



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes
Venezuela

Antúñez Pérez, Angel Z.

Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales: entre las posibilidades y las amenazas

Educere, vol. 7, núm. 23, octubre-diciembre, 2003, pp. 328-333

Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602303>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



HACIA LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO PARADIGMA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ENTRE LAS POSIBILIDADES Y LAS AMENAZAS

Fecha de recepción: 20-05-03

Fecha de aceptación: 16-05-03

ANGEL Z. ANTÚNEZ PÉREZ

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

“... y no es que la ciencia no piense, no es que la antropología no piense, o la sociología o la historia. De lo que se trata es de salvar la especificidad del pensamiento filosófico, su fertilidad en la ética, en la política y cultura, en la teoría de la cultura, en la comprensión de los valores y su transformación” (Jorge Ibáñez Fanés).

Resumen

Toda argumentación sobre nuevos pasos en la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico-pedagógico perdería aceptación si la sociedad y sus representantes, las escuelas, liceos o universidades, no vieran la necesidad del pensamiento filosófico insertado en la práctica transformadora humana, teniendo presente, que un paradigma gobierna, desde un principio, no un asunto sino más bien un grupo de practicantes.

Abstract

THE SEARCH FOR A NEW PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PARADIGM FOR THE SOCIAL SCIENCES:
POSSIBILITIES AND DANGERS

No arguments for developing a new philosophical and pedagogical paradigm will find favor if society and its members, schools, high schools or universities do not see the need for the presence of philosophic thought in human transformation, bearing in mind that a paradigm directs not an object but human activities.



El concepto de paradigma ha llegado a ser muy utilizado en las ciencias físico-naturales, pero también ha tenido atractivo particular para algunos pensadores de las ciencias sociales; aunque debemos aclarar que la asimilación de este término en las ciencias sociales no ha sido homogénea. Para algunos, el término

paradigma ha querido designar tipos específicos de práctica de investigación; otros lo aceptan en sustitución de “esquemas teóricos”, “cuadros teóricos”, “marcos teóricos”, “estructuras organizadas de supuestos”, “contexto de conocimiento científico”. Sin embargo, como se verá más adelante, el concepto de paradigma adquiere una dimensión mucho más compleja que los términos mencionados cuando se le asocia a lo que Kuhn llama “ciencia normal”.

La noción de paradigma hace su aparición en el campo de la sociología antes que Kuhn la utilizara en 1962. Merton da una definición implícita de paradigma en 1957, pero fue a través de la teoría Kuhniana de las revoluciones científicas que éste se popularizó tanto en las ciencias naturales, como sociales. Es Kuhn, pues, quien se dio a la tarea de elaborar teóricamente la idea de paradigma para examinar críticamente el cambio de las prácticas científicas, a través del rol de las funciones cognitivas y de las influencias sociales e históricas.

El término paradigma ha servido en las ciencias sociales para describir los intercambios, convergencias, oposiciones y contradicciones entre las diversas corrientes teóricas. Sin embargo, como se verá a continuación, el mayor problema con que se encontraron las teorías sociales en el uso de esta categoría, fue: ¿cómo hacer compatible el aspecto “monolítico” del paradigma en una ciencia donde existen tendencias epistemológicas tan diferentes como es el caso de las ciencias sociales?

Las anotaciones que hace Thomas Kuhn sobre la enseñanza de las ciencias son de gran significación ya que expone cómo las realizaciones científicas reconocidas por alguna comunidad científica particular se hallan cifradas en los libros de texto científicos, tanto elementales como avanzados. Los libros de texto presentan el cuerpo de la teoría aceptada, ilustran, comunican el vocabulario, y la sintaxis del lenguaje científico y son considerados vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia, es decir, la formación está cifrada en la autoridad. Pero, cuando la educación se concentra en la transmisión de los conocimientos existentes, es dogmática y autoritaria y se potencia la capacidad memorística en lugar de la creativa. A la

pregunta acerca de cómo se afirma el conocimiento científico problematizado, contrario al conocimiento repetitivo, Kuhn anota que

Los alumnos para asimilar una ciencia particular estudian paradigmas, minuciosamente y pormenorizadamente, ya sea con lápiz y papel o en el laboratorio; resuelven los ejercicios de los libros de texto, los cuales poseen una estructura conceptual y procedimental semejante, logrando de esa manera interiorizar los paradigmas, dominándolos y convirtiendo en rutina los procedimientos relacionados con la solución del problema / .../ las capacidades cognoscitivas del científico, convertidas en rutinas, son explotadas en la actividad de solución de enigma en la ciencia. (Thomas K. 1980 : 269)

El paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica -y sólo ellos- aceptan y comparten. El colectivo de la comunidad científica integrado por profesionales de las diferentes disciplinas, se encuentran identificados por orientaciones comunes y por la educación obtenida en la especialidad científica. El saber que aporta esa comunidad garantiza la continuidad del conocimiento constituido, y la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, depende de la autoridad del profesor y del aparato institucional que lo apoya. La educación, en este sentido es transmisión de saber acumulado, es decir, es dogmática y autoritaria y, no podría ser de otra manera, pues la ciencia normal se concentra en la transmisión de los conocimientos existentes que otros investigan y legitiman socialmente a través de las instituciones.

Según Kuhn, una pedagogía científica, explicativa de las ideas científicas, es aquella que logra mostrar el sentido que tuvieron esas ideas en la época en las cuales fueron pensadas y desarrolladas por los científicos de ese entonces, por lo que representa una historia estructurada, coherente y fidedigna con los documentos históricos que le sirven de soporte; es decir, en la idea de una historia discontinua, de revoluciones, de rupturas, no acumulativa ni lineal. El mismo Kuhn enfatiza que

Lo que me hizo pasar tardíamente de la Física y la Filosofía a la Historia fue el descubrimiento de que la ciencia, leída en sus fuentes, parecía una empresa muy distinta de la que se halla implícita en la pedagogía de la ciencia y explícita en los escritos filosóficos comunes y corrientes sobre el método científico (Thomas Kuhn. 1980:67).

Ahora bien, la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde la perspectiva científica educativa, surge en el siglo XX enmarcada en el **paradigma Positivista** que tuvo y ha tenido hegemonía en el estudio de los problemas que atañen a las Ciencias Sociales. Con respecto al desarrollo y al cambio en los movimientos científicos, la historia oficial de la ciencia narra la existencia de revoluciones paradigmáticas seguidas por su correspondiente período de ciencia normal establecida. La primera revolución se produce con el **positivismo**, que como teoría del saber se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos y a averiguar otra cosa que no sea las relaciones entre los hechos. Caracterizado por la aplicación de su paradigma objetivo, privilegia el valor lógico de las afirmaciones aisladas y centra su interés en el descubrimiento de leyes generales para interpretar fenómenos sociales.

Podemos hablar aquí, según Thomas Kuhn, de un período de “ciencia normal” dominado por el **positivismo**, en las ciencias sociales. En las etapas de ciencia normal los sabios trabajan, no para hacer descubrimientos extraordinarios, sino, sobre todo, para avanzar en las teorías existentes. La ciencia normal no está encaminada a provocar nuevos tipos de fenómenos, en realidad, a los fenómenos que no encajan dentro de los límites mencionados ni siquiera se les ve. Tampoco se pretende descubrir nuevas teorías y a menudo (los científicos) se muestran intolerantes con las formuladas por otros. En la ciencia normal lo que hace posible conocer y pensar se encuentra hasta cierto punto estructurado hasta que irrumpen nuevos descubrimientos o nuevas teorías que la sustituyen en un cambio de paradigma (ciencia extraordinaria).

