



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Bartomeu Ferrando, Montserrat, Gonzalez Y Lobo, Guadalupe,
Juárez Hernández, Fernando, Juárez Páez, Sara Irma,
Santiago Alzueta, Héctor Luis (1998)**

**“TRANSFORMAR: UN PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO PARA LA
CIENCIA EDUCATIVA CRÍTICA”**

en Perfiles Educativos, Vol. 20 No. 82 pp. 67-88.

Transformar:

un problema epistemológico para la ciencia educativa crítica

MONTSERRAT BARTOMEU FERRANDO

GUADALUPE GONZÁLEZ Y LOBO

FERNANDO JUÁREZ HERNÁNDEZ

SARA IRMA JUÁREZ PÁEZ

HÉCTOR LUIS SANTIAGO ALZUETA (*)



El propósito de esta reflexión filosófica es doble. Por un lado, aborda el análisis epistemológico de una categoría central para la ciencia educativa crítica, pues de ella parece depender buena parte del complicado entramado teórico con el cual Carr y Kemmis, sus autores, buscan fundamentar el sentido innovador de su propuesta teórica. Por otro lado, este ejercicio de análisis epistemológico ha sido aprovechado como un nuevo intento por acotar, con mayor claridad que en oportunidades anteriores, lo que entendemos con la expresión “epistemología regional”, y reiterar con ello las diferencias que permiten distinguir este tipo de reflexión epistemológica que hacemos, de las de carácter general, o de aquellas otras con apellido distinto.

This is a double aim philosophical reflection. On one side, it includes an epistemological analysis of a category focal for the critical educational science, because it seems that it largely supports the complex theoretical framework on which Carr and Kemmis, its authors, seek to base the innovative sense of their theoretical proposal. On the other, it has been taken advantage of this epistemological analysis exercise as a new attempt to annotate, bringing into sharper focus than on past opportunities, what we understand by “regional epistemology”, and reaffirm through it the differences that make possible to differentiate between this type of epistemological reflection of ours, from prevalent ones, or from any others labeled otherwise.

INTRODUCCIÓN

Desde los primeros días en que nos iniciamos en la investigación epistemológica sobre la pedagogía, nuestra empresa fue cuestionada acerca de lo que buscábamos significar con la expresión “epistemología regional”. Hoy, ya muy adentrados en el proyecto, queremos avanzar una primera idea sistematizada de lo que puede entenderse con dicha expresión, esperando allanar así el camino a eventuales lectores y de paso clarificarnos el derrotero del mismo.

Con esa intención vamos a aproximarnos a un ejemplo de epistemología regional (o epistemología pedagógica), para ver en ella sus connotaciones más esenciales y mediante ese recurso caracterizarla y distinguirla tanto de las epistemologías generales, como de las que otros han dado en llamar internas. Este ejercicio lo haremos a partir de lo que ciertos sectores juzgan una propuesta de teoría educativa, no sólo conocida sino reconocida en el ambiente educativo de nuestro país, aunque en nuestro caso nos veamos más interesados por su forma de presentación que por su universalidad y ascendencia, pues al conjugar en ello la reflexión epistemológica con la sustantiva disciplinar, se tiene un campo idóneo para el tipo de ejercicio que nos proponemos.

No está por demás advertir que para poder desarrollar esta propuesta de trabajo es necesario instalarse en la línea del “como si”, esto es, bajo el supuesto de que se trata de conocimiento científicamente constituido, es decir *post facto*, tal como se lo entiende desde la filosofía de la ciencia (ver Bartomeu *et al.*, 1992). Con

la vigencia de ese supuesto es que nos proponemos la tarea de someter a revisión, en la teoría a que recurrimos como ejemplo, un término del que se presume ha ganado enorme terreno en el discurso pedagógico. Se trata de un término siempre presente en toda propuesta de teoría pedagógica que se precie de ser, o aspire a ser, de punta; por ejemplo, los casos de una pedagogía como práctica de la liberación de marcada influencia freireana; la educación instrumentada como lucha de clases y generadora de una conciencia de clase de los muy diversos marxismos; una tecnología de la enseñanza, a partir de las innovaciones que avanzaron las teorías skinnerianas de la conducta, en su idea de masificar la educación despojándola de sus elementos axiológicos; o bien el vuelco hacia los aprendizajes significativos constructivistas con que, desde Ausubel, se cree estar en posibilidades de garantizar resultados realmente importantes y fructíferos en la educación. Debemos reiterar, sin embargo, que esta tarea no pretende ser un análisis pensando en el objetivo de normar condiciones para un eventual rechazo o aceptación de dicho término, o quizás sugerir que los pedagogos lo hagan; no, simplemente buscamos realizar un ejercicio de epistemología pedagógica para convalidar con él nuestra tesis de posibilidad acerca de las epistemologías regionales.

“TRANSFORMACIÓN” PARA UNA CIENCIA EDUCATIVA CRÍTICA

Dos cosas deben establecerse de entrada, a saber: a) de qué término hablamos y b) cuál es el o los problemas que a nuestro entender genera su uso. Sobre lo primero no parece vislumbrarse mayor di-

* Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional

facultad; se trata del término “transformación”, si bien dudamos que su simple explicitación diga a todo lector lo suficiente como para permitirle ir más allá de la generación de una borrosa idea sobre él, especialmente cuando de lo que se trata es de acercarse a la constitución de su estatuto. En otras palabras, y esto nos conduce a (b), no se trata de adentrarse en un mero análisis lingüístico o semántico del término, sino de un trabajo de distinta índole: el compromiso de análisis en el que deseamos involucrarnos se centra en consideraciones acerca del peso epistemológico que juega, o se le quiere hacer jugar, la idea de “transformación” en la estructuración de una teoría sustantiva pedagógica. De (b), entonces, se desprenden diversas interrogantes a las cuales trataremos de responder.

Una elemental pero absolutamente pertinente es: ¿qué tiene que ver la “transformación” con teorías educativas como las recién enlistadas? De manera rápida se puede contestar que todas y cada una de ellas se caracterizan por la preocupación de dar un giro a la educación, de tal modo que a su muy peculiar manera de ver las cosas se subvierta un *statu quo* que detiene el progreso de la educación. Para todos los pedagogos que se guiaron, o lo hacen aún, por una u otra de aquellas teorías, “transformar” por la vía de la “lucha de clases”, la “conciencia”, etc., es una manera de hacer pedagogía nueva.

Pero, y ésta es una pregunta menos elemental, ¿por qué fijarse precisamente en “transformar”? ¿De dónde concluimos que éste es un término importante para toda pedagogía? ¿Cómo justificar tal afirmación? Ofrecer una respuesta es un reto menos rápido y sencillo de salvar que el anterior; ahora estamos obligados a iden-

tificar la fuente que nutre nuestra indagación y analizarla en detalle para dar cuenta de las razones que avalan nuestra hipótesis.

Tratando de evitar toda especulación descalificadora, tenemos que darle nombre y apellido a la que será nuestra referencia más clara, directa y contemporánea de teoría pedagógica que conocemos, y para la cual la “transformación” adquiere esa importancia a que aludimos. Antes de hacerlo, sin embargo, amerita otra justificación, epistemológica en este caso, que juzgamos obligada. Según L. Laudan (1977), “Toda disciplina intelectual, sea científica o no, tiene una historia plena de tradiciones de investigación: en la filosofía, empirismo y nominalismo; en la teología, voluntarismo y obligatoriedad; en la psicología, conductismo y freudismo; en la ética, utilitarismo e intuicionismo; en la economía, marxismo y capitalismo; en la fisiología, mecanismo y vitalismo, por mencionar sólo algunas” (p. 78; la versión al español es nuestra), opinión en la que nos sentimos tentados de incluir, en cuanto disciplina intelectual, a la pedagogía, también con dos tradiciones de investigación, a saber: pasividad y transformación. Pasemos ahora a la justificación primera.

De acuerdo con la propuesta de una ciencia educativa crítica (que tal será nuestra referencia explícita y a la que continuamente parafrasearemos, con ayuda de Carr y Kemmis, 1988), se busca marcar un distanciamiento de aquellas teorías educativas caracterizadas por poner el énfasis de su atención bien en explicar lo educativo (Carr y Kemmis remiten, aquí, a autores como Lovell y Lawson, 1970, y O’Connor, 1957, entre otros), o en interpretarlo (siendo en este caso algunas de sus referencias Keddie,

1971, y Cicourel y Kitsuse, 1963); ocuparse de lo uno o lo otro, alegan Carr y Kemmis, es olvidar y dejar de lado tanto la posibilidad como la necesidad de responder a los cambios en educación. Por ejemplo, siempre que desde estas posiciones criticadas se ofrezca una explicación de por qué o cómo es que se alcanzan conocimientos educativos, no se estará haciendo otra cosa que, argumentan, situarse dentro de una lógica formal con la que simplemente se da cuenta de esos conocimientos, pero nunca se encaran los problemas derivados del qué hacer si dichos conocimientos quedan lejos de su aprehensión, o simplemente son distorsionados por algún tipo de agentes o factores exógenos a las prácticas educativas, por mencionar sólo algunos ejemplos de dificultades a resolver. Por otro lado, añaden, si uno se perfila por el sesgo de la posición interpretacionista, las cosas no parecen tener un desarrollo cualitativamente mejor, pues en ella sucede algo similar, si bien por distintas causas. En efecto, si en este caso el enseñante se propone como tarea prioritaria de su práctica docente comprender el significado de sus acciones educativas, las consecuencias serán descuidar el universo de influencia e impacto al que su compromiso socioeducativo debería conducirlo, a saber, aquellos ámbitos en los que, con su hacer, se debe convertir en un agente del cambio en la educación.

De todo lo anterior, concluyen Carr y Kemmis, se desprende que las teorías pedagógicas por ellos impugnadas acusan una carencia sólo explicable en función de sus posiciones epistemológicas subyacentes que las obligan a ignorar o, en el mejor de los casos, rehuir su reconocimiento, carencia que tiene que ver precisamente, de forma directa o indi-

recta, con el peso y las implicaciones que se le reconozca a la "transformación". Antes de pasar a la explicitación de estas razones, juzgamos importante hacer un señalamiento a la posición de Carr y Kemmis.

Hay que reconocer que actuar como lo hacen las teorías impugnadas es algo que éstas no pueden evitar, dado el propio carácter de sus epistemologías subyacentes, que acusan una marcada tendencia a lo general. De hecho, las teorías que se inclinan por la explicación como tarea educativa fundamental, tienen como referente epistemológico inmediato las ciencias naturales y experimentales; mientras las que muestran inclinación por la función interpretativa tienen como referencia epistemológica las ciencias fenomenológico-sociales, epistemologías ambas que, sostienen Carr y Kemmis, buscan generalizar el conocimiento bajo uno u otro rubro, en forma excluyente. Es decir, para ellas el conocimiento científico sólo puede ser de uno u otro tipo, sin posibilidades de interacción o intercambio alguno. De esto se desprende que cualquier teoría limitada a explicar o interpretar la educación estará impedida de responder a las particularidades y exigencias epistemológicas del campo educativo que, por su propia naturaleza, exigen reconocimiento propio. Estamos, por tanto, frente a exigencias de tal tipo que obligan a la búsqueda de una nueva concepción educativa con la cual poder acceder a una distinta orientación que dirija los esfuerzos de los enseñantes hacia los ámbitos del cambio, de la "transformación", lo que supone fundamentos epistemológicos distintos, de ahí que se piense en una epistemología no general para este enfoque.

Veamos entonces: si como argumentan Carr y Kemmis no basta con explicar o comprender la educación, ¿de qué se está careciendo? ¿Qué es aquello que está haciendo falta? Y en el supuesto de lograr identificarlo, ¿cómo y qué hay que hacer para proveerlo? Si se reconoce que desde las epistemologías dominantes las teorías educativas se limitan a volcarse sobre la educación, y en torno a ésta tejen toda una red de hipótesis justificables, ¿por qué ello las hace insuficientes? La respuesta no es difícil pues, sostienen Carr y Kemmis, si se toma rigurosamente como punto de partida el pronunciamiento de “volcarse sobre la educación”, no parece muy complicado detectar el origen del problema, pues a juzgar por el propio reconocimiento, el error consiste precisamente en eso: pronunciarse como teorías *sobre* la educación. Trataremos de explicar lo dicho por Carr y Kemmis.

Si la intención con que se aborda la educación no es otra que concebirla como un fenómeno pasivo y tomarla como simple objeto de estudio dado, explicándola o comprendiéndola sin reconocer ni conceder en los enseñantes las mínimas posibilidades y capacidades de intervención en su autocomprensión y corrección, tendrá razón quien se dedique exclusivamente a teorizar *sobre* ella en cuanto dada y al margen de toda manifestación práctica; y en verdad la propia historia de la educación puede suministrar múltiples e inmejorables ejemplos de dicha subordinación pasiva y ancilar con relación a la teoría. Un simple ejercicio de regresión temporal nos ilustraría, mediante diversas etapas de la sociohistoria, sobre distintos casos en que de manera patente se han hecho valer los poderes, ya terrenales o celestiales, para subordinar la edu-

cación a éstos y, en equivalente medida, deslegitimarla de cualquier intento de autorreflexión.

Pero es igualmente cierto que la historia aporta casos en contrario que, como excepciones y a pesar de un injusto uso medieval (*exceptio probat regula*), son relevantes para hacer patente la crítica a los intentos por querer ver la educación desde la atalaya de una pasividad dada.

Parece claro que, confirmarían Carr y Kemmis, bajo muy variadas ópticas de la pasividad, precisamente eso se quisiera que fuese y a eso se limitase la educación; de hecho, y tal como acabamos de ilustrarlo, la historia por momentos les ha dado la razón, pero a pesar de tales verdades históricas es perfectamente válido sostener la necesidad, y la posibilidad, de que la investigación pedagógica se ubique en nuevas posiciones de observación y construya teorías no sobre la educación, sino para la educación. Y ¿qué diferencia hay en ello? ¿Qué beneficio acarrearía este cambio de perspectiva? Por principio de cuentas transgredir las fronteras explicativas e interpretacionistas, que no es poco, pero detrás de ello hay una razón fundamental que da sentido a la transgresión, a saber, estar en posibilidades de arribar a una visión distinta y no pasiva de la educación; una posición que, aunque de aparente nuevo cuño, cuenta con reconocidos antecedentes históricos; se trata de una visión “transformadora” de la educación, caracterizada por el supuesto objetivo primario de toda ciencia educativa crítica. Es decir, una manera de concebir la educación pensante y actuante.

Estas explicitaciones que hacemos tienen la virtud de conducir a otras. Desde esta nueva posición, por ejemplo, y conviene advertir que se trata de un ejem-

plo nodal, ¿qué es lo que ha de verse sometido a ese proceso de “transformación”? Puesto que se trata, dicen Carr y Kemmis, de una visión no pasiva de la educación, lo transformable tiene que ver con los propios agentes educativos, es decir, los enseñantes. Pero a éstos no se les puede considerar en abstracto porque no es en abstracto que ejercen sus prácticas educativas; es más, siendo definibles por una gama de entornos de ese quehacer, es justamente a ese nivel al que habrá que remitirse para identificar algunos criterios clave en la innovación “transformadora”. Según Carr y Kemmis ese entorno de los enseñantes está constituido por tres “sectores”, en donde de manera suficientemente clara y nítida debe darse la “transformación”: sus prácticas educativas concretas, los entendimientos que los practicantes tienen de ellas y, por último, las situaciones concretas en que aquéllas se producen. Cómo y por qué rescatan los autores precisamente estos “sectores” o si no existen otros aparte de ellos, es algo que callan y habremos de asumir sin mayores cuestionamientos, pero no sin destacar el grande y enorme peso que en ellos depositan para el análisis de la “transformación”. Por la frecuencia que de su uso hacen y al que igualmente habremos de remitirnos para nuestro análisis, simplemente nos referiremos a ellas como prácticas, entendimientos y situaciones, y para abreviar: PES.

Entendemos, pues, que para Carr y Kemmis todo se juega en “transformar” esos tres sectores considerados clave en la educación, pues conducen a “mejoras reales” de tal tipo e importancia que, dicen, habrán de desembocar en una forma novedosa de producir conocimiento educativo. Pero, ¿qué son esas “mejoras rea-

les”? ¿En que consisten? ¿Cómo se alcanzan? La ciencia educativa crítica traduce esto como un compromiso por abandonar el universo de las prácticas viciadas y anquilosadas que sólo lastran o inhiben los procesos innovadores, para superarlas y sustituirlas por prácticas distintas que faciliten las condiciones de cambio. Significa, además, que el entendimiento forjado en los enseñantes en torno a la ventajosa necesidad de esa superación de las prácticas les sea suficientemente claro y definido como para hacerlos proclives a la “transformación” y, finalmente, significa que el contexto de las situaciones actuales que impiden o dificultan el desarrollo de las prácticas deseables sea igualmente alterado para estar en condiciones de permitir suplantarse por otras, generatrices de las que deben propiciar una mejora. Este proceso innovador por la vía de la “transformación”, al que llamaremos “optimización de las PES”, tiene la virtud de desembocar como efecto directo, dicen Carr y Kemmis, en una transformación de la educación, produciendo con ello un conocimiento que se encuentra cada vez más alejado del conocimiento desinteresado, pasivo y especulativo.

SAGA DE UNA BIFURCACIÓN: LÍNEA PEDAGÓGICA

Tenemos, hasta aquí, un intento de reconstrucción de lo que Carr y Kemmis proponen como ciencia educativa crítica, y como alternativa viable a las teorías educativas que se han olvidado del “transformar” como elemento crucial. Pero la reconstrucción de esta nueva visión “transformadora” ofrece la oportunidad de reflexionar en un fenómeno que nos es imposible ignorar. Se trata, tal

como nosotros lo vemos, de una interesante bifurcación en el camino emprendido y que abre la posibilidad de otra reflexión que, en lo hasta aquí reconstruido de Carr y Kemmis, ellos no hacen. Se trata de una divergencia que trae aparejada, como corolario, una consideración a la que su propia idea de ciencia educativa no hace frente y de la que se desprenden algunos problemas de los que tal vez no son conscientes. No siendo nuestro propósito aglutinar de manera desordenada temática tras temática, vamos a abordar primero una explicitación de ese corolario, para dejar muy claro su sentido, su importancia y las consecuencias que derivarán de ello; acto seguido podremos abordar algunos de los problemas anunciados.

Repetimos que hasta aquí no nos hemos concretado a hacer otra cosa que reconstruir, de manera sucinta, la línea de argumento que Carr y Kemmis, con el beneplácito de pedagogos y/o investigadores educativos defensores de una ciencia crítica de la educación, ofrecen como soporte a su teorización. Juzgamos, además, que salvo errores no detectados la nuestra es una reconstrucción fiel y correcta de la misma. Sostenemos, así, que la manera y características con que esa comunidad aborda la "transformación" en la educación nos deja en condiciones de concluir que el tipo, nivel y orientación de su análisis es esencialmente diferente al que manifestarían otros sujetos igualmente interesados en el asunto de la "transformación", pero con la circunstancia de no formar parte de la comunidad de pedagogos. Lo que buscamos decir es que esa bifurcación de que hablamos apunta también a otra comunidad claramente delimitada por sus actividades y la formación profesional de sus

miembros quienes, sin ser pedagogos, pueden abordar los mismos problemas pero desde otra perspectiva: nos referimos a los filósofos. Sin embargo, para quienes no se conforman con las simples declaraciones, y por cierto hacen bien en no hacerlo, trataremos de poner en términos suficientemente claros cómo es que se produce y a dónde conduce la bifurcación.

Concedamos, de entrada, que ambas comunidades manifiestan encontrarse interesadas o preocupadas por dificultades de muy variado tipo que se generan a partir de la introducción del término "transformar"; esto es, que tanto aquellas como éstas reclaman un legítimo interés por el estatuto que se esté dispuesto a concederle, el alcance de aplicación que se le reconozca, las implicaciones derivadas que se esté consciente de aceptar, etc. Digamos que se puede hablar de coincidencia de interés, pero yendo más allá de esa simple e ingenua apreciación es pertinente preguntarse, con relación al interés del que hablamos, ¿en dónde se genera éste? ¿Tiene acaso el mismo origen en una y otra comunidad? Y en todo caso, ¿se genera de la misma manera? De entre las múltiples respuestas que pueden ensayarse a estas interrogantes, hay una que nos parece particularmente significativa para los efectos que nos motivan, pues de ella depende tanto la claridad de la bifurcación señalada como las consecuencias epistemológicas, subyacentes a una comunidad, explícitas a la otra.

Tanto para los profesores Carr y Kemmis como para los pedagogos que suscriben una ciencia educativa crítica, todo enfoque investigativo sobre educación que considere como propósito prioritario o, peor aún, exclusivo, atender a la

explicación o interpretación del hecho educativo equivale, ya lo dijimos, a frenar el avance de la teoría sustantiva. Desde su posición, seguir pensando en saberes educativos cuyo mérito sobresaliente se limite a repetir los vicios de una pedagogía amordazada por el desinterés y despreocupada por los compromisos sociohistóricos, no es otra cosa que anclarse en la caleta de un oropel histórico, que si en su momento pudo ostentarse como avanzada, actualmente parece olvidarse de un factor exigido por toda teoría científica que se precie de serlo y al que la propia pedagogía no puede renunciar, en cuanto se suma a ese esfuerzo: nos referimos a la idea de progreso, tópico de gran relevancia para el conocimiento científico.

Si en determinadas situaciones históricas el desarrollo teórico sustantivo de la pedagogía enfrentó, como reto a su progreso, necesidades explicativas e interpretativas y, también en su momento, tuvo capacidad de respuesta para ellas satisfaciéndolas desde posiciones específicas, no puede por ese hecho considerar consumado su objetivo y traicionarse dando por cancelada la idea de progreso; su realidad está obligada a reconocer, al interior de su propio cuerpo teórico, carencias nuevas y tal vez muy distintas a las previamente resueltas para las que debería buscar soluciones. Eso es justamente lo que pasa con la adopción del término "transformar"; eso es lo que exigen y ya no pueden satisfacer las otras teorías pedagógicas, lo que justifica los esfuerzos, desde el propio interior de la educativa crítica, por incorporar en la pedagogía un término con estatuto categorial, como aportación al progreso de la teoría sustantiva; esto es, para resolver problemas actuales, tanto prácticos

como conceptuales, no resueltos por la explicación y la interpretación.

En efecto, si se actúa bajo el supuesto de que la pedagogía es una ciencia (y a fe nuestra que más pedagogos de los que estaríamos dispuestos a reconocer lo hacen), no hay manera de escapar al reconocimiento ampliamente aceptado de que la ciencia incluye, como uno de sus rasgos característicos, la resolución directa o indirecta, más pronto o más tarde, de problemas. Tamaña consideración, sin embargo, va ligada irremisiblemente a esta otra: los problemas de los que la ciencia dice ocuparse han de ser, por definición, científicos, con lo que se ve uno arrastrado a considerar el problema de la naturaleza de los mismos. Es decir, ¿cómo y en qué reconocemos que un problema es científico y no estético? ¿En qué reside la diferencia entre teoría científica y teoría jurídica? Sólo para ilustrar líneas de respuesta a interrogantes como las anteriores consideremos, sin necesariamente conceder, alguna de las opiniones ofrecidas al respecto, como la de Laudan (1977), para afirmar que los problemas científicos, en cuanto preguntas de las ciencias, tienen la pretensión de desembocar en teorías científicas. Según él, problemas científicos los hay de dos clases, unos de "primer orden" y otros de "orden superior" o, en otros términos, "empíricos" y "conceptuales" respectivamente; los primeros se pueden identificar porque no obstante enmarcarse en una teoría se ocupan de asuntos "acerca del mundo", o porque son abordados como si así se comportaran; los segundos surgen de las propias teorías y se ocupan, conceptualmente, de la corrección estructural de las mismas. Esto es, al margen de su "empirismo" o "teoricismo", caracterizar como científico a un

problema es algo que se deriva de la capacidad que se muestre para alcanzar la estructuración o renovación de teorías, de lo que se desprende que tanto unos como otros juegan un papel determinante en el progreso de la ciencia (ver Laudan, 1977, caps. I y II).

Volviendo ahora a Carr y Kemmis, entendemos que su querrela, en cuanto pedagogos en contra de las posiciones “explicativas” e “interpretacionistas” de la educación, pretenden justificarla frente al agravante desafío de que éstas, con su actitud desinteresada por la “transformación”, frenan el progreso de la ciencia pedagógica, o más exactamente, de la educativa crítica. Ciertamente, reconocen, esas posiciones aceptan la existencia de problemas para la pedagogía, pero no en la doble posibilidad de la que Laudan nos habla, esto es, problemas empíricos y problemas conceptuales; para las teorías “explicativas” e “interpretacionistas” los problemas de la pedagogía son teóricos o prácticos, según la óptica que se asuma, pero no ambos. Y actuar así, dirían Carr y Kemmis apegándose a la idea de Laudan, es olvidarse, en un caso, de hablar “acerca del mundo” o, en otro, de la posible corrección o incorrección de la “estructura de las teorías”, traducándose ambas opciones en eventuales diques a las aspiraciones de progreso que deben caracterizar a la ciencia. En otras palabras, actuar sobre la base de un total desconocimiento de los tipos de problemas, hacer como que para la pedagogía no existen más problemas que los empíricos o teóricos propios, es perder de vista las necesidades sustantivas que esta ciencia ha de resolver para avanzar en las aspiraciones intelectuales de su tarea disciplinar, a saber: la de generar conocimiento.

Queremos insistir en esto último por ser de vital importancia para nuestro argumento de la bifurcación. Lo que está en juego, para los pedagogos, es la teoría sustantiva misma; la explicitación del origen de sus preocupaciones tiene un sello que les es de vital importancia reconocer desde ya: en cuanto pedagogos, y asumiendo a la pedagogía como una ciencia, esta comunidad se asume en su calidad de científicos, es decir, especialistas de la disciplina y preocupados por generar conocimiento.

Con esto, creemos, se esclarece una de las ramificaciones de la bifurcación; falta ver ahora por dónde discurre el otro camino, el de la comunidad de los no pedagogos, pero que se sienten igualmente involucrados en el tema que nos ocupa: la comunidad de los filósofos.

LÍNEA FILOSÓFICA

Una de las inquietudes que líneas arriba reconocíamos para ambas comunidades era la del estatuto de “transformar”, al que los pedagogos ubicados en la línea de la ciencia educativa crítica resolvían de la manera ya expuesta, en consideración al origen de la inquietud, a saber: la producción de conocimiento sustantivo que se traduzca en progreso. Por lo que toca a los filósofos, creemos que la justificación que ellos están dispuestos a ofrecer discurre por caminos diferentes, dado que su interés obedece a otro origen. Siendo directos sostendremos que lo que para esta comunidad está en juego, respecto al estatuto de “transformar” y desde el punto de vista de las preguntas problema, nada tiene que ver con las preguntas relativas al progreso sustantivo que caracteriza a los pedagogos; esto es, quienes se acercan a la teoría pedagógi-

ca desde fuera, como es el caso de los filósofos, no se refieren como motivo de su inquietud a problemas de teoría sustantiva que deban resolverse para generar conocimiento que propicie el avance de la disciplina. Y si ello no es el caso cabe entonces la pregunta: ¿de qué tipo son sus inquietudes y qué las origina? Digamos, en principio, que lo que las caracteriza es tener un tinte filosófico, aparente perogrullada que amerita una aclaración.

¿Por qué, pregunta un filósofo a los pedagogos, en determinados tiempos y situaciones se han visto motivados a teorizar a partir de la “transformación”? ¿Por qué una ciencia educativa crítica pone énfasis en ese término? Hay que reconocer, por supuesto, que una respuesta en términos de “progreso sustantivo”, como la que avanzan algunos pedagogos, es necesaria para efectos disciplinarios con pretensiones de científicidad, pero ésta no parece contemplar algunas de las expectativas que se gestan desde la particular visión de la filosofía de la ciencia como, por ejemplo, el estatuto epistemológico que se está no sólo dispuesto a reconocer, sino aun a justificar para el término en cuestión. Estamos de acuerdo, y mal haríamos en no estarlo pues no es ése nuestro papel, en que optimizar las PES es, a los ojos contemporáneos de ciertos pedagogos, una necesidad de la teoría sustantiva pedagógica sin la que, dicen, el progreso de esta ciencia habría de limitarse a una simple operación aditiva de momentos sincrónicos, situación que dejaría mucho que desear como auténtico progreso; empero, la posición que defienden Carr y Kemmis, ¿refleja un progreso de diverso corte? Es decir, el que proponen ¿es un progreso científico? ¿En qué sustentan

su científicidad? ¿Qué lo avala epistemológicamente?

Si estamos frente a teoría sustantiva de ciencia educativa crítica, esto es, frente a conocimiento pedagógico constituido, cabe el análisis del filósofo, en cuanto epistemólogo haciendo filosofía de la ciencia. Y la pregunta obligada se centra en “transformación”, como herramienta de análisis epistemológico al interior de la teoría educativa. “Transformar” ¿es progresar? ¿Por qué para Carr y Kemmis sí lo es? ¿Es la optimización de las PES una justificación suficiente? Parece claro que responder a la(s) pregunta(s) conduce necesariamente a incursionar en la idea de “progreso”, cosa que no parece entrar en los cálculos del pedagogo. Lo primero por advertir es que tratándose de una ciencia (la pedagogía), no bastará con recurrir a una noción lexicográfica para determinar qué se entienda por “progreso”. Efectivamente, no basta definir a éste como la “Acción de ir hacia adelante. Avance, adelanto, perfeccionamiento” (según la versión de 1992 del *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia) ni, incluso, considerarlo filosóficamente referido a la naturaleza como “evolución” (es decir, “mejoramiento de las formas de vida nuevas”), o a la historia como una ambigua “mejoría de las nuevas formas específicas de organización social respecto de la última” (ver Collingwood, 1977, “Epilegómenos”, parágrafo 7). Para una adecuada utilización, el análisis debe ir más allá, por las implicaciones que representa para la pedagogía en su relación con la “transformación”, a partir de la optimización de las PES.

¿Qué significa progresar en las ciencias? También aquí sugerimos recurrir a Laudan (*op. cit.*) para agenciarnos una respuesta inicial. Para él, y apartándose

de toda noción tradicional, pueden considerarse como situaciones de progreso científico aquellas prácticas en las que se hacen elecciones pertinentes entre opciones tradicionales de investigación, lo que permite alcanzar un grado de efectividad en la solución de problemas. Esto, claro está, siempre que se asuma un modelo tal en donde la ciencia, en cuanto "sistema de investigación para la solución de problemas", más que buscar la verdad se plantee como propósito "maximizar el alcance de la solución de problemas empíricos y minimizar el alcance de problemas conceptuales y las anomalías" (*ibid.*, p. 66).

Aclaremos un poco las cosas. Hemos hablado de una bifurcación en el análisis, pero ésta se entiende en la vía distinta que toma la idea de "progreso" en el pedagogo y en el filósofo; para aquél se trata de progreso entendido sustantivamente, para el otro el giro apunta a lo epistemológico. Así, razona el pedagogo, si la solución de problemas empíricos se traduce en un incremento del conocimiento de mi disciplina, diré que ésta progresa; razona el pedagogo, pero ¿cuestiona acaso la noción de "progreso"? No. El filósofo, en cambio, se pregunta y cuestiona las razones esgrimidas para decir que la pedagogía progresa al incrementarse su conocimiento sustantivo.

Así las cosas, cobra pleno sentido preguntarse, desde Laudan, no si el progreso sustantivo existe, sino más bien si se trata de auténtico progreso o no; si se está, en efecto, frente a progreso científico. Ya dijimos que responder a esto tiene que ver con una teoría "maximinimal" de la solución de problemas y obliga por lo tanto a reconsiderar si es eso lo que hacen Carr y Kemmis. Líneas atrás acotábamos que esa situación no pasa como

una preocupación central disciplinaria de los pedagogos, pero sí de los filósofos, y como tales ensayaremos una respuesta.

Si partimos de una óptica comparativa entre las posturas que hemos llamado "pasivas" y "transformadoras", considerando a ambas como "tradiciones de investigación", cabe preguntar si una ciencia educativa crítica, a diferencia de las explicativas o interpretacionistas como nos las describen Carr y Kemmis, maximiza la solución de problemas, con lo cual se estaría en condiciones de reconocerla como una propuesta científicamente progresiva. Un rápido recorrido por su texto de 1988, especialmente el capítulo IV, arroja la siguiente conclusión: para ellos la educación no es otra cosa que una actividad práctica y en cuanto tal los problemas que centran su atención no pueden ser sino educacionales. Pero sucede que, por esa condición definitoria de la educación (ser una actividad práctica), en ella no se dan los problemas teóricos; todos los problemas de los que se ocupa son prácticos. O más enfáticamente y con sus propias palabras, "los problemas de la educación jamás son teóricos" (p. 122).

Esta confesión permite detectar una falla en la teoría analizada: la errónea creencia de que los problemas científicos educativos *sólo* son problemas prácticos, pues si bien con ella se ataca el problema maximizador de soluciones, deja en cambio al descubierto el de la minimización de las anomalías y los problemas conceptuales. Digamos algunas palabras sobre esto.

Sin detenerse en el análisis de la solución de problemas prácticos y dando por supuesto que ese cometido lo logra plenamente, ¿qué pasa con lo otro? Vayamos a los problemas conceptuales. Supon-

gamos que, como lo pretende la ciencia educativa crítica, se logra la optimización de las PES por medio de su transformación; imaginemos que tanto educandos como educadores, mediante el ejercicio constante y permanente de relacionar teoría y práctica, son capaces de alcanzar un estatuto emancipatorio, con lo que se convierten en actores, aun en pequeña escala, del cambio del mundo (p. 204).

Un primer punto por analizar de lo anterior es la aparición de algunos problemas conceptuales no resueltos con la búsqueda optimización de las PES y que, apegándonos al criterio de progreso científico manejado, no lo satisface.

EL PROGRESO Y LOS PROBLEMAS CONCEPTUALES INTERNOS

De acuerdo con Laudan (1977) hay dos maneras de que surjan problemas conceptuales en una teoría: una interna y otra externa; la primera se manifiesta cuando la teoría muestra inconsistencias o es sumamente ambigua en sus categorías básicas de análisis; la segunda cuando entra en conflicto con otra teoría cuya aceptación se considera bien fundada (p. 49). Atenderemos, por lo pronto, a la primera.

Por lo que respecta a los problemas conceptuales internos que enfrenta la propuesta de Carr y Kemmis, encontramos una fuerte ambigüedad en tres dificultades que surgen ante una categoría central para ellos: la "*praxis*", que reseñaremos de manera breve.

Entendemos que esta ciencia educativa crítica se autopropone como alternativa a una tradición investigativa pasiva, ofreciendo una manera distinta de entender la relación teoría/práctica y sosteniendo, bajo esta óptica, que los problemas edu-

cativos sólo son prácticos. Sin embargo, los autores introducen el concepto "*praxis*" con tan mala fortuna que, lejos de reforzar su teoría, la debilita por la ambigüedad que conlleva. En efecto, en un pasaje de su texto (p. 201), los autores se sienten obligados a distinguir entre "conocimiento personal", "práctica" y "*praxis*", con lo que el peso teórico previamente concedido a la "práctica" pierde importancia al reducirla a "su aceptación habitual y de sentido común de acciones habituales o consuetudinarias"; "*praxis*", en cambio, remite a una "acción informada, comprometida", que es una razón suficiente para distinguirlas claramente (*ibid.*). Pero, entonces, ¿cómo queda la relación teoría/práctica? ¿Vale la argumentación que construyen en los capítulos II y III en contra de los planteamientos naturalistas e interpretativos a partir de la práctica? ¿Puede sustituirse en esos casos, sin más, una (práctica) por la otra (*praxis*)? Y de concederle, ¿qué debemos hacer con la distinción pedida? ¿Significará allá, también, "acción informada, comprometida"? Ese es un problema conceptual interno que no resuelve la ciencia educativa crítica. Pero hay más.

En otro momento (p. 202) afirman que "únicamente el practicante tiene acceso a los entendimientos e intenciones que conforman la acción de la *praxis* y sólo él puede estudiar la *praxis*" (el subrayado es nuestro). Si ello es así estamos frente al arduo y añejo problema de los lenguajes privados. (Para una mínima referencia sobre este tópico, ver Wittgenstein, 1988; Passmore, 1981.) ¿Cómo saber que la acción es comprometida si ello es privado? ¿No se trata más bien de un psicologismo y que en tal caso la *praxis* sea un proceso psicoanalítico de preguntas sobre las intenciones de compromiso? ¿Se

justificaría hablar de una ciencia educativa (psicológica) crítica? ¿Qué ventaja reportaría ello por encima de las teorías criticadas? La ambigüedad se mantiene.

Finalmente, una tercera dificultad interna se presenta cuando se nos dice (p. 203) que “El estudio de la *praxis* [...] se realiza siempre por medio de la *praxis* [...] e incorpora a la *praxis* en forma de un interés por mejorar a la *praxis*”. Posiblemente hay varias maneras de adjetivar esta dificultad, pero nosotros vamos a hacerlo filosóficamente: acusándola de una circularidad. Si para justificar que la ciencia no es valorativamente neutra los autores se ven orillados a manipular, de la manera en que lo hacen, esta categoría, el resultado no puede ser otro que la circularidad acusada cuya obviedad, juzgamos, no requiere explicitación.

Ahora bien, dado que la *praxis* es un ingrediente fundamental para la optimización de las PES, podemos preguntarnos si con esa ambigüedad es posible la transformación; es decir, si una ciencia como la propuesta es capaz de un desarrollo progresivo en el sentido laudeano que hemos propuesto. O, en otras palabras, si es capaz de resolver problemas empíricos pero al mismo tiempo evitar la generación de problemas conceptuales. De ello nos ocuparemos una vez que hayamos abordado la modalidad externa de los problemas conceptuales.

EL PROGRESO Y LOS PROBLEMAS CONCEPTUALES EXTERNOS

Para los profesores Carr y Kemmis sólo hay una manera de convalidar su propuesta de ciencia educativa: recurrir a los fundamentos de una ciencia social crítica en los términos en que la presenta J. Habermas (1989), por ser ésta la

que, como una derivación de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, incorpora las condiciones requeridas por la nueva relación teoría práctica y que, a su vez, se convierte en necesaria para la optimización de las PES. Ciertamente la optimización requiere de un discurso práctico, proporcionado éste por la posición habermasiana, y en el que los actores del fenómeno educativo “toman decisiones acerca de las líneas de acción adecuadas, convenidas como sabias y prudentes” (p. 170), hecho que se ilustra con cinco casos de investigación-acción (ver 1988, cap. IV). Lamentablemente ésta resulta ser la parte más delgada por donde la cuerda se rompe; la parte en donde la ciencia educativa crítica y la teoría de la acción comunicativa se colapsan, dando con eso pie a lo que Laudan llama “problemas conceptuales externos”. En lo que sigue argumentaremos brevemente el porqué de ello.

No nos queda sombra de duda que para Carr y Kemmis la educación es un proceso comunicativo, y por la importancia que le conceden a la práctica habrá de entenderse, también, que se trata de una acción comunicativa. Reconocerlo, sin embargo, los obliga a aceptar, en términos habermasianos, que la educación es una acción orientada al entendimiento y, paralelamente, que el acceso a ello sólo puede ser por la vía del lenguaje, más en concreto, mediante los actos de habla (entendidos éstos en la interpretación que Habermas hace de Austin, 1971), exigencia que no puede satisfacer la ciencia educativa crítica, so pena de contradecir a la acción comunicativa, sustrato teórico reconocido de aquélla. Expliquémonos.

Aceptar, tal como se propone para la optimización de las PES, que la transfor-

mación sea una acción conjunta de docentes y alumnos, es reconocer la intervención del lenguaje ordinario, así como las condiciones de validez universal que Habermas señala, y Carr y Kemmis recogen; pero estas condiciones, creemos, distan mucho de parecerse a la práctica, y aún más de reconocer lo que ésta implica. La práctica es, en la ciencia educativa crítica y omitiendo las observaciones ya vertidas (ver *supra*) “acción informada, comprometida”, formulación que podemos traducir por “acciones casuísticas en una situación histórica con consecuencias del mismo tipo”. Las condiciones universales, por su lado, son condiciones teóricas del lenguaje en su uso pragmáticamente intelectual. Esto es, aun reconociendo al lenguaje como vehículo de acciones educativas, a los ojos de Carr y Kemmis éstas se encuentran comprometidas con la historia, lo que resalta más el compromiso social que el intelectual y se traiciona, así, la concepción original de “acción orientada al entendimiento” que se proyectaba de la educación. En otras palabras: si la ciencia educativa crítica quiere sostenerse bajo el cobijo teórico de una ciencia social crítica, debe mantener una armonía entre “práctica” y “acción comunicativa”, cosa que le resulta imposible de alcanzar por ser éstas conceptualmente excluyentes, ya que si se es “históricamente comprometido” no se puede ser “históricamente pragmático”, y si se es “teóricamente pragmático” no se puede ser “teóricamente comprometido”. En ambas situaciones encontramos una contradicción, y no precisamente en términos.

Hasta ahí el bosquejo de una forma de ilustrar los problemas conceptuales externos, pero existe otra, más comprometida aún para la ciencia educativa crítica,

la cual tiene que ver con asuntos del criterio de verdad. Revisémosla rápidamente.

En su capítulo VII Carr y Kemmis, pasando revista a las características de una ciencia de la educación como la que ellos avanzan, señalan en la quinta de ellas que la verdad se ha de decidir por la peculiar forma en que la ciencia se relacione con la práctica. Y al final de dicho capítulo destacan la misma idea en estos términos: “La quinta condición de una ciencia educativa coherente era que la misma debía basarse en un reconocimiento explícito de su propio carácter práctico, en el sentido de que *el criterio de verdad se determina en ella por la manera en que se relaciona con la práctica*” (p. 220, subrayado nuestro). Dado este reconocimiento explícito del asunto, resultará interesante preguntarse por la forma de esa relación, para constatar si la misma coincide con la que se sostiene en la ciencia social crítica.

Como de lo que se predica verdad, dice Habermas, es de los enunciados, no vamos a cuestionar si en Carr y Kemmis hay ese reconocimiento y lo damos por asumido. Lo que sí procede es ver casos de enunciados en la ciencia educativa crítica que se reputen como verdaderos para ver, ahí, la manera en que se relaciona la verdad con la práctica. Según ellos los procesos de investigación-acción son prácticas en que se puede obtener una optimización de “la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”, es decir la optimización de las PES (p. 174). Un caso que corrobora esto puede ser cualquiera de los cinco que ilustran el capítulo VI; tomemos uno para un fugaz análisis en función de lo que aquí

nos interesa, aunque tengamos que excusarnos por reproducirlo *in extenso*:

Durante varios años, John Henry ha trabajado en la Universidad Deakin con maestros preocupados por explorar los problemas y los efectos del método de encuesta de una manera científica. Mediante un análisis detallado de las transcripciones de sus propias enseñanzas, los docentes que participaron en el estudio pudieron darse cuenta de cómo sus prácticas normales de interacción en la clase, en cuanto que daban preferencia a la lección magistral y al interrogatorio directo, en realidad funcionaban [en] el sentido de privar a los estudiantes de la oportunidad de plantear preguntas y llegar a desarrollar una independencia respecto del enseñante en su aprendizaje. En efecto, las prácticas usuales de los enseñantes tendían a asegurar el control de la clase mediante el control del discurso en clase. Estos maestros aprendieron a *modificar el estilo de sus preguntas*, así como a proporcionar recursos que facilitasen el planteamiento de preguntas por parte de los alumnos dentro de un marco de actividades de clase en el que tuviesen oportunidad de contestar por sí mismos a las cuestiones planteadas. Pero no cambiaron únicamente los hábitos del método socrático, sino *también su entendimiento del mismo*, al darse cuenta de que era una forma de control de la clase, así como de impartir conocimiento. Empezaron a comprender con más profundidad cómo las prácticas de interrogatorio podían crear para los alumnos la posibilidad de intervenir activamente en el proceso de aprendizaje o, por el contrario, negársela. Estos enseñantes *también modificaron las situaciones en las que trabajaban*, aunque no sin cierta medida de conflicto personal. Sus clases cambiaron físicamen-

te (se necesitaron más recursos, a fin de sustentar las investigaciones independientes de los estudiantes) y socialmente (los estudiantes empezaron a asumir el control de su propia conducta en clase, y maestros y estudiantes se acostumbraron a negociar las actividades de estudio (p. 179, subrayados nuestros).

¿Qué es lo que hace verdadero al enunciado “mejorar la racionalidad y la justicia” acotado líneas arriba? ¿Qué tipo de relación se establece ahí? Según nosotros se trata de una aplicación de la teoría de la correspondencia; aquí está en juego un criterio de verdad en donde el caso corresponde con lo enunciado, tal como lo indican nuestros subrayados. Y si revisamos los casos restantes no se encontrarán diferencias de criterio; digamos, entonces, que para una ciencia educativa crítica el criterio de verdad es ése. Pero para su desgracia ello entra en conflicto con la posición habermasiana, quien expresamente dice de esa teoría que por omitir el lado pragmático del lenguaje no rescata los actos de habla y su papel en la acción comunicativa, proponiendo en su lugar una “teoría consensual” de la verdad en donde más que atender a una correspondencia de los hechos con lo enunciado, se atiende a “la promesa de alcanzar un consenso racional sobre lo dicho” (p. 121).

Esta conclusión nos lleva a reconocer una incompatibilidad entre dos teorías, a una de las cuales se le considera garante de la otra, con lo cual el conflicto es obvio y se recrudece el dilema de los problemas conceptuales externos a los que debe enfrentarse la ciencia educativa crítica.

Así, estamos en condiciones de ponderar la noción de progreso desde el bra-

zo epistemológico de la bifurcación. Si se sostiene con Laudan que el progreso se muestra en la medida en que se puede “maximizar” los problemas empíricos y conceptuales —y en el caso de Carr y Kemmis se da lo uno (resolución de problemas prácticos) pero no lo otro (minimizar la génesis de los conceptuales)— resulta difícil reconocer que una ciencia educativa crítica signifique progreso, a pesar de que en cuanto teoría sustantiva lo sea. Es factible que desde el punto de vista disciplinar se la pueda considerar así con sus propios y adecuados requisitos y criterios para hacerlo, pero epistemológicamente éstas son algunas de las dificultades no visibles y que escapan a la consideración de los pedagogos, en cuanto científicos.

EPISTEMOLOGÍAS REGIONALES: CRITERIOS INICIALES

Vamos a suspender aquí el ejercicio de epistemología regional anunciado desde la mismísima línea inicial para volcarnos, ahora, sobre otro asunto que también desde el principio declaramos de nuestra incumbencia, a saber: la distinción de esta epistemología de cualesquiera otras. Sabemos que para hacerlo es necesario contar con un cuerpo de criterios, por ahora todavía incompleto y difuso, pero que no nos impide avanzar una primera argumentación con la cual justificar provisionalmente no sólo la distinción sino, incluso, los ejemplos del ejercicio recién presentado. Teniendo ese instrumento estaremos en posibilidades de caracterizar con mayor claridad la epistemología regional.

Una primera apreciación se centra en Carr y Kemmis, pedagogos, por un lado, y en Bartomeu *et al.* en cuanto filósofos,

por el otro; es decir, aquéllos directamente involucrados en la generación de algún tipo de producto intelectual, éstos reflexionando sobre esos productos. Pero ¿de qué tipo de productos se trata? Físicamente observamos manchones de tinta sobre un material blanco que conocemos como páginas escritas, y articuladas éstas de una manera tal que constituyen lo que se identifica como texto (libro o artículo).

Sin embargo, no es ese tipo de producto el que aquí atrae nuestro interés; el que nos importa posee otro carácter, no material sino conceptual; esto es, el que pedagogos y filósofos generan en función de sus respectivas formaciones profesionales. Desde su perspectiva pedagógica, lo que a Carr y Kemmis importa es generar una propuesta novedosa de teoría educativa que propicie y facilite la adecuación de estas prácticas a una nueva mentalidad docente. Se trata de poner en uso las herramientas que su disciplina tiene a mano para pensar y argumentar pedagógicamente o, en otros términos, poder elaborar construcciones conceptuales de pedagogía; en cuanto sujetos pedagógicos no pueden sino desarrollar argumentos de ese tipo, dejando de lado toda cuestión que se aleje de esa intención. Esta negación, que de suyo es importante, requiere una aclaración; al referirnos a ella no estamos insinuando que intelectualmente sean incapaces de otro tipo de abordaje o impermeables a contextos ideológicos sino que, de hacerlo, ya no se justificaría decir que actúan como pedagogos, más bien lo hacen como conocedores de otra disciplina; de la filosofía, por ejemplo, o acaso como políticos.

Los filósofos, por su lado, están habilitados para hacer filosofía y con ella como herramienta desenvolverse en los terre-

nos que disciplinariamente les competa. No siendo pedagogos, por ejemplo, no les compete proponer teoría pedagógica aunque sí hablar sobre ella desde la filosofía: sus productos conceptuales también son argumentaciones, que bien puede ser el caso del discurso filosófico simple o la reflexión filosófica sobre alguna región disciplinar. En este caso, al igual que en el anterior, si el filósofo profesional quisiera arrogarse la facultad de ejercitar otra disciplina estando profesionalmente preparado para ello, actuaría como tal (digamos como pedagogo) y no como filósofo.

Ahora bien, esto que ocupa nuestros comentarios no es un problema espurio o trivial, como lo muestra una rápida mirada hacia ambas comunidades disciplinarias que da pie para la reflexión. Vamos a ofrecer algunos ejemplos de ello. En la historia de la pedagogía, Platón suele ser considerado como un educador (o pedagogo), lo mismo que, en mayor o menor medida e importancia, también lo han sido San Agustín, Locke, Rousseau, Dewey, Russell, etc. Si nos damos cuenta, todos ellos forman parte muy connotada, también, del panteón de la filosofía, lo cual genera una pregunta inquietante: ¿se trata de pedagogos/filósofos, filósofos o pedagogos? Es muy claro que para una historia de la pedagogía se rescata de ellos este aspecto disciplinario, mientras que en una historia de la filosofía se opta por el segundo reconocimiento con el que se apunta a una respuesta para decidir si se es pedagogo o filósofo, pero no ambas cosas. En otras palabras, los pedagogos parecen poner atención a la parte sustantiva de la disciplina (qué han aportado Platón, Rousseau, Dewey, etc., como pedagogos, al progreso de la pedagogía) y pierden de vista, porque no les interesa, el lado fi-

losófico de los sujetos en cuestión (para una referencia a estas afirmaciones ver, por ejemplo, Mayer, 1978). Pero lo mismo sucede en la filosofía. En cualquier historia de esta disciplina el aspecto pedagógico de esos sujetos es considerado (cuando se lo hace) más como una anécdota circunstancial que como parte del sistema filosófico de cada autor; en este caso lo que la filosofía rescata de ellos es lo que han aportado a los sistemas racionales, empiristas, idealistas etc., del conocimiento en general.

Si volcamos estas apreciaciones sobre Carr y Kemmis, por un lado, y Bartomeu *et al.* por otro, sin duda confirmaremos esta suposición. En efecto, cuando aquellos construyen y proponen una teoría crítica de la enseñanza, están pensando como pedagogos y en la forma en que su propuesta cobrará cuerpo en un progreso de la teoría sustantiva. Así, su intento de optimización de las PES no se detiene en los problemas filosóficos que pueda suscitar porque no es ése su interés en cuanto científicos de la pedagogía; importa que en cuanto sistema de enseñanza el suyo sea innovador y desinhibidor de los potenciales de aprendizaje que los educandos tienen, y en ello no tiene cabida la filosofía como disciplina interesada en (y capacitada para) la optimización de las PES. Posiblemente Carr y Kemmis sean conocedores de la filosofía y hasta formados profesionalmente en ella, pero resulta claro que al construir su teoría lo hacen no como filósofos, porque de ahí resultaría una teoría filosófica y no pedagógica, cosa que ellos mismos estarían dispuestos a aceptar.

Por lo que toca a los otros sujetos, las cosas suceden de manera semejante aunque vistas desde el campo de la filosofía. En los planteamientos de Bartomeu

et al. no aparecen propuestas de teoría educativa porque no es ese su interés; ellos no se encuentran ganados por la preocupación de hacer progresar a la pedagogía y lejos están también de hacer sugerencias de teoría sustantiva. El núcleo de su actividad lo constituye el análisis filosófico cuyos efectos obtenidos tienen el mismo carácter. En su caso dicen reflexionar sobre las razones que esgrimen quienes desde la pedagogía afirman que ésta progresa bajo tales y cuales condiciones. Reconociéndose filósofos actúan como tales y no como pedagogos.

Considerar así las cosas, por ejemplo desde los sujetos, tiene implicaciones en otra dimensión que en lo futuro será necesario tomar en cuenta para una caracterización más acabada de esa epistemología regional. De momento sólo vamos a esbozar las implicaciones de que se trata y cómo es que ellas mismas son un elemento útil e importante para diferenciar las actividades intelectuales que realizan los distintos sujetos, ya pedagogos, ya filósofos; esto es, Carr y Kemmis por un lado, y Bartomeu *et al.* por otro.

Hablar de los intereses que mueven a cada una de estas comunidades conduce a reconocer que los mismos están íntimamente relacionados con un origen que los orienta, de lo contrario se caería en la paradoja de justificar intereses desmotivados. El hecho de que Carr y Kemmis se interesen por una optimización de las PES no puede entenderse sin un origen motivante, como tampoco puede entenderse el de Bartomeu *et al.* respecto de la reflexión a que someten la ciencia educativa crítica. El problema reside en identificar cuáles son esos orígenes y establecer sus diferencias. Diremos algo breve, e igualmente provisional como en el caso de los sujetos en torno a esto.

Ciertamente cuando los pedagogos generan constructos teóricos disciplinares pretenden legitimarlos dentro del contexto al que pertenecen, proceso de legitimación que pasa más por el tamiz de la teoría sustantiva que de la epistemológica, explicándose ello en el hecho de ser, antes que filósofos, pedagogos. ¿Y de dónde ese interés? En principio el destinatario de sus haceres y objetos de convencimiento sobre las posibilidades de su teoría es la comunidad pedagógica encargada de dar cuenta de la adecuación o no de la propuesta, pero para ello se debe aclarar el porqué de la necesidad del cambio, esto es, la razón de la urgencia de sustituir unos modelos educativos en uso por otros.

Preguntémonos, pues, a qué obedece el apremio de Carr y Kemmis por un cambio de estrategia en la enseñanza. ¿Es que las actuales ya no funcionan? Efectivamente, dicen, la pedagogía como ciencia enfrenta una crisis que ha hecho inoperantes los modelos actuantes, pues éstos han llegado a ignorar las PES o, en el mejor de los casos, a descuidar su optimización. Esa crisis, la imposibilidad de resolver problemas actuales con modelos añejos, obliga a enfocar la situación de la educación desde una perspectiva diferente y proponer la modificación de una teoría sustantiva, o sustituirlas completamente por un *corpus* nuevo que haga frente, con mayores probabilidades de éxito, a los nuevos retos. Todo ello queda muy claro a lo largo de los ocho capítulos de su texto en donde, luego de pasar revista a las teorías educativas que manifiestan la crisis, se dedican a presentar su alternativa que la resuelve.

El origen del que parte el interés de los filósofos, en cambio, nada tiene que ver con esa crisis de la teoría sustantiva

que acusa la pedagogía; en todo caso ellos retoman esa declaración y reflexionan sobre la legitimidad argumentativa en que se sustenta la respuesta a la crisis. Los filósofos no están interesados en la pertinencia de las PES y su optimización, sino en revisar si ello se traduce en progreso científico y cómo es que el mismo se justifica en una articulación sistemática. Y aquí encontramos una variante: los filósofos, a diferencia de los pedagogos, no están interesados en convencer a su propia comunidad de la idoneidad de sus argumentaciones; es a los pedagogos a quienes dirigen su reflexión y con los que establecen un diálogo discursivo.

Regresando a Bartomeu *et al.*, podemos constatar las reiteradas ocasiones en que se ha manifestado la no injerencia en la teoría sustantiva de la pedagogía, así como el origen filosófico de sus preguntas. Que las PES se encuentren abandonadas o no, que hay necesidad de reforzarlas y optimizarlas, que ello se traduzca en un giro de progresividad en la disciplina, son todas cuestiones que al filósofo no le incumben y sí, en cambio, qué es lo que los pedagogos entienden por progreso científico, aunque no con el propósito de normar pontificalmente sobre su uso sino para reflexionar, con herramientas filosóficas, sobre su consistencia en Carr y Kemmis.

Para resumir esta otra posible dimensión de la caracterización que provisionalmente nos ocupa, sostenemos que el origen del que surgen los intereses de cada comunidad se localiza en el tipo de preguntas que éstas se hacen en torno a un mismo tópico; a los pedagogos los mueve la crisis de su disciplina y de ella surgen las preguntas a que han de responder; las preguntas de los filósofos se originan en las respuestas que

aportan los pedagogos y las analizan desde el propio campo que configura su disciplina.

Finalmente, y como implicación derivada, nos encontramos ahora con la que atañe al ámbito en que se dan las reflexiones. Aclarar cuál es éste permitirá ampliar las posibilidades de alcanzar nuestro objetivo declarado de caracterizar las epistemologías regionales o, en este caso concreto, una epistemología pedagógica. La primera y obvia observación que cualquiera podría adelantar es que el referido ámbito es el mismo para ambas comunidades, a saber, la ciencia de la educación o pedagogía, observación difícil de objetar en la medida que, en los dos puntos anteriores, al hacer un análisis de los sujetos y del origen de sus intereses, a ella nos hemos visto obligados a remitirnos.

Pero aparte de reconocerla como una observación no expuesta al cuestionamiento de su obviedad, rescatamos de ella un matiz muy importante que planteamos con esta pregunta: ¿desde dónde se aproximan a la ciencia una y otra comunidad? Es verdad que Carr y Kemmis, por su lado, y Bartomeu *et al.* por el suyo, se han acercado a la pedagogía, pero ¿lo hacen desde el mismo sitio? Si los unos la perciben con ojos de pedagogos y los otros lo hacen como filósofos, el ámbito ¿realmente es el mismo? Al igual que en los casos anteriores vamos a ofrecer una respuesta corta y provisional a la pregunta que, por lo demás, se contiene en las anteriores.

Si Carr y Kemmis están interesados por la forma de optimizar las PES para alcanzar una nueva ciencia educativa, no dudamos en reconocer que se encuentran inmersos en la teoría sustantiva de su disciplina abordándola desde su interior.

Si actúan como científicos, y no tenemos razones para dudar que así lo hagan, es pertinente asumir que no transgreden sus fronteras para, desde fuera, proponer la necesidad de una optimización.

Cuando su reflexión los lleva a criticar aquellas teorías educativas que ya rindieron su tributo al tiempo, lo hacen con herramientas que la propia comunidad considera propias para ello; herramientas teóricas correspondientes al propio ámbito de reflexión, por más que la misma comunidad pueda, según los casos, disentir sobre su uso, significado y otras consideraciones de teoría sustantiva.

Sea como sea, queremos apuntar el hecho de que la inquietud respecto del ámbito, en el caso de Carr y Kemmis, se resuelve por la vía de la interioridad de la ciencia, no siendo el caso que desde el exterior de la pedagogía recomienden tales o cuales medidas para la optimización. Si ellos son científicos y hacen ciencia, la ciencia se hace desde dentro, tal como lo ilustran las historias particulares de la ciencia. Es desde dentro que consideran las prácticas, entendimientos y situaciones del acto educativo; desde el interior contemplan la racionalidad crítica como elemento necesario para el cambio; es como científicos de la ciencia de la educación, y desde la teoría sustantiva, que consideran la *praxis* y su papel en el proceso de optimización. Ése es el ámbito en que se da la reflexión sustantiva del pedagogo como científico.

Con los filósofos sucede algo diferente, a pesar de tener también a la ciencia como su objeto de reflexión, debiendo señalar cuál es esa diferencia. ¿Cuál puede ser esa forma de aproximación distinta a la que desde dentro de la ciencia misma hacen los pedagogos? Ya hemos

señalado que los filósofos, aun cuando tengan formación pedagógica, actúan con una intencionalidad monista, esto es como lo uno a lo otro; cuando no poseen esa otra formación sólo pueden actuar desde su disciplina.

Hemos reconocido también que su interés no se encuentra atado a tópicos de la teoría sustantiva, pues de estarlo se ubicarían en un ámbito interior; ciertamente le preocupan las PES y la *praxis*, pero no por lo que significan sustantivamente para la teoría de la enseñanza, sino por el peso filosófico en que dicen sustentarse. Esto es, hablando de acceso a la ciencia de la pedagogía, lo que en este caso hacen Bartomeu *et al.* es mirar desde el exterior la justificación que una teoría de la verdad puede aportar a una ciencia educativa crítica, en el caso concreto de Carr y Kemmis; o bien si el progreso científico, concebido al modo en que lo hace algún filósofo de la ciencia, resulta aplicable a la pedagogía en el ámbito de una teoría como la que Bartomeu *et al.* revisan.

La diferencia que deseamos sostener respecto al ámbito, tiene que ver con el interior y el exterior de la ciencia. Nuestro intento es mostrar que hay al menos dos maneras de acercarse a ella y se relacionan con la ubicación desde la que se parte; ubicación que, además, está en función del sujeto que la ejerce y del origen que motive sus intereses en el asedio a la ciencia. Así, Carr y Kemmis, pedagogos, no pueden sino abordarla desde dentro y en ese ámbito desarrollar los intentos por construir una teoría educativa nueva. Bartomeu *et al.*, en cambio, como filósofos, sólo lo pueden hacer desde un ámbito exterior pues las fronteras disciplinarias les cancelan la otra modalidad de acceso.

EPISTEMOLOGÍAS REGIONALES: UNA CARACTERIZACIÓN PRELIMINAR

En este último y breve apartado nos planteamos tres tareas que de momento sólo nos limitamos a bosquejar, bajo el compromiso de desarrollarlas con mayor amplitud y elementos en otro momento: 1) para el caso nuestro no se trata de una epistemología general pues ésta, aparte de encontrarse en franco desuso, es diferente a las regionales; 2) la epistemología con la que nos comprometemos, en cuanto constructo filosófico, se centra en la pedagogía y por así hacerlo la identificamos como epistemología regional, y 3) lo que Carr y Kemmis ejemplifican, en cuanto científicos, no es una epistemología interna o especializada, como algunos sostendrían, pues a nuestro modo de ver ésta no existe.

Acerca de lo primero, estamos de acuerdo con la apreciación general (Carr y Kemmis, 1988; Larrosa, 1990; Blanché, 1973; Piaget, 1979; Feyerabend, 1990, por mencionar sólo algunos de los autores que la suscriben) de que las epistemologías generales resultan ser cada vez menos recurrentes, y están cediendo terreno ante las tendencias que la filosofía de la ciencia contemporánea encausa, precisamente por la pretensión normativa que las ha caracterizado desde siempre. Desde el momento en que se reconocen objetos, lógicas, contextos, discursos y diversas circunstancias que tocan pertinentemente cada campo disciplinar, es insostenible la pretensión de una epistemología omnipresente y con el desmedido atributo de sancionar el estatuto de las disciplinas sometidas a su arbitrio. Si bien el problema de la verdad es un problema epistemológico cuando las ciencias la reclaman para sus afirmaciones, pare-

ce clara la arbitrariedad de pensar en un sólo criterio aplicable indiferenciadamente para la matemática, medicina, historia, física o pedagogía; y menos que con ese criterio se sancione el estatuto de tales áreas de conocimiento.

Ello, sin embargo, no quiere decir que sea prohibitivo buscar y aplicar un criterio de verdad para validar las teorías que se avanzan en tal o cual ciencia. Lo que en todo caso se busca es que éstos no sean generales ni reclamen una ascendencia sobre la propia ciencia en particular de que se trate. Y lo mismo se puede argumentar sobre otros problemas con connotaciones epistemológicas, como la relación teoría-observación, objetividad, el papel de los términos teóricos, validación, etcétera.

Pero resulta que éste no es el mayor de los problemas pues, como acabamos de reconocer, existe una fuerte tendencia a rescatar la particularidad epistemológica de cada ciencia. Nuestro problema reside, más bien, en justificar que el ejercicio epistemológico realizado cae fuera de los límites de influencia de una epistemología general y corresponde atenderlo a una epistemología pedagógica. Digamos algo al respecto.

Todo el intento de las páginas anteriores se vuelca en el propósito de argumentar en favor de tres ejes: de *quién* se dice que hace epistemología, *desde dónde* y *por qué* la hace. Esto a la larga será definitivo porque constituye un criterio para justificar que se trata de un ejercicio general o particular de epistemología.

Nosotros sostenemos que hace epistemología quien desde fuera de una ciencia y armado de un amplio y sólido bagaje filosófico, reflexiona sobre *ella* con el único propósito de considerar las condiciones en que *esa* comunidad cien-

tífica reclama verdad, objetividad, progreso, etc. Así las cosas resulta difícil pensar en alguien en condiciones de acercarse con esos propósitos de mira, ya no digamos sobre todas las ciencias particulares sino sobre la ciencia en general, y pretender que la idea de “progreso”, por ejemplo, sea la misma para la economía y la pedagogía. Decimos, también, que quien la practica puede ser el mismo científico, sólo que no en calidad de tal sino actuando como filósofo, metido a filósofo de la ciencia, de donde se deduce que el sujeto epistemológico es el filósofo.

A este trabajo de reflexión *post facto* sobre los reclamos que erige una ciencia, a esa aproximación desde fuera que hace el epistemólogo es a lo que, siguiendo —aunque no en total coincidencia— a algunos autores (Piaget, Blanché, entre otros), llamamos epistemología regional o, más específicamente en nuestro caso, epistemología pedagógica y que, como se concluye después de una rigurosa comparación, se aleja lo suficiente de toda generalidad y normatividad.

Finalmente, y ahí nuestro desacuerdo con Piaget y Blanché, no creemos que

exista una cosa tal como lo que ellos han llamado epistemologías internas y que identifican como las que hacen los propios científicos al interior de su ciencia, cuando ésta atraviesa periodos de desajuste teórico consigo misma y/o con la red teórica científica. Puesto que tales desajustes o crisis tienen que ver con la propia teoría sustantiva, pensamos que a lo que hace frente el científico no son problemas epistemológicos sino sustantivos (de historia, de biología, de pedagogía), cuya solución no debe buscarse fuera de su disciplina, y menos en un campo no científico como el epistemológico.

Podemos estar de acuerdo en llamar interno al ejercicio de reflexión que se hace sobre la ciencia y, en ese sentido, llamar “epistemología interna” a lo que para nosotros es “epistemología regional”, pero en tal caso deberá quedar claro que sólo se trata de una cuestión de sinonimia y no de actividades diferenciadas. De no ser así, el debate deberá trasladarse abiertamente a terrenos de la filosofía del lenguaje, problema que no encuentra aquí el momento ni el espacio adecuado para ventilarlo.

REFERENCIAS

- AUSTIN, J. L. (1971), *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.
- BARTOMEU, M. et al. (1992), *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, México, UPN.
- BLANCHÉ, R. (1973), *La epistemología*, Barcelona, Oikos-Tau.
- CARR, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- CICOUREL, A. y J. Kitsuse (1963), *The educational decision makers*, Indiana, Bob-Merril.
- COLLINGWOOD, R. G. (1977), *La idea de la historia*, México, FCE.
- HABERMAS, J. (1989), *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- KEDDIE, N. (1971), “Classroom knowledge”, en M. Young, *Knowledge and control*, Londres, Collier, Macmillan.
- LARROSA, J. (1990), *El trabajo epistemológico en pedagogía*, Barcelona, PPU.
- LAUDAN, L. (1977), *Progress and its problems*, University of California.
- LOWELL, K. y K. Lawson (1970), *Understanding research in education*, Londres, University of London Press.
- MAYER, F. (1978), *Historia del pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Kapelusz.
- O’CONNOR, D. J. (1957), *An introduction to the philosophy of education*, Londres, Routledge and Kegan.
- PASSMORE, J. (1981), *Cien años de filosofía*, Madrid, Alianza.
- PIAGET, J. (1979), *Los métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, UNAM-Grijalbo.