

EL SABER EDUCATIVO, CAMPO DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Jaime Andrés Argüello Parra O.P.*

Resumen

Frente al clásico paradigma del positivismo lógico en la investigación científica, la educación y la pedagogía deben re-ubicar la comprensión asignada a los esquemas descriptivos, explicativos e interpretativos de sus universos de conocimiento. El objetivo debe ser brindar un nuevo estatuto epistemológico a tales saberes particulares, acorde al desarrollo de las ciencias en el nuevo siglo. Una experiencia de convergencia conceptual entre áreas de formación para educación básica ilumina estas consideraciones abordadas en el tono integrador de –las llamadas por Dilthey– “ciencias de la naturaleza-ciencias del espíritu”.

Palabras clave

Conocimiento científico educativo, epistemología de la educación.

Abstract

Key words

* Rector del Colegio Jordán de Sajonia. Ha sido docente de la Facultad de Filosofía y Letras y del Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Universidad Santo Tomás. Actualmente cursa la Maestría en Educación en la USTA.

Tal como lo ha planteado la epistemología contemporánea, el conocimiento científico se elabora desde constantes transformaciones que lo renuevan y le dan su razón de ser¹³. En este horizonte se construye el presente ensayo que atiende de *una* problemática del conocimiento científico desde la Filosofía Trascendental en sentido kantiano¹⁴, para asumir una conjetaura resolutoria del asunto que, en su argumentación, estará volcada a la especificidad de las investigaciones en el campo educativo, como está siendo presentado de manera predominante en últimos avances.

Al plantear el problema que quiere ser asumido aquí, hay que hacer referencia a una clásica dicotomía formulada en la reflexión científica en cuanto ésta se fue complejizando y se deslindó de la mera comprensión filosófica¹⁵. Según los postulados centrales de esta orientación intelectual del conocimiento, la realidad no puede ser aprehendida y analizada desde un plano exclusivo de conocimiento; por esto, surgen las clasificaciones –múltiples en autores y contextos– para indicar que toda realidad puede ser objeto de conocimiento científico pero no con los mismos procesos y procedimientos de investigación.

¹³ No habría tanta disparidad entre los epistemólogos sobre el enunciado de transformación del conocimiento científico sino sobre el modo de dicha remoción. Por ejemplo, dos conocidas posturas sobre el tema son las de K. Popper, quien explica el progreso desde una racionalidad formal y T. Kuhn que utiliza la categoría de *paradigma* generador de ‘revoluciones científicas’.

¹⁴ La Filosofía Trascendental en Kant puede entenderse como el estudio sistemático de las formas y estructuras que hacen posible el conocimiento del sujeto. Por lo tanto, hablar de Filosofía Trascendental es hacer referencia a la epistemología correspondiente a la Nueva Ciencia de la modernidad.

¹⁵ Conviene recordar el establecimiento contemporáneo de la epistemología en cierta corriente que trabaja por la comprensión analítica del conocimiento científico, a modo de una ciencia de la ciencia, no equiparable a la teoría del conocimiento clásica asumida desde la pura constitución filosófica. El ejercicio intelectual es reciente. La sola nominación de “epistemología”, en los albores de sus pretensiones de autonomía reflexiva, se atribuye al filósofo James F. Ferrier en su obra “Institutes of Metaphysics” de 1854.

El diseño de investigaciones en el campo educativo revisa, aún como un conflicto sin resolver plenamente, el estatuto epistemológico que corresponde a su saber. Si la reflexión epistemológica desde la modernidad surge del *giro copernicano* asociado a las llamadas “ciencias exactas” y desde ellas se construyen las condiciones de científicidad de un saber, la pregunta epistemológica que corresponde a las humanidades, comprendiendo en ellas a la educación, es en dónde fundar sus principios para la indagación de realidades. Es decir, qué es lo que permite hablar de investigación educativa y cómo se configura un saber *in-exacto* a las pautas de exactitud formuladas por la teoría del conocimiento científico. Como sugiere Bunge (1999), si los hechos sociales no pueden entenderse de la misma forma que otros, es decir, recurriendo a la observación, la conjetaura y la argumentación, el estudio de la sociedad nunca podrá llegar a ser científico y, por tanto, tampoco serviría como base fiable en el desarrollo de una auténtica política social en la comunidad humana.

