativa neo-escolástica pueden ubicarse en las tendencias trascendentes. En su consideración esta última constituye la más importante de ellas. Ambas tienen el propósito común de difundir el "humanismo cristiano" y su aspiración de formar una personalidad intemporal.

El término "trascendente" del que se deriva la connotación de estas escuelas, designa aquello que se encuentra más allá de la conciencia y de la cognición humana. El agnosticismo de Kant se sustenta precisamente en el reconocimiento de la incapacidad del intelecto de penetrar en el mundo "trascendente".

4.2.3.1-. Las teorías educativas Neo-escolásticas.

La educación confesional católica, signada actualmente por el neo-escolasticismo, tiene sus raíces más profundas en las enseñanzas evangélicas. La filosofía escolástica desempeñó, en diferentes momentos, influencias de tipo diverso sobre la educación confesional católica, cuyo contenido y naturaleza general escapa a los objetivos del presente estudio.

Centra nuestro interés, en este momento, la valoración de la trascendencia de las concepciones neo-tomistas para la educación, especialmente en el contexto latinoamericano.

El neo-tomismo constituye una "adaptación" de los principios fundamentales de la teología católica medieval de Tomás de Aquino (1225-1274), aunque las raíces históricas más cercanas del neo-tomismo --como concepción filosófica y de su derivación al campo educacional-- podemos encontrarlas en la encíclica "Aeterni Patris" que data de agosto de 1879 y es proclamada por el Papa León XIII. La revitalización de las tesis del tomismo y la declaración del neotomismo como única doctrina filosófica aceptada por la Iglesia Católica constituye esencia de esta Encíclica. Desde entonces el neo-tomismo ha servido de base filosófico-ideológica en la que se han sustentado los principios de la educación en los centros e instituciones del catolicismo, sin negar la influencia que ha ejercido fuera de ese marco social.

Desde diferentes ángulos, históricamente la Iglesia ha censurado el progreso del conocimiento científico, especialmente social, con la creencia que el acercamiento a la ciencia puede convertirse en enemigo de la fe. Citado por Chávez (1997 b; 23)

en voz del Papa Pio XI en el año 1929 se realiza una fuerte crítica a las concepciones de Spencer, cuya doctrina positivista calificó de "naturalista":

(...) sólo pretende formar al niño para la vida presente, criándolo robusto y ágil de cuerpo, de manera que resulte un buen animal y la nación se halle formada por buenos y excelentes animales (...).

Sin embargo, el mismo neo-tomismo se ve compulsado por el desarrollo a ir reconociendo paulatinamente el progreso de las ciencias, en ciertos marcos y bajo determinados condicionamientos teóricos. Es así, por ejemplo, que en 1955 la Iglesia reconoció las concepciones del evolucionismo cristiano sustentadas por Teilhard de Chardin u otros logros del devenir de las ciencias naturales y sociales. Este mismo proceso ha incidido en la evolución de las concepciones pedagógicas de la iglesia.

Es preciso destacar que esta evolución que se ha operado en las concepciones de la educación confesional católica, motivadas por el condicionamiento a las nuevas exigencias del desarrollo científico y social, no ha provocado la pérdida de su orientación y dirección esencial: la preparación terrenal para el acercamiento a Dios y a la eternidad de la vida.

En las concepciones de la educación confesional opera en estos momentos un reconocimiento compartido sobre la naturaleza del conocimiento humano: de una parte se reconoce la función cognoscitiva de procesos como las sensaciones, representaciones así como del conocimiento lógico, y de otra parte se fundamenta que el propio conocimiento se supedita al mandamiento de Dios, regidor de todo lo existente y de su conocimiento por el hombre. El hombre va conociendo lo que sirve a su acomodo natural y social siempre en consonancia con la Providencia.

Al supeditar a Dios, a la Providencia, el desarrollo mismo del conocimiento y de la evolución social, las concepciones del neo-tomismo trascienden los marcos de la institución escolar para convertirse en un factor influyente sobre el hombre y la sociedad en su conjunto.

Así, en la esfera social esta concepción general desconoce la sujeción del desarrollo social a leyes objetivas y la necesidad de la acción consciente del hombre en ella para propiciar su progreso. Consecuentemente, se niega el papel de las clases sociales y el valor ideológico transformador de la educación. Es evidente, en las concepciones de la educación neo-tomista, un marcado pragmatismo y un teorismo extremo, llamados a conformar un hombre intemporal y acrítico.

Consecuente con esta concepción, la Iglesia Católica llega a refutar abiertamente la concepción de la escuela y la educación en las condiciones del socialismo. En su

Carta Encíclica "Sobre la cristiana educación de la juventud" el Papa Pio XI señala:

Según este sistema, la sociedad lo es todo y el individuo nada. El factor social es el fundamento de la educación y la sociedad el principio y fin de la enseñanza. Sólo la sociedad educa y en la educación sólo pretende hacer ciudadanos. La Iglesia, la Religión y la Familia nada valen y nada pueden con relación a la educación y a la enseñanza. (CHÁVEZ, 1997 b; 24)

Resulta evidente que en la aseveración anterior se esquematiza la concepción de la educación y de la escuela en el socialismo, al negar la importancia que se atribuyen a esos medios de socialización educativa y en la incorrecta interpretación de la relación entre individuo y sociedad.

Las teorías neo-escolásticas de corte pedagógico se deben en gran medida al francés y neo-tomista "liberal" Jacques Maritain (1882-1973), quien también incursiona en las ramas del conocimiento sociológico, psicológico y estético con un enfoque tomista ortodoxo. Sin embargo, en el desarrollo de la educación confesional católica y en el pensamiento del propio Maritain, influyeron considerablemente las concepciones de San Juan Bosco (1815-1888), fundador de la Pedagogía Preventiva.

Líder reconocido del neotomismo, Maritain llegó a ser embajador de su país en el Vaticano en el período que media entre 1945-1948. Según Maritain, la ciencia, la metafísica y la mística son formas independientes del saber que se complementan una a otra. (ROSENTAL, IUDIN, 1981)

En el reconocimiento de que la ciencia y la fe no son excluyentes los pensadores neo-tomistas subordinan la primera a la segunda. Esta tesis, cuando se hace extensiva a la educación, justifica la concepción según la cual la educación debe perseguir el objetivo del perfeccionamiento del hombre para su acercamiento al Creador.

Arnould Clause se destaca los principios que caracterizan la educación neo-escolástica, de donde nos permitimos extraer aquellos aspectos que resultan más significativos para el análisis sociológico que nos ocupa:

- La educación, en sus elementos básicos, será la misma para todos y en todos los lugares;
- En la escuela reinará el orden, en vez de imperar el desorden espontáneo, que es síntoma de tendencias instintivas descontroladas;

- La educación no es propiamente la vida, sino preparar para la misma, y por tanto, lugar artificial donde fijar el carácter que someterá los sentidos a la razón;
- Los programas de estudio colocarán al estudiante en contacto con los valores racionales y permanentes, valores que se encarnan en las grandes obras de la cultura tradicional y clásica. (In: CHÁVEZ, 1997; 29)

La aceptación de estos principios básicos por las figuras principales de las teorías educativas neo-tomistas, son demostrativos del divorcio que todavía existe entre la educación que profesa esta corriente y los tiempos en que se vive, entre las aspiraciones de formación del hombre que vive en sociedad, y las relaciones mismas con esa sociedad. En última instancia, este tipo de humanismo cristiano que prevalece en la educación va dirigida a la formación de un hombre intemporal, como hemos destacado.

Queda abolida, en las concepciones apuntadas, el principio del carácter diferenciado de la educación y la instrucción, de la necesaria interacción de la educación con la realidad social e histórica y con la formación de valores a partir de las vivencias y la praxis social del escolar.

4.2.3.2-. La educación personalista.

Las actuales teorías sobre la educación, que se incluyen en esta denominación, tienen por base la teoría idealista objetiva, de corte religioso que se difundió en Norteamérica desde finales del siglo XIX con el nombre de "personalismo."

El término fue utilizado por primera vez por Bronson Alcott (EE. UU., 1863) y Charles Renouvier (Francia, 1901), aunque su fundador, en Estados Unidos, fue Borden Parker Bowne (1847-1910).

El pensamiento del francés Emmanuel Mounier (1905-1950) sirve de sustento filosófico a esta corriente pedagógica. Mounier jugó un destacado papel, como parte de los círculos católicos de izquierda, en el movimiento de Resistencia francés y con posterioridad en defensa de la paz, siempre aliado a la pequeña burguesía de su país.

Para comprender la esencia del personalismo en general, y del personalismo de su más alto representante en particular, puede resultar importante valorar las concepciones del propio Mounier al respecto. El francés declara así la esencia de su personalismo cuando expresa:

Queremos decir, tal como la designamos, que la persona es un absoluto respecto de cualquier otra realidad material o social y de cualquier otra persona humana. Jamás puede ser considerada como parte de un todo: familia, clase, Estado, nación, humanidad.

Ninguna otra persona, y con mayor razón ninguna colectividad, ningún organismo puede utilizarla legítimamente como un medio. (SÁEZ, 1981; 258)

A nuestro modo de ver, en la valoración de las concepciones de Mounier sobre los fines de la educación, resulta vital la recurrencia a su obra "Manifeste au service du personalisme" que data de 1936. Aquí escribe:

La educación no tiene por finalidad modelar al niño al conformismo de un medio social o doctrina del estado. No se debería, por otra parte, asignarle como fin último la adaptación del individuo, sea a la función que cumplirá en el sistema de las funciones sociales, sea al papel que se entrevé para él en un sistema de relaciones privadas.

La educación no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene por función dirigente hacer unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas o pequeños mundanos. Tiene como misión despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas". (In: SÁEZ, 1981; 408)

No pude dejarse de reconocer que Mounier descarga, con toda justeza, contra la educación y la enseñanza autoritarias, a quienes critica por las consecuencias que acarrearán para la formación de la persona. Así expresa en "Traité du Caractère" que se publica en 1946:

A menudo la incompetencia no es más que el fruto de una educación o una enseñanza exageradamente autoritaria, que prepara desde la infancia a seres inhibidos, conformistas, rutinarios y convencionales a los que se les despojó de todas sus facultades de iniciativas". (In: SÁEZ, 1981; 401)

Resulta evidente que el personalismo que defiende Mounier es no directivo. En consecuencia, ninguno de los factores de socialización deberían influir sobre la formación de la persona en correspondencia con intereses sociales. La propia educación, en las concepciones del pensador francés, debía tener la función de contribuir naturalmente a la construcción de personalidades parcelarias, de potenciar exclusivamente la individualidad. Sus palabras en "Propositions de paix scolaire" (1949) así lo confirman:

La educación es la formación de una persona, y en un sentido, la persona se desarrolla para ella misma: ni para la familia, ni para el medio, ni para la producción, ni para el Estado. Esta trascendencia esencial de la persona distingue una teoría personalista de la educación ("théorie personaliste de l' éducation") de toda forma larvada o clara de totalitarismo" (In: SÁEZ, 1981; 388)

Mounier es reiterativo en esta idea:

La educación no puede, pues, tener por fin amoldar al niño al conformismo de un medio familiar, social, o estatal, ni se restringe a adaptarlo a la formación o al papel que ha de representar al llegar a adulto. El carácter trascendente de la persona implica que ésta no pertenece sino a sí misma. (In; SÁEZ, 1981; 401)

El personalismo no directivo de Mounier no es más que la sustentación de la pedagogía de la existencia, la consumación de la persona a sus propias necesidades de realización subjetiva, acrítica, extemporal. El existencialismo se enseña en tal concepción constituyendo un rasgo medular de la misma.

De modo general, los rasgos distintivos del personalismo son: 1) reconocimiento de la "persona" como realidad primaria y valor espiritual supremo, con la particularidad de que la "persona" se entiende como primer elemento espiritual del ser; 2) estrecha conexión con el teísmo. (Rosental, Ludin 1981; 360)

La superior aspiración de las concepciones pedagógicas, sustentadas en esta corriente de la filosofía idealista objetiva, no lo constituye la preparación del hombre, su desarrollo en aras de lograr su realización personal y participación en la transformación de la realidad natural y social que le circunda, sino el auto perfeccionamiento espiritual de la persona, un hombre "personalizado", regidas por una "persona" suprema: Dios.

Hay que recordar que el personalismo, en una de sus acepciones, y desde su creación, ha constituido una doctrina teológica que afirma la personalidad de Dios como causa creadora del mundo. En otra de sus acepciones, esta doctrina postula la constitución del mundo por una totalidad de espíritus finitos, que en su conjunto integran el orden ideal. La esencia de ambas concepciones se mezcla hoy día en las teorías pedagógicas personalistas del tipo que nos referimos.

Por lo anterior, comparto el criterio del cubano Chávez (1997; 31) para quien las concepciones "personalistas" son consideradas dentro de la línea filosófica idealista objetiva y no del idealismo subjetivo. Lo anterior es más evidente cuando comprendemos que esencialmente tales concepciones se sustentan en la filosofía neo-tomista.

Se encuentran entre las figuras cimeras de las concepciones personalistas en la educación, junto a Mounier, Darkea, Zubirí, Xirau y Fullat, entre otros.

Zubirí plantea que existen dos modos diferenciados en cada individuo. Considera que una cosa es "lo que yo soy" y otra muy distinta es "aquel que yo soy", lo primero es "mi qué", mi naturaleza (polo material) y lo segundo es "mi quién", mi persona (polo espiritual). La naturaleza es lo tenido por mí, la persona es la que tiene, ambos polos existen en una unidad dialéctica: el hombre desde que nace es un todo integral. Esta unidad del hombre es desconocida, por muchos pensadores, y por eso le imponen al hombre, desde que nace, como decía Ortega y Gasset, la

cultura "del otro", desvirtuándose así las potencialidades del "yo". (Chávez, 1997; 33)

Para Chávez (1997; 33) el catalán Xirau, otro representante destacado de esta línea de pensamiento, considera que "el amor" es el medio con que se logra todo el proceso de educación de la "persona": Si el maestro sabe que el alumno es una persona --sujeto--, lo amará más y lo ayudará más. No ocurre ciertamente lo mismo, cuando sólo se ve al alumno como un simple objeto en el aprendizaje.

El ecuatoriano Hugo Darkea, docente de la Universidad de Cuenca, es uno de los representantes más destacados del "personalismo", al igual que el catalán Octavio Fullat.

Fullat, doctor en filosofía y letras y autor, entre otros múltiples trabajos de "Reflexiones en torno a la educación" (1968) constituye uno de los más influyentes personalistas en el continente latinoamericano en los momentos actuales.

Junto al direccionamiento del acto de educar teniendo como aspiración el acercamiento al mensaje cristiano, hay en reiteradas concepciones del catalán una concepción pesimista de este acto. Así expresa (1968; 18):

En nuestro mundo, educar resulta casi imposible. La condición azarosa de la educación ha cambiado de punto. Colocar a otro en presencia del Ser es una labor de cara a la Historia y no de espaldas al tiempo; es una labor concreta, no mágica. Conducir al educando hacia el Ser, hacia la plenitud, es una realización dentro de la Historia.

Y es reiterativo en esta idea cuajada de pesimismo:

La educación no tiene nada que hacer en un mundo vacío de futuro, en un mundo huérfano de aquello que cabe esperar. (FULLAT, 1968; 403)

Compartimos el criterio de Fullat sobre el carácter histórico de la educación, en cuanto ésta supone una cosmovisión peculiar y distinta de una a otra época histórica, pero el catalán supedita el condicionamiento y función de la educación a una finalidad personalista. Abogando por una educación exclusivamente cristiana, critica a quienes pretenden tomar a Cristo como modelo de educación o que educan para una civilización cristiana en general, y llama a que la educación tienda a la materialización del Mensaje cristiano en específico,

... en una civilización y en una cultura concretas que le den existencia histórica".

(FULLAT 1968; 19)

Fullat pugna por que la educación proporcione al escolar la libertad psicológica que le permita, a través de ella, lo que denomina como "libertad ontológica", vista como la propiedad del ser racional en virtud de la cual el ser se halla sin impedimentos para completarse. Pero en el catalán la libertad psicológica y la libertad ontológica se dirigen a que el educando logre

... completarse, para adquirir su plenitud o realización óptica; es decir, para dirigirse a Dios. (FULLAT 1968; 24)

Este pensador se identifica con el pensamiento de Jean Lacroix cuando postula la aspiración no de modelar la conciencia del niño, sino de lograr que el niño sea conciencia. El método escultista del cual Fullat es paladín debe tender al logro de tal aspiración.

Al preconizar que el método de educación escultista es el más acabado y eficiente método educativo integral, este pensador proclama como objetivo y direccionamiento esencial del mismo la conducción de los niños y jóvenes comprendidos entre los 8 y los 17 años, hacia la asimilación del espíritu de responsabilidad a través de la cual se educa para dar libertad al hombre. En la proclamación del verdadero sentido de "libertad", que debe lograrse a través del método escultista, se encierra parte sustancial de las concepciones socio-educativas del catalán. Así se expresa Fullat (1968; 370):

El ideal de la verdadera educación, de la cristiana, consiste en recobrar la libertad que perdimos en gran parte por el pecado original.

La libertad no es otra cosa que la propiedad del ser racional por la que se halla sin impedimento para dirigirse hacia Dios.

Es una utopía creer que sólo con el esfuerzo humano puede conseguirse la plenitud de la libertad. Se precisa, además, la vida de los sacramentos, como forma más eficiente de despojarse completamente del pecado original y recobrar la noción y la vida de libertad.

Al potenciar el contenido socio-educativo del escultismo, Fullat reconoce que constituye un método para formar minorías selectas que tienen la responsabilidad de la santificación de las masas y destaca (1968; 373) el reconocimiento que el Papa Pío XII hace de su eficiencia en la Conferencia Internacional de Escultismo Católico celebrada en Roma en junio de 1952.

Es válido destacar que Fullat reconoce el carácter social de la pedagogía e insiste (1968; 281) en que ésta no puede vivir al margen de la realidad social, ni estar al servicio de grupos acomodados sino de la comunidad. Pero el teórico catalán no logra desentrañar con rigor el verdadero papel de la educación en la sociedad, el rol de las instituciones docentes y su condicionamiento clasista, ni el papel del educador en el contexto social en que vive.

Es así que Fullat justifica, de modo idealista e ingenua, la necesidad de los colegios para ricos, confiriéndole la dimensión de indispensables dentro de las estructuras sociales capitalistas. Así expresa:

Los colegios para ricos han de ser uno de los vasos comunicantes del capital mal repartido, no hablemos del mal adquirido. Los

colegios para ricos han de ser sostén de los colegios de los extremadamente pobres. Si no es así, no tienen excusa, ni dentro de una estructura capitalista, llevada o soportada por los laicos. No atañe a los sacerdotes cambiar las estructuras sociales, pero sí predicar el evangelio a todos, niños y jóvenes. (FULLAT 1968; 284)

Fullat reduce el papel social del educando (1968; 285) a acciones netamente caritativas, como la de impartir clases en los suburbios, enseñar a planchar, a zurcir, a bordar, a lavar platos, a cuidar de los pequeños, a barrer las barracas, recoger mantas para los pobres, medicinas y otras acciones similares. No reconoce el protagonismo socio-educativo del educando ni de los docentes dentro o fuera del marco escolar, pese a reconocer la necesidad de transformar la sociedad.

Respondiendo a la interrogante de qué hacer ante la situación social existente el catalán expresa:

Cambiar la estructura social. ¿Y mientras esperamos el cambio?. Recoger mantas, juguetes, medicinas, turrónes, vestidos, zapatos... y darlo todo, sintiéndonos avergonzados de respirar tranquilamente en un mundo injusto.
A los laicos corresponde la tarea de cambiar estructuras; a los sacerdotes la de misionar. (FULLAT 1968; 284)

Fullat reduce significativamente el papel social del educador, lo limita al de ser descubridor de Dios como creador y deificador, e incluso contrapone su rol de formar personalidades a su acción consciente de educación de las masas. Así expresa:

El educador es un descubridor de Dios a quien coloca delante; el educador ha de descubrir a Dios...
El educador cristiano que no defiende la individualidad contra el espíritu de masa no vive el momento y realiza, por ignorancia, una tarea nula, porque el mensaje evangélico se dirige a personas y no a masas humanas. (FULLAT 1968;107-108)

Pese a la importancia de los elementos que destaca, Fullat reduce las características esenciales del educador a "... una marcada personalidad y un amor extraordinario a los educandos" (1968; 112). Quedan, como puede comprenderse, importantes elementos de las características del educador que no son reconocidas.

Por último, una aclaración necesaria: contrariamente a lo que pudiera pensarse, hoy día el término "personalismo", sobre todo "educación personalizada" y "personalismo psicológico" tiene una connotación no idéntica a la que se ha utilizado en este capítulo. Así, el estudio de algunos autores (González, 1978, 1996) sobre el enfoque personalista en la psicología, la influencia del personalismo de C. Roger en la pedagogía no directiva, o el propio enfoque del personalismo psicológico de este autor, que realiza Valera (2000) es muy distante de la valoración que acabamos de efectuar.

En los tiempos actuales, la religión católica ha aceptado, también en el campo de la educación, muchos de los resultados de los avances científicos y su aplicación. En Argentina, de acuerdo con Poiggrós (1996; 289) el Consejo Superior de Educación Católica acepta de buen grado y promueve la telematización de la enseñanza, pero rechaza que la introducción de la informática se realice sobre bases de participación democrática.

Eventos como la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, con sede en la ciudad mexicana de Puebla, y el XII Congreso Interamericano de Educación Católica efectuado en Lima, Perú (1976) marcaron el proceso de evolución de las concepciones de la escuela cristiana en el contexto social de América Latina.

Las propuestas pedagógicas de los defensores de la Teología de la Liberación, "considerada por Reagan y el documento de Santa Fé, como un elemento de fuerte subversión" (Betto, 1985; 284), y la influencia de la Pedagogía Libertaria, que tiene en Freire y sus concepciones cristianas revolucionarias a su más alto representante, junto a la posición política de alineación con los oprimidos del continente de figuras de la Iglesia Católica, como Ernesto Cardenal y D' Escoto (Nicaragua), Monseñor Romero (Arzobispo de El Salvador) y tantos otros, son ilustrativos de los cambios de concepciones y de posiciones, y de un acercamiento a una pedagogía y una praxis católica que se acerca cada día más a las necesidades materiales y espirituales del hombre latinoamericano actual.

La educación del hombre, según la concepción que defendemos, no puede ser un privilegio exclusivo de la escuela, sea marxista o cristiana. Es por ello que la búsqueda de métodos y vías que faciliten su exitosa realización, debe convertirse también en una aspiración común de creyentes y no creyentes, de comunistas y cristianos.

CAPITULO V-. RELACION ENTRE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN Y LAS TEORIAS EDUCATIVAS ACTUALES DE BASE IDEALISTA SUBJETIVA.

En el Capítulo anterior, al situar un orden referencial para el análisis de la relación de la sociología de la educación con las teorías educativas actuales, expresamos algunos elementos que resulta necesario tener en cuenta en la presente valoración.

Destacábamos que en el escenario escolar latinoamericano hoy día inciden a la vez el cognitivismo, el constructivismo, la escuela tradicional y la tecnología educativa, el enfoque histórico-cultural y la pedagogía liberadora, así como tendencias y alternativas de diferente sello.