Las consecuencias generales del paradigma positivista, en la formación didáctica y científica del docente y del alumno, conducen a conformar un pensamiento empírico que apela al dato como materia argumentativa del conocimiento, planteando la propuesta de tratar los hechos históricos, por ejemplo, con criterio de validez absoluta, evadiendo la posibilidad de indagar el concepto de ser de ellos; en el por qué y, el para qué de su existencia, es decir, en la construcción de una visión que permita entenderlos dentro de un proceso histórico-social. Es frecuente entonces en la práctica docente, percibir las consecuencias de las orientaciones positivistas que legitiman la simple asimilación de la información histórica -y no conocimiento histórico- más allá de un conocimiento memorístico. Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje sustentada en el paradigma mencionado, constituye la antítesis del pensamiento científico que alienta la reflexión analítica de la materia de estudio en el universo de saber educativo. Por lo tanto, en ese marco,

el saber científico se halla en estado de estancamiento, para garantizar su reproducción, independiente de las teorías dentro de las cuales opera y en virtud de las cuales se genera una interpretación empírica del objeto de estudio.

La expansión del paradigma positivista desemboca en múltiples anomalías, así como en modelos teóricos (conductismo, procesamiento de información, constructivismo), dentro de su mismo núcleo paradigmático; esto sin duda hará que el paradigma positivista entre en crisis a partir de las últimas décadas del siglo XX. Se presupone entonces, la búsqueda de un nuevo paradigma en las ciencias sociales en el sentido Kuhniano, que admita los procesos del desarrollo científico-social en un marco distinto al de la racionalidad lógico-empírica. Esta concepción constituye un reto a todo lo que hasta ahora hemos dado por sentado, en nuestras escuelas, viejas formas de pensar, fórmulas estereotipadas, dogmas e ideologías pedagógicas que, aunque estimadas o útiles en el pasado, no son adecuadas a las necesidades y avances de la sociedad contemporánea.

Podemos evidenciar avances significativos en la investigación de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la educación en Ciencias Sociales, sin embargo, es cierto que todavía no se ha encontrado un camino propio elucidado teóricamente ya que, la producción científica y la reflexión filosófica que sustancian nuevos caminos, es aún conceptualmente y metodológicamente débil, y es aquí donde Kuhn nos alienta cuando afirma “*una vez inventado un paradigma, a éste le puede llevar bastante tiempo ganar la aceptación general*”. (Thomas Kuhn. 1980 : 51)

Lo anterior ocurre de tal manera que el tránsito a un nuevo paradigma no se produce paso a paso, ya que se trata de una verdadera revolución científica, entendiendo por ello que si el paradigma nuevo y el antiguo no son compatibles, el anterior debe ser remplazado por el nuevo.

Guiados por el nuevo paradigma, los científicos emplean nuevos aparatos y buscan nuevos fenómenos. Y, lo que aún es más importante, durante las revoluciones los científicos ven esos otros fenómenos, cuando con ayuda de aparatos conocidos vuelven a mirar en sitios que ya antes habían inspeccionado alguna vez. Parece como si toda la comunidad de expertos se trasladase de repente a otro planeta en el que los objetos conocidos se presentan bajo una nueva luz y otros desconocidos se asocian a ellos. Esto,

naturalmente no sucede del todo así en la realidad: no se da un trasplante geográfico; fuera del laboratorio los acontecimientos cotidianos siguen como hasta ahora. No obstante, los cambios de paradigma inducen efectivamente a los científicos a ver de otra manera el mundo de su campo de investigación. En cuanto que su única relación con este mundo consiste en lo que ven y hacen, bien podemos decir, que los científicos, después de una revolución, tienen que habérselas con un mundo distinto. (KUHN, Thomas. 1980 : 123).

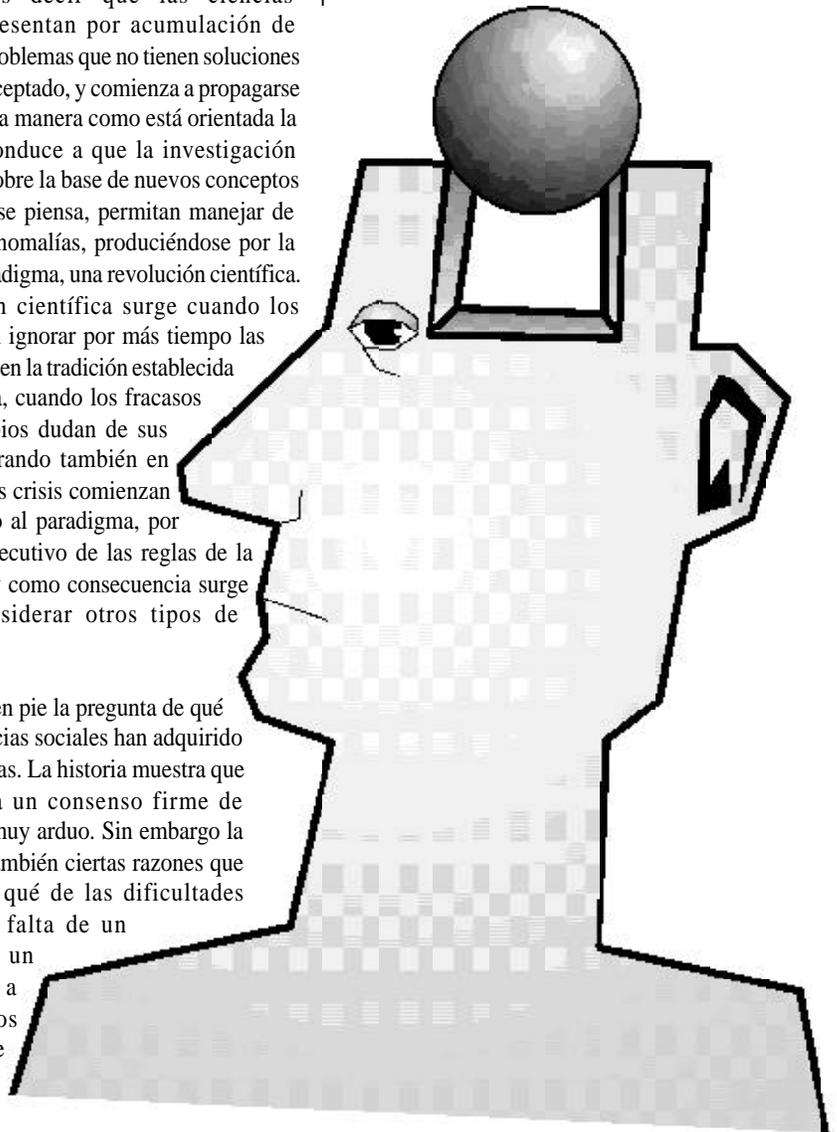
Aquí podemos decir que las ciencias extraordinarias se presentan por acumulación de anomalías, esto es, de problemas que no tienen soluciones a la luz del paradigma aceptado, y comienza a propagarse la insatisfacción sobre la manera como está orientada la investigación. Esto conduce a que la investigación científica se reordene sobre la base de nuevos conceptos y métodos, que según se piensa, permitan manejar de manera adecuada las anomalías, produciéndose por la adopción del nuevo paradigma, una revolución científica.

Una revolución científica surge cuando los especialistas no pueden ignorar por más tiempo las anomalías que aparecen en la tradición establecida en la práctica científica, cuando los fracasos se acumulan y los sabios dudan de sus propios principios entrando también en estado de crisis. Así, las crisis comienzan por un cuestionamiento al paradigma, por un debilitamiento consecutivo de las reglas de la investigación normal, y como consecuencia surge la necesidad de considerar otros tipos de investigación.

Y queda todavía en pie la pregunta de qué partes de las ciencias sociales han adquirido ya tales paradigmas. La historia muestra que el camino hacia un consenso firme de investigación es muy arduo. Sin embargo la historia sugiere también ciertas razones que explican el por qué de las dificultades encontradas. A falta de un paradigma o de un candidato a paradigma, todos los hechos que pudieran ser pertinentes para

el desarrollo de una ciencia dada tienen probabilidades de parecer igualmente importantes. (KUHN, Thomas. 1980 : 141).