Se intenta, pues, en el presente artículo, confrontar la universalidad de la epistemología en sentido estricto aplicada a la investigación educativa, es decir, considerar cuál es la *cobertura propicia* de la *contrastación*, la *falsación*, la *verificación*, la *teoría* y la *ley científica* en el ámbito de la educación sabiendo que un amplio espectro de su realidad se fundamenta en la *experiencia*, la *sensibilidad* y las *subjetividades múltiples*¹⁶. No es que el análisis de la ciencia educativa se pretenda amparar en mera especulación metafísica, sino favorecer ciertos criterios de consideración científica a partir de una *ontología sobre el conocimiento o metafísica inmanente*, llamada por algunos

¹⁶ Así por ejemplo, en la clasificación de la escuela neokantiana de Baden, fundada por Wilhelm Windelband, la investigación educativa se ubicaría en las llamadas “ciencias ideográficas” cuyo objeto de estudio son las singularidades de lo único e irrepetible. El criterio de aproximación a estos saberes es la *comprensión* como ejercicio de captación e interpretación de la realidad sin sujeción exclusiva al método hipotético-deductivo-experimental.

autores. Aquí puede estar la clave para superar el idealismo subjetivista o la apelación al conocimiento empírico puro en la constitución de la investigación científica de las consideradas “ciencias inexactas”.

Luego el enunciado hipotético que dará curso a la cuestión señalada, es la conveniencia de una re-construcción óntica sin óbice de la radicalidad del hecho científico y de la teoría de la ciencia. Ante la imperancia del positivismo lógico, la posibilidad del conocimiento científico desde la integración metafísica afianza las concepciones del universo reflexivo y la acción pensada, ejes fundamentales del ejercicio educativo. Para sustentar esta premisa, se plantean razones de tres tipos: epistemológicas, filosóficas y educativas.

En primer plano, hay que tener presente que el diseño de investigaciones en el campo educativo y su antecedente en las ciencias sociales, muestra que aún desde la modernidad se establecieron criterios alternativos para la comprensión científica de las realidades. En su momento Pascal y, luego en el Romanticismo autores como Hölderlin¹⁷, plantearon las raíces de lo que serían los nuevos modelos de investigación, cuna de la llamada *investigación cualitativa*, que se comentará más adelante. En este mismo sentido M. Bloch afirma: “Para lo sucesivo, estamos mucho mejor dispuestos a admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se confiese capaz de realizar demostraciones euclidianas o de leyes inmutables de repetición. Hoy aceptamos mucho más fácilmente hacer de

la certidumbre y del universalismo una cuestión de grado” (Bloch, 1952: 19). Pareciera, entonces, que la cuestión no es la acogida o rechazo científico de un saber según las determinaciones matriciales de las ciencias físico-naturales, aplicadas de manera estandarizada para todos los casos de análisis de los fenómenos, sino la posesión de ciertas características que, por su rigurosidad y estructuración, permitan tratar con científicidad las cuestiones sometidas a estudio dentro de disciplinas humanísticas.

Aquí resulta punto de unión el criterio de la *ontología de la ciencia*, por la cual no se trata de hacer incompatible la fundamentación metafísica con el conocimiento científico, por el prejuicio de una filosofía dogmática omniabarcante; sino de re-constuir un estatuto de validez por la *verdad de la disciplina* en sí misma sabiendo que la epistemología tampoco puede dogmatizarse cerrándose totalmente a la consideración ontológica, esto es, al análisis filosófico del conocimiento.

Desde aquí, será posible superar la sola teoría del conocimiento general (gnoseología), para ajustar en la propia investigación educativa su verdadera epistemología *strictu sensu* referida también a los contextos de descubrimiento y de justificación de la naturaleza y de lo humano.

Todos estos referentes se inscriben en la fundamentación de una “investigación cualitativa” que se une a las reacciones del positivismo clásico dando lugar al relato particular en el uso sistemático de la intuición subjetiva. El nuevo paradigma asume la reflexión analítica sobre los acontecimientos en un contexto vivenciado por los sujetos en sus diversas interrelaciones. Valga referir algunas razones que, análogamente, sostienen el vínculo del discurso narrativo con la educación:

Es posible observar la extensión de una cierta conciencia social, o cultural, muy proclive a la autocomprensión narrativa como resultado de la crisis de los grandes relatos o explicaciones totales del mundo (...). Por otro lado, la crítica cada vez más extendida al

¹⁷ Sus pensamientos eran disidentes frente a las ideas dominantes gestadas en el racionalismo puro o en la experimentación científica. Por ejemplo, mientras Descartes magnificó el uso racional como única forma de explicación del mundo, Pascal consideró otras formas de aprehensión de la realidad en su distinción “*esprit de finesse*” y “*esprit de geometrie*” o en su conocida máxima “hay razones del corazón que la razón no entiende”. De forma análoga, ante la imperancia del nihilismo y la tecnocracia, Hölderlin destacó los usos irrationales de la lógica recogidas en su famoso aforismo: “El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando piensa” y pautas similares expuestas en obras como su famosa elegía “Pan y Vino”.

positivismo y al racionalismo también ha traído como consecuencia la necesidad de volver a dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la actividad educativa –educadores y educandos– y a acentuar con ello la dimensión emocional, afectiva y biográfica de la relación que establecen entre ellos. Pero aparte de los argumentos expuestos existe un argumento de tipo antropológico, si así se quiere llamar, que parece justificar la necesidad de pensar la educación narrativamente. El argumento consiste en afirmar que la vida humana es, de modo esencial, histórica, y que, en cuanto tal, cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico (Bárcena, 2000: 94-95).

A partir de este planteamiento, se aclara el lugar de la investigación cualitativa en la crítica de la racionalidad técnica y el papel asignado a las prácticas hermenéuticas para el desciframiento del Ser, particularmente en los fenómenos pedagógicos que son motivo de investigación, según el interés de este artículo.

Por su parte, la filosofía brinda consideraciones específicas referidas a la naturaleza del conocimiento y al elemento ontológico de la ciencia; de hecho, tradicionalmente ha asumido la función de configurar el rol de la ciencia desde planos especulativos-metafísicos. Aparecen, en este punto, las posturas gnoseológicas de Tomás de Aquino y de E. Kant cuya relación no es de fácil aplicación ni para la teoría de la ciencia ni para el diseño de investigaciones en el campo educativo.

Un primer acercamiento a las teorías del conocimiento de los clásicos referidos, muestra la mutua implicación del entendimiento y la experiencia en la aprehensión del conocimiento. Para que haya ciencia se requieren los universales-necesarios, que proceden de los constructos mentales “a priori”, y los datos de los sentidos que pueden enseñar algo nuevo. Esta conjunción de categorías responde al señalamiento kantiano de “juicio sintético a priori” pero mantiene el problema de una *epistemología compartida* en investigación educativa.

En efecto, la razón de ser de la teoría del conocimiento en cada uno de los autores responde a un método filosófico particular que no es fácilmente endosable ni conjugable. Por un lado, el modo de conocer señalado por Tomás se inscribe en el llamado realismo que privilegia los sentidos y la decodificación de las experiencias a través del *entendimiento agente* y del *entendimiento paciente*. Pero Kant, no podría inscribirse en esta estela tomista a partir de la superación de su interés sobre las clásicas duplicidades del objeto y del sujeto. El criticismo de Kant, de hecho, se funda en la forma como es posible el conocimiento¹⁸, no en la experiencia como aparente punto de encuentro con la teoría tomista.

Para mayor ilustración de este planteamiento pueden apreciarse los referentes trabajados por J. Hessen, precisamente en torno al conocimiento en Kant y en Tomás de Aquino.

Por una parte, “el criticismo examina todas las afirmaciones de la razón humana y no acepta nada despreocupadamente. Dondequiera pregunta por los motivos y pide cuentas a la razón humana. Su conducta no es dogmática ni escéptica, sino reflexiva y crítica (...). El criticismo es aquel método de filosofar que consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza” (Hessen, 1998: 47-48).

De otro lado, Tomás de Aquino, al derivar los conceptos de la experiencia, evidencia su tesis fun-

¹⁸ Una pregunta destacada de la teoría del conocimiento en Kant es la posibilidad de la metafísica como ciencia, la consideración de una metafísica de lo incondicionado. Desde aquí desarrollará las importantes divisiones entre noumeno y fenómeno. En cuanto el noumeno: sus objetos son pensables, no cognoscibles; sólo aborda lo posible, no lo real y atiende a la formación de los conceptos puros. En cuanto al fenómeno: es el plano de lo condicionado, sus objetos son cognoscibles porque se captan por la experiencia, puede cerciorarse de lo real de donde lo que da plenitud al conocimiento es la sensibilidad. De aquí se construye la noción de juicio sintético a-priori el cual postula que el conocimiento sin la sensibilidad es vacío y sin el entendimiento es ciego.

damental: “*cognitio intellectus nostri tota derivatur a sensu (...).* También los principios supremos del conocimiento radican, pues, en último término, en la experiencia, pues representan relaciones que existen entre conceptos procedentes de la experiencia. Santo Tomás declara, por ende, siguiendo a Aristóteles: *Cognitio principiorum provenit nobis ex sensu*” (Hessen, 1998: 63).

Estos criterios, referidos al problema que se está abordando en el presente ensayo, muestran que tales teorías para el diseño de investigaciones en el plano educativo pueden tener su convergencia en la confianza en la razón, en sus dos modos de ejercitación de lo racional y lo razonable. En esta línea, autores como Nicolai Hartmann, con su propuesta de la metafísica intra-mundana, precisan la idea de la inmanencia de las “ciencias del espíritu” (*Geistewissenschaften*) –según expresión diltheyana-, que daría un componente de fortalecimiento a las categorías de la epistemología en sentido estricto en la consistencia de la filosofía.

De esta manera, para pasar al tercer campo de argumentación referido, el educativo propiamente dicho, puede extenderse el entramado de la teoría de la ciencia a campos de realidad educativos que sugieren la incorporación de la cotidianidad en los recursos de descripción, análisis, predicción y comprensión de la ciencia. Valga señalar que algunas metodologías usadas por la educación provienen de la antropología y que su recurso investigativo tiene origen en la filosofía de línea fenomenológica-hermenéutica. Hablar de una teoría de la ciencia educativa pedirá referir el valor epistemológico de la intencionalidad de la conciencia, como método especificador fundado en el mundo de la vida, base de toda experiencia¹⁹.

¹⁹ La trama categorial del mundo de la vida, inspiración husseriana fundamental en la investigación educativa, parte de la consideración del mundo de la cotidianidad, el “polo a tierra” de la investigación que se está atendiendo aquí. El laboratorio de la propedéutica científica en educación es el horizonte espacio-temporal en el que transcurren vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo e irreflexivo. Es un mundo intuitivo, pre-racional, pre-predicativo, caracterizado además por la co-existencia. Este modelo intemporal de hombre lleva a considerar elementos que trascienden la inmediatez del *factum*.

Esta confrontación con la lógica de la *explicación* científica (*Erklären*), en el plano investigativo aplicado a la educación, fortalece la necesidad de tener una ontología sobre el conocimiento científico y su actividad. Tal eje vinculante se exemplifica en la validez científica de aportes recientes a la educación, por citar solo algunos casos, en la propuesta de Josette Jolibert y su formación de niños productores de textos²⁰, la formación de profesionales reflexivos en la acción, de Donald Schön; los trabajos de Kemmis y Carr, quienes se valen de recursos de la investigación-acción en las ciencias sociales para fundamentar la educación crítica y, con singulares repercusiones en la organización de sistemas políticos de algunas localidades de Italia y Argentina, el proyecto de “ciudades educadoras” de F. Tonucci. Se trata de mencionar solo una pequeña muestra de las múltiples posibilidades de realizar investigación científica en educación, sin pretensiones de agotar las extensas referencias sobre el particular. Pero, dicho todo esto, aparece la pregunta: ¿en qué sentido se hace posible afirmar que la pedagogía sea ciencia?

En primer lugar, es un interrogante que parece desgastado pero que, sin embargo, constantemente es retomado por la intelectualidad educativa y epistemológica, en unos casos, con aires de perplejidad por una supuesta “cenicientización” de la disciplina de los educadores, la pedagogía; o, por los punzantes embates de las epistemologías hegemónicas instauradas en el paradigma positivista de la ciencia clásica.

Parece claro, que resulta innegable la elaboración de trabajos científicos en los ámbitos educativos; es decir, que se reconoce el ejercicio, fundamentación, profundización y extensión de la *investigación educativa*. Esta premisa es la propedéutica para la legitimación científica de la disciplina pe-

²⁰ En esta misma línea, la investigación “Textos producidos por niños” de la Universidad de Santa Catarina en Brasil. En otros planos del conocimiento también se encuentran ejemplos destacados, por ejemplo, en Ética la obra de Marta Nussbaum y el manejo de las emociones.

dagógica frente a un estatuto epistemológico que la integre y la proyecte.

Pero subyace a este planteamiento el debate *Verstehen* (comprensión) – *Erklären* (explicación), propio de la epistemología contemporánea. Así, a propósito del encuentro de las posturas antagonísticas expresadas en dicho debate, la investigación científica acoge las realidades de la educación, sistematizadas por la pedagogía en sus diversas disciplinas. Por supuesto que desde una mirada explicativa de la ciencia, según sus propios parámetros de legitimación, no podría sostenerse que “la pedagogía sea ciencia” y además, si solo se referencia ese único modelo, no le conviene serlo. No obstante, en tal postura, “la impotencia ortodoxa se debe a su versión del error metódico. Este error fue el que llevó a una táctica de formación conceptual que descartaba los conceptos de los participantes, a favor de ideas técnicas, como “necesidad de éxito”, “móviles”, “lugar del dominio”, y cosas por el estilo. Esta táctica llevó a enajenar del lenguaje (jerga) de la investigación educativa a los maestros” (Young, 1993: 148).

De esta manera, en atención a las llamadas zonas simbólicas de la realidad humana, puede逆erse un modelo epistemológico alternativo, el *Verstehen*, que permite brindar una nueva significación a la designación científica de aquellas disciplinas que, por su propia consideración de las realidades, no “encajan” en las normativas fijadas por las ciencias físico-naturales. Así las cosas, puede afirmarse que la pedagogía, al cuestionar, analizar y problematizar los hechos, relaciones y dimensiones de la educación, admite un tratamiento científico de sus estructuras cognitivas, según el paradigma del *Verstehen*.

Ahora bien, no se trata de una mera transposición de polaridad: de sustituir el dominio exclusivo de la cuantificación de las variables por el de la cualificación de las dimensiones en un fenómeno dado, sin la unidad semántica, estructura sintáctica y demás criterios que brindan rigor a todo estudio con pretensiones de científicidad.

Esta orientación implica que los diseños metodológicos en las investigaciones cualitativas en educación, se afiancen sobre la solidez de las tendencias epistemológicas que deben aportar contundencia conceptual a la investigación.

Hecho este recorrido, y a modo de conclusión, se pueden recoger las siguientes proposiciones:

1. La afirmación de la unidad fundamental de la ciencia requiere conciliar permanentemente, por el ejercicio consciente de la razón, las polarizaciones entre el cientismo puro y la metafísica omniabarcante. La reflexión sobre el ser de la ciencia puede constituir una plataforma conceptual que afiance los contenidos de la epistemología misma.
2. En la búsqueda de motivos para fortalecer la necesidad obligada de tener una ontología sobre el conocimiento científico y su actividad, en lo referido al diseño de investigaciones en el campo educativo, se deben atender juiciosamente dos consideraciones a saber, la ciencia como sistema de enunciado de signos (lógica-semiótica) y el contexto problemático de la realidad, ambas atendidas singulamente por la filosofía de la ciencia.
3. El conocimiento de la estructura de la ciencia y el desarrollo de las teorías científicas, en la investigación de las ciencias sociales y de la educación, deberá fundarse según el referente de la *comprensión* más que de la *explicación* causal positivista. El estatuto epistemológico de la ciencia educativa deberá co-construirse desde la implicación de saberes y la definición de autenticidad del objeto formal de la investigación educativa.
4. La ciencia, si se lo propone, puede explicarlo todo. No obstante, la estructura de validez de tal explicación no es axiomática por cuanto la ciencia misma es revisable y sus contenidos de aplicación no se identifican plenamente con los diversos campos de realidad. Esto hace que, para algunos saberes, las explica-

ciones de la ciencia sean francamente parciales o finalmente insulsas.

Bibliografía

- Bunge, M. (1999). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. et al. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Hessen, J. (1998). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Universales.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.