Insistíamos en que la delimitación del contexto, de los factores históricos, filosóficos, ideológicos que de una u otra forma han intervenido en el proceso de gestación y desarrollo de estas tendencias eran elementos importantes, aun cuando sus especificidades escapasen a nuestros intereses actuales. Insistía en que estas valoraciones pretenden centrarse en la caracterización general de las teorías educativas, y hacerlo especialmente tomando su basamento filosófico y sociológico. Tal grado de especificidad respondía al criterio de que durante largos años en la literatura especializada los estudios sobre estos contenidos, por lo general, se habían centrado casi exclusivamente en la visión del aprendizaje o de su sentido y funcionalidad en y para la enseñanza.

Siendo así, en el contenido de este capítulo también queremos partir del reconociendo que las teorías, tendencias o perspectivas que analizaremos trascienden al marco exclusivo de las didácticas, de las teorías de aprendizaje y de enseñanza. Por consiguiente, en todas existe una sustentación filosófica, sociológica, ideológica que no debe relegarse a segundo plano.

Cuando estudiamos, desde la óptica de la sociología de la educación, las teorías educativas actuales de base idealista subjetiva estamos circunscribiendo nuestro análisis a las denominadas Teorías Reproductoras Tecnocráticas, la Teoría Pedagógica Crítica, el Movimiento de la Escuela Nueva y el Constructivismo.

Es válido insistir, una vez más, que en la teoría y la práctica pedagógica actual en América Latina estos enfoques muchas veces se dan en múltiples interconexiones y no de manera absolutamente "puras". Ello es un rasgo del eclecticismo que prima en nuestro contexto educativo.

5.1-. La Sociología de la Educación y las Teorías Reproductoras Tecnocráticas como teorías educativas de base filosófica idealista subjetiva.

Para quienes compartimos los criterios de que la tecnología educativa, como tendencia pedagógica contemporánea, ha alcanzado una notable difusión en nuestros días, sobre

todo por el énfasis en sus ventajas inmediatas y un lenguaje altamente técnico y aseverativo (Rojas y Corral, 1996) resulta sumamente importante desentrañar las implicaciones que desde la sociología de la educación tiene tal teoría, especialmente aquellas que enfocan a la educación desde una concepción tecnocrática.

La Tecnología educativa tiene su base objetiva principal en el proceso de desarrollo alcanzado por la Revolución Científico Técnica y consecuentemente en su reflejo en la práctica educativa. La irrupción de la cibernética en los procesos de las instituciones docentes fue consecuencia de este progreso.

Sin embargo, según González (1990 ; 22) el propio término de cibernética ha sido objeto de innumerables polémicas desde su surgimiento mismo, atribuido a Norbert Wiener, dadas las connotaciones que se le ofrecen en el terreno sociológico y filosófico.

Citando a Talízina, González (1990) destaca que

Entre las ciencias ocupa un lugar primordial la cibernética, ciencia sobre la dirección. La cibernética señala las exigencias generales a la dirección eficaz de cualquier proceso.

El influjo de la tecnología en el campo educacional, hoy día, no puede desdeñarse. Tener en claro la diversidad de posiciones ante su estudio, su basamento no solo psicológico y técnico, enfoque prevaleciente en la literatura especializada, sino el filosófico y sociológico, así como las posibilidades reales de aplicación en el contexto socio-político latinoamericano nos parece importante.

Refiriéndose a la tecnología aplicada a la educación, Chávez (1999) destaca su estudio desde dos posiciones teóricas diferentes:

Para quienes el problema del aprendizaje radica en la expresividad y la diversificación de los códigos utilizados para representar la información en los medios de enseñanza, la facilidad de integrar textos, gráficos, lenguaje audiovisual y pictórico proporcionada por los sistemas multimedia, viene a ser la respuesta a los problemas de motivación y rendimiento del alumno.

Quienes consideran que el aprendizaje se basa en el intercambio de cooperación, el planteamiento de hipótesis, el reconocimiento del otro y la aceptación de la diversidad, ven en los medios informativos, en la "navegación" por la información y en la ampliación de la comunicación con personas o instituciones distantes, la respuesta a las limitaciones que impone el espacio escolar. (CHÁVEZ, 1999; 8)

Al analizar los problemas de la Tecnología Educativa como resultado del devenir científico técnico, como fenómeno social complejo, unimos nuestros criterios al de Cuello (1989; 124) quien al evocar una posición filosófica y crítica del progreso científico técnico en general exige que ésta debe incluir el análisis de un conjunto de cuestiones relacionadas con "... la orientación y metas de tal progreso, al lugar del factor humano en

el, al tipo de valores e ideas que deben guiarlo (...) a los efectos negativos de la tecnología, a la alienación tecnológica".

El desarrollo tecnológico ha propiciado que la tecnología educativa sea aplicada, con diferentes grados de intensidad e incluso de propósitos, en diferentes niveles y tipos de enseñanza, en las más disímiles disciplinas y en las diferentes formas de organización y dirección del proceso pedagógico. Lo anterior ha permitido que desde la década del 80 en la mayoría de los países con posibilidades para ello, se elaboren y apliquen programas dirigidos a la utilización de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje y en aquellos que le sirven de soporte. Pero, como veremos más adelante, tampoco la tecnología educativa es de acceso para quienes tienen la preocupación por la vida como subsistencia.

Los orígenes de la tecnología educativa se remontan a finales del siglo XIX. La confirmación de ello la ofrece Fry (1971; 33) cuando reporta la existencia de patentes de máquinas utilizadas para "juegos educativos" que poseían muchas de las características de las máquinas de enseñar. Este autor piensa que en los círculos educativos se admite generalmente que los primeros trabajos realizados en este sentido fueron los de Sydney L. Pressey de la Universidad del Estado de Ohio, siendo en 1926 cuando Pressey hace la primera referencia sobre una máquina de enseñar, aparato derivado de una máquina registradora construida en 1915. Es en 1920 que Pressey lanza al mercado la primera máquina de enseñar.

Los trabajos y publicaciones de Burrhus Frederik Skinner (Universidad de Harvard), como hemos señalado en el capítulo anterior, poseían un poderoso soporte en el conductismo que lo sitúan como uno de los propulsores del neo-conductismo. A partir de mediados de la década del 50 sus aportes contribuyeron en mucho al desarrollo de la tecnología educativa. Pero su influencia neo-conductista trascendió a la teoría y la práctica de la tecnología educativa.

Así, la fuerte connotación conductista y la sustentación en ella del pragmatismo filosófico y el funcionalismo psicológico presente en Skinner hacen que esta tendencia base el aprendizaje en el modelo neo conductista del aprendizaje para el cual la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas conectadas, tomando el esquema elemental E-R (estímulo- respuesta).

El control del aprendizaje, visto como resultado final, no como proceso, se sustenta en el principio de ensayo-error donde prevalece un enfoque mecanicista de la actividad, constituyendo una limitación de esta enseñanza a lo largo de su historia.

Los principios psicológicos de la enseñanza programa, primera expresión más importante de la tecnología educativa son plasmados por Fry (1971;18-19) y en ellos trasciende también, con mayor nivel de elaboración, elementos básicos de sustentación pragmática y conductista.

Reconociendo el aprendizaje como un factor permanente en la vida del hombre (Fry, 1971;17) la enseñanza programada evalúa las influencias de determinados factores del

aprendizaje que aún hoy día, pese a sus limitaciones, suponen ventajas sustantivas frente a las tendencias pedagógicas tradicionales. Al evaluar la programación y las diferencias entre alumnos Fry señala, entre otros, los siguientes elementos: inteligencia, motivación, premios, ambiente es el aprendizaje, competición y las presiones personales, algunas de las cuales prestaremos atención por constituir plataforma de las actuales tendencias educativas y a la vez valiosos puntos para la valoración desde la sociología y filosofía de la educación.

Al enfocar la motivación Fry (1971 ; 104) reconoce que cuando mayor es la motivación, mayor y más fácil será el aprendizaje y más tiempo durará el efecto, pero evoca la idea de que no ha sido posible la constatación objetiva de la medición, prevaleciendo un marcado sentido neo- positivista, al estilo del Círculo de Viena, Russel, Carnap y Popper. Esta influencia, lejos de menguar con el desarrollo mismo de la tecnología educativa, se ha fortalecido.

A nuestro modo de ver, es importante el reconocimiento de Fry (1971; 105) acerca de la necesidad de que el alumno " aprenda a aprender" y que su mentalidad sea previsor de la posibilidad de generalización de técnicas para ... "aprender a aprender utilizando máquinas de enseñar a materias programadas para su aprendizaje" (p.106) pero en este acto absolutiza el papel de la experiencia individual sin prestar atención, por una parte, a la relevancia del pensamiento racional y por otra a la interacción social en el aprendizaje.

Pese a que el acto de "aprender a aprender" tiene un reconocimiento tácito por Fry (1971 ; 56), al sustentar los factores a considerar en el alumno como su edad, nivel cultural, capacidad de asimilación, experiencia previa, motivación, entre otros, en realidad no los integra científicamente en el proceso de activación del aprendizaje, no reconoce el carácter integral del psiquismo humano y en la relación de los procesos ínter psicológicos e intra psicológicos. La individualización del aprendizaje que pretende Fry con la enseñanza programada en particular y la tecnología educativa en general se logra parcialmente a través del cumplimiento de los objetivos conductuales que estructura. La tecnología educativa tiene en cuenta el aprendizaje en su condición de resultado pero no potencia los procesos que operan en él, lo cual constituye una importante limitación de esta tendencia. Este elemento, vinculado actualmente con el personalismo de Roger, se manifiesta con fuerza en concepciones teóricas y en la práctica pedagógica de algunos de los seguidores de las tendencias que absolutizan el papel de la enseñanza programada.

Esta concepción de la enseñanza programada, al tecnocratizar los medios de comunicación que intervienen en el proceso educativo, relega a segundo término el principio de individualización. Aquí parece conveniente citar al mexicano Zemelman (1994) cuando a la pregunta que se formula acerca de en qué consiste la tecnologización de los medios de comunicación responde:

En la homogeneización de la gente. Se pretenden que todos piensen lo mismo e igual, que todos tengan las mismas expectativas, que todos tengan el mismo mundo de mercado, por lo tanto, las mismas exigencias de satisfactores. (ZEMELMAN, 1994 ;39)

La individualización del aprendizaje, vista a través del prisma de la enseñanza programada, particularmente en tiempos de su gestación, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento mecánico, sin que se potencien las condiciones, medios ni el estímulo para el desarrollo del pensamiento teórico creador del educando, construyendo ésta otra limitante de la Tecnología Educativa en sus albores, que todavía prevalece en muchos círculos pedagógicos, a pesar de su perfeccionamiento actual.

Fry es partidario de potenciar el papel del profesor en el proceso de enseñanza y en el aprendizaje, posición opuesta a la pedagogía tradicional:

Vemos al profesor como un encargado de todo el proceso de aprendizaje más que como un esclavo de los detalles de la enseñanza. (FRY, 1971; 18)

Hay que reconocer, con Fry, que la enseñanza programada ha obligado a los educadores a reconsiderar muchos procedimientos didácticos y a revisarlos. Sin embargo, en la práctica el papel del profesor se ve limitado a la tecnificación del proceso, a mantener el orden y la corrección a constatar lo exterior del ritmo de aprendizaje y a aplicar el estímulo conductista del premio a quienes han logrado una respuesta aceptada. Es evidente que el rol del docente como agente principal de socialización, su atención a los componentes volitivos y afectivos no son suficientemente tomados en consideración.

Al sustentar las bases de la enseñanza programada Fry insiste en las presiones sociales y su influencia en el aprendizaje. Valora en tres niveles esta presión social: del grupo, de los alumnos y de la familia. En el caso de los alumnos reconoce que "la mayoría de los alumnos se ven a veces influidos por las opiniones de los diferentes grupos a que pertenecen, especialmente sus compañeros de clase. La actitud de los profesores y padres es realmente importante. El alumno refleja pronto la actitud del profesor principalmente en lo referente a la educación y la enseñanza.

(...) si la enseñanza programada es menospreciada y no se le concede importancia en casa, difícilmente podrá evitarse que el niño no refleje esta tendencia. (FRY, 1971; 111)

Nótese, como aspecto positivo, el reclamo de la necesaria relación entre el alumno, el docente y la familia. Pero, por lo que se aprecia, esta relación es marcadamente formal: la casa debe conceder importancia a la enseñanza programada, pero... ¿de qué forma?, ¿se poseen siempre los recursos materiales o se establecen principios a través de los cuales ante tal carencia poder operar?. Por supuesto que no. Véase que no son incluidos otros factores de socialización educativa en este "sistema de influencias".

No concebir, en sus verdaderas dimensiones, el carácter social de los procesos de enseñanza y educación: la forma de interacción social, el modo de operar con el conocimiento en la sociedad, constituye la limitante medular de esta tendencia, que aun hoy día afecta la médula de la aplicación de los

más novedosos sistemas de enseñanza programada, y de tecnologías educativas en general.

No puede negarse que la tecnología educativa se ha convertido hoy día en valioso recurso de la enseñanza y el aprendizaje, pero su absolutización, énfasis desmedido y aplicación fuera del contexto social y cultural, conspira tanto contra el desarrollo del pensamiento teórico, científico del escolar, como en la formación de sentimientos y valores. La aplicación desenfrenada de paquetes de enseñanza, softwares educativos, internet, sin una sólida sustentación didáctica, filosófica e incluso ideológica, puede incidir en la colonización cultural, en la copia de patrones y valores ajenos e, incluso, contrapuestos a nuestras raíces históricas y culturales.

El estudio de la literatura especializada nos hace pensar que ciertas concepciones actuales del desarrollo de la Tecnología Educativa en América Latina tiene un sustento en la teoría de Habermas sobre los tres tipos fundamentales de saberes, creados a partir de los intereses que se materializan en su constitución. Pudiera identificarse estos tres tipos de saberes como técnico, práctico y emancipador, considerando que el saber técnico es generado en las ciencias empírico-analíticas, halla su base en la experiencia y en la observación, y tiene por objetivo fundamental el de controlar el ambiente, actuando sobre él de acuerdo con leyes de fundamento empírico, de las que derivan reglas técnicas.

Pero la enseñanza, y sobre todo el dialéctico proceso de aprendizaje no puede derivarse exclusivamente de fundamentos empíricos ni ser reducido, sobre esta base, a condicionamientos mecanicistas o técnicos. La influencia positivista y neo-positivista puede enseñorearse de las teorías y las prácticas educativas, si se opera tal reduccionismo mecanicista.

El tema de la Tecnología Educativa se asocia con frecuencia al de la modernización de la educación y de la sociedad. Así Puiggrós (1994 ; 75) reconoce que el tema de la modernización es conflictivo en América Latina, junto a su carácter inevitable, deseable y necesario.

La especialista argentina destaca que en nuestro continente predominan tres grandes concepciones: la modernización educativa tecnocrática, la modernización diferenciada por estratos y la modernización democrática. (PUIGGRÓS 1994 ; 76-77).

En esta concepción la base material de la modernización educativa tecnocrática lo constituye la introducción en el proceso educativo de moderna tecnología importada, subordinando con frecuencia los sistemas educativos nacionales a las concepciones de grandes proyectos multinacionales dirigidos por corporaciones. Los beneficios de esta modernización son los estratos más favorecidos en la sociedad en lo económico, lo social y lo educativo.

La modernización diferenciada por estratos tiene una sólida base también en la introducción de moderna tecnología educativa importada que se complementa ocasionalmente con tecnología nacional y con gran intervención de los medios de

comunicación de masas. Existe la intencionalidad de dirigir programas a los sectores rurales y a los adultos sin que ello proponga una participación masiva en la gestión educativa, sin afectar el proceso de polarización.

La tercera forma de modernización en esta concepción es la democrática, concebida teóricamente como proceso que no debe atentar contra la justicia social, por lo que debe basarse en "la democratización de las formas de poder, la búsqueda y el desarrollo de nuevas formas de intervención, presentación y participación de la población en el sistema educativo moderno". (Puiggrós,1994; 77)

Como hemos visto, la posible participación "democrática" en los sistemas educativos modernos, en nuestra región, ha alcanzado tan sólo sectores favorecidos con el desarrollo del capital y no con el sector que tiene en el trabajo su aliado exclusivo.

La realidad educativa latinoamericana en torno a la aplicación de la tecnología educativa llama la atención. La tecnología educativa forma parte del acervo socio-cultural de la humanidad: en ella está legado parte de la cultura tanto material como espiritual de la sociedad.

La tecnología es el resultado de la aplicación de la inteligencia humana con miras a la consecución de determinados fines y a la solución de problemas. (CUELLO, 1989 ; 133)

Lo anterior implica la consideración de pensar en una tecnología educativa planteada en el contexto de experiencias, costumbres, creencias, valores e ideología autóctona.

El criterio anterior se complementa en el del dominicano Méndez (1985; 413) quien sustenta que con independencia de que el conocimiento científico no tiene nacionalidad, este no puede descontextualizarse del marco, objetivos e incluso de las condiciones de su surgimiento. Tampoco, y sobre todas las cosas -agregamos- de los valores y de la cultura de los pueblos donde esta se hará latente, no aceptando así la denominada "neutralidad normativa", concepto que el costarricense Rosales (1989 ; 113) atribuye a Everett Mendelshon (1982) cuando se refería a una desvinculación de la epistemología de la ciencia, de sus deseos de saber y de actuar con base en la mejor información surgida, de todo un conjunto de cuestiones de orden valorativo, ético y religioso que pudiesen impedir o retardar el desarrollo del conocimiento y del poder que este entraña.

Compartimos el criterio de que la aceptación del enfoque "neutralista normativo" del progreso tecno-científico lo que consiguió en las naciones subdesarrolladas fue...

... adoptar acríticamente un conjunto de valores extraños a la neutralidad de sociedades dependientes --como en el caso latinoamericano-- y todo porque no se vio, sencillamente, más allá de los "objetos" y "artefactos" que se visualizaban como los instrumentos idóneos para la superación del subdesarrollo" (ROSALES, 1989 ; 113).

Tal enfoque "neutralista normativo", puede hacernos creer en una mentalidad axiológica de la Tecnología Educativa como panacea a los candentes problemas del quehacer educacional del continente y del mundo, olvidando su condicionamiento socio-histórico. Hoy día, en este enfoque de la tecnología educativa se hace sentir las concepciones de los seguidores de Weber en su afán de "desvalorizar" y "despolitizar" el acto de enseñanza aprendizaje a través de las novedosas tecnologías educativas.

En su "Pedagogía de la praxis" el destacado pedagogo, filósofo y sociólogo brasileño Gadotti (1998) destaca que todavía los sistemas educacionales no han podido evaluar el poder de la comunicación audiovisual y de la informática, sea para informar o sea para moldear las mentes, pero declara explícitamente:

Es preciso cambiar profundamente los métodos de enseñanza para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar --la capacidad de pensar-- en vez de desarrollar la memoria. La función de la escuela consiste en enseñar a pensar críticamente. Para eso es preciso dominar el lenguaje, incluso el lenguaje electrónico. (GADOTTI, 1998; 304)

Poniendo de ejemplo a Japón, uno de los países donde según Gadotti (1998) más se ha desarrollado la tecnología en la educación, y llevados por lo que denomina como "lirismo tecnológico" este país acabó construyendo un sistema educacional dominado por el miedo y sometido a una disciplina militar. Según Gadotti:

Las escuelas se transformaron en máquinas de enseñar y de repetir ejercicios. El resultado es: mucha eficiencia del sistema en producir mentes moldeadas, acríicas y frustraciones. (GADOTTI, 1998; 304)

Surgida, como hemos visto, como una tentativa sustentada en la prominencia de las técnicas y medios sobre otros factores del proceso, la Tecnología Educativa en nuestro continente no pretendía, ni pretende, solamente la potenciación de las facilidades para el aprendizaje, sino la búsqueda de mecanismos para garantizar una enseñanza masiva ante las exigencias crecientes de una sociedad cada vez más ideologizada, y la carencia de políticas coherentes que asignen recursos materiales, financieros y humanos a este proceso. Las expectativas creadas con la introducción de paquetes enseñantes, softwares de la década del 60, y los intentos de las últimas décadas por implantar una educación con soporte en la tecnología --a través de sistemas de software, videos, cassettes, video discos, los medios masivos de comunicación-- y cuya finalidad explícita es la atención de grandes masas, pese a abrir posibilidades a los sectores más privados de recursos, no han alcanzado los resultados que utópicamente se proyectaron.

Coincidimos con Chávez (1999; 40) cuando sustenta que en general todas las teorías de corte reproductor tecnocrático "... se apoyan en el estructuralismo como enfoque metodológico." Cobran vida, en los enfoques metodológicos estructuralistas, las concepciones de Levi-Strauss y en especial de Althusser.

Múltiples son los factores que inciden hoy día en el contexto latinoamericano y caribeño que impiden la aplicación de la Tecnología Educativa. La argentina Puiggrós reconoce que las innovaciones técnicas de la pedagogía, de la tecnología educativa y de la política educacional no son fácilmente incorporadas destacando los siguientes factores significativos:

Los modelos políticos académicos, los estilos de enseñanza aprendizaje, los currículos y los aparatos administrativos, no están diseñados adecuadamente para procesar cambios". (PUIGGRÓS, 1994 ; 79)

Lo anterior, se une a la falta de un cuerpo de profesores con base científica y dominio de la tecnología educativa, su continuidad de preparación, la adecuación salarial, el estímulo social a los mismos y el apoyo por parte de la denominada burocracia educativa.

Como hemos podido apreciar, la formación de un hombre deshumanizado, tecnocrático, ha sido hasta aquí el resultado formativo más evidente de las teorías reproductoras tecnocráticas. En el plano filosófico, el neo-conductismo de Skinner, el instrumentalismo pragmático de Dewey se unen al neo-positivismo al estilo del Círculo de Viena y al estructuralismo de Levi-Strass y de Althusser.

5.2-. Una aproximación a la Teoría Crítica a partir de la Sociología de la Educación.

Para algunos autores (Sáez, 1989; Hernández, 1996) la Teoría Crítica surge de la llamada Escuela de Frankfurt como oponente a las posturas positivistas de interpretación de la ciencia y postula que el proceso educativo debe permitir lograr nuevas explicaciones a las verdades de las ciencias.

La llamada Teoría Crítica se acuñó a partir de las propuestas de un grupo de intelectuales asociados al Instituto de Investigación Social creado en 1923 en la ciudad alemana de referencia. Los fundamentos de tal teoría fueron elaborados por Adorno (1971, 1975, 1979), Horkheimer (1974,1976), Marcuse (1972), entre otros.

De acuerdo al español Sáez (1989; 113) bajo el denominado paradigma crítico, emancipativo, reconstructivo se aglutina toda una serie de presupuestos y teorías, líneas de trabajo y de investigación. Autores de diversos contextos como Mollenhauer (1986), Schaller (1977, 1986), Klafki (1986) en Alemania; Valpi (1977, 1982) en Italia; Apple (1986), Giroux (1980,1986) y Popkewitz (1980, 1981, 1984) en USA. A esta lista debe agregarse al propio Sáez (1989) en España. Chávez (1997 b; 32 y 38, 1999; 15) también incluye entre los teóricos críticos más sobresalientes a Adorno, Habermas y Schutz, y al australiano Kemmis, respectivamente. La cubana Hernández (1996) ubica de nuestro continente a Libaneo (Brasil) y de México a De Alba.

Es necesario insistir en lo difícil de enmarcar, en un estudio de esta naturaleza, las posiciones individuales de tales representantes, máxime cuando tanto el nivel de convergencia como de divergencias son variados. Es por ello que destacaremos los elementos más significativos válidos para caracterizar esta tendencia y su posible influencia en la escuela latinoamericana actual.

Algunos de los representantes de esta tendencia especifican que su denominador común

... es la consideración de la pedagogía como una ciencia de la educación capaz de poner y diseñar procesos de comunicación más humanizados y clasificadores con el objeto de desvelar las condiciones en las que están inmersos los sujetos en interacción e intentar mejorarlas. (SÁEZ, 1989 ; 113)

La pedagogía crítica tiene como horizonte y objeto de preocupación a un sujeto, personal y social, en busca de la emancipación. Siendo así, y pese a la profusión de vertientes, el objeto y los métodos de la Pedagogía Crítica es claramente definido de la siguiente forma:

El objetivo: mejorar la racionalidad de la educación, permitiendo que los educadores mejoren racionalmente su práctica para y por ellos mismos. El saber que produce lejos de sustituir el conocimiento práctico de sentido común, anima a los profesores, a trazar un saber práctico como un tema de reevaluación crítica, reestructurando su práctica, como práctica educativa para sí mismos. Los métodos son: el análisis auto-crítico y la invitación al examen de las acciones concretas, entendidas en su amplia perspectiva social e histórica. (CHÁVEZ, 1999; 16)

No podemos olvidar que la Escuela que nos ocupa tiene sus raíces en los representantes de la primera generación de la Escuela de Frankfurt y de modo particular en las concepciones del humanismo neo-kantiano de Teodoro Adorno. Como hemos podido observar en la ubicación de los representantes de esta tendencia, también está presente integrantes de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, entre los que descollan Jüngen Habermas y Schutz, continuadores del humanismo neo-kantiano y, a su vez, reconocidos antagonistas del positivismo y el neo-positivismo.

Por lo general, los teóricos de la Pedagogía Crítica evocan a un "intelectual comprometido" para impulsar las acciones. ¿Quién es ese intelectual comprometido?, ¿compromiso con qué y con quiénes?. Sobre este particular Chávez (1999; 16) cita al norteamericano Popkewitz (1994) quien destaca: ser un agente de nadie, ni tiene que militar en ningún partido, pues eso es alineación en última instancia.

El destacado intelectual cubano precisa cómo pretende la Pedagogía Crítica que sea el "intelectual comprometido":

... escéptico, autónomo y comprometido. Escéptico, ante lo que llamamos progresista; autónomo, ante la verdad misma como cuestión política;

comprometido con un diálogo constante con lo provisional y la participación humilde, no privilegiada, en la reconstrucción de los espacios públicos. (CHÁVEZ, 1999; 16)

Son diversos los fundamentos que sirven de soporte teórico a las tendencias educativas llamadas críticas. Pese a lo anterior, algunos especialistas (Chávez 99 ; 14) proponen el siguiente agrupamiento, a partir de a planteamientos comunes, generalmente opuestos a la educación tradicionalista:

- Los que tratan la relación entre educación, escuela y sociedad.
- Los que se ocupan de las interacciones entre conocimiento, poder y subjetivización.
- Los que se refieren a la institucionalización y a la hegemonía.
- Los que se inclinan a precisar los vínculos entre la teoría y la práctica.

Tales direcciones de las tendencias críticas no agotan el contenido de las mismas, ni significa que se manifiesten aisladas. Así, por ejemplo, el español Juan Sáez Carreras, un ferviente defensor de esta tendencia, en "La nueva sociología de la educación: el enfoque crítico" (1989) ofrece valiosas consideraciones, desde su perspectiva, al paradigma interpretativo simbólico y a la pedagogía tecnológica, enfatizando la concepción de la investigación.

Valorado las variantes de la Pedagogía Crítica con un enfoque menos estructurado, más abarcador, podemos considerar que ésta ha incluido, como objeto de estudio, el enfoque de las particularidades del aprendizaje y la formación de estructuras cognitivas, el papel del sujeto en la apropiación del conocimiento, el lugar del aprendizaje grupal, los contenidos de la enseñanza, el papel de los métodos, los programas, objetivos y evaluación; el currículo, la investigación pedagógica, el papel social del profesor, así como el papel de la institución escolar, entre otros aspectos significativos.

Otro elemento que de modo explícito o implícito aparece en la generalidad de los teóricos de esta tendencia, es la crítica a corrientes de otras filiaciones como la Pedagogía Tradicional, el Conductismo, la Pedagogía Tecnocrática y otras, a las que ciertamente superan en muchos aspectos.

Lo que Chávez y Cánovas (1995; 23) refieren acerca de la caracterización del Proyecto Alternativo, se convierte para nosotros en una valiosa exigencia teórico-metodológica para realizar el estudio de las tendencias y enfoques de la Pedagogía Crítica: al estudiar por separado los diferentes enfoques de esta teoría pueden ser aceptados en determinados postulados, pero es conveniente, al valorarlos, no perder de vista el sistema de referencia al que pertenecen. Este análisis debe complementarse con las propias limitaciones que las teorías críticas presentan en su implementación.

Al evaluar la Pedagogía Crítica desde las posiciones de nuestra Sociología de la Educación hemos de considerar la significación que en ella se otorga a la ideología, concepto que indiscutiblemente está presente en la justificación de la relación Educación- Escuela-Sociedad, pero que trasciende ese marco. En el contexto que estudiamos existen tendencias, desde la Pedagogía Crítica, que van desde la negación

de la ideología hasta la polémica más abierta a corrientes que hacen suyas diferentes aproximaciones a los enfoques ideológicos en la práctica educativa y social.

Así, en su Proyecto Alternativo, al que puede considerarse en múltiples aspectos en línea con la Pedagogía Crítica, el costarricense Francisco Gutiérrez (1984) fundamenta que la educación no puede estar vinculada a la ideología, que debe verse como praxis política. Dejemos que sea el propio Gutiérrez, quien presente sus ideas:

El docente en la medida que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa. ¿Qué significa opción política?. En modo alguno ha de entenderse como una acción partidista. Este partidismo político debe descontarse desde el primer momento. Es por tanto evidente que no significa enmarcar a nuestros alumnos en un partido ni en un sindicato, ni siquiera en un sistema de pensamiento.

Nosotros no somos los reclutadores de ninguna ideología (...) Opción política es, por tanto, tomar partido frente a la realidad social, es no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado. Tomar partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común, es opción política y es hacer política. (In: CHÁVEZ y CÁNOVAS, 1995 ; 22)

Es fácil comprender que, en esta concepción de Gutiérrez, no existe diferenciación alguna entre la ideología burguesa y la que enarbola y defiende el sistema educativo cubano. Toda práctica pedagógica, hasta hoy día, se hace inoperante por su filiación a una u otra ideología, según la esencia "desideologizada" de este Proyecto, así como de otras tendencias dentro de la Pedagogía Crítica.

Con toda razón Chávez y Cánovas (1995) cuestionan cómo puede hablarse de educación sin ideología y expresarse, por otra parte, que debe ser política. Advierten que el hombre nuevo, no alineado a que aspira el Proyecto Alternativo de Gutiérrez

... tiene que vivir en una sociedad nueva, cuyo modelo resulta actualmente utópico, porque aún no se ha logrado. Estas son las consecuencias sociológicas del Proyecto Alternativo. (CHÁVEZ y CÁNOVAS, 1995 ; 22)

Un enfoque diferente realiza el español Sáez. Al respecto, este autor postula (1989) que los teóricos críticos no creen en la relación causal de la doctrina infraestructura-superestructura:

La infraestructura no tiene por qué determinar la superestructura ineludiblemente; tal concepción olvida la relación inversa de un hombre que va construyendo activamente el entorno social en el que está inmerso. (SÁEZ, 1989; 112)

Evidentemente, su interpretación incoherente de la concepción marxista de la ley de correspondencia entre la base y la superestructura llevan a este autor a plantear la

aproximación entre el reduccionismo experimentalista de la racionalidad tecnológica con lo que él define como "reduccionismo radical marxista", concepción reiterada de diversos modos en la sociología actual de enfoque socio-crítico.

Contrariamente a lo que sustenta Gutiérrez, el intelectual español enfatiza el papel de la ideología en el entendimiento de la educación como construcción social, llegando incluso a criticar la concepción de la racionalidad tecnológica. Según este teórico:

... la ideología se convierte en el medio a través del cual se construyen la realidad educativa y la significación que a la misma se le da. A través de la ideología no sólo llegamos a percibir el mundo sino que llegamos a formar parte de este mundo y terminamos por definirnos con relación a él. (SÁEZ, 1989; 116)

A la luz del enfoque de la Sociología de la Educación dialéctico materialista, cabe cuestionar: ¿es la ideología un medio a través del cual se "construye" la realidad educativa y su significación?. Los teóricos críticos, al estilo de Sáez, fustigan a la racionalidad tecnológica por desarraigar la ideología de sus concepciones, pero, ¿qué contenidos atribuyen a la ideología?. Haciendo suyas las palabras de Therborn en "The ideology of power and the power of ideology" (1980), este autor destaca que la ideología permite que los sujetos humanos reconozcan:

- lo que existe: quienes somos, qué es el mundo, la sociedad, los hombres...,
- lo que es bueno y correcto, justo y bello, atractivo y agradable,
- lo que es posible es imposible, dando forma a nuestras esperanzas, ambiciones y temores. (SÁEZ, 1989; 116)

Nótese, en el enfoque anterior, además del idealismo subjetivo en que se sustenta, la renuncia a incluir elementos que evidencian el contenido clasista de la ideología. Y tal contenido no puede obviarse en cualquier enfoque de la educación, pues, como se ha demostrado, en las sociedades de clases toda ideología es también clasista.

Desde posiciones diferentes, los teóricos críticos enfocan el problema de la relación educación-sociedad. Algunos sustentan como tendencia el de atribuir a la escuela una función indisociable de la realidad social que la origina y a la cual debe servir.

Así, en México De Alba (1989), referido por Hernández (1996; 139), resalta el papel de la Escuela como institución pública, donde los estudiantes se convierten en gestores y promotores potenciales de las transformaciones sociales. De acuerdo con la cubana Hernández, para lograr estos objetivos se ha trabajado el currículum con un sistema de enseñanza modular, en función de objetivos de transformación, es decir, objetos de la realidad que se pretende transformar a través de la práctica profesional, sobre los cuales se estructura todo el sistema de enseñanza.

El brasileño Libaneo considera, en sus concepciones, las condiciones socio-políticas en que se desarrolla la actividad de las instituciones docentes, el carácter de las relaciones

alumno-docente en el proceso de aprendizaje, lo cual es positivo dado el contexto en que su accionar se desarrolla.

El norteamericano Apple en "La educación democrática en una era conservadora" (1996) promulga ideas relacionadas con el carácter de la educación como praxis dirigida a la transformación del mundo. Pero en esencia, las ideas de este pensador no dejan de estar influenciadas por cierto utopismo social, característica que se hace muy común en representantes de esta escuela.

Para Chávez (1999; 15), el norteamericano Giroux (1990) refuerza el criterio que la educación no es (solo) instrucción, y que una cosa es educación y otra escolarización, destacando que los procesos de escolarización pueden no ser de hecho educativos. También sustenta que las escuelas se han de ver como esferas públicas democráticas, dedicadas a potenciar a la persona y a la sociedad; lugares públicos donde los estudiantes aprendan los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia; formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana.

Para el australiano Kemmis (1992), según Chávez (1999; 15) cuando la gente se compromete con los valores de la buena educación, lo hace con la democracia. Y la posibilidad de una vida racional, productiva, justa y satisfactoria para todos, depende del hecho que la sociedad sea educativa, donde la gente intercambien perspectivas y experiencias, y aprenda de las consecuencias, con finalidad de que las acciones individuales tengan repercusión para todos. Es necesario, según Kemmis, construir "comunidades críticas" de educadores para cambiar la escuela.

Teóricos como Mc. Laren, Apple, y sobre todo Berstein, quien hizo un aporte novedoso a las concepciones de las relaciones entre clases sociales, lenguaje y conocimiento, (Chávez, 1999; 15) han realizado valoraciones relacionadas con la dirección de la relación entre el conocimiento, el poder y la subjetividad que son de singular interés.

Chávez (1999; 15) destaca que, para los primeros críticos señalados anteriormente, la pedagogía no es sólo "mediadora" entre el sujeto y el conocimiento, ni "recurso" para el desarrollo humano, sino que es también una operación constitutiva en la producción social y cultural del sujeto, conjunto de dispositivos y mecanismos a través de los cuales se establecen, regulan y modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia en sí.

Como hemos podido constatar, elementos positivos de la Teoría Crítica de la Educación lo constituye la existencia de un enfoque más integral del proceso de educación y su relación con la sociedad, la consideración de la relación educación-ideología, la necesidad del aprendizaje grupal como una forma de socialización, el reconocimiento de la necesidad de la actitud crítica y reflexiva del educando, la sustentación del necesario interactuar del docente con el educando entre otros aspectos.

A su vez, constituyen limitaciones esenciales de esta escuela, en el plano del enfoque sociológico de la educación, la inconsecuente determinación del papel de la ideología en el proceso social de educación, el predominio del

enfoque idealista en la consideración del papel de la escuela como institución, la insuficiente determinación de la interrelación entre la escuela y los demás medios de socialización educativa, la inconsecuente valoración de lo individual y lo social en el proceso de cognición, la pérdida del papel del docente dada la supeditación mecánica y absolutista al "protagonismo" estudiantil. Junto a lo anterior, se destaca el carácter utópico de la mayoría de las tesis de los representantes de esta escuela: sus principios por lo común no ha trascendido más allá del plano social declaratorio.

5.3-. La Sociología de la Educación acerca del Constructivismo como teoría educativa de base filosófica idealista subjetiva.

Compartimos el criterio de Chávez en "La polémica filosófica acerca de las ciencias sociales" (1997; 40) cuando al expresar la actualidad y partidismo filosófico del Constructivismo lo sitúa afiliado al idealismo subjetivo.

El Constructivismo constituye una perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza que, a decir de sus defensores, la inglesa Driver consiste:

... en que los individuos, a través de su propia actividad mental, construyen y reestructuran sus esquemas del mundo que le rodean basándose en la experiencia que poseen del medio y en la interacción social. (DRIVER, 1993; 321)

En similar sentido se pronuncia el estadounidense Hewson (1993; 339) al definir su enfoque general sobre el "cambio conceptual" desde la perspectiva constructivista "... que supone que los seres humanos construyen su propio conocimiento a partir de su conocimiento previo".

Jean Piaget (1896-1980), intelectual suizo, es considerado como el creador de la teoría genética del aprendizaje, y ocupa un lugar muy importante en la sustentación de las bases del constructivismo.

El agotamiento del paradigma conductista y de las teorías asociativas del aprendizaje facilitaron la divulgación y aceptación de esta teoría.

El intelectual suizo estudió el desarrollo intelectual de los niños, y realizó una importante crítica al mecanicismo empirista de las teorías reflexiológicas y behaviorista, así como de los enfoques de la Gestalt. Su teoría se sustenta, esencialmente, en la consideración de la inteligencia como manifestación de las funciones biológicas de adaptación y organización. Para Piaget, la adaptación representa el establecimiento del equilibrio, progresivo y sistemático, entre los mecanismos de asimilación de los objetos del conocimiento por el sujeto cognoscente, y la adaptación de este sujeto a la realidad exterior. La inteligencia del niño, en la concepción de Piaget,

depende esencialmente de los procesos reflexivos, de los hábitos elementales y de las asociaciones adquiridas en el proceso de adaptación.

Puede comprenderse que la concepción del pensador suizo del funcionamiento intelectual tiene sólido basamento en el modelo biológico de intercambio entre el organismo y el ambiente. El aprendizaje constituye una resultante de la adaptación y asimilación del individuo al medio.

Para Piaget, el individuo nace con esquemas de acción ya establecidas, que constituyen las posibilidades del organismo para actuar en el medio, esquemas con alto grado de flexibilidad, lo que le permite modificarse para actuar en situaciones diversas. Las acciones cognitivas representan procesos progresivos, lo que significa que cada nueva estructura cognitiva representa un crecimiento cualitativo y cuantitativo en el desarrollo, cuando es comparada con la estructura cognitiva anterior.

Las acciones cognitivas, en la concepción de Piaget, posibilitan el conocimiento, y este acto de conocer, consecuentemente, la capacidad de actuar frente a la realidad donde está insertado el sujeto.

Aun así, actuar en el sentido piagetiano no se puede traducir, necesariamente, como acciones y movimientos externos y visibles. Ese pudiera ser el caso de los niños pequeños, que, de alguna manera, necesitan manipular la realidad que las circundan para poder comprenderla. En la mayoría de los casos, sin embargo, esa actividad es interna, mental, aunque pueda sustentarse en objetos físicos. Un sujeto puede estar mentalmente muy activo sin que por eso tenga que mover o manipular objetos: cuando compara, ordena, clasifica, cuenta o realiza deducciones mentales. (COLL et.al. 2000; 250)

Concordamos con Coll (2000) cuando destaca:

... el punto esencial del constructivismo piagetiano es que el sujeto va construyendo espontáneamente sus conocimientos por medio de la interacción con la realidad que lo rodea. Esto no significa decir que los conocimientos ya existen y que él los asimila con sus acciones. Sería una interpretación errada, aunque frecuente, del constructivismo piagetiano. Lo más importante es que la interacción constante, entre el sujeto y la realidad, realizada por medio de la asimilación y del acomodo, permite al mismo tiempo, construir nuevos esquemas: el sujeto se dota de nuevos instrumentos de comprensión y puede, de modo simultáneo, construir la realidad _el sujeto atribuye a la realidad significados diferentes. (COLL et.al. 2000; 250)

Al subordinar el aprendizaje al desarrollo, Piaget define ese nivel de desarrollo cognitivo en cuatro etapas (estágios):

Etapas (estágios) sensorio- motores (de 0 a 2 años)

- inteligencia práctica
- el bebé comienza a ser capaz de resolver problemas prácticos cada vez más complejos.
- la evolución de los esquemas permite que el mundo va siendo organizado (espacialmente, temporalmente, casualmente).

Etapas (estágios) pré-operativo (de 2 a 6 años)

- inteligencia representativa (esquema de acciones interiorizadas).
- egocentrismo (el punto de vista del infante predomina).
- pensamiento intuitivo, basado en la percepción.

Etapas (estágios) de las operaciones concretas (de 6 a 11 años)

- inteligencia operativa (basada en un conjunto de operaciones lógicas).
- pensamiento más lógico y racional.
- las operaciones permiten organizar la realidad de una manera más estable.

Etapas (estágios) de las operaciones formales (de 11 a 15 años)

- inteligencia formal (puede aplicarse a cualquier contenido).
- pensamiento combinativo (capacidad de pensar en todas las combinaciones y variantes posibles de un fenómeno).
- pensamiento hipotético–deductivo (capacidad de razonar por medio de hipótesis). (COLL, et.al. 2000; 251)

A nuestro modo de ver, al criticar las concepciones del mecanismo empirista, behavioristas y en especial las conductistas, Piaget sustenta la necesidad del aprendizaje basado en las etapas (estágios) del desarrollo, en las capacidades lógicas de los alumnos, pero potencia excesivamente el modelo de aprendizaje espontáneo, esencialmente individual, y particularmente relacionado con el mundo físico, sin reconocer el importante papel del proceso de interacción social que debe establecer el estudiante en su aprendizaje, ni la importancia que en este proceso adquieren los factores sociales y culturales.

La enseñanza sustentada en la perspectiva constructivista hace énfasis en la necesidad de que los escolares " construyan" sus propias nociones teóricas a partir de sus experiencias personales y de un proceso de interacción con el medio social. Al potencial la necesidad de la educación científica los partidarios del constructivismo, al estilo de la Driver y Hewson, insisten en que la construcción del conocimiento no puede ser visto como un proceso exclusivamente personal sino como aquel que trasciende los marcos de la búsqueda empírica individual.

Los alumnos necesitan tener acceso no solo a experiencias físicas sino a los modelos de la ciencia convencional. (DRIVER, 1993; 322).

Algunos constructivistas (Hewson, 1993; Driver, 1993) llegan a enfatizar que las ideas científicas y las teorías no solo son el resultado de la interacción de los individuos con los fenómenos, sino que pasan también por un complejo proceso que implica comunicación y comprobación por parte de las instituciones sociales de ciencia antes de ser validada por la comunidad científica, intentado dar así la dimensión social del conocimiento científico.

La teoría de la "construcción social del significado" atribuido por Driver a Solomon (1987) y que afirma que los "objetos del sentido común" solo existen a través de la comunicación social en la que se intercambian, se exploran y se refuerzan ideas (Driver, 1993; 319) tiene una importancia epistemológica que debe significarse.

Compartimos los criterios de Solomon y Driver de que el proceso de conocimiento se enriquece cuando las ideas de un individuo son afirmadas y compartidas por otros de la clase, y se destaca el papel del intercambio en este proceso. Sin embargo, en el criterio de Solomon citado por Driver (1993;319) de que como "conocimiento del mundo vivo" el criterio esencial no es ya la lógica interna de la explicación sino que sea reconocido y compartido por otros, dando por hecho "... que aquellos que están próximos a nosotros ven el mundo como nosotros, pero siempre buscamos confirmarlo a través del intercambio social", puede significar un alineamiento con las posiciones idealistas y del pragmatismo sociológico en la educación, al subordinar la veracidad de las ideas, las teorías, las nociones científicas, el propio conocimiento del escolar a su finalidad utilitaria.

Es necesario destacar las implicaciones que tiene en la concepción del aprendizaje y la enseñanza la fundamentación constructivista de pensadores como Driver cuando expresan:

... conocer algo no implica correspondencia entre los esquemas conceptuales que se poseen de ese algo y lo que estos esquemas representan "ahí afuera", es decir, no tenemos un acceso directo al mundo real. La base del aprendizaje no está en que corresponda con una realidad exterior, sino en la construcción por parte del que aprende de esquemas que le resulten coherentes y útiles. (DRIVER, 1993;318)

En estos planteamientos, y en los de Glaserfeld (1983) se encierra parte sustancial de la teoría constructivista. Glaserfeld expresa:

Lo que determina el valor de las estructuras conceptuales es su adecuación experimental, su bondad para encajar con la experiencia, su utilidad para resolver problemas, entre los que está claro, el eterno problema de la organización coherente que llamamos comprensión... Los hechos están constituidos por nosotros y nuestra manera de experimentarlos. (In: DRIVER, 1993; 318)

El idealismo neo-positivista, al estilo del Círculo de Viena, de la tesis anterior es evidente, como lo es el pragmatismo instrumentalista: el sujeto cognoscente "construye" los hechos en dependencia de su modo personal de experimentarlos, de sus propios intereses y capacidades.

Auque tácitamente algunos constructivistas reconozcan el énfasis creciente que en los últimos años viene haciéndose en el proceso de interacción en el aprendizaje, y de que éste no tiene lugar en un vacío social, con lo cual (reconoce Driver, 1993;318), los "... trabajos de Vigotski han sido influyentes" y que los escolares tienen a su disposición modos de pensar y de imaginar a través del lenguaje y la cultura, la interpretación de este proceso no es enteramente consecuente: como hemos visto, ciertos enfoques de la Teoría Social del Significado hacen depender, en última instancia, la significación a la experiencia vivencial y a la utilidad del conocimiento.

En la concepción de la enseñanza, desde esta perspectiva constructivista, se hace énfasis en tres elementos:

1. Los métodos de enseñanza deben tener en cuenta las concepciones previas con los que llegan los estudiantes a la clase. (...)
2. Deben darse oportunidades que permitan a los estudiantes pensar y hablar acerca de las ideas que están desarrollando y utilizando. Puede ser útil la discusión en pequeño grupo (...)
3. Un papel importante para el profesor es guiar a los estudiantes para que vean los fenómenos a través de espectáculos científicos (...). (DRIVER, 1993; 328)

Según esta concepción, los pilares básicos de la enseñanza son: el empleo de métodos en función de construcción de conocimientos, "... el rol del profesor de poner a disposición del alumno las herramientas teóricas y conceptuales, como el rol del que aprende de dar sentido a las nuevas experiencias por ellos mismos" (Driver, 1993;328).

Otra visión desde el constructivismo la ofrece el profesor de la Universidad Wisconsin-Madison, USA Peter W. Hewson en sus concepciones acerca del "Cambio conceptual". Para Hewson (1993; 333) las teorías del cambio conceptual tienen su base en una forma de entender el proceso de aprendizaje de los contenidos de disciplina tales como física (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982) y biología (Caraey, 1985) pero destaca su aceptación posterior en ámbitos disciplinarios como la química, las ciencias de la tierra, matemáticas, escrituras y otros hasta su inclusión en documentos oficiales que norman reformas educativas, por ejemplo, en España.

La categoría de cambio conceptual cobra significación en la concepción constructivista. Así considera Hewson (1993) este concepto:

...reemplazamiento de las concepciones erróneas por concepciones correctas. (Hewson,1993; 388);

...cambio en las concepciones de una persona además de añadir nuevo conocimiento al que ya se posee. (Hewson,1993; 341).

Tal como ha sucedido con otras "variantes" del constructivismo, la teoría del "Cambio conceptual" ha sido asimilada por muchos desde vertientes diversas. Hewson (1993) destaca tres grandes posiciones:

... el término aplicado a la parte problemática de la experiencia del aprendizaje de una persona. (HEWSON, 1993; 336)

... de las concepciones alternativas de la naturaleza del conocimiento, por ejemplo, la naturaleza del conocimiento en física" (337); otra visión alternativa acerca de "...la naturaleza del conocimiento, en concreto del conocimiento científico. (HEWSON, 1993; 337)

... interpretaciones del cambio conceptual en torno a la relación entre aprendizaje y enseñanza. (HEWSON, 1992; 338)

Particularizando las concepciones constructivas del "cambio conceptual" como fenómeno esencialmente de la enseñanza, Hewson (1993;339) toma los criterios de Westbrook y Rogers en "Experience is the best teacher: Using the laboratory to promote conceptual change" (1992; 3) quienes afirman que el proceso de usar "estrategias para conducir el pensamiento de los niños hacia la dirección que marcan los científicos ... se ha conocido como cambio conceptual", identificando explícitamente el mismo como una serie de estrategias de enseñanza.

Para Hewson autores como Stofflet en "Is the ability to use conceptual change pedagogy a function of personal experience" (1992) y Tobin en "Conceptual change, teacher education and currículum reforma" (1992) el "cambio conceptual" es un proceso de aprendizaje. Hewson (1993; 339) cita a Tobin (1992):

... el cambio conceptual en el aprendizaje, se trata de un proceso social para dar sentido a la experiencia, estudiada en términos de conocimientos ... (TOBIN. 1992; 2)

Es fácil percatarnos que en estas concepciones se absolutiza el predominio de uno de los factores del proceso, al considerar que el "cambio conceptual" es un acontecer de las estrategias de enseñanza o un proceso de aprendizaje.

En su concepción constructivista de "cambio conceptual" Hewson (1993) lo reconoce como un modo de entender el aprendizaje, algo que experimenta el sujeto de manera intencional, más que como algo realizado por el que enseña.

La concepción particular de Hewson, que data de 1988 según reconoce, se fija en la relación entre enseñanza y aprendizaje según la cual

... la enseñanza no es causa de resultados de aprendizajes, sino un elemento que los facilita. La enseñanza puede tener lugar sin que se produzca aprendizaje y viceversa. (HEWSON, 1993; 338)

Aunque Hewson (1993;348) reconoce que su comprensión del cambio conceptual va desde una manera de entender el aprendizaje hasta la enseñanza que facilita el aprendizaje, enfatiza:

... veo el cambio conceptual, antes que nada, como un modo de entender el aprendizaje, es decir, algo que experimenta el sujeto de manera intencional, más que como algo realizado por el que enseña. (HEWSON, 1993; 343).

La existencia de otras formas de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en la teoría general del constructivismo es el que adoptan Edwards y Mercer (1987;36) en "Commo Knowledge" :

Lo que defendemos es un tercer escalón hacia un modelo cultural-comunicativo de educación ... La ideología tradicional centraba todo en la enseñanza y la ideología progresista lo centra todo en el aprendizaje. Lo que se necesita es una nueva síntesis, en la que la educación comprenda conjuntamente el desarrollo de ambos" (In: HEWSON, 1993; 328)

Para Chávez (1999;10) la visión más conocida del constructivismo es la que se fundamenta en la teoría psicológica de Piaget acerca del desarrollo intelectual, y que destaca la importancia de las competencias del niño en su desarrollo. Sin embargo, como hemos podido observar, la propia Driver (1993; 318) reconoce la influencia de Vigotski y su concepción socio-cultural, mientras que por doquier se denota la presencia, no siempre coherentemente asimilada, de enfoques de pensadores de otras corrientes y tendencias, lo que le da al constructivismo un carácter ciertamente ecléctico.

Un representante del constructivismo cognitivo es Ausubel. Su concepto de "estructura cognitiva" es importante a los efectos particulares del constructivismo, aunque en verdad trasciende los marcos de esta escuela. En el concepto de estructura cognitiva de Ausubel es importante considerar el contenido total de las ideas de un cierto individuo y su organización, así el contenido y organización de sus ideas en un área particular de conocimiento.

El aprendizaje, según la teoría cognitiva de Ausubel, significa organización e integración del material en la estructura cognitiva. Siendo así, la estructura cognitiva constituye un complejo organizado y, puede decirse, resultante de los procesos mediante los cuales se adquiere el conocimiento y se utiliza el mismo.

La concepción de Ausubel sustenta el aprendizaje significativo, visto como aquel que ocurre a partir de conceptos y proposiciones relevantes en la estructura cognitiva, a través de la interacción entre las informaciones ya existentes y las nuevas informaciones.

Para caracterizar el cognitivismo constructivista de Ausubel, Moreira destaca (1984) el contenido del concepto de aprendizaje significativo:

Para Ausubel, aprendizaje significativo es un proceso por el cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y no literal a un aspecto relevante de la estructura cognitiva del estudiante. O sea, este proceso implica la interacción de nueva información con una estructura de conocimientos específicos, a la cual Ausubel define de subsunor. (MOREIRA, 1984; 65)

En esta teoría, los denominados conceptos subsunores, como condición indispensables para el aprendizaje significativo, son ideas, proposiciones, conceptos existentes en la estructura cognitiva del sujeto de aprendizaje.

Uno de los estudiosos más connotados de la obra de Ausubel, el brasileño Marco Antonio Moreira (1998; 71) destaca el papel que el teórico del constructivismo concede al profesor:

El papel del profesor en la facilitación del aprendizaje significativo incluye por lo menos cuatro tareas fundamentales:

1. Determinar la estructura conceptual y proposicional de la materia de enseñanza.
2. Identificar cuales son los subsunores (conceptos, proposiciones e ideas claras, precisas, estables) relevantes al aprendizaje del contenido a ser enseñado (...).
3. Diagnosticar aquello que el alumno ya sabe (...).
4. Enseñar utilizando recursos y principios que faciliten el tránsito de la estructura conceptual de la materia de enseñanza a la estructura cognitiva del alumno de una manera significativa. (MOREIRA, 1998; 71)

Hacemos notar que en estas importantes consideraciones, que constituyen las bases del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela constructivista, no existe un atisbo siquiera de la necesidad de el proceso de interacción entre los estudiantes, entre estos y el docente, entre ambos y la realidad socio-histórica y cultural, entre otros elementos que intervienen en el proceso. Vale señalar, por otra parte, que la atención única de esta y similares teorías constructivistas es la apropiación de conocimientos: el desarrollo de sentimientos y valores no merece atención.

Es así que para la concepción constructivista el aprendizaje significativo propicia que el alumno construya la realidad dándole significación personal, individual. Así expresa uno de los representantes más destacados de esta tendencia:

Lo verdaderamente importante no es si la educación escolar debe favorecer el aprendizaje de hechos, o de conceptos, o de procedimientos, o de actitudes; lo verdaderamente importante es que la educación escolar favorezca el aprendizaje significativo de hechos, de conceptos, de procedimientos y de actitudes. (COLL, 1994; 127)

En esta concepción de aprendizaje significativo, el conocimiento se construye a partir de conceptos y proposiciones relevantes en la estructura cognitiva y de la interacción entre esas informaciones ya existentes y las nuevas informaciones.

Tal como reconoce el colombiano Tamayo (1991), citado por Chávez, (1997; 45), el constructivismo lleva implícito el cambio de una concepción epistemológica empirista a una concepción racionalista.

Citado por los españoles Marín, Solano, Jiménez (1999; 480) autores como Novak apuntan que la palabra "constructivismo" se está convirtiendo en una palabra de uso común entre psicólogos, filósofos y educadores. Ello no deja de ser cierto, pero a nuestro modo de ver no confiere más valor a esta teoría ecléctica. Bajo la égida del constructivismo hoy día se cubren adeptos de teorías tan disímiles como las de Ausubel, Vigotski, Piaget; en determinado momento se reconoce y hace marcada insistencia al racionalismo y a su influencia en el aprendizaje, como se potencia el empirismo en el acto de enseñar. Incluso, como veremos más adelante, existen tendencias que confieren un matiz teológico a las concepciones constructivistas pos-piagetianas.

Como señalan Marín (et. al. 1999) el constructivismo está erizado de cuestiones filosóficas. De forma explícita asume posiciones en la filosofía de las ciencias, las teorías de aprendizaje y en el plano de la enseñanza.

Aún reconociendo lo anterior, y considerando la inclusión de esta escuela en el campo del idealismo subjetivo, dentro de éste las posiciones adoptadas por los diferentes teóricos es, en realidad, diversa.

En el Seminario Internacional de aprendizaje, efectuado en diciembre de 1992, en Brasil, fueron presentados estudios acerca de la trascendencia del Constructivismo como paradigma de aprendizaje. (Kiefer, 1993; Manetzeder, 1993; Pillar, 1993): Llama la atención en estos estudios la conferencia que bajo el título de "Constructivismo pos-piagetiano: presagio de renacimiento" impartió la profesora y doctorada en Antropología en la Universidad de París, Ivete Manetzeder.

Desde las primeras líneas de su estudio, nos percatamos de un nuevo enfoque constructivista: la fusión del cognitivismo post-piagetiano con las concepciones del personalismo con base neo-tomista. Veamos a esta autora sobre el sentido que otorga al Constructivismo post-piagetiano, y la influencia del voluntarismo de Nietzsche (1844-1900):

Es importante apreciar que la búsqueda del conocimiento es en verdad un camino dialéctico que nos conduce a nuestro cielo interior, sin duda, más esto, como apunta Nietzsche, pasa siempre por la voluptuosidad de nuestro propio infierno, pues son muchos los 'riesgos', los 'temores', las 'medias noches del alma', los 'golpes frustrados', que sobre todo reafirman una inclinación ontológica por el otro, por el ser, por la vida.

Para esta autora el constructivismo pos-piagetiano constituye un presagio de renacimiento de un nuevo humanismo que adquiere, en su concepción, un contenido personalista de corte neo-tomista. Así expresa:

La construcción del conocimiento no ocurre en el vacío. Al contrario, es el resultado de un proceso en que la competencia del sujeto se alía a una actividad cognitiva específica y constituye un saber sobre lo real, o mejor, sobre la sombra de lo real. Por eso nuestro conocimiento nos es íntimo y familiar. (...)

El conocimiento y la imaginación creadora que reproblemiza la relación entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo traduciendo lo real en signos y símbolos obedeciendo a principios y reglas que permiten la construcción de sistemas cognitivos. (MANETZEDER, 1993; 214)

Para Manetzeder (1993) en este proceso de construcción del conocimiento

... la lógica, la razón y el método se confunden con el espíritu, entonces la unidad legítima se afirma por la unidad del 'yo pienso', de la persona, y solamente este es el mundo que es preciso unificar. Unificar por el único modelo unificador permitido por el cogito. Entonces se da la separación entre un mundo múltiple y el "yo" modelo de uno, unificándose el saber del mundo de acuerdo con la forma del propio cogito, firmando la verdad absoluta y la razón divina. (MANETZEDER, 1993; 216)

Súmanse a las concepciones de Manetzeder, como una muestra más, demostrativa del abigarramiento de formas y contenido que adquiere en los momentos actuales las corrientes que nos ocupa, la creación del denominado "constructivismo social" cuyas herramientas fueron establecidas por Driver y Easley, según destaca Martínez (et/al., 1999; 482)

En la teoría constructivista actual, ocupan lugar destacado las concepciones de Emilia Ferrero, psicóloga argentina, ex-alumna y colaboradora de Piaget y Ana Teberosky.

No libro "Psicogénesis de la lengua escrita" (1991) las teóricas constructivistas intenta el rescate de los presupuestos epistemológicos centrales de la teoría de Piaget, en especial en su aplicación en el aprendizaje de la escritura.

De modo especial en "Con todas las letras" (1996), la discípula de Piaget realiza una importante defensa del constructivismo piagetiano.

La Ferrero intenta esclarecer que el constructivismo, en la obra de Piaget, es una ciencia monotética, en la pretensión de extraer leyes y explicar fenómenos, y por eso para integrarla a la enseñanza se precisa de una pedagogía. La autora insiste en que cualquier pedagogía no servirá para hacer tal proceso de aplicación, que bajo las condiciones y enfoques de la escuela tradicional y tecnicista, no existen posibilidades para la aplicación de las concepciones de

Piaget. La existencia de una nueva pedagogía, que considere no sólo la dimensión teórica, sino sobre todo, la dimensión humana y política, es condición indispensable para el éxito del constructivismo en la práctica educativa.

En su crítica a los enfoques que desvirtúan el verdadero sentido del constructivismo piagetiano, y esclarecemos del constructivismo que la propia Ferrero consigue re-crear, la intelectual argentina distancia la teoría que preconiza de las que constituyen un conjunto de prácticas pedagógicas vagamente relacionadas entre si. En verdad, como ya destacamos, muchas de esas teorías llamadas “constructivistas” y, sobre todo, la práctica pedagógica denominada “constructivista” de muchos profesores, representan una sumatoria de ideas y acciones incoherentes y desarticuladas, que muy poco tiene que ver con enfoques sistematizados, como los de Ferrero y Teberosky.

Esta realidad es reconocida por la propia Ferrero (1996) cuando critica el inconsecuente uso del término “maduración” lo que es llevado a la creación de prácticas espontaneístas en la enseñanza.

Esclareciendo el contenido del concepto de “proceso de construcción”, el cual generó la confusión de considerarla como construcción parcial, donde algunas nociones son construidas y después el resto es adicionado, sin considerar la interacción de procesos, la Ferrero precisa:

Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso de construcción envuelve procesos de reconstrucción, y que los procesos de coordinación, integración, diferenciación, etc. también son procesos constructivos. (FERRERO, 1996; 79).

La particularidad de focalizar el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura, determina que los textos de Ferrero e Teberosky (1991) no centren nuestra actual atención, pero consideramos que los mismos ofrecen soluciones innegables a deficiencias y limitaciones, ya destacadas, que se manifiestan en otros representantes de esta escuela.

Para Chávez (1999) los constructivistas asimilan diversos marcos teóricos para hacerlos converger en una serie de principios generales. Son, para este autor aspectos coincidentes del constructivismo:

- El desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, y el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa estricto en el código genético, ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.
- El conocimiento escolar no entra en el alumno como en una caja vacía, pues este posee referencias previas, desde las cuales está en disposición de organizar su propio aprendizaje. (Chávez, 1999;10)

Reconociendo el papel del constructivismo en las reformas educacionales actuales, especialmente en América Latina, Chávez (1999) destaca:

Si se quiere hablar de las actuales reformas del sistema escolar, sobre todo en diferentes países latinoamericanos, con toda seguridad hay que referirse al constructivismo.

De una manera explícita los documentos directrices de los cambios educacionales señalan que los principios psico-pedagógicos en los que se sustentan las reformas se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. (CHÁVEZ, 1999;10)

Como se ha demostrado, el constructivismo no aborda de modo científico la dimensión social de la enseñanza y el aprendizaje, los mecanismos de socialización educativa, ni los sistemas de interacciones sociales que ocurren en el marco del objeto que estudian, entre otros importantes elementos.

5.4-. Valoración de la Escuela Nueva desde la Sociología de la Educación.

Entre las teorías educativas de base filosófica idealista subjetiva puede incluirse a la denominada Escuela Nueva.

Escuela Nueva o activa constituye un término convencional genérico, con el cual se denomina a aquellos intentos, más prácticos que teóricos que se inician a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia una crítica de la escuela tradicional y autoritaria predominante en esta época, que se caracteriza por un tipo de enseñanza enciclopedista, centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo. La Escuela Nueva como tendencia pedagógica que se desarrolla casi exclusivamente en diferentes países capitalistas (EE.UU., Inglaterra, Francia, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros) resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidades de cambios, en el desarrollo del mismo. (Rodríguez, Sanz, 1996; 17)

Para algunos autores (Gadotti, 1998; 252) fue la Escuela Nueva la que levantó más alto la bandera de la autonomía en la escuela, entendiéndose como libre organización de los estudiantes, el auto-gobierno.

Los representantes más destacados del Movimiento de la Escuela Nueva fueron, indudablemente el pedagogo francés Coussinet, Decroly, Montessori, Claparade, Freinet, Kerchesteiner y el pedagogo y filósofo norteamericano Dewey. Algunos autores (Meksenas, 1993; 49) incluyen también a Rogers (1902-1987). Por su parte Gadotti (1998; 251) incluye en esta relación a Piaget (1896-1980) a Ferrière (1879-1960) y a Korczak (1878-1942).

Célestin Freinet (1896-1966) realizó sus principales consideraciones acerca de la autonomía y de la auto-actividad de los estudiantes.

El contacto con niños anormales y con deficiencias mentales que su profesión médica le permitía realizar, propició a la italiana Montessori (1870-1952) entrar en contacto con el mundo intelectual de estos niños con necesidades educativas especiales. Sobre esta base reconoce la necesidad de proponer vías para la inserción a la sociedad de niños y adolescentes con ciertas limitaciones en el aprendizaje, y posteriormente fundar casas para la educación preescolar y escolar en las cuales se potencia el desarrollo intelectual.

Al médico belga Decroly (1871-1932), a quien diversos autores consideran como un destacado escolanovista (Meksenas, 1993; Rodríguez, Sanz, 1996; Chávez, 1997) parte del reconocimiento del imperativo de la educación de niños y jóvenes como una necesidad natural. La influencia de su bregar con niños anormales y una interpretación idealista del acto educativo le llevó a no reconocer la educación en su condición de proceso social, histórico y clasista.

Sin embargo, Decroly considera la necesidad de que el escolar sea educado en el ejercicio de su plena libertad individual con la dirección del docente, lo que facilitaría el aprendizaje en condiciones reales y propiciaría en el escolar el placer de aprender.

Como hemos podido constatar, en las concepciones de Montessori y de Decroly es evidente el predominio a la atención de las necesidades naturales del individuo. Así, la educación es enfocada como una necesidad exclusivamente natural del hombre sin considerar el contenido social presente en el acto educativo. Es evidente, por otra parte, el pragmatismo (Dewey) y el empirismo (Loke, Hume) que nutre la base filosófica de estas concepciones.

La razón anterior pudo conducir a Tedesco (1995; 75) a generalizar que la Escuela Nueva se caracterizó por el hecho de negar valor educativo a los modelos y sustentar que las actividades educativas debían ser definidas a partir de los llamados intereses naturales de los niños.

También el pedagogo y filósofo norteamericano J. Dewey (1859-1952) es considerado por diversos autores (Meksenas, 1993; Rodríguez, Sanz, 1996; Chávez, 1997) como uno de los representantes más destacados de la Escuela Nueva. Sin embargo, la influencia del pensador norteamericano trasciende los marcos de esta tendencia y se hace sentir, de diversa forma, en el pensamiento pragmático de pensadores de diferentes escuelas.

Las concepciones pedagógicas de Dewey, en lo esencial, quedan plasmadas en sus obras "La escuela y la sociedad" (1899), "La escuela y el niño" (1902), "La escuela del futuro" (1915), "La democracia y la educación" (1916) entre otras, y donde además de mostrar sus conocimientos de las obras de grandes pensadores como Rousseau, Pestalozzi y Herbar, se presenta como preclaro conocedor de la realidad educacional de la Norteamérica de entonces.

Concordamos con Rodríguez y Sanz (1996; 18) cuando expresan que para Dewey la educación es un proceso a través del cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Según Dewey en la escuela, como institución social, se deben concentrar los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer, así como para que los utilice sus capacidades con fines sociales.

Problemas importantes de orden educacional que recibieron la atención de Dewey fueron el vínculo de la escuela con la vida, el significado de la educación laboral en la educación y la instrucción, la necesidad de atención por la educación de las necesidades e intereses del escolar, entre otras.

No puede negarse, por otra parte, el papel progresista de estas concepciones de Dewey ante los preceptos de la pedagogía tradicional, en particular la práctica escolástica de la enseñanza y su ruptura con la vida.

Los principios del pragmatismo de Dewey se manifiestan no sólo en las concepciones del pedagogo norteamericano sino en la esencia de las concepciones escolanovistas. La pedagogía del interés, cuya esencia pragmática es fundamentada por Dewey, se traduce en la Nueva Escuela en el propósito de concebir el sistema de educación en virtud de los intereses, motivaciones e inclinaciones del escolar.

Hay que recordar que, en las concepciones pragmáticas al estilo de Dewey la confirmación de la verdad, el carácter verdadero de los conocimientos del hombre no son confirmados por la práctica, sino por lo que se corresponda con los intereses del individuo, particularmente con los de carácter subjetivo.

Por otro lado, la consideración del papel de la experiencia, que en el pragmatismo tiene un sentido exclusivamente subjetivo, es resaltada en la Nueva Escuela en su dimensión de potenciadora del conocimiento individualizado del escolar, supeditados a las necesidades e intereses personales, a fuerzas internas del escolar.

En la pedagogía escolanovistas, el pragmatismo se orienta a conducir al escolar al encuentro de "su" verdad, concebida bajo el crisol de lo personalmente útil, en consonancia con sus intereses y que se logra por el estudio de los hechos, en particular los contrastables empíricamente.

A todas luces es evidente que, en el plano filosófico, estas concepciones pragmáticas escolanovistas están permeadas por el empirismo y el positivismo prevaleciente en Norteamérica. Con este mismo sello, sin embargo, se han propagado algunas de las concepciones de esta escuela en Latinoamérica.

Al pedagogo francés R. Coussinet (1881-1973) se le atribuye la creación de la Escuela Nueva en Francia. Un nuevo elemento, cualitativamente superior a las concepciones de Montessori y de Decroly, enarbola este autor: la enseñanza grupal no excluyente del respeto a la individualidad del educando, no sólo como medio para la educación

intelectual sino también como portadora de la educación social y donde el papel del docente es no directivo.

El francés Adolf Ferrière (1879-1960) centró sus estudios sobre el tema de la autonomía estudiantil. En su libro "L' Autonomie des Écoliers dans les Communautés d' enfants" (1950), Ferrière refleja sus conclusiones luego de un extenso estudio de las comunidades de niños y adolescentes en los que incluyó las escuelas públicas, y centros donde se aplicaban principios de autonomía concluyó afirmando:

... la vida social, al igual que la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva, no pueden ser aprendidos a no ser en la práctica. (In: GADOTTI, 1998; 251)

Janusz Korczak (1878-1942), otra figura destacada del escolanovismo, sustentó la concepción sobre los derechos de los escolares, niños y adolescentes. Korczak expresa:

... el primero e indiscutible derecho del niño es aquel que le permite expresar libremente sus ideas y tomar parte activa de los debates concernientes a la valoración de su conducta. (In: GADOTTI, 1998; 251)

El criterio anterior no puede conducirnos a pensar que con el reconocimiento de ciertos derechos a la libertad del escolar, que otorga la Escuela Nueva, significa que es aspiración de esta concepción pedagógica la preparación del escolar para la transformación social. Meksená (1993) se encarga de desmitificar la aparente noción de democracia que puede ofrecer la Escuela Nueva.

... la noción de democracia empleada aquí no se refiere a igualdad de oportunidades para todos. La democracia es vista como la libertad de acceso social a través de la competencia y, en tal sentido esa tendencia pedagógica tampoco cuestiona ni critica los fundamentos de la vida social; ella mantiene, de manera disimulada, el objetivo de adaptar al individuo a la sociedad para no transformarla. (MEKSENA, 1993; 49)

Este direccionamiento, hoy día, se mantiene latente en la práctica y la teoría educativa latinoamericana, como principio prioritario en diferentes concepciones pragmáticas que se presentan bajo la tutela de tendencias de diversas denominaciones, enmascarando no pocas veces su significación ideológica.

Compartimos el criterio de Rodríguez y Sanz (1996; 23) cuando consideran tres aspectos fundamentales en la caracterización del Movimiento de la Escuela Nueva: la concepción de la infancia y su repercusión en la educación; la concepción del profesor y su papel en la educación y la renovación metodológica.

La Escuela Nueva representó realmente una reacción en relación con la escuela tradicionalista, reproductiva y autoritaria, y sus principios esenciales pueden resumirse en los siguientes:

- La educación responde a los intereses y necesidades de los alumnos;
- La escuela es vida y no preparar para la vida;
- La cooperación es más importante que la competencia;
- Se aprende a resolver problemas y no a través de la transmisión de saberes.
(CHÁVEZ, 1997; 43)

CAPITULO VI-. UN ENFOQUE, DESDE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN, DE LAS TEORIAS EDUCATIVAS DE BASE DIALECTICO MATERIALISTA.

Las teorías educativas que ocupan nuestra atención en este capítulo hacen suyas el reconocimiento del carácter primario del ser sobre la conciencia, del ser social sobre la conciencia social, sustentando a su vez la unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo y el carácter dialéctico tanto del mundo material como de su reflejo en la conciencia del hombre. Estas teorías tienen, por consiguiente, una base dialéctico materialista.

Como hemos puntualizado en capítulos anteriores, las concepciones sobre la educación de sustentación dialéctico materialista tienen sus fundamentos generales en las obras de los clásicos del marxismo. Pero tales concepciones no han permanecido estáticas: el desarrollo histórico social han impuesto a los teóricos marxistas la necesidad del ulterior enriquecimiento de las teorías sobre la educación, única condición por la cual puede patentizar su condición de teoría científica.

Luego de Marx y Engels, otros teóricos han asimilado el reto de desarrollar las concepciones sobre la educación. Es así que figuras de reconocida connotación política como Lenin, Gramsci, entre otros, contribuyeron al acervo de las teorías educativas de base dialéctico materialista. Con ellos, intelectuales de la talla de Makarenko, Blonsky, Suchodolski, Vigotski, Luria, y tantos otros, han propiciado el ulterior desarrollo de las teorías educativas hasta hoy día y, por consiguiente han contribuido al enriquecimiento de la Sociología de la Educación.

Resultará comprensible que en el presente estudio no nos sea permitido adentrarnos en las concepciones de todos los representantes apuntados. Es nuestra pretensión enfocar las concepciones generales de cuatro de estos hombres de ciencia: Marx, Gramsci, Suchodolski y Vigotski, y hacerlo siempre prestando la atención a los enfoques sociológicos de la educación.

6.1- Carlos Marx: fundador de las bases de las teorías educativas dialéctico materialista.

Al analizar el valor de la obra de Marx como fundador de las bases de las teorías educativas dialéctico-materialistas, esclarecemos, en honor a la verdad histórica, que en ella participa muy activamente Federico Engels (1820 - 1895), genial teórico alemán y amigo inseparable de Marx, co-participante en los mayores aportes teóricos del marxismo, desde 1844 hasta la muerte de Marx. Obras comunes de Marx y Engels, que merecen nuestra atención por su valor socio-educativo, son: “La Sagrada Familia” (1844-1845), “Manifiesto Comunista” (1848), así como “La Ideología Alemana” (1871).

Otra esclarecimiento necesario se relaciona con la tesis de la inexistencia de un pensamiento coherente y sistematizado sobre la educación en las obras de los fundadores del marxismo. Somos del criterio de que la inexistencia de un libro de Marx, o de este con Engels, específicamente direccionado al tema de la Educación no niega el rigor, la coherencia y el enfoque de sistematicidad sobre esta cuestión. Autores como el polaco Vogdam Suchodolski en “Teoría Marxista de la Educación” (1974) demuestra la tesis enunciada. A nuestro modo de ver, tanto en las obras escritas de conjunto con Engels, en especial “La Sagrada Familia” e “Ideología Alemana”, así como otras de la única autoría de Marx, como “Contribución a la crítica de la

Filosofía del Derecho de Hegel” (1843), “Tesis sobre Feuerbach” (1845), “La guerra civil en Francia” (1871), “Crítica al Programa de Gotha” (1875), son demostrativas de un pensamiento sólido, coherente y sistematizado en relación a temas socio-educativos y pedagógicos.

Al fundamentar la esencia de la concepción materialista de la historia, Marx proporciona un duro golpe a las posiciones idealistas, tanto de Hegel como de los jóvenes hegelianos, que realizaban una interpretación idealista de la historia y, sobre esta base, acreditaban que modificando la conciencia del hombre, de los componentes de su actividad psíquica, podían llegar a modificar la propia sociedad.

En “Contribución a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel” (1843), Marx realiza un estudio de la relación entre el conocimiento teórico, dado por el dominio de la filosofía, y la actividad revolucionaria clasista del proletariado. La tarea de la filosofía, y también de la educación, es la de mostrar a las clases revolucionarias las raíces sociales de las desigualdades, y las vías de solucionarlas: no es el mundo espiritual, psíquico del hombre quien determina su existencia, ni las condiciones de existencia, son estas últimas las que condicionan a las primeras.

En “La Sagrada Familia” (1844-1845), Marx critica las concepciones de los hermanos Bauer para quienes el mundo ideal es independiente y, a su vez, creador de la realidad material y social. En carta a J. Bloch, y ocasionando un duro golpe a las concepciones psicologistas y sociologistas, Engels subraya esta sólida concepción de Marx:

... el factor que en *última instancia* determina la historia es la producción y reproducción de la vida real. (ENGELS, 1952; 458)

En las concepciones socio-educativas de Marx se destaca que los fenómenos de la superestructura, entre los que se encuentran las formas de conciencia social, y con esto la educación, están condicionados y a su vez constituyen un reflejo de la vida material, de la base económica, del modo de producción. Sin embargo, en esta concepción se reconoce que la superestructura no desempeña un papel pasivo: los elementos superestructurales se relacionan dialécticamente, y ejercen gran influencia sobre la base económica.

La historia de la educación, la historia de la evolución del pensamiento pedagógico y el progreso de las ciencias de la educación, del propio progreso de la Pedagogía como ciencia, está condicionada por el progreso de los factores y condiciones materiales que intervienen en las sociedades. La concepción de Marx no niega, sino que potencia, el papel activo y creador de la superestructura, y de la educación como elemento de la misma. Siendo un reflejo de las condiciones materiales que la originan, la educación no permanece estática ni inmóvil frente al desarrollo de las fuerzas productivas, por el contrario: pueden enriquecerlas, en un proceso creativo.

Especialmente en “La Sagrada Familia”, Marx y Engels realizan una valoración crítica del materialismo francés e inglés de la época, destacando su superioridad frente a otras formas del pensamiento filosófico y social, y a su vez, reconocen las limitaciones de estas formas de pensamiento, entre ellas el carácter mecanicista de sus postulados principales.

Al criticar las concepciones individualistas de Bauer, su negación del papel revolucionario de las masas populares y la supervaloración del rol de las grandes personalidades en la historia, en “La Sagrada Familia”, se enfatiza la importancia de la actividad revolucionaria, y la necesidad de fusionar la crítica social individual a la crítica de clases y, sobretudo a la actividad práctica revolucionaria. La teoría marxista, en especial de la educación, debe contribuir a este análisis.

De gran importancia, en el análisis que nos ocupa, es el reconocimiento de que las ideas tienen un carácter dependiente de las condices de existencia material, y que tales ideas y concepciones, en cualquier sociedad de clase,

responden a los intereses de las clases económicamente en el poder. Obras como “La Ideología Alemana”, “Manifiesto Comunista” y “Crítica al Programa de Gotha” sirven a Marx para fundamentar su concepción del carácter clasista de la educación.

Así expresan Marx y Engels en “La Ideología Alemana”:

Los pensamientos de la clase dominante son también, en todas las épocas, los pensamientos dominantes; en otras palabras, a clase que posee el poder *material* dominante en una determinada sociedad posee también el poder *espiritual*. La clase que dispone de los medios de producción material dispone también de los medios de la producción espiritual, de tal modo que el pensamiento de aquellos a los cuales son negados los medios de producción intelectual está sometido también a la clase dominante. Los pensamientos dominantes, no son nada más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes; ellos son esas relaciones materiales dominantes consideradas bajo forma de ideas, por tanto son la expresión de las relaciones que hacen de una clase la clase dominante; en otras palabras, son las ideas de su dominación” (MARX y ENGELS, 2002; 48).

Marx y Engels (2002) fundamentan que los individuos que constituyen la clase dominante poseen, entre otras cosas, también una conciencia y, consecuentemente, piensan; en la medida en que dominan como clase en determinada época histórica, se hace evidente que dominan en todos los sentidos en que tienen la posición dominante, entre otras cosas también como seres pensantes, como productores de ideas, que reglamentan la producción y la distribución de los pensamientos de su época; sus ideas son, por tanto, las ideas dominantes de su época.

Marx enseña que el ideal pedagógico constituye parte de una determinada concepción del mundo, y representa siempre intereses de clase. La ideología de la clase dominante posibilita la organización de la enseñanza, en sus más variados componentes, desde los didácticos hasta los curriculares, desde la evaluación o procesos similares, hasta las formas de organización escolar en general, en función siempre de sus intereses clasistas. Consecuentemente, la ideología de la clase dominante, y con ella la educación, ejercen tanto un papel activo sobre la base económica, como sobre los diversos componentes de la superestructura. Es así que los fines de la educación, sus tareas y su función social, en cualquier sociedad de clase, será la que responda a los intereses de la clase económica en el poder. La educación y la escuela, en toda sociedad de clase, no existe al margen de las relaciones de clase, y expresan siempre la concepción del mundo, las aspiraciones y la ideología de la clase económicamente dominante.

El análisis de “La Ideología Alemana”, nos lleva a renunciar a la falsa ilusión de que, con la sustitución del poder de una clase social por otra, las ideas de la nueva clase en el poder pasan a ser, en la práctica, las ideas sociales generales. Al tomar el poder político, la clase económicamente en el poder, con el derecho que le confiere su propio poder de clase, toma para sí el privilegio de presentar su concepción del mundo, y su sistema educativo, como generales. Así, en el capitalismo, al igual que en otros sistemas políticos, son presentadas las transformaciones y cambios de la educación como direccionados a toda la sociedad, cuando en realidad se trata de una educación direccionada a perpetuar y a reproducir los intereses de las clases detentoras del poder económico.

Marx se encarga de desvendar la falsa ilusión de la educación al margen, o sin relación, con los intereses de las clases dominantes:

... cada nueva clase que toma el lugar de aquella que dominaba, es obligada, aunque sea apenas para alcanzar sus fines, a presentar sus intereses como siendo el interés común de todos los miembros de la sociedad (...) esa clase es obligada a dar a sus pensamientos la forma de universalidad y representarlos como los únicos razonables, los únicos universalmente válidos” (MARX e ENGELS, 2002; 50)

Al definir, desde el primer capítulo de “Manifiesto Comunista” (1848), que la historia de toda sociedad hasta nuestros días, a partir de la descomposición de la comunidad primitiva, es la historia de la lucha de clases, Marx está sustentando la concepción de que también la historia de las diferentes formas de la conciencia social, y con esto de la propia educación, atraviesa por relaciones de clases, y por antagonismos y luchas de clase.

Subrayando el carácter ideológico de la educación que preconizan en “Manifiesto Comunista”, Marx denuncia la lógica de los capitalistas y de las objeciones de estos al modo comunista de producción y de apropiación de los productos materiales, ampliada a la vida y al trabajo intelectual:

Lo mismo que para el burgués la desaparición de la propiedad de clase equivale a la desaparición de toda producción, la desaparición de la cultura de clase significa para el la desaparición de toda cultura. (MARX e ENGELS, 1955; 34)

Marx e Engels esclarecen lo que la vida espiritual, la cultura y consecuentemente la educación, de cuya pérdida se lamenta el burgués, significan:

... no es para la inmensa mayoría de los hombres más que un adiestramiento que los transforma en máquinas. (MARX e ENGELS, 1955; 34)

Los autores del “Manifiesto Comunista” echan por tierra las afirmaciones de los teóricos capitalistas que critican al comunismo de sustituir la educación doméstica por la educación social. Sustentan que la educación es determinada por la sociedad, y por las condiciones sociales en que se educa, por la intervención directa e indirecta de la sociedad, por medio de las escuelas. E explicitan:

Los comunistas no han inventado la ingerencia de la sociedad en la educación; no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante. (MARX e ENGELS, 1955; 35)

Y agregan:

¿Qué demuestra la historia de las ideas sino que la producción intelectual se transforma con la producción material?. Las ideas dominantes en cualquier época no han sido nunca más que las ideas de la clase dominante” (MARX E ENGELS, 1955; 37)

En el “Manifiesto Comunista”, Marx y Engels sustentan algunas medidas que serían tomadas con la conquista del poder político y por la clase obrera, medidas que aguardan aun por su realización en la mayoría de los países latino-americanos, pero que continúan siendo sueños de sus hombres:

Educación pública y gratuita a todos los niños; abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy, régimen de educación combinado con la producción material, etc. (MARX e ENGELS, 1955; 39)

En diferentes momentos Marx insiste en que, como elemento de la superestructura social, la educación tiene carácter de clases, y a la vez constituye instrumento de producción y auto producción de la vida espiritual del propio hombre. Al producir la vida material, el hombre se produce y se reproduce a sí mismo, su cultura y su historia. Marx esclarece que el propio hombre es un producto histórico, y que su vida espiritual está condicionada por el desarrollo del modo de producción. Así expresa en la “Ideología Alemana”:

Son los hombres quienes producen sus representaciones, sus ideas, etc., pero los hombres reales, actuantes, tales como son condicionados por un determinado desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones que a ellas corresponden, inclusive las más amplias formas que estas pueden tomar. La conciencia nunca puede ser más que el ser consciente; y el ser de los hombres es su proceso de vida real. (MARX e ENGELS, 2002; 19)

Marx comprende que en la sociedad capitalista el tipo de relación del hombre con los medios de producción provoca, necesariamente, un tipo diferente de relacionamiento con la producción, la cultura y el arte. Reconoce que el individuo que no tenga preocupación mayor que la subsistencia, pues carece de los medios de producción, o apenas un espacio en el mercado de trabajo, no tendrá lugar privilegiado, ni motivaciones para el enriquecimiento educacional, cultural, espiritual en general. Así expresa MARX en sus “Manifiestos Económicos y Filosóficos” (1844):

El hombre, abrumado de inquietudes, necesitado, no tiene sentido para el más bello espectáculo.” (MARX e ENGELS, 1965; 103)

En “Crítica al Programa de Gotha” Marx realiza un análisis riguroso al Programa Social-demócrata del Partido Obrero Alemán de Gotha, y a los pretendidos defensores de la denominada “educación popular”, “educación general” y “educación igual y gratuita” asegurada por el estado. El pensador alemán muestra el carácter ilusorio, demagógico y clasista de tales pretensiones.

Refutando las concepciones de los social-demócratas alemanes de la educación popular e igualitaria, que oculta el carácter clasista de la educación, Marx pregunta:

¿Qué se imagina que esta fórmula es?. ¿Se cree que en la actual sociedad (y apenas tratamos de ella en este momento) la educación pueda ser igual para todas las clases?. ¿O se pretende forzar a las clases superiores a contentarse con la mezquina educación popular de las clases primarias, educación a la cual sólo pueden tener acceso los trabajadores asalariados así como los campesinos, dadas sus condiciones económicas? (MARX e ENGELS, 1978; 88)

Debe esclarecerse que, contrariamente a como declaran algunos de sus críticos, Marx, no niega el carácter de clase de la educación en el socialismo. Así, en el primer esbozo de “La guerra civil en Francia”, Marx se muestra entusiasmado con las proyecciones de la Comuna de París (1871) en relación a la educación, destacando que en verdad, la Comuna no contó, naturalmente, con el tiempo necesario para reorganizar la instrucción pública. (MARX y ENGELS, 1978; 78)

En este documento, Marx destaca la importancia de la Comuna de París en relación a la educación ya que:

- ... tomó la iniciativa de emancipar intelectualmente al pueblo.
- ...nombró una comisión encargada de organizar la enseñanza primaria (elemental) y profesional.
- Ordenó que todos los instrumentos de trabajo escolar, tal como los libros, mapas geográficos, papel, etc., fuesen facilitados gratuitamente por los profesores, que por su vez los recibirían de las cámaras...
- ... designó una comisión con la pretensión de fundar universidades libres... e ... introducir simultáneamente la gratuidad de la instrucción. (MARX e ENGELS, 1978; 78-80)

Destacando el carácter revolucionario y de clase de la Comuna y su importancia histórica, Marx enfatiza en el papel de la clase obrera en el desarrollo de la educación y de las ciencias:

... sólo la clase obrera puede (...) hacer de la ciencia ya no un instrumento de dominación de las clases, sino una fuerza popular, hacer de los propios hombres de ciencia ya no proxenetas de los preconceptos de clase, parásitos de estado con la pretensión de buenos lugares, y aliados del capital, sino libres agentes del espíritu. La ciencia sólo puede encontrar su verdadero papel en la República del trabajo. (MARX e ENGELS, 1978; 78-79)

La vinculación de la actividad teórica con la práctica se erige, en las concepciones socio-educativas de Marx, como principio esencial. Sirven de base a esta concepción

su crítica al materialismo mecanicista de Feuerbach y al carácter contemplativo de todo materialismo anterior. Las “Tesis sobre Feuerbach” y otros documentos, como “Trabajo asalariado y capital” (1849), “Crítica al Programa de Gotha” (1875) y el propio “Capital” (tomo I, 1867) son demostrativos de la claridad del pensamiento de Marx sobre la cuestión. Innegablemente, el reconocimiento del carácter limitado de las concepciones burguesas de la educación profesional se levanta como otro baluarte en la fundamentación del principio marxista de vinculación teoría- práctica.

Ya en el manuscrito anexo a “Trabajo asalariado e capital” Marx reconoce la alta estima de la burguesía por la educación profesional, toda vez que ella contribuye al entrenamiento de las clases trabajadoras, a su eficiencia para el trabajo, y consecuentemente, para la optimización de procesos de producción de plusvalía. En este trabajo Marx destaca:

- La simpatía de los burgueses por la educación profesional universal;
- La denuncia por la incorporación de los niños, desde los siete años, al trabajo manual, el significado exclusivamente lucrativo de este hecho;
- La dependencia de la instrucción general del nivel de las condiciones de vida;
- La denuncia de que el burgués entiende por educación moral;
- La falta de medios, e de deseos, de la clase burguesa de ofrecer al pueblo una educación verdadera;
- El significado esencial de la educación profesional burguesa: la preparación de los operarios como aprendices de las máquinas. (MARX e ENGELS, 1978)

El conocimiento de Marx sobre tan importante cuestión tiene también sustento en el análisis de las experiencias de diferentes países sobre la enseñanza profesional. Así, en carta a la profesora de la escuela profesional de Moscú, en Rusia, M. K. Gorbunova – Kablukova (22 de julio de 1880), Engels reconoce que evaluó con Marx diferentes fuentes documentales sobre el sistema inglés de escuelas profesionales, y habla positivamente de los esfuerzos en los Estados Unidos por desarrollar estos centros. Engels generaliza la siguiente conclusión, de seguro compartida con Marx:

Todavía las escuelas de promoción para los obreros adultos no valen grande cosa en la mayor parte de las veces. Aquello que se hace bien hecho, se debe a circunstancias y a personalidades particulares, se trata por tanto de instituciones locales y temporales. (MARX e ENGELS, 1978; 76)

En “Crítica al Programa de Gotha” Marx polemiza con los representantes del Partido Obrero Alemán, de cuño social-demócrata, por la pretensión de interdicción general del trabajo de los niños. Marx sustenta que la pretensión del Programa de Gotha es, a la vez, incompatible con la propia existencia de la gran industria, y es reaccionaria. Marx insiste en el carácter educativo de la actividad socialmente útil de los niños, de la importancia formativa del principio de vinculación teoría-práctica. Sobre este último aspecto Marx destaca:

Con efecto, gracias a una estrecha reglamentación del tiempo de trabajo, según la edad, y a través de otras medidas de protección a favor de los niños,

la combinación precoz del trabajo productivo y de la instrucción es uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual. (MARX, 1978; 91)

En este sentido, es válido resaltar que Marx acepta, tanto como aplaude, una de las medidas que su colaborador y amigo, F. Engels, incluye en los “Principios del Comunismo” (1847) en relación a la educación de los niños, propiciando la interacción de la instrucción con las actividades socialmente útiles. Engels destaca:

8. Educación de todos los niños, a partir del momento en que pueden pasar sin los primeros cuidados maternos, en las instituciones nacionales y a expensas de la nación. Educación y trabajo productivo serán paralelos. (MARX y ENGELS, 1978; 107)

Al valorar el desarrollo del pensamiento social de su época, tanto de los socialistas utópicos como de los economistas, Marx concuerda con los elementos revolucionarios de los programas de educación que algunos de ellos propugnan. El teórico alemán somete a crítica los criterios de los socialistas utópicos y de R. Owen en relación al vínculo de la educación con el trabajo productivo. En el primer tomo de “El Capital” (1867) Marx ofrece algunas consideraciones sobre este aspecto, lo cual es válido para comprender la significación que tiene para el tal cuestión. Así escribe Marx en el Capital:

Por muy débiles que parezcan en su conjunto los artículos de la reglamentación fabril sobre la educación, proclaman la instrucción primaria como condición obligatoria del trabajo de los niños. Su éxito era la primera demostración de la posibilidad de unir la enseñanza y la gimnástica al trabajo manual, e viceversa, el trabajo manual a la enseñanza y a la gimnástica” (MARX e ENGELS, 1978; 203)

Y Marx agrega, seguidamente, las ventajas ya constatadas de este vínculo:

Al consultar a los maestros, los inspectores fabriles reconocieron de prisa que los niños de las fábricas, que frecuentaban las escuelas apenas durante medio día, aprenden tanto como los alumnos regulares, muchas veces más. (MARX e ENGELS, 1978; 203)

Es tan importante para Marx la significación de las actividades socialmente útiles como medio de educación, que en el I Congreso Internacional de los Trabajadores, celebrado en Ginebra en septiembre de 1866, presenta las “Instrucciones para los delegados del Consejo Central Primario a propósito de diversas cuestiones”. En este documento, editado por el Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT) en 1868, considerado parte de los principios de la A. I. T., y elaborado por Marx se destaca:

- La legitimidad y conciencia de que los niños y los adolescentes de ambos sexos cooperen en la gran obra de la producción social, derivada de la tendencia de la industria;

- El carácter abominable de la manera como bajo el reinado del capital es realizado ese proceso;
- La importancia natural y social de la participación de los niños, a partir de la edad de nueve años, en el proceso productivo;
- La responsabilidad de la clase obrera en la formación de la geración obrera que crece;
- Las condiciones en las cuales tienen que ser exigida la combinación del trabajo productivo con la educación. (MARX e ENGELS, 1978)

La interpretación errónea de esta concepción de Marx, hace que considere imprescindible llamar la atención sobre cuatro elementos básicos. Estos son:

- Los criterios de Marx sobre la exigencia general de la aplicación del principio de vinculación del estudio - trabajo;
- Sobre los conceptos clave de este enfoque;
- Sobre las particularidades de las fajas etarias para la aplicación del principio e
- Sobre el objetivo socio-educativo estratégico de esta concepción.

Al considerar la exigencia general de la aplicación del principio de vinculación del estudio – trabajo, Marx esclarece:

... la sociedad no puede permitir, ni a los padres ni a los patronos, emplear en el trabajo a sus niños y sus adolescentes, a menos que combinen este trabajo productivo con la educación. (MARX, 1978; 223)

Destacar los conceptos clave de este enfoque, posibilita la comprensión del significado que tiene para Marx la educación y, en ella la educación corporal y la educación tecnológica. Así expresa Marx (1978; 223):

Por educación entendemos tres cosas:

1. Educación intelectual;
2. Educación corporal, tal como es desarrollada por los ejercicios gimnásticos y militares;
3. Educación tecnológica, atendiendo a los principios generales y científicos de todos los procesos de producción, y al mismo tiempo iniciando a los niños y adolescentes en la manipulación de los instrumentos elementales de todas las ramas de la industria.

Marx considera la necesidad de atender el desarrollo físico y psicológico de los niños y adolescentes para su inserción paulatina, gradual en el proceso de fusión de las actividades prácticas y teóricas. Así expresa sobre las particularidades de las fajas etarias para la aplicación de este principio educativo:

La división de los niños y de los adolescentes en tres categorías, de 9 a 18 años, debe corresponder un curso graduado y progresivo para su educación intelectual, corporal y politécnica.

Es obvio que el empleo de cualquier niño o adolescente de los 9 a los 18 años, en cualquier trabajo nocturno o en cualquier industria cuyos efectos son perjudiciales a la salud, debe ser severamente prohibido por la ley. (MARX e ENGELS, 1978; 223)

Marx esclarece el objetivo estratégico de esta concepción que vincula el trabajo socialmente útil con la actividad intelectual, en lo que constituye una valiosa contribución al pensamiento educativo de la época:

La combinación del trabajo productivo, retribuido, con la educación intelectual, los ejercicios corporales y la formación politécnica, elevará a la clase obrera muy por encima del nivel de las clases burguesa y aristocrática” (MARX e ENGELS, 1978; 223)

Como pretendimos destacar, el valor socio-educativo de la obra de Marx, y de éste con Engels, sobrepasa los límites de la época donde fue creado, y se manifiesta con significativa vitalidad en nuestros tiempos, constituyendo valiosa fuente de actualización teórica e instrumento para la práctica educativa y social.

6.2- Antonio Gramsci: Su pensamiento filosófico y proyección socio-pedagógica.

El reconocimiento al valor, tanto filosófico como pedagógico del pensamiento de Antonio Gramsci (Italia, 1891-1937), no pocas veces se ha polarizado: tal polarización va desde la posición de la escuela de Althusser quien lo acusa de no haber sabido superar el marco del idealismo croceano, al reducir el materialismo a un superestructuralismo, a la fundamentación de ser el teórico de la vía parlamentaria hacia el socialismo, (Subirat, 1981 ; 18), el de ser un genuino continuador del leninismo, o como lo considera Hobsbawm, (1981 ; 30) "probablemente el pensador comunista más original del siglo XX en Europa Occidental."

Este pensador italiano, en quien la teoría se hermana con la práctica política y le permiten no solo la elaboración de concepciones básicas de la doctrina marxista sino también la fundamentación del Partido Comunista Italiano, jugó un papel importante en la lucha contra la filosofía mecanicista que servía de plataforma a las concepciones de algunos partidos denominados marxistas durante la década de 1920 en Europa.

Las concepciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas de Gramsci, cuya dirección se enfocó a la defensa y propagación del marxismo en Europa y a la crítica a las teorías idealistas, hoy día son difundidas no solo en Italia y Europa en general, sino también en América Latina.

La crítica de la filosofía y la sociología idealista difundida en Europa ocupan un espacio preponderante en la labor de Gramsci. En particular merece la atención la crítica a Benedetto Croce (Italia, 1866-1952) quien fuera reconocido líder del neohegelianismo en su país y a Giovanni Getile (Italia, 1875-1944).

No puede negarse que el pensamiento idealista de Croce encontró amplia difusión no sólo en Italia sino en toda Europa, dada su polémica contra el positivismo y el determinismo así como contra el método de totalitarismo metafísico que predominaba en Italia. Sin embargo, como demostrara Gramsci, las concepciones de Croce no se apartan del irracionalismo y del enfoque inconsecuente del desarrollo histórico.

Desde que Gramsci escribe, en las brutales condiciones de la prisión donde permanece desde 1926 hasta su muerte en 1937, "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce" apunta sobre la necesidad de la atención al pensamiento historiográfico de Croce, criticando la trayectoria revisionista de sus concepciones.

Gramsci (1966; 203) desentraña la esencia revisionista de las concepciones filosóficas y sociológicas de Croce, y en especial la médula de su "historicismo" en los que se manifiesta su falta de intencionalidad de ruptura con el pensamiento reaccionario. Así expresa Gramsci (1966 ; 213):

El problema de los residuos de trascendencia, de metafísica, de teología,
en Croce, es el problema de la calidad de su historicismo.

El destacado pensador italiano señaló cómo en Croce "... la historia se convierte en una historia formal, una historia de conceptos y, en último análisis, una historia de los intelectuales" (Gramsci, 1966 ; 214-215)

La crítica de Gramsci a Croce, que podemos encontrar en "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce" (1966) aborda, entre otros aspectos de importancia para el estudio de la filosofía y la sociología, los siguientes:

- El partidismo de Croce ; el partidismo y la ideología
- La actitud de Croce durante la primera guerra mundial
- Croce y la religión, la filosofía y la política
- El pensamiento historiográfico de Croce
- La críticas de Croce al marxismo

Parece vital, a nuestros fines, destacar las concepciones de Gramsci acerca de la necesidad de una consecuente interpretación de la relación entre ideología y filosofía y la posible connotación de tal interpretación para el pensamiento sociológico.

El pensador italiano denuncia que el idealismo de entonces hacía coincidir verbalmente, de modo superficial la ideología y la filosofía al postular inconsecuentemente la relación entre lo real y lo ideal, entre la teoría y la práctica.

La unidad de ideología y filosofía, cuando es afirmada de esta manera, crea una nueva forma de sociologismo; no es historia, ni filosofía, sino un sistema de esquemas verbales abstractos sostenidos por una fraseología tediosa y de repetición mecánica. (Gramsci, 1966 ;216)

Gramsci defiende desde posiciones materialistas la tesis de la unión indisoluble de historia y filosofía al proclamar (1966 ; 215) :

La identidad de historia y de filosofía es inmanente al materialismo histórico.

Ya en "Introducción al estudio de la filosofía", Gramsci (1966 ; 33) destacaba el valor de la filosofía como concepción del mundo y puntualiza la idea que esta forma de pensamiento no puede concebirse solamente como elaboración "individual" de conceptos sistemáticamente coherentes, sino además y especialmente, como lucha cultural, ideológica en aras de la transformación de la mentalidad.

La crítica al filósofo y político italiano Giovanni Gentile, quien fuera ministro de Instrucción Pública en el gobierno de Mussolini, nos muestra la defensa de la filosofía y la sociología marxista por Gramsci.

El pensador italiano fustiga la concepción idealista subjetiva de Gentile según la cual la filosofía se podría definir como un gran esfuerzo cumplido por el pensamiento reflexivo para conquistar la corteza crítica de las verdades del sentido común y de la conciencia ingenua. Citado por Gramsci (1966 ;125) Gentile reconoce que "El hombre sano cree en Dios y en la libertad de espíritu". Valorando la esencia de ambos planteamientos Gramsci critica (1966; 125):

... ya en estas dos proposiciones de Gentile vemos: 1) una `naturaleza humana´ extrahistórica que no se sabe exactamente en qué consiste; 2) la naturaleza humana del hombre sano; 3) el sentido común del hombre sano (...) La filosofía de Gentile (...) es totalmente contraria al sentido común.

En "Notas críticas sobre una tentativa de Ensayo popular de Sociología", escrito polémico referido al libro de N. Bujarin ("La teoría del materialismo histórico. Manual popular de sociología marxista", Moscú, 1921), Gramsci critica la intención de la sociología positivista de aspirar a crear una ciencia exacta de los hechos sociales.

Con toda razón el pensador italiano (1966; 129) precisa que cada sociología presupone una filosofía, una concepción del mundo de la cual es un fragmento subordinado.

Gramsci critica la sociología positivista por su afán de extender la ley estadística a la ciencia y al arte político, lo cual puede tener, en su consideración, consecuencias muy graves:

... la consideración de la ley estadística como ley esencial, fatalmente operante, no sólo es error científico, sino que se torna error práctico en el acto. (Gramsci, 1966; 130)

Gramsci critica (1966; 128) el carácter mecanicista, esquemático de la sociología, su intento de crear una ciencia exacta, positivista de la realidad social. Así abunda:

La sociología ha sido un intento de crear un método de la ciencia histórico-política, dependiente de un sistema filosófico ya elaborado, el positivismo evolucionista, sobre el cual la sociología ha reaccionado, pero sólo parcialmente. La sociología se ha tornado una tendencia en sí, se ha convertido en la filosofía de los no filósofos, un intento de describir y clasificar esquemáticamente hechos históricos y políticos, según criterios contruidos sobre el modelo de las ciencias naturales.

Destaca Gramsci cómo la Sociología constituye un intento de recabar "experimentalmente" las leyes de la evolución de la sociedad humana, a fin de "prever" el porvenir con plena seguridad y de modo invariable. Así critica (1966; 128) al contenido positivista y mecanicista de la sociología:

En la base de la sociología se halla el evolucionismo vulgar el cual no puede conocer el principio dialéctico del paso de la cantidad a la calidad, paso que perturba toda evolución y toda ley de uniformidad entendida en un sentido vulgarmente evolucionista.

Es fácil percatarnos que el italiano no hace distinción entre la sociología positivista y la sociología de contenido dialéctico materialista. A nuestro modo de ver, su insuficiente conocimiento del pensamiento sociológico que se desarrollaba en la URSS, y el no reconocer en el materialismo histórico la calidad de teoría sociológica general le llevó a tal error. Téngase en cuenta, que el libro de Bujarin que sirve de base a su polémica llega a sus manos después de 1927, permaneciendo ya en prisión.

Es importante destacar que las concepciones socio-pedagógicas de Gramsci no aparecen divorciadas de su pensamiento político y especialmente filosófico, lo cual en modo alguno hace decrecer su incuestionable valor.

El pensador italiano conoció las experiencias de O' Neill, la escuela de Summerhill, la cual representa para él una importante reacción contra el espíritu dogmático de la educación, contra el autoritarismo del cuerpo docente. Aplauda la libertad de la individualidad que se opera en la escuela de Summerhill, pero no se detiene en la valoración detallada de sus logros e incongruencias.

Para algunos autores (Puiggrós y José, 1994: 279) Gramsci se introdujo en lecturas sobre la escuela activa y se interesó sobre los indicadores del carácter popular y democrático de la escuela. En ocasiones señala el carácter opresivo de los métodos de enseñanza y valora la escuela activa por su carácter renovador; en otros, analiza el carácter de clase contenido en las discusiones entre tipos de escuelas y su correlación entre coerción y consenso.

El pensador italiano reconoció el valor y significado de la educación popular en la formación de la cultura de masas, lo que constituye un importante elemento de sus concepciones sobre el contenido de la sociología de la educación.

6.3- Suchodolski como teórico de la pedagogía materialista.

Bogdan Suchodolski (Polonia, 1907-1992), fue un pedagogo consagrado a la divulgación del pensamiento filosófico y socio-educativo del marxismo, realizó sus estudios superiores en la Universidad de Cracovia y Varsovia, después en Berlín y París. En el periodo de la ocupación alemana trabajó en la activación de la Universidad clandestina.

La actividad pedagógica del intelectual polaco transita de profesor de liceo, hasta 1939 en que se hace profesor agregado a la Universidad de Varsovia, Después de la guerra, profesor de Pedagogía General y, por sus méritos, ocupa la presidencia del Instituto de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Varsovia. Indiscutiblemente, Suchodolski constituye uno de los más importantes sociólogos de la educación, y a su vez uno de los más notables educadores de nuestra época.

De la obra creadora de Suchodolski conocemos particularmente Teoría Marxista de la Educación (1974), publicado en Varsovia en 1957, editada en Francia en 1961 y en México en 1965. En Francia fue editada en 1960 "La pedagogía y las grandes corrientes filosóficas", con ediciones en otros países, como en Portugal en el año 2000.

A nuestro modo de ver, uno de los mayores méritos del intelectual polaco fue la defensa de la teoría marxista de la educación, el reconocimiento al mérito de Marx en la elaboración de una teoría sistematizada sobre la educación como fenómeno social.

En el Prólogo a la Teoría Marxista de la Educación el intelectual cubano García Galló (1974; XII) reconoce que Suchodolski demuestra que el marxismo posee un componente pedagógico que está integrado por una indagación sociológica sobre el estado de la educación en el tiempo en que vivieron sus creadores; una crítica filosófica sobre la naturaleza del hombre y de sus fines; y una específica teoría de la educación.

Suchodolski (1974) se encarga de dilucidar el curso de la evolución de los problemas pedagógicos en los escritos de Marx y Engels. Así, sustenta la tesis de que los problemas pedagógicos que se encuentran en primer plano en el pensamiento filosófico y político del joven Marx son, principalmente, las cuestiones vinculadas a la relación de la filosofía con la vida y los problemas sociales que afectan a la situación del hombre en la sociedad burguesa.

El pensador polaco fundamenta cómo las concepciones de Marx sobre la educación postulan que éste se encuentra estrechamente vinculada al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres. Junto a ello, Suchodolski (1974 ;7) precisa en que se diferencian estas concepciones de teorías antecedentes:

Por ello se diferencia radicalmente de todas las concepciones naturalistas y psicologistas sobre la educación, que toman como fundamento para el trabajo educativo una 'naturaleza humana' configurada de un modo determinado y que funciona siempre equilibradamente. Se diferencia también de todas las teorías irracionales y subjetivas, según las cuales el proceso educativo debería ser idéntico al 'encontrarse a sí mismo interno' al emanciparse de la actividad objetiva, y también, naturalmente, del medio social.

El pensador polaco destaca especialmente el papel de obras como "La Sagrada Familia" en la sustentación de las concepciones de Marx y Engels sobre la educación, tal como hemos apuntado.

De manera general, en Teoría Marxista de la Educación (1974) Suchodolski defiende y toma partido sobre la tesis de Marx y Engels del carácter de clase de la educación y destaca las concepciones marxistas sobre la incidencia del método dialéctico en la interpretación de los fenómenos de la educación; el significado pedagógico de la alienación; el significado de la revolución socialista para la educación; sobre los fundamentos de la teoría marxista de la cultura; los aciertos y errores del materialismo metafísico en el análisis del hombre; las concepciones pedagógicas y sociológicas marxistas de la personalidad y la significación de Marx y Engels para la historia de la pedagogía.

6.4- Vigotski y la Escuela Socio-Histórico-Cultural.

Lev Semionovihc Vigotski (1896-1934) es considerado como el padre del enfoque epistemológico, de marcada connotación en la Psicología y la Pedagogía contemporánea, conocido como Socio-Histórico-Cultural.

La concepción de Vigotski, surgida en contraposición abierta a las ideas biologicistas, mecanicistas e idealistas del desarrollo psíquico fue continuada y enriquecida por A.N. Leontiev (1903-1979), A. Luria (1902-1977), P. Y. Galperin (1902-1988), N.F. Talízina (1923-), junto a otros.

Entre los postulados de partida de esta Escuela, cuya importancia trasciende los marcos de la psicología y es válida para la Educación así como para la Filosofía y la Sociología de la Educación, se encuentran el reconocimiento de que la psiquis es una función del hombre como ser material, que posee una determinada organización física y de un órgano: el cerebro. La otra tesis que llama nuestra atención es la que sustenta que la psiquis del hombre es social y por ello tiene un condicionamiento histórico-social.

Los postulados anteriores echan por tierra las concepciones biologicistas que atribuían a factores exclusivamente psicológicos tanto el origen como las bases de la evolución de lo psíquico. De igual modo se opone al carácter netamente subjetivo que ciertas tendencias idealistas concedían a lo psíquico, del mismo modo que a aquellos que consideraban a la conciencia como una propiedad y resultado de la Idea Absoluta, la Razón Universal. Idealistas y materialistas vulgares son fustigados por la concepción de Vigotski que otorga un carácter social a la conciencia, fortaleciendo, a su vez las bases de la psicología, la teoría de la educación, la filosofía y la sociología de la educación científica.

Teniendo como marco teórico-metodológico el materialismo dialéctico e histórico, la escuela socio-histórico-cultural de Vigotski centra su atención en el desarrollo integral de la personalidad, propiciando un enfoque cualitativamente nuevo, no centrado en los componentes conductuales que impulsan el conocimiento, ni focalizando la atención exclusiva en la esfera cognoscitiva, sino valorando estos procesos en su integridad dialéctica y enfatizando en el enfoque de la personalidad como portadora de la actividad social.

Indiscutiblemente, la aspiración de Vigotski fue “desarrollar una teoría marxista del funcionamiento intelectual humano” (COLE y SCRIBNER, 1996; 2). Concordamos con estos autores cuando destacan que la relevancia permanente del trabajo de Vigotski está en el hecho de que, en 1924 y en la década siguiente, se dedicó a la construcción de una crítica permanente a la noción de que la comprensión de las funciones psicológicas superiores humanas podía ser alcanzada por la multiplicación y adecuación de los principios derivados de la psicología animal, en particular de aquellos que representaban una combinación mecánica de las leyes de tipo estímulo-

respuesta. Al mismo tiempo, Vigotski realiza una crítica demoledora a las teorías que afirmaban que las propiedades de las funciones intelectuales del adulto son resultado únicamente de la maduración, o, en otras palabras, están de alguna manera preformadas en el niño, esperando simplemente la oportunidad de manifestarse.

Una premisa fundamental de la escuela histórico-cultural, de marcada significación para la Sociología de la Educación, lo constituye el reconocimiento de la indisoluble unidad, en su génesis y en su desarrollo histórico, entre el individuo y la sociedad. Tal enfoque permite colocar al ser humano en su medio social, político y económico y analizar el origen y desarrollo de esta individualidad en el contexto histórico cultural en que se desenvuelve su vida. (González, 1996 ;149)

Caracterizando las ideas importantes de la concepción de esta escuela, que constituye la base para la elaboración de una psicología nueva, González (1996) destaca algunos elementos que -- a nuestro modo de ver--- trascienden los marcos de la ciencia psicológica, se manifiestan con fuerza en el proceso de educación y debe, por ello, constituir objeto de valoración obligada de la sociología de la educación. Estos núcleos básicos son: el reconocimiento del carácter activo de los procesos psíquicos; la afirmación de que la actividad humana transcurre en un medio social, tiene un carácter social; la fundamentación de la transmisión del carácter ínter psicológico de los procesos psíquicos a su condición de proceso interno, intra psicológico, y la sustentación del carácter integral del psiquismo humano.

Es evidente que nuestra valoración no recaerá en las implicaciones psicológicas de tales teorías, aunque partamos de ellas, sino en las connotaciones que para la sociología de la educación tienen las mismas.

Así, el reconocimiento del carácter activo de los procesos psíquicos que proclama la Escuela socio-histórico-cultural se enfatiza que el punto nodal del proceso de desarrollo social y humano lo constituye el concepto de actividad, con su ámbito esencial: el ser actividad productiva, transformadora. (González, 1996)

Correspondió a Leontiev profundizar en los estudios de la actividad de sus formas y tipos, definiendo a ésta como el proceso de interacción sujeto-objeto y cuya dirección lo constituye la satisfacción de las necesidades del sujeto y en cuyo proceso se produce la transformación mutua.

Junto a este concepto, e íntimamente ligado a él, Leontiev desarrolló el de "motivo", visto como el móvil que incita al hombre a la actividad, dándole orientación, sentido, direccionamiento. Ambos conceptos trascienden los marcos de la teoría psicológica donde fueron acuñados, tienen una importancia vital en la teoría actual más revolucionaria del aprendizaje y en

la formación de la personalidad, por lo que son lugares de recurrencia también para la filosofía y la sociología de la educación.

En Vigotski y en su escuela, existe una concepción cualitativamente nueva, dialéctica de la psiquis: para la escuela histórico-cultural la psiquis constituye un sistema, un conjunto de relaciones móviles que surgen y se modifican mediante la formación de enlaces entre los procesos. En el proceso del psiquismo humano el enlace estímulo-respuesta es mediado por un eslabón intermedio --un signo, que puede ser verbal, numérico, mnemotécnico o de otro tipo-- pero que es portador de relaciones sociales. En esta concepción las relaciones sociales son siempre las mediadoras entre el estímulo y la respuesta, y uno de los componentes del proceso dialéctico de formación y desarrollo de las estructuras psíquicas.

En la concepción de la escuela histórico-cultural se potencia el criterio de que la particularidad principal de la actividad es su carácter objetual. Para González (1996 ; 149) ello significa que toda actividad tiene un objeto cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

Al especificar cómo opera el proceso de formación de la actividad interna a partir de la externa y el papel de cada uno de los momentos funcionales de la actividad (orientación, ejecución y control), así como de las transformaciones que sufre la acción en este proceso (abreviación, generalización, automatización) y que es atribuido a P.Y. Galperin --seguidor de Vigotski__ se está sustentando el carácter activo de los procesos psíquicos y con ello del aprendizaje.

Para Vigotski, las funciones psíquicas son producto de la actividad del cerebro del hombre, en estrecha relación con la historia y la cultura social. Así, el lenguaje, el pensamiento, el conocimiento son resultantes de la actividad cerebral, pero no un resultado exclusivamente natural, sino que posee una base social y cultural.

Preocupado por caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento, insuficientemente fundamentados por la Psicología anterior, Vigotski ofrece respuestas a tres preguntas que ocupan el centro de su trabajo intelectual. Las preguntas formuladas por Vigotski son:

- 1. ¿Cuál es la relación entre los seres humanos y su ambiente físico y social?.**
- 2. ¿Cuáles son las formas nuevas de actividad que hicieron que el trabajo fuese un medio fundamental de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, y cuales son las consecuencias psicológicas de esas formas de actividad?.**
- 3. ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre el uso de instrumentos y el desarrollo del lenguaje? (VIGOTSKI, 1996; 25).**

Al sustentar su análisis en el reconocimiento del papel de las condiciones materiales en el desarrollo del mundo psíquico del hombre, y del papel de la actividad en la transformación de la realidad natural, social y del propio conocimiento, Vigotski aplica creadoramente la teoría dialéctico-materialista del conocimiento.

Vigotski analiza y critica la posición del eminente psicólogo alemán, de comienzo del siglo XX, Karl Stumpf, por su énfasis en el carácter biológico del desarrollo, que el alemán asociaba a la maduración del organismo. Igualmente, Vigotski critica aquellos modelos en que las tentativas de respuesta para las cuestiones sobre los niños y su desarrollo psíquico son procuradas en la experimentación animal.

Así se expresa Vigotski:

... la maduración *per se* es un factor secundario en el desarrollo de las formas típicas y más complejas del comportamiento humano. El desarrollo de esos comportamientos se caracterizan por transformaciones complejas, cualitativas, de una forma de comportamiento en otra (...). La noción corriente de maduración como un proceso pasivo no puede describir, de forma adecuada, los fenómenos complejos. (VIGOTSKI, 1996; 26)

Superando las limitaciones de las concepciones anteriores sobre la historia de las funciones psíquicas superiores, Vigotski analiza la capacidad de los niños para usar el lenguaje como instrumento del propio conocimiento, la importancia del habla como función inter e intrapersonal, y la influencia en este proceso del desarrollo de condicionamientos biológicos y sociales. Así expresa Vigotski sobre los factores de desarrollo en la historia de las funciones psíquicas superiores:

Se pueden distinguir, dentro de un proceso general de desarrollo, dos líneas cualitativamente diferentes de desarrollo, difiriendo en cuanto a su origen: de un lado, los procesos elementales que son de origen biológico; de otro, las funciones psicológicas superiores, de origen socio-cultural. La historia del comportamiento del niño nace del entrelazamiento de esas dos líneas. (VIGOTSKI, 1996; 61)

El análisis del proceso de desarrollo intelectual de los niños ocupa espacio preferencial en las concepciones de Vigotski. Para él, a cada nueva etapa corresponde no sólo la transformación de las respuestas, sino también las nuevas maneras de realizarlas, lo que implica la sustitución de una función psíquica por otra, en un proceso dialéctico continuo, en el que actúan tanto factores internos, psicológicos, como factores externos, o sea, sociales y culturales.

Nuestro concepto de desarrollo implica el rechazo al punto de vista, comúnmente oculto, de que el desarrollo cognitivo es el resultado de una acumulación gradual de modificaciones aisladas. Creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, desigualdad en el desarrollo de diferentes funciones, metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra, entrelazamiento de factores internos y externos, y procesos adaptativos que superan los impedimentos que el niño encuentra." (VIGOTSKI, 1996; 96-97)

De acuerdo a esta escuela, el aprendizaje constituye una actividad específica de tipo social, en la que la producción y reproducción del conocimiento se realiza por un sujeto activo, consciente, en interacción con otros sujetos y en condiciones socio-culturales determinadas, como veremos más adelante.

El intelectual ex-soviético reconoce la contribución de J. Piaget en la elaboración de sus concepciones:

Piaget y otros demostraron que, antes que el raciocinio ocurra como una actividad interna, es elaborado, en un grupo de niños, con una discusión que tiene por objetivo probar el punto de vista de cada uno. Esa discusión en grupo tiene como característico el hecho de que cada niño comienza a percibir y chequear las bases de sus pensamientos (...) Piaget demuestra que la cooperación ofrece las bases para el desarrollo de la valoración moral por los niños. (VIGOTSKI, 1996; 117)

Al sustentar el carácter activo de los procesos psíquicos, consiguientemente del aprendizaje, en esta tendencia se realiza la dialéctica de dos niveles evolutivos, dando en las capacidades reales y las potencialidades, en lo que Vigotski denominó Zona de Desarrollo Próximo, concepto de medular importancia para la interpretación de los procesos de aprendizaje y, consecuentemente, para la estructuración de las estrategias de enseñanza.

Vigotski ofrece especial atención, al abordar el análisis de la enseñanza, a la relación entre el aprendizaje y el desarrollo en niños de edad escolar. A nuestro modo de ver, más allá de la importancia en el plano psicológico, estos análisis merecen mayor atención desde la óptica de la Sociología de la Educación.

El intelectual de la ex- Unión Soviética reconoce que la relación entre aprendizaje y desarrollo permanece, desde el punto de vista metodológico, a oscura, una vez que investigaciones concretas sobre el problema de esa relación son realizadas desde abordajes diferentes, y hasta contradictorios, resultando de ello una serie de errores esenciales.

Vigotski (1996) presta atención y caracteriza las tres grandes posiciones teóricas existentes en aquel momento histórico:

La primera se centra en el presupuesto de que los procesos de desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. El aprendizaje es considerado un proceso puramente externo que no está incluido activamente en el desarrollo. El aprendizaje simplemente utilizaría los avances del desarrollo, en vez de constituir un impulso para modificar su curso. (...)

El desarrollo o la maduración son vistos como una pre-condición de aprendizaje, pero nunca como resultado de él. Para esta posición el aprendizaje forma una superestructura sobre el desarrollo, dejando este último esencialmente inalterado. (VIGOTSKI, 1996; 103 -104)

El ex-soviético destaca (1996) que la segunda posición teórica postula que el aprendizaje es desarrollo. En su análisis el destacado intelectual establece semejanzas y diferencias entre los dos enfoques específicos. Declara que los teóricos de uno de estos grupos afirman que los ciclos de desarrollo preceden a los ciclos de aprendizaje; la maduración precede al aprendizaje y la instrucción debe seguir el crecimiento mental. Para el segundo grupo, según Vigotski, los dos procesos ocurren simultáneamente: aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos, "... de la misma manera que dos figuras geométricas idénticas coinciden al ser superpuestas." (VIGOTSKI, 1996; 106)

Al caracterizar la tercera posición, Vigotski destaca que, para estos teóricos, la mente no es una red compleja de capacidades generales como observación, atención, memoria, juicios, etc., sino un conjunto de capacidades específicas cada una de las cuales, de alguna forma, son independiente de las otras, y se desarrollan independientemente. El aprendizaje no es más que la adquisición de capacidades para pensar; y la adquisición de muchas capacidades especializadas para pensar sobre varias cosas. Para Vigotski o aspecto esencial de esa teoría es la siguiente:

Consecuentemente, al dar un paso en el aprendizaje, el niño da dos en el desarrollo, o sea, el aprendizaje y el desarrollo no coinciden. (VIGOTSKI, 1996; 109)

El análisis crítico, dialéctico de las ventajas y limitaciones de estas teorías permiten a Vigotski la elaboración de una teoría consecuentemente científica, sustentada en el concepto de *zona de desarrollo próximo*.

Al focalizar el proceso de elaboración de este concepto, y de los elementos indisolublemente vinculados al mismo, especialmente su análisis sociológico, queremos destacar algunas tesis básicas de Vigotski que permiten a su correcta interpretación.

Vigotski destaca (1996; 110):

... el aprendizaje de los niños comienza mucho antes de que ellas frecuenten la escuela.

En este sentido, vale insistir que el aprendizaje tiene, en la realidad social donde está insertado el niño, la primera fuente de conocimiento. Así, las vivencias sociales del niño se inician antes de frecuentar el espacio de la institución escolar.

... aprendizaje y desarrollo están inter-relacionados desde el primer día de vida de los niños.” (VIGOTSKI, 1996; 110).

Debe comprenderse que tan importantes procesos no pueden ser considerados sin su interdependencia, tanto en la vida pré- escolar como en la vida escolar, pues como insiste Vigotski (1996; 111) ... el aprendizaje debe ser combinado de alguna manera con el nivel de desarrollo de los niños.

Al insistir en lo anterior, Vigotski esclarece que no podemos limitarnos a señalar los niveles de desarrollo, que para descubrir las relaciones reales entre el proceso de desarrollo y la capacidad de aprendizaje se deben determinar, por lo menos dos niveles. Vigotski especifica que estos niveles son: el *nivel de desarrollo real* y la *zona de desarrollo próximo* . Nace así uno de los conceptos que revolucionarían las teorías que tratan sobre el aprendizaje y el desarrollo .

Así expresa Vigotski la relación entre estos conceptos:

El primer nivel puede ser llamado de *nivel de desarrollo real*, esto es, un nivel de desarrollo de las funciones mentales de los niños que se establecieron como resultado de ciertos ciclos de desarrollo ya completado.” (VIGOTSKI, 1996; 111)

Vigotski subraya que cuando determinamos la edad mental de un niño usando test estamos casi siempre tratando del *nivel de desarrollo real* y esclarece (1996; 111) que, en los estudios del desarrollo mental de los niños, generalmente se admite que sólo es indicativo de la capacidad mental aquello que ellos consiguen hacer por si mismos.

El intelectual ex-soviético cuestiona que cuando es presentado a un niño una batería de tests, o tareas con grados variados de dificultad, juzgamos su desarrollo mental basados en cómo y con qué grado de dificultad los resuelve. Por el contrario, cuestiona Vigotski, cuando el niño resuelve el

problema después de que le ofrecemos pistas, o le mostramos cómo el problema puede ser solucionado, sea bajo la orientación del profesor o con ayuda de otros niños, la solución no es vista como un indicativo de su desarrollo mental. Insistimos que ya desde esta concepción, Vigotski critica las teorías que niegan el papel tan importante de los niveles de ayuda y de la socialización de los conocimientos:

... incluso los pensadores más sagaces nunca cuestionaron este hecho: nunca consideraron la noción de que aquello que el niño consigue hacer con la ayuda de los otros podía ser, de alguna manera, mucho más indicativo de su desarrollo mental que aquello que consigue hacer sólo. (VIGOTSKI, 1996; 111)

A partir del análisis de la posibilidad de que la edad mental de los niños, con la misma edad cronológica puede variar, y del reconocimiento que éstas pueden lidiar de modo diferente en la solución de problemas bajo orientación del profesor, cuando se ofrecen determinados niveles de ayuda, Vigotski elabora el concepto de *zona de desarrollo próximo*.

Cuando se demostró que la capacidad de los niños con iguales niveles de desarrollo mental, para aprender bajo la orientación de un profesor, variaba enormemente, se tornó evidente que aquellos niños no tenía la misma edad mental y que el curso subsiguiente de su aprendizaje sería, obviamente, diferente. Esa diferencia entre doce y ocho (años), o entre nueve y ocho (años), es lo que llamamos *zona de desarrollo próximo*. Ella es la distancia entre el nivel de desarrollo real, que se acostumbra determinar a través de la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (VIGOTSKI, 1996; 112)

Vigotski establece el vínculo de los conceptos *zona de desarrollo real* y *zona de desarrollo próximo* con el proceso de maduración del desarrollo mental. Así expresa Vigotski (1996; 113):

... el nivel *de desarrollo real* de un niño define funciones que ya maduraron, o sea, los productos finales del desarrollo. Si un niño puede hacer tal y tal cosa independientemente, eso significa que las funciones para tal y tal cosa ya maduraron en él (...). La *zona de desarrollo próximo* define aquellas funciones que aun no maduraron, pero que están en proceso de maduración, funciones que madurarán, que están presente en estado embrionario. (...) El nivel *de desarrollo real* caracteriza el desarrollo mental del niño retrospectivamente, en tanto la *zona de desarrollo próximo* caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Al resumir las ideas sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, Vigotski postula la hipótesis de que los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno existen en unidad, sin que esto signifique identidad entre ellos. Vigotski escribe:

... aprendizaje no es desarrollo; entretanto, el aprendizaje adecuadamente organizado resulta en desarrollo mental y pone en movimiento varios procesos de desarrollo que, de otra forma sería imposible que acontecieran. Así, el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psíquicas culturalmente organizadas y específicamente humanas. (...) los procesos de desarrollo no coinciden con los procesos de aprendizaje. El proceso de desarrollo progresa de forma más lenta y detrás del proceso de aprendizaje; de esta secuenciación resultan, entonces, *las zonas de desarrollo próximo*. (VIGOTSKI, 1996;118)

En el concepto Zona de Desarrollo Próximo se manifiesta tanto el carácter dialéctico del conocimiento en calidad de fenómeno psíquico como en su condición de proceso dado a través de etapas sucesivas. Al sustentar la necesidad de potenciar las capacidades de desarrollo cognoscitivo en el escolar, en esta concepción se reconoce explícitamente que el individuo --en interacción con otros-- puede ir penetrando paulatinamente en el conocimiento de la esencia del mundo que le rodea.

El reconocimiento que hace la Escuela Histórico-Cultural del carácter activo de los procesos psíquicos implica a la enseñanza --aunque no sólo a ella-- con la responsabilidad de la función de rectoral el desarrollo psíquico del escolar como elemento esencial de la formación de la personalidad.

Lo anterior determina la necesidad que en la escuela se creen condiciones pedagógicas favorables para estimular tales procesos y para que, en consecuencia, se produzca el desarrollo de las acciones mentales de los educandos que lo conduzcan a la asimilación consciente y activa de los conocimientos, al desarrollo de habilidades y capacidades para apropiarse de esos conocimientos y operar con ellos a partir de los valores sociales asimilados, contribuyendo así al desarrollo de la personalidad del estudiante, y no solo al enriquecimiento de su acervo cognoscitivo.

En el concepto Zona de Desarrollo Próximo queda explícito que el conocimiento surge y se desarrolla en la actividad, lo cual enfatiza la consideración de que la formación teórica en general como la específicamente profesional debe erigirse sobre la actividad, particularmente aquella que promueva y posibilite el propio desarrollo social dado que es ese precisamente, su peculiaridad distintiva.

Lo anterior se relaciona estrechamente con otro de los presupuestos esenciales de la Escuela Histórico-Cultural que queremos significar: la actividad humana transcurre en un medio social, tiene un carácter social.

Consecuentes con la Escuela Socio-Histórico-Cultural la institución docente debe asimilar que también el conocimiento de los escolares tiene un carácter social: los procesos evolutivos internos que van operándose en el educando no son construcciones mentales de subjetividad individual absoluta, ni obedecen a una fuerza divina, ni son producto una idea absoluta; las modificaciones psíquicas, así como los cambios en el desarrollo de la personalidad del estudiante están marcados por el medio y por los diferentes contextos socio-culturales, en los que se incluyen la enseñanza --en toda su rica y variada composición e interacción de elementos y factores--, la institución escolar, la familia, la sociedad en su conjunto.

Para Vigotski el aprendizaje es una actividad social, y no solo un proceso de realización individual como hasta el momento se ha sostenido; una actividad de producción y reproducción de conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social.

... el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través de cual los niños penetran en la vida intelectual de aquellos que les rodean. (VIGOTSKI, 1996; 115)

Vigotski esclarece que la auto regulación voluntaria del comportamiento, como una función mental interna, ocurre después que el niño se hace capaz de subordinar su pensamiento a reglas grupales, por ejemplo, a las reglas de un juego en grupo.

De la misma manera que las interacciones entre el niño y las personas en su ambiente desarrollan el lenguaje interior y el pensamiento reflexivo, esas interacciones propician el desarrollo del comportamiento voluntario de los niños. (VIGOTSKI, 1996; 117)

La Escuela Socio-Histórico-Cultural concede especial significación, por su connotación social e influencia en la formación y desarrollo del conocimiento, a la comunicación y al lenguaje.

La comunicación, en el hombre, se produce desde su nacimiento, primeramente a través de formas extra verbales. El lenguaje --y la importancia que Vigotski le atribuye como sistema de signos así lo confirma-- surge como medio de comunicación hasta convertirse en función mental interna, pero tiene siempre un carácter social.

Al enfatizar el papel del lenguaje como actividad específicamente humana, Vigotski destaca que la capacitación para esta actividad habilita a los niños la capacidad de providenciarse instrumentos auxiliares para la solución de tareas difíciles, a superar la acción impulsiva, a planear la solución para un problema antes de su ejecución, y a controlar su propio comportamiento. Nótese la significación social de estos elementos.

Vigotski agrega:

Signos y palabras constituyen para los niños, primero y sobre todo, un medio de contacto social con otras personas. Las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje se tornan, entonces, la base de una forma nueva y superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales. (VIGOTSKI, 1996; 38)

Vigotski reconoce la singular importancia del lenguaje y de las acciones de solución de problemas, en el proceso de adquisición de los conocimientos y su significado cultural y social, en el que interactúan tanto el ambiente natural como el social de los niños; tanto la historia individual como la historia social.

En la confrontación con un problema de mayor complejidad a los habituales, los niños presentan una variedad de respuestas que, según Vigotski (1996; 40), incluye: tentativas directas de alcanzar el objetivo, uso de instrumentos, palabras dirigidas a la persona que conduce el experimento o que simplemente acompaña la acción, y llamados verbales directos al objeto de su atención. Así expresa Vigotski:

Cuando es analizada dinámicamente, esa amalgama de lenguaje y acción tiene una función muy específica en la historia del desarrollo del niño: demuestra, también, la lógica de su propia génesis. Desde los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de comportamiento social y, siendo dirigidas a objetivos definidos, son reflejadas a través del prisma del ambiente del niño. El camino del objeto hasta el niño y de este hasta el objeto, pasa a través de otra persona. Esa estructura humana compleja es el producto de un proceso de desarrollo profundamente enraizado en las interrelaciones entre historia individual e historia social. (VIGOTSKI, 1996; 40)

Al abordar lo que considera sea la pré-historia de la lengua escrita, en su libro “La formación social de la mente”, Vigotski critica el “entusiasmo” unilateral por la mecánica de la escritura, la concepción predominante en la psicología que considera la escritura simplemente como una complicada habilidad motora. Dice Vigotski:

Notablemente, se ha dado muy poca atención al lenguaje escrito como tal, esto es, un sistema particular de símbolos y signos cuyo

dominio significa un punto crítico en todo el desarrollo cultural del niño. (VIGOTSKI, 1996; 40)

Vigotski insiste en que, al enseñarse la escritura, en los años pré-escolares, esta sea “relevante a la vida”, que a posea significado para los niños, que en ellos debe ser despertada una necesidad intrínseca, y que la escritura sea incorporada como tarea necesaria y relevante para la vida.

Para Vigotski y sus seguidores la tesis del carácter social de la actividad humana implica el reconocimiento del papel activo del individuo en el aprendizaje y el desarrollo: el legado socio-cultural de la humanidad tiene un impacto en el individuo, que será mayor en la medida de su participación, más o menos activa, en el proceso. Una de las tareas de la enseñanza consiste en potenciar esa participación activa mediante la creación de intereses, motivaciones y valores.

... si ignoramos las necesidades de los niños y los incentivos que son eficaces para colocarlas en acción, nunca seremos capaces de entender su avance de un estadio de desarrollo a otro, porque todo avance está conectado con un cambio acentuado en las motivaciones, tendencias e incentivos” (VIGOTSKI, 1996; 122)

En correspondencia con los postulados de la escuela histórico-cultural, corresponde a la institución escolar tomar conciencia del marco socio-histórico en que se desenvuelve la sociedad en la que está insertada; de las tendencias del progreso social contemporáneo; de las particularidades históricas y culturales que marcan el quehacer local, nacional e internacional; de los logros e improntas del devenir técnico-científico; del sistema de concepciones, valores socio-culturales y filosóficos que debe alimentar; de los intereses ideo-políticos, clasista que se manifiestan en la vida social en general; de las tendencias de crecimiento o desarrollo, del direccionamiento de la economía en el entorno y a nivel nacional e internacional; de las características del sistema de vínculos y relaciones de diversa naturaleza en que está inmersa la escuela y en la que se desarrolla la personalidad del estudiante, realidad que la escuela debe contribuir a que sea reflejada conscientemente tomando partido en su asimilación crítica y en su transformación.

Un enfoque sociológico permite significar que la institución docente debe reconocer su finalidad socio-política y el papel que en ella juegan todas las estructuras funcionales que posee, dándole preponderancia al rol del colectivo pedagógico y al protagonismo estudiantil en especial, a la preparación de los docentes y directivos para conducir el proceso de

comunicación que hará posible el logro de lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo como elementos de un proceso de peculiares características socio-históricas.

No debe dejarse de pensar que la adquisición del conocimiento tiene una doble naturaleza: la naturaleza de su apropiación por el estudiante, que innegablemente tiene un carácter social y cultural, y la que se deriva de lo que debe ser asimilado por el escolar, relacionado con la naturaleza social y cultural del conocimiento producido y acumulado por la humanidad.

Otras de las tesis importante, a nuestros fines, de la Escuela Socio-Histórico-Cultural es la que sustenta la transición del carácter inter psicológico de los procesos psíquicos a su condición de proceso interno intra psicológico.

Vigotski expresa (citado por González, 1996; 153-154):

En el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en acción dos veces, en dos planos: primero en el social, y luego en el psicológico; primero entre las personas como categoría inter psíquica, y luego dentro del niño como una categoría intra psíquica.

Para Vigotski los procesos inter psíquicos se relacionan con la actividad externa, social del individuo, y los procesos intra psíquicos determinados por la actividad individual, interna, psíquica del hombre. La transmisión del carácter inter psicológico de los procesos psíquicos a su condición de proceso interno, intra psicológico insiste en la influencia de lo socio-cultural sobre lo cognoscitivo.

Esta concepción enfatiza que el desarrollo psíquico en general opera, a partir de la relación social y desde ella se genera la actividad psíquica interna, o sea, adquiere un carácter intra psicológico.

La enseñanza ha de potenciar el carácter inter psicológico de los procesos psíquicos partiendo del contexto de las relaciones interpersonales, micro sociales en que se desenvuelve el escolar, con lo cual se favorecerá el proceso interno, intra psicológico, de los procesos psíquicos y con ello las operaciones mentales que intervienen en el aprendizaje.

El carácter diferenciado de la enseñanza, la proyección de actividades cognoscitivas micro-grupales, el vínculo con el contexto micro y macro socio-histórico en que se desenvuelve el escolar contribuye a favorecer la transición del carácter inter psicológico de los procesos psíquicos relacionados con el aprendizaje a su condición de proceso interno, intra psicológico, por consiguiente a su asimilación consciente por el escolar.

El contenido esencial de los conocimientos científicos producidos por la humanidad y los logros en tal sentido alcanzados en la época, su valoración crítica; el seguimiento del proceso evolutivo de los métodos y medios del

progreso científico y social; el redescubrimiento interpersonal e individual de las vías, medios y métodos para desentrañar las contradicciones presentes en el material docente -- en dependencia de niveles de desarrollo, motivaciones y otros elementos-- debe ser proyectado por los profesores a partir de procedimientos que propicien la elevación de lo abstracto a lo concreto, el análisis lógico-histórico, la formación de abstracciones y generalizaciones con niveles sucesivos de complejidad, de manera que ello permita la formación en el estudiante de una concepción activa, revolucionaria de la realidad natural y social donde se desenvuelve.

Por consiguiente, el enfoque socio-histórico-cultural exige al proceso de enseñanza su proyección de manera que propicie un aprendizaje reflexivo e interactivo. La actividad conjunta, co-participativa de los estudiantes y la modificación del papel del docente y su método de dirección de los procesos --de autoritario, impositivo a democrático, participativo-- fortalece las relaciones inter estudiantiles y entre el docente y los educandos, tanto en el plano esencialmente cognoscitivo como en el volitivo y afectivo. La enseñanza y la dirección del aprendizaje debe constituir, de acuerdo a los enfoques de la Escuela Socio Cultural, un proceso continuo de inter comunicación.

Otro postulado importante de la Escuela Socio-Histórico-Cultural lo es el que sustenta el carácter integral del psiquismo humano.

Como hemos destacado en acápite anteriores, ha sido una tendencia muy generalizada en la psicología pedagógica y las corrientes derivadas de ellas (conductismo, constructivismo, por ejemplo) la escisión de dos esferas de la actividad psíquica humana: la esfera cognitiva y la esfera afectiva. Sobre este particular se refiere el propio Vigotski

La primera cuestión que surge cuando hablamos de la relación del pensamiento y el lenguaje con respecto a los restantes aspectos de la conciencia, es el de la vinculación entre la inteligencia y el afecto. Como se sabe, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia y del aspecto afectivo, volitivo, es uno de los defectos fundamentales y radicales de toda la psicología tradicional. (Vigotski, 1982 ; 21)

La tesis anterior constituye un duro golpe a los enfoques sensualistas y racionalistas del conocimiento y a su manifestación práctica en la enseñanza y la educación. Es, a su vez, una crítica abierta a quienes absolutizan el papel de uno de los componentes. Profundizando en ello, Vigotski expresa:

El análisis que divide al todo complejo en unidades (...) muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que en toda idea se contiene, reelaborada, una relación afectiva del hombre hacia la realidad representada en una idea. Permite descubrir el movimiento

directo que va de la necesidad de los impulsos del hombre a la determinada dirección de su pensamiento, y el movimiento contrario, donde la dinámica del pensamiento a la dinámica del comportamiento y la actividad concreta de la persona. (Vigotski, 1982, 21-22)

La concepción dialéctico materialista, que constituye la médula del enfoque socio- histórico-cultural, determina su carácter no acabado, siempre en proceso de enriquecimiento continuo. Así como Leontiev, Luria, Galperin y otros desarrollaron de manera creadora las tesis fundamentales de Vigotski, hoy día la práctica de la ciencia Pedagógica, de la Psicología, de la Sociología de la Educación, entre otras, van sumándole nuevos enfoque, nuevos aportes, desarrollándola en condiciones siempre cambiantes.

Sin embargo, pensar que hoy día los aspectos medulares de esta teoría se apliquen en el hacer generalizado de la escuela latinoamericana, con las implicaciones de la misma para la teoría de la enseñanza, para la conducción del aprendizaje y un enfoque filosófico y sociológico consecuentemente científico no es más que una utopía.

Lo es también, en cierta medida, en el caso de Cuba si aspiráramos a su aplicación inmediata, generalizada por todos los docentes de todos los tipos y niveles de enseñanza. Pero nuestro país, por múltiples factores, posee una situación privilegiada. Es por ello que tanto en Cuba como en Latinoamérica el principal obstáculo para la aplicación generalizada de las tesis de la escuela socio- histórico-cultural puede seguir siendo el nivel de preparación psicopedagógica del docente. Sin embargo, coincidimos con González (1996 ; 175) cuando señala que los contenidos de esta teoría no constituyen fórmulas hechas de rápida aplicación, con independencia de las características del sistema en que se insertan y el contexto socio histórico en que se producen.

En Cuba, los continuos resultados logrados en el perfeccionamiento de proceso pedagógico, en la preparación psicológica del profesor, en la calidad de su actividad en la consecución del aprendizaje del escolar y en la formación de la personalidad del estudiante, han demostrado, hasta el momento la efectividad y las perspectivas de este nuevo enfoque del proceso pedagógico.

La aspiración de quienes compartimos las concepciones de la Pedagogía con base dialéctico materialista, es perfeccionar constantemente nuestra teoría y nuestra práctica magisterial con lo más novedoso y revolucionario que el pensamiento del hombre, de cualquier latitud, credo o ideología sea capaz de crear, siempre en ara del progreso humano.

BIBLIOGRAFIA:

CAPITULO I

- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. La Habana: Revolucionaria, 1972.
- ASSMAN, G. STOLBERG, R. *Principios de sociología marxista*. La Habana: Ciencias Sociales, 1989.
- CARREÑO, P. *Sociología de la educación*. Madrid: Labor, 1977.
- ENGELS, Federico. *Del socialismo utópico al socialismo científico*. La Habana: Política, 1967.
- FOULQUIE, Paul. *Diccionario del lenguaje filosófico*. Barcelona: Labor, 1967.
- FERNANDES, Florestan. *La sociología en Brasil*. --Petrópolis :Vozes, 1977.
- _____.. *Ensayos de sociología general y aplicada*. In Ianni, Octavio: *Sociología*. São Paulo: Atica, 1991.
- GAIDENKO, P. *La sociología de Marx Weber*. In *historia de la sociología del siglo XIX-comienzos del XX*. Moscú: Progreso, p. 259-315.1989.
- GINER, Salvador. *Sociología*. Barcelona: Península, 1974.
- HOUTART, François. *Sociología de la religión*. Managua: Nicarao, 1992.
- KON, I. S. *El Positivismo en la sociología. ensayo histórico*. Leningrado: Universidad de Leningrado, 1964 (a).
- _____. *El idealismo filosófico y la crisis en el pensamiento histórico*. La Habana : Política, 1964 (b)
- _____. *De la filosofía social a la sociología*. In *Historia de la sociología del siglo XIX- comienzos de XX*. Moscú: Progreso,1989. p. 7-19.
- _____. *Concepción sociológica de Herbert Spencer*. In *Historia de la sociología del siglo XIX-comienzos del XX*. Moscú: Progreso, 1989 p. 41-54.
- KREMNIÉV, E.G. *El Problema de la sociedad y el individuo en la psicología norteamericana contemporánea*. In *Crítica de la filosofía y sociología burguesas contemporáneas*. La Habana: Política, 1965. p. 177-218
- LENIN, V. I. *Obras escogidas : en tres tomos*. Moscú: Progreso, 1975. v. 3, p. 33.

- _____ . *¿Quiénes son los 'amigos del pueblo' y cómo luchan contra la social-democracia.* In Obras completas. Moscú: Progreso. 1975. v. 1. p. 139
- _____ . *Acerca de algunas particularidades del desarrollo histórico del marxismo.* Moscú: progreso, 1980.
- MANNHEIM, Karl. *Ideología y utopía.* México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- MARX, C. *Carta de Marx a P.V. Annenkov.* In Obras escogidas. Moscú: Progreso, 1973. v. 1. p.53.
- MARX, C. y ENGELS, F. *Manifiesto del Partido Comunista.* In Obras escogidas. Moscú: Progreso, 1955. Tomo 1.
- _____ . *A Ideologia Alemã.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____ . *Carta a J. Bloch.* In: Obras Escogidas de Marx e Engels. Moscú: Lenguas extranjeras, 1952.
- MEIR, A. *Sociología de la educación.* La Habana: Ciencias Sociales, 1984.
- MIRANDA SANTOS, Theobaldo. *Noções de Filosofia da Educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- OISERMAN, T. I. *Historia de la filosofía.* Moscú: Progreso, 1975. v. 2.
- OSIPOVA, E. *Augusto Comte y el surgimiento de la sociología positivista.* In *Historia de la sociología del siglo XIX-comienzo del XX.* Moscú: Progreso, 1989. p. 20-40.
- _____ . *El Sistema sociológico de Vilfredo Pareto.* In *Historia de la sociología del siglo XIX-comienzos del XX.* Moscú: Progreso, 1989. p. 316-340.
- _____ . *El Sistema sociológico de Vilfredo Pareto.* In *Historia de la sociología del siglo XIX- comienzos del XX.* Moscú: Progreso, 1989. p. 207-258
- ROJAS, ILEANA. *Balance crítico de la sociología latinoamericana actual.* La Habana : Ciencias Sociales, 1987.
- ROSENTAL, M.; P. Iudin. *Diccionario filosófico.* La Habana: Política, 1981.
- ZDRAVOMISLOV, Andrei G. *Metodología y procedimiento de las investigaciones sociológicas.* La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

CAPÍTULO II

- AGUILA, J.C. *Sociología de la educación*. Buenos Aires : Paidós, 1967.

- BASAIL RODRIGUEZ, Alain. *Sociología y pedagogía: pensar la educación desde un diálogo interdisciplinar*. In *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, n. 1, p 33-46, 2000.
- FASIK, Alexandr. Arturo Meier : *sociología de la enseñanza*. In: *La Educación Superior contemporánea*. La Habana, n. 1, p 177-189, 1975.
- FERNANDEZ, D. *Fuente sociológica o función social del currículum*. In *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid, n. 190, p. 8-10, 1991.
- FERNANDES, Florestan. *A Sociología no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____ . *A condição do Sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogía da praxis*. São Paulo: Cortez, 1998.
- KAHUDA, F. *La Pedagogía y sus problemas en relación con la Sociología*. Praga: s.n, 1966.
- LOPEZ HURTADO, Josefina. *La pedagogía como ciencia: posición cubana*. In: *Desafío escolar*, La Habana, año 2, vol.9, p. 50- 58, 1999.
- _____ . et al. *Fundamentos de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación. 2000.
- MALKOVA, Z. A., VULFSON, B. L. *La escuela contemporánea y la pedagogía en los países capitalistas*. La Habana: Libros para la Educación, 1981.
- MEKSENAS, PAULO. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MEIR, A. *Sociología de la educación*. La Habana: Ciencias Sociales, 1984.
- NAVARRO, B., C. CASTELAR. *¿Pedagogía o ciencias de la educación?*. In: *Educar*. Guadalajara, ano 2, n. 5, p. 95-105. 1994.
- OSIPOV, G. *Libro de trabajo del sociólogo*. Moscú: Progreso, 1988.
- PUIGGRÓS, Adriana. *América Latina y la crisis de la educación*. In: *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.
- RODRÍGUEZ VIVANCO, Martín. *Sociología pedagógica*. La Habana: Publicaciones Cultural, 1956.

- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación, 1974.
- _____ . *Pedagogía das Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa : Livros Horizontes, 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Sociología de la educación*. São Paulo: Autores Associados. 1995.
- VIEIRA, Evaldo. *Sociología de la educación: reproducir y transformar*. São Paulo : FTD. 1996.

CAPÍTULO III

- ALEXANDER, A. *Una educación básica de calidad : la evolución del rol del docente*. In: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, n. 36. 1995.
- CAILLODS, Françoise.; MARIA H. MALDONADO-VILLAR. *Temas asociados a la educación secundaria de América Latina*. In: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, n. 42, p. 7-46, 1997.
- CALVO, Gloria. *La secundaria básica: un ejercicio de lectura*. In: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. N. 42, p. 7-46, 1997.
- CHAVEZ RODRIGUEZ, Justo A. *Actualidad de las tendencias educativas*. La Habana : ICCP, 1999.
- _____ . *Filosofía y educación en América Latina*. Educación. n. 8, mayo-ag. 1995.
- _____ . *Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina*. La Habana : Palco, 1995.
- CRESAL-UNESCO. *La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: (s.n.), 1996. (Políticas y Estrategias, 1)

- _____ . *Cambio y desarrollo de la Universidad Pública en América Latina*. Caracas: s.n., 1996. (Políticas Estrategias ; n.3)
- _____ . *Bases para la transformación de la educación en América Latina y el Caribe*. Caracas: s.n., 1996 (Políticas y Estrategias; n. 4)
- _____ . *La transformación universitaria en vísperas del tercer milenio*. Caracas: s.n, 1996.(Políticas y Estrategias ; n. 6)
- _____ . *Educación Superior con miras al siglo XXI*. Caracas : .n, 1996 (Políticas y Estrategias ; n. 7)
- _____ . *Los nuevos escenarios universitarios ante el fin de siglo*. Caracas: : s.n, 1996 (Políticas y Estrategias ; n. 8)
- CUEVAS, Agustín. *América Latina y la crisis de la educación*. In: Alternativas pedagógicas. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *Del Sociólogo y su compromiso*. Buenos Aires : Libero, 1966.
- _____ . *A sociologia no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1977.
- _____ . *A condição do Sociólogo*. Sao Paulo :Hucitec, 1978.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogía da praxis*. Sao Paulo : Cortez, 1998.
- GINER, Salvador. *El pensamiento sociológico de Eugenio María de Hostos*. In: Hostos, Eugenio Maria de. Moral social. sociología. Caracas : Biblioteca Ayacucho, 1982.
- GOMEZ, Marcela. *Investigación educativa y polémica*. In Alternativas pedagógicas. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- GRANJA CASTRO, Josefina. Sobre las alternativas pedagógicas (Comentarios). In Alternativas pedagógicas. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- GUADARRAMA GONZALEZ, PABLO M. *Apuntes sobre la trayectoria de la imagen de Marx en la filosofía latinoamericana*. Revista cubana de Ciencias Sociales, La Habana, n. 5, p. 22-40, 1984.
- HALLAK, Jacques. *Educación secundaria en América Latina y el Caribe : elementos de contribución para un debate*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, n. 42, p. 80-84, 1997.

- HERNANDEZ J. *Sociología y clases sociales en América Latina: Notas para un análisis*. Revista cubana de Ciencias Sociales. La Habana, n. 5, p.69-93, 1984.
- HOSTOS, Eugenio María de. *Moral social: sociología*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1982.

- LONDOÑO, J. L. *Pobreza, desigualdad, política social y democracia*. Banco Mundial. Departamento Técnico de América Latina.S.n.t. 1995.
- MEJIA J., Marco Raúl. El conflicto en lo local : refundador de la escuela y la democracia. Contexto Educación. n. 43, p. 70-91.
- MEKSENAS, PAULO. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Loyola,1993.
- MILLER, Errol. *Educación secundaria en el Caribe no hispano parlante*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, n. 42, p.. 3-19, 1996.
- OTTONE, Ernesto. *Repensar la educación secundaria*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, n. 42, p. 85-93,1997.
- PUIGGROS, Adriana. *América Latina y la crisis de la educación*. In: Alternativas pedagógicas. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- _____ . *Sobre las alternativas pedagógicas*. In Alternativas pedagógicas. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- RATINOFF, Luis. *Devaluación y privatización de la enseñanza*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, n. 39, p. 55-80, 1996.
- RIVERO, José. *La Educación infantil en el siglo XXI*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, n. 39, p. 41-72,1998.
- RODRIGUEZ, Simón. *Sociedades americanas*. Caracas : Biblioteca Ayacucho, 1990.
- ROJAS, Ileana.,JORGE Hernandez. *Balance crítico de la sociología latinoamericana actual*. La Habana : Ciencias Sociales, p. 72-90, 1987.

- SALMON, H. M. *Formación docente para un sistema mejorado de Educación*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. n. 26, 1991.
- SCHIEFELBEIN, A. M., S. CORVALAN. *Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, n.. 38, dic. 1995.
- SCHIEFELBEIN, A. M., J. C. TEDESCO. *Una nueva oportunidad: El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Autores Asociados, 1995.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. In: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, n. 47, p. 73-91.
- _____ . *Informe de la revisión de medio decenio del programa de educación para todos en América Latina*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, n.. 40, p. 68-87, 1996.
- VAZ FERREIRA, Carlos. *Sobre los problemas sociales*. Buenos Aires : Losada, 1945.
- VIEIRA, Evaldo. *Sociologia da Educação: reproduzir e transformar*. São Paulo: FTD, 1996.

CAPÍTULO IV

- BETTO, Frei. *Fidel y la religión*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1985.
- CAMILLONI, A. / Alicia W. de Camilloni ... /et al./*Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires : Paidós, 1996
- CHAVEZ RODRIGUEZ, Justo A. *Filosofía y educación en América Latina*. En *Educación*. La Habana, , n. 85, may-ago. 1995.

- _____ . *Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina* / La Habana: Palco, 1995.
- _____ . *Filosofía de la educación*. La Habana : ICCP, 1997.
- _____ . *La polémica filosofía de las ciencias sociales*. La Habana : ICCP, 1997 b.
- _____ . *Actualidad de las tendencias educativas*. La Habana : ICCP, 1999.

- FULLAT, Octavio. *Reflexiones en torno a la educación*. Barcelona : Nova Terra, 1968.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogía da praxis*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GONZALEZ, Otmara. *Análisis crítico de la teoría de la personalidad de C. Rogers*. In *Selección de lecturas de personalidad*. La Habana : ENPES, 1978. 2ª parte.
- _____ . *El Enfoque personalista de la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva*. In *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Colombia: s.n) 1996.
- GRANJA CASTRO, Josefina. *Sobre las alternativas pedagógicas (comentarios)*. In *Alternativas pedagógicas*. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- ILLICH, IVAN. *La Escuela, esa vaca sagrada..* In: *La Educación por el mundo*. La Habana: Centro de Documentación e Información Pedagógica, 1990.
- LIBANEO, J. C. *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. São Paulo. Año 3, no. 6, 1982.
- NASSIF, Ricardo. *La Teoría de la "desescolarización":. entre a paradoja y la utopía*. In: *La Educación por el mundo*. La Habana, Centro de Documentación e Información Pedagógica, 1990. p. 9-25.
- OJALVO, Victoria. Victoria Ojalvo, Ana V. Castellanos *Pedagogía autogestionaria*. In: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia : Poirá, 1996.

- PEÑA VALDES, Frank A. *Decremento de conductas inadecuadas en el salón de clases mediante reforzamiento de conductas incompatibles*. In: Ciencias Sociales. V. 10, n. 3. 1985.
- PUIGGROS, Adriana. *América Latina y la crisis de la educación*. In: *Alternativas pedagógicas*. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- _____ . *Sobre las alternativas pedagógicas*. In: *Alternativas pedagógicas*. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- ROSENTAL, M. M. Rosental, P. Iudin. *Diccionario filosófico*. La Habana: Política, 1981.
- SAEZ CARRERAS, Juan. *Emmanuel Mounier: una filosofía de la Educación*. Valencia: NAU Libres, 1981.
- UNESCO. *La Autogestión en los sistemas educativos*. In *Estudios y Documentos de Educación*, n. 39, 1982.
- VALERA ALFONSO, Orlando. *Las corrientes de la psicología contemporánea*. La Habana: ICCP, 2000.
- VIÑAS, GLADYS. *La pedagogía liberadora*. In: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia : Poirá, 1996. p. 85-99

CAPITULO V

- CUELLO, Cesar. *La trascendencia de un enfoque filosófico multifacético de la tecnología*. In *Ciencia y Sociedad*, V. 14, n. 2, 1989.
- CHAVEZ RODRIGUEZ, Justo A. *Actualidad de las tendencias educativas*. La Habana : ICCP, 1999.
- _____ . *Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina*. La Habana : ICCP, 1995.
- _____ . *Filosofía de la educación*. La Habana : ICCP, 1997.
- COLL, Cesar Salvador. *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Puerto Alegre : Artes Médicas, 1994.

- DRIVER, Rosalind. *Una visión constructivista del aprendizaje y sus y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias. In Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias.* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencias, 1993.
- FRY, Edward B. *Máquinas de enseñar y de enseñanza programada.* La Habana : Pueblo y Educación, 1971.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da praxis.* São Paulo, Cortez, 1998.
- GONZALEZ CASTRO, Vicente. *Teoría y práctica de los medios de enseñanza.* La Habana : Pueblo y Educación, 1990.
- HERNANDEZ DIAZ, Adela. *Teoría crítica de la enseñanza. In Tendencias Pedagógicas contemporáneas.* Colombia: El Poirá, 1996.
- HEWSON, Peter W. *El Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias y la formación de profesores. In Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias.* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencias, 1993.
- KIEFER, Flavio. *Un proyecto para la escuela infantil constructivista. En El Constructivismo: un nuevo paradigma de aprendizaje.* Río de Janeiro: Vozes, 1993. p. 208-212.
- MANETZEDER KEIL, Ivete. *Constructivismo pos-piagetiano: presagio de renacimiento. In El Constructivismo: un nuevo paradigma de aprendizaje.* Río de Janeiro: Vozes, 1993., p. 213-217.
- MARIN MARTINEZ, Nicolás. *Tirando del hilo de la madeja constructivista.* In Enseñanza de las Ciencias, V. 17, n. 3, noviembre, 1999. p. 479-483.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação.* Sao Paulo: Loyola, 1993.
- MENDEZ A., Antonio. *Ciencia, técnica y sociedad:* In Ciencia y Sociedad, V. 10, n. 3, 1985.
- MOREIRA, M. A. Um enfoque alternativo para a aula expositiva: a proposta de Ausubel. In *Melhoria do ensino.* n. 29, p. 63-81.
- _____ . *Encino e y aprendizagem: enfoques teóricos.* Porto Alegre: Moraes, 1998.

- PILLAR GROSSI, Esther. *Aspectos pedagógicos do construtivismo post-piagetiano: In: O Construtivismo: um novo paradigma de aprendizagem.* Río de Janeiro: Vozes, 1993. p. 156-161.
- PUIGGROS, Adriana. América Latina y la crisis de la educación. *In Alternativas Pedagógicas.* Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.
- RODRIGUEZ, Ana Gloria. *La escuela nueva:* In Tendencias Pedagógicas contemporáneas. Colombia: El Poira, 1996.
- ROJAS, Ana rosa. *La tecnología educativa.* In Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Colombia: El Poira, 1996.
- ROSALES RODRIGUEZ, Aman. *Desarrollo tecnológico, dependencia y crítica filosófica en América Latina. In Ciencia y Sociedad.* V. 14, n. 2, 1989.
- SAEZ CARRERAS, Juan. *La Nueva sociología de la educación : el enfoque crítico. In La Investigación-acción como metodología en crisis social.* Murcia : Cossio, 1989.

- TEDESCO, Juan Carlos. *Sociologia da educação.* São Paulo: Autores Associados, 1995.
- ZEMELMAN, Hugo. *Integración y tendencia de cambio en América Latina. In: Alternativas Pedagógicas Contemporáneas.* Buenos Aires : Miño y Dávila, 1994.

CAPÍTULO VI

- DAVIDOV, V. *Tipos de generalización de la enseñanza.* La Habana: Pueblo y Educación, 1974.
- GARCIA GALLO, Gaspar Jorge. *Prólogo: Teoría marxista de la Educación.* La Habana: Pueblo y Educación, 1974.
- GONZALEZ, Otmara. *El Enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. In: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas.* Colombia: S.n.t, 1996.

- GRAMSCI, Antonio. *Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico*. In: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. La Habana : Revolucionaria, 1966. p. 11-79.
- _____. *Notas críticas sobre una tentativa de "Ensayo Popular de Sociología"*. In :*El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. La Habana : Revolucionaria, 1966. p. 122-173.
- _____. Benedetto Croce y el materialismo histórico. In: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. La Habana : Revolucionaria, 1966. p. 203-256.
- HOBBSAWM, Eric. *De Italia a Europa*. In: *Revolución y democracia en Gramsci*. Barcelona : Fontamara, 1981. p. 27-38.
- PUIGGROS, Adriana. *Sobre las alternativas pedagógicas*. In: *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994. p. 271-298
- SUBIRAT, Joan. *Gramsci hoy*. In: *Revolución y democracia en Gramsci*. Barcelona : Fontamara, 1981. p. 17-23.
- MARX, C. , ENGELS, F. *Manifiestos Económicos y Filosóficos*. In: *Sobre la Literatura y el Arte*. La Habana : Política, 1965.
- _____. *Manifiesto Comunista*. In: *Obras Escogidas*, Tomo 1, Moscú: Progreso, 1955.
- _____. *Crítica da educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- _____. *A ideología Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación, 1974.
- VIGOSTKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.