Es reconocido que en las Ciencias Sociales la producción del saber especializado se ha venido desarrollando profundamente de manera aislada y paralela a la producción del saber de las Ciencias Naturales, perdiéndose de vista la necesidad de considerar la naturaleza y pertinencia del conocimiento científico que le compete. Quizás se ha descuidado la búsqueda de una postura paradigmática teórico-práctica, en razón de que el fenómeno educativo implica un compromiso en la unidad de lo cognitivo, lo moral y lo social-histórico.



En la actualidad, vemos cómo el núcleo central del paradigma positivista -atenuado por distintos modelos pedagógicos- se presenta en franca retirada y los signos de un paradigma emergente filosófico-pedagógico comienzan a hacerse evidentes y se presenta como una ciencia extraordinaria ante el paradigma dominante, en el ámbito didáctico-educativo, buscando averiguar las regularidades de los fenómenos a través del conocimiento general sobre la educación, con vistas al descubrimiento de la verdad, cónsono con los avances epistemológicos de las últimas décadas, consciente de que no se puede proceder con la ilusión de un realismo ingenuo o un prejuicio ontológico. Como decía Hegel “*la filosofía es el tiempo aprehendido en el pensamiento*”, no el seguir dentro de un marco filosófico social donde la enseñanza se desvincula de la época. De esta manera, las Ciencias Sociales se convierten en un sin sentido, en un estudio del hombre sin historia, en una abstracción del ser humano desvinculado del contexto social.

Señala Eduardo Vásquez que, “*El pensamiento es el mundo mismo convertido en concepto... y es éste el cambio que tiene que recorrer el individuo...*” (VÁSQUEZ, E. 1984: 96) en este recorrido, a la vez que se comprende la enorme tarea de la Historia del mundo, el individuo obtiene la conciencia de sí mismo adquiriendo la sustancia de ese saber. Y continúa el autor

No hay estudio comparable al de la Historia humana. Cualquier otra ciencia suministra conocimientos de un ser extraño y ajeno, pero el saber de lo que los hombres han hecho y pensado es también el saber del camino por donde se ha transcurrido para llegar a ser lo que se es. La Historia es el conocimiento de lo que los hombres han hecho y pensado para llegar a ser lo que ellos son. Él vuelve a recorrer ese camino, no solo lo piensa, sino que lo interioriza, lo mete dentro de sí mismo recordándolo. La memoria de la hazaña o de la epopeya del espíritu no es sólo una memoria de datos y hechos externos sino, una memoria que es un saber que reproduce el saber y con ello educa o forma al individuo. El verdadero y real pedagogo es la historia, esto es, la acción y el pensamiento de los hombres (VÁSQUEZ, Eduardo. 1994 : 97-98)

Esta preocupación por el entendimiento filosófico del hombre, por la búsqueda del saber y su condición moral-valorativa, por el respeto a la condición humana, por la reflexión filosófica y pedagógica, por la filosofía comprometida con el quehacer social, se percibe reducida

en las reformas educativas. Cabría preguntarse: ¿Quién tiene miedo de la filosofía? ¿Es realmente miedo, desprecio, deseo de olvidar, intento consciente o inconsciente de marginación del pensamiento filosófico? ¿Es un nuevo “humanismo tecnocrático” que desprecia aquello que ignora?

Un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales, debería estar afianzado no solamente en razones intrínsecas a la misma educación, sino en la reflexión sobre las finalidades de la ciencia, y la responsabilidad de la praxis científica educativa en el camino hacia una epistemología social de la ciencia. La *paideia*, la educación en su sentido más genuino, más profundamente humano, consiste ante todo en potenciar las capacidades críticas e intelectuales que tiene todo ser humano, mediante el ejercicio del discurso intelectual y emocional: saber hablar correctamente, saber leer con sentido, saber entender un texto, saber comentarlo, saber argumentar sobre sus supuestos conceptuales, sus tesis, sus contradicciones, saber escribir una composición filosófica, pero también, saber recorrer el camino de las personas comunes. Son funciones que un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales debe desarrollar como propias y que están en la raíz, en la base de toda verdadera educación. Este nuevo modelo, se puede detener en la crítica de los presupuestos conceptuales e ideológicos de la ciencia y la técnica en cuanto son actividades humanas, contextualizadas en un tiempo histórico y situadas en un marco intelectual y axiológico determinado.

Sin embargo, toda esta argumentación sobre nuevos pasos en la construcción de un paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales se vendría abajo si la sociedad y sus representantes, las escuelas, liceos, universidades, no vieran la utilidad o la necesidad del pensamiento filosófico. Todas las defensas al respecto se verían en peligro si se apostara a que hoy día “la filosofía ni es del pueblo, ni es para el pueblo, ni la hace el pueblo” y que por tanto, no interesa a casi nadie debido a su escasa utilidad social. O bien se hace un tipo de filosofía pedagógica con proyección social y útil para el ser humano, o bien se corre el riesgo de que siga arrinconada en el cielo platónico, en la torre de marfil universitaria o preuniversitaria, que suscite reacciones populares antifilosóficas y por tanto decisiones políticas contrarias a la filosofía.

La aplicación a la enseñanza de esta nueva manera de concebir las ciencias sociales y su relación con la filosofía conduce a un replanteamiento de los conocimientos y valores que constituyen su esencia. Vemos así, que la revolución epistemológica propuesta a partir de los planteamientos de Thomas Kuhn cambiaría no sólo los paradigmas –cambio ya verificados en el ámbito de las ciencias naturales y sus contenidos– sino también sería distinto el punto de vista

humano de cosmovisión desde el cual se debe contemplar y, sobre todo, examinar las actitudes de quien práctica la ciencia como una actividad humana de proyección política-

social, lo que alude al compromiso de transformación en lo teórico y lo práctico. (E)

Bibliografía

- AVANZINI, G (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid. Editorial Narcea.
- BACHELARD, G (1975). *La actividad racionalista de la física contemporánea*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veinte.
- BRUBACHER, J. S (1964). *Filosofías modernas de la educación*. Tr. Escalona. México. Letras.
- BRUNER, J (1973). *El proceso educativo*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- COMTE, A (1963). "Discurso preliminar sobre el conjunto del positivismo" En: Marías, Julián, *La Filosofía en sus textos*. 2da. ed. Barcelona. Labor. p.p 983-1006.
- GARCÍA BACCA, J.D (1941). *Filosofía de las Ciencias*. México. Editorial Séneca.
- FERRER MORA, J (1974). *Diccionario de Filosofía abreviado*. 4 edición. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- HERBERT M (1980). *Razón y Revolución*. Madrid. Alianza.
- HERRERA, D (1965). *Teoría del conocimiento*. Bogotá. Editorial Universidad San Buenaventura.
- HESSEN, J (1958). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- KUHN, Thomas S (1962). *La tensión esencial* México. F.C.E.
- _____ (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. F.C.E.
- _____ (1980). *Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos*. Barcelona. Paidós
- LAKATOS, I (1983). *La metodología de los programas de Investigación científica*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ DELGADO, A (1998). "No todos somos constructivistas" En: *Revista de Educación*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. Enero-abril. p.p
- MARTÍNEZ M (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona. Gedisa.
- POPPER, Karl. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid. Editorial Tecnos.
- _____ (1967). *El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (1974). *Conocimiento Objetivo*. Madrid. Editorial Tecnos.
- _____ (1975). *La racionalidad de las revoluciones científicas*. Oxford University press.
- POPPER, K., ADORNO, Theodor, HABERMAS, J., et al. (1978). *La lógica de las Ciencias Sociales*. México. Editorial Grijalbo.
- RUDNER, R. S (1973). *Filosofía de la ciencia social*. Madrid. Alianza.
- RUSSELL, B (1975). *La perspectiva científica* Barcelona. Ariel.
- _____ (1975). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona. Labor.
- VÁSQUEZ, Eduardo. (1993). *Para leer y entender a Hegel*. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- _____ (1994). *Filosofía y educación* Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.

POSICIÓN DE LOS GRIEGOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HUMANA

Werner Jaeger

PAIDEIA

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos. El tipo permanece idéntico. Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón.

Distribuidora
Unilogos, C.A.