

ESTATUTO EPISTEMOLOGICO Y CONTENIDO ONTOLOGICO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION EN LA FILOSOFIA ACTUAL.

(Ensayo de límites estilísticos)

PRIMERA PARTE

J. L. Blasco

Orientaciones actuales en Filosofía de la Educación



Sabido que todo crecimiento notable de la ciencia implica una fuerte reflexión sobre la fundamentación de la misma, en cuanto concierne a sus estructuras, ámbitos y métodos.

Las ciencias de la educación han alcanzado en los últimos tiempos un crecimiento desmesurado.

Este crecimiento se hace patente en el progresivo interés de muchos sectores científicos por el tema educativo, incluyéndolo incluso en su esfera operacional, así como en la presencia de diversos planteamientos ideológicos en el tratamiento de los problemas de la educación.

La situación nueva de incidencia de las ciencias en la educación exige, al igual que las otras ciencias en desarrollo, replanteamientos epistemológicos nuevos, y esta vez no sólo en razón del incremento de los datos científicos acumulados sino que también por las múltiples relaciones disciplinarias establecidas en la investigación.

Así, por ejemplo, el reemplazo del término clásico "pedagogía" por el de "ciencias de la educación" no obedece meramente a simple formalidad lingüística, sino a mutaciones

conceptuales y estructurales en el ámbito y perspectivas de lo considerado tradicionalmente por ciencia pedagógica.

En efecto, más allá y por encima de los indicadores socio-culturales que nos permiten constatar la génesis y difusión del término “ciencias de la educación”, el cambio obedece evidentemente, para cualquier mente avezada al análisis científico de la historia del pensamiento, a una tendencia hacia la positividad de la filosofía, ámbito con el que el saber pedagógico ha mantenido, desde su origen, una clara y profunda dependencia.

Las ciencias de la educación, tenderían, pues (si es correcta nuestra apreciación) al igual que las demás ciencias del hombre a emanciparse de toda subalternancia especulativa normativa y a construir su *corpus* y metodología propias en base exclusivamente a la observación y experimentación de los hechos reales.

Y así sólo las teorías de corte empírico fundamentarían las ciencias de la educación correcta y formalmente, liberándolas de la servidumbre de aparecer como simple variación sobre la filosofía o de reducirse a un mero modo de especulación arbitraria.

Estos han sido siempre los ideales científicos a seguir de los positivistas y experimentalistas de todo corte y tiempo; la constitución de una ciencia de la educación alejada del utopismo y edificada con lógica inductiva y aportaciones de las ciencias humanas. Así Reddie, Decroly, Ferriere, Montesori, como Binet, Neumann, Lay, Thorndike, Buyse.

Por otro lado, el instrumentalismo de Dewey apunta hacia una nueva concepción de la ciencia de la educación que recoge los enfoques de las ciencias humanas pero sin el expreso rechazo formal de la filosofía, a la que coloca en una posición mediadora y no apriorística, instrumental y no normativista, en interacción permanente con los datos de la ciencia y de la experiencia.

Positivismo, experimentalismo, instrumentalismo han alejado a las ciencias de la educación tanto de los planteamientos idealistas de corte herbartiano, para los que la

pedagogía se constituía en ciencia formal “en cuanto da cita para la solución de sus problemas a la ética (que determina el fin de la educación) y a la psicología (que regula sus medios)” (Herbart. *Ped. General*, Madrid 1935,8), como de los neokantianos que las situaban entre las *ciencias del espíritu*, con lo que alejaban el quehacer pedagógico de los avatares metodológicos empírico—positivistas.

Puede constatarse como un hecho la tendencia actual a desvincular de la tutela filosófica a la clásica pedagogía constituida toda ella como ciencia formal al amparo de los saberes filosóficos: la pedagogía como mera tecnología educativa.

Puede igualmente afirmarse que este proceso epistemológico corre paralelo, aunque algo rezagado, con las tendencias presentes en las ciencias humanas todas, desde fines del siglo pasado.

En poco más o menos, para el positivismo pedagógico “la filosofía es el último aspecto bajo el que se perpetúan las dos potencias de ilusiones, la religión y la retórica, de los que el pensamiento moderno ha intentado y logrado liberar al espíritu humano en los demás terrenos de la vida intelectual” (Revel, *Pourquoi des Philosophes*) — P. U. F. 1957.

Ahora bien: el positivismo es un muy peculiar modo de entender el quehacer filosófico. Por lo que se hace viable que el rechazo de la reflexión filosófica por parte de los teóricos positivistas y tecnócratas del planeamiento educacional provenga de una visión marginal de la propia filosofía, de lo comúnmente aceptado como función específica del filosofar tanto en el pensamiento tradicional como contemporáneo.

Dicho de otro modo:

¿Puede la filosofía, entendida desde las líneas maestras del quehacer filosófico contemporáneo más actualizado, contribuir a poner orden, clarificándola, en la problemática de la educación?

En caso afirmativo, ¿como *una* ciencia entre *otras* en el conjunto de las ciencias de la educación, o como reflexión metadisciplinar?

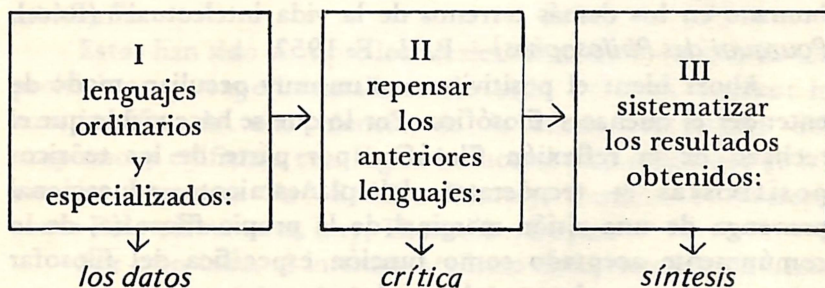
O por el contrario, ¿habría que excluirla definitivamente de la investigación educativa?

Antes (y en calidad de paréntesis) debemos precisar el concepto de filosofía. Por filosofía se ha entendido, polisémicamente, multitud de saberes: paracreencias, religiones, morales, estéticas, derechos, muy diversas ideologías y utopías, los saberes meta—empíricos, y por último, un tipo de saber crítico de los saberes, en términos de modernidad denominado metalenguaje.

Pero en sentido *riguroso*, la palabra filosofía hace referencia a sólo dos tipos de saberes: como *metafísica* y como *reflexión crítica*.

Como *saber crítico* la filosofía se caracteriza por una reflexión, analítica y sintética a la vez, acerca del valor de los diversos lenguajes (juicios de realidad, juicios de coherencia, juicios de valor, juicios de transfenomenalidad) insinuando la posible valía de algunos contenidos.

El quehacer crítico de la filosofía puede esquematizarse en tres momentos:



Como saber crítico, la filosofía no es un saber formal, ni empírico, ni ideológico, ni utópico.

Es una reflexión analítica y sintética a la par sobre enunciados comunes o especiales, sobre el lenguaje común o el lenguaje altamente perfeccionado constituido por las ciencias.

Y así sería incumbencia de la filosofía favorecer la libertad de los hombres al destruir la racionalidad dominante en una

sociedad concreta, mediante la valoración de los diversos lenguajes.

Asumimos el término “metafísica” en el sentido kantiano, como saber metasensitivo. Abraza la metafísica dos universos de saber: *Ontología* (o saber allende la experiencia) y *Gnoseología* (doctrina acerca de la constitución de la experiencia).

En ninguno de los dos ámbitos hay saber experimental, ni siquiera en la inquisición sobre los constitutivos de la experiencia, pues el criterio sobre ella debe situarse fuera de la experiencia misma.

La metafísica, al trascender los fenómenos, queda fuera de la acepción moderna de ciencia.

De ahí la connotación peyorativa, por irracional, de todo saber metafísico, para muchas mentes de estilo reduccionista experimental.

Pero el saber metafísico no es un saber irracional.

Entre lo racional y lo irracional cabe el discurso razonable que si no disfruta de las características de la ciencia no por ello pierde el derecho a hablar de la realidad transfenoménica.

Es indispensable que tal discurso sea coherente sin contradicción con la experiencia y que ilumine la experiencia común de los hombres.

Estas son condiciones necesarias y suficientes para que la metafísica deje de ser tenida como un saber del transmundo mágicamente obtenido desde una pura irracionalidad y arbitrariedad y se restablezca en su antiguo trono de luz de la mente humana por los difíciles senderos del ser.

Aclarado el término “filosofía” y sus usos más connotados en la actualidad, volvemos a las cuestiones planteadas. Queremos agrupar en 4 acápites los más actualizados estilos del quehacer teórico educativo en torno a estas cuestiones.

1—Si se asume la filosofía como saber estructurador y totalizador, cuya finalidad primordial es poner orden y coherencia entre los datos de las ciencias positivas especializadas, es claro que debe reflexionar epistemológicamente sobre los resultados y métodos de las

ciencias de la educación y de las ciencias humanas relacionadas con ellas.

2— En relación con el acápite anterior, a la filosofía se le abre una perspectiva incalculable como aportación lógica y metodológica en relación a la formulación de diseños y procesos de investigación educativa.

3— La filosofía analítica, por su parte, se viene destacando como una de las más prolíficas y eficaces contribuyentes de la filosofía educativa, en el análisis de los conceptos y terapia del lenguaje de las ciencias de la educación.

4— Si la filosofía no se reduce a crítica o epistemología, como es la posición asumida por una gran parte de la reflexión contemporánea, entonces puede contribuir a formular con pleno derecho una teoría de la educación e incluso a definir las finalidades. Pero ésto es una vuelta a la tradición normativista de corte herbartiano. La filosofía de la educación se constituiría así en una *paideia*.

II

Como saber estructurador y totalizador, y como aportación lógico—metodológica.

En el estado actual de la reflexión epistemológica, la teoría de la ciencia debe caracterizarse por los elementos siguientes:

1) Las unidades básicas de análisis y reflexión epistemológicas deben situarse en contextos más amplios:

*(paradigmas—Kuhn,
poblaciones conceptuales—Toulmin,
programas de investigación—Lakatos)*

que el mero nivel de los enunciados científicos y sus relaciones lógicas.

2) Condicionan la investigación e inciden en ella de modo relevante:

*los marcos institucionales,
las condiciones materiales en que se produce.*

Para Lakatos, por ejemplo, un programa de investigación

contiene un núcleo estable de hipótesis y principios, convencionalmente aceptado y mantenido como irrefutable (en tanto no se abandone el programa), y además una serie de principios heurísticos que sirven para dirigir la investigación (“una heurística que defina problemas, esboce la construcción de un cinturón de hipótesis auxiliares, prevea anomalías y las transforme en ejemplos victoriosos; todo ello según un plan preconcebido”).

El mantenimiento de ese núcleo estable se realiza mediante readaptaciones continuas del resto del programa.

Pero la ciencia progresa, además, mediante la sustitución de programas. Se deben mantener y desarrollar los programas progresivos y dejar de lado los estancados. Existen criterios para ello.

Un programa será progresivo si un desarrollo teórico anticipa su desarrollo empírico, si permite nuevos descubrimientos no previos desde los programas rivales. Estancado, cuando se reduzca a ser una continua readaptación del mismo para dar cuenta de descubrimientos que han sido potenciados ya desde otros programas rivales.

¿Cuál es el umbral en el que un programa progresivo inicia su paso a estancado?

He ahí el problema. Es ahí cuando debe iniciarse la consulta a los apoyos “exteriores”, a la sensibilidad histórica, de que hablaba ya el clarividente Ortega en su decantada teoría de las generaciones históricas.

Lo más característico en la avanzada del pensamiento epistemológico formulado por Lakatos es sin duda el carácter de plan, de proyecto, de acción orientada a conseguir unas finalidades específicas, que atribuye a la investigación científica.

La investigación científica no se puede analizar satisfactoriamente en términos puramente lógicos, nos dice. Había que atender a factores que la lógica penúltima de la investigación científica (Popper) dejaba fuera de la metodología. Tales, por ejemplo, como:

- 1) la configuración de los supuestos básicos de un programa;
- 2) las estrategias;
- 3) valoraciones y
- 4) opciones que implica;
- 5) la interacción entre programa y condiciones externas, etc.

Ahora bien: un programa de investigación no se caracteriza solamente por su valor explicativo (Lakatos); sino también y en gran medida por su contenido "interpretativo" o capacidad para proponer una determinada forma de "comprender" al mundo.

Esta dimensión de la ciencia (tan insistentemente estudiada por los Toulmin y Hanson) ha sido altamente descuidada por la tradición analítica en general. Sin embargo incide poderosamente en la evaluación de programas.

Por otro lado, la intervención de factores "externos" a la investigación se produce, creemos, más allá del mecanismo lakatiano, en forma más estrecha e inmediata, tanto a través de las diversas configuraciones culturales cuanto por la intervención más o menos directa de tipo económico o político y de las condiciones sociales en que se desarrolla un programa, los cuales influyen en él desde su configuración y puesta en marcha hasta su evaluación final.

De modo que un "programa de investigación se nos ofrece no ya como un simple proyecto limitado a la elaboración, discusión y contrastación de teorías, ni al mero descubrimiento de la verdad o logro de un conocimiento preciso de la realidad, sino como un proyecto de intervención de ésta, similar a otros tipos de empresas humanas (artísticas o políticas) pero con notas específicas características".

Estas notas específicas son los criterios metodológicos de cientificidad, clásicamente éstos: "deseable control experimental de programas, principios de objetividad, de realidad o materialidad, legalidad, determinismo... todos los cuales habría que reformular para adaptarlos a la presente situación de la ciencia."

Apliquemos ahora esta concepción lakatiana de la

investigación científica a la concepción *standard* de la teoría de la ciencia. Analizaremos estos dos temas clásicos en ella:

A— Distinción entre investigación científica y tecnológica.

B— Relación entre ideología y ciencia.

A— Para la concepción *standard* de la teoría de la ciencia, la distinción entre investigación científica y aplicación tecnológica se basa en notas estrictamente lógicas.

No se rechaza hoy en día todo valor metodológico a este tipo de distinciones. Incluso es posible replantearlas a nivel más preciso, pero se da por sentado que sus diferencias son de tipo institucional y pragmático con una base posiblemente semántica (en relación, e. gr., a los grados de abstracción) entre teorías “puras” y “aplicadas” y que tanto en la investigación científica como en la aplicación tecnológica se podrán configurar programas de investigación científica estructuralmente semejantes y hasta continuos.

Esta indefinición de límites entre ambos tipos de investigación se recoge con toda evidencia en los planteamientos teóricos de la política científica y se refleja en el fenómeno, por ej. de la conexión investigación— producción industrial. Según ésto la investigación científica estaría acotada por las condiciones culturales, sociales, políticas, económicas en que tiene lugar (Kuhn).

Y las restricciones directas o indirectas no afectarían sólo a los objetos a investigar, sino a las posibilidades mismas de invención de teorías y de selección de variables explicativas (Kuhn).

De modo que la presencia de valoraciones y prescripciones no se daría solamente en la investigación tecnológica, sino en todo tipo de investigación, y la continuidad entre ambos tipos de investigación no es sólo una cuestión de hecho, sino más bien una exigencia pragmática y metodológica derivada de las peculiaridades inherentes a la investigación científica.

Esta continuidad entre investigación pura y tecnológica, por un lado, y la insuficiencia de criterios estrictamente lógicos

para establecer límites definitorios entre ambos, nos llevan al replanteo del problema "relaciones entre ideología y ciencia".

B— *Relaciones ideología—ciencia*

Las ideologías como formas de pensamiento práctico y totalizador son imprescindibles, para este nuevo estilo epistemológico del pensar último, en los programas de investigación científica.

Un programa de investigación, recordemos, es un proyecto de intervención en la realidad, orientado a fines, en el que es inevitable la presencia de un núcleo estable considerado como irrefutable, así como la de una heurística o conjunto de estrategias, normas, valoraciones que orientan el proceso.

Estos componentes de todo proceso de investigación caen en su mayor parte dentro del concepto de ideología.

Entendemos por ideología no el sentido peyorativo marxiano de "la construcción sistemática que la falsa conciencia elabora para justificar su alienación" (J. Gabel, *La fausse conscience*. París, Minut, 1962); sino con F. Dumont, como "una interpretación que hacemos de una situación histórica a través de un conjunto de hechos, orientados por las exigencias de la acción de ser realizada" (*Ideología et savoir historique*", en Cahier, París, 1963 35—p.50).

La ideología será la comprensión que tenemos de una situación particular y que nos permite actuar, planificando nuestra acción. No existe realmente una filosofía propiamente dicha del presente sino más bien una ideología.

Lo dicho no aboga en pro del establecimiento de una jerarquía de influencias claras entre pensamiento ideológico y pensamiento científico, pues la propia investigación científica tiene consecuencias ideológicas.

Baste como confirmación del aserto precedente la consideración de las consecuencias que el desarrollo, progreso, estancamiento o abandono de un programa pueden tener para los elementos ideológicos que contribuyen a su configuración, así como el carácter constructivo o de invención de la realidad

que atribuimos a los programas de investigación científica. La investigación científica, en efecto, no sólo se apoya en elementos ideológicos o los incorpora, sino que también los crea y los modifica.

K. Mannheim distinguió (*Ideology and utopy*, 1956) entre *ideología particular e ideología total*.

La *ideología particular* correspondería a lo que Marx y los marxistas suelen denominar "ideología". En este sentido, la ideología es un instrumento eficaz, cuya finalidad es reducir al adversario, destruyendo su argumentación en su mismo origen e impidiendo cualquier diálogo. Por ella el hombre queda preso en la realidad inmediata, donde el otro aparece sólo como el enemigo a ser destruido. El "otro" es el enemigo a ser odiado. La falsa conciencia describe al otro al través de preconceptos raciales y culturales.

La *ideología total* indica simplemente el conjunto de las ideas que mantienen el orden establecido. Se trata de un mero hecho social que no lo elabora el individuo ni un grupo pequeño de intelectuales, como es el caso de las ideologías particulares, pero que existe como conciencia posible de la realidad actual. Sería la "estructura significativa" (Goldman, *Recherches Dialectiques*, París, Gallimard, 1959 y Sebag, *Marxismo et structure*, París, Payot, 1964) de una sociedad determinada, en un momento histórico dado.

Por eso, dada su plasticidad constitutiva, la ideología total se nos presenta como una nueva técnica para el diálogo, pues manipulada con cuidado, logra la adhesión *provisoria* de los espíritus. La ideología no antecede a la acción. Viene después de la praxis como esfuerzo de la conciencia reflexiva para modificar nuestro pasado y permitir una universalización por medio del diálogo. De modo que no sólo no es alienante y mistificadora (Marx), sino que, por el contrario, se nos presenta como una interpretación *provisoria* de la realidad histórica. Nos ofrece la ideología, asumida en este sentido, recursos suficientes para una toma de conciencia, *provisoria*, es cierto, pero fundamental y básica para la comprensión de la acción.

Desde luego que toda *ideología totalizante* encierra una

apuesta, un *riesgo* que la distingue de toda actividad estrictamente científica. Precisamente es este riesgo el que aumenta su acción innovadora.

Este elemento que estimula y provoca es el que hace que la ideología sea tan importante en la planificación en general y en la educadora en particular, ya que ninguna planificación puede “por sí misma” definir su finalidad, el tipo de civilización que pretende lograr a través de sus objetivos.

Cuando el planificador debe legitimar sus opciones entre alternativas equivalentes, se hace de un todo imprescindible la ideología. Ya se ha dicho que la ideología posee una estructura significativa no definitiva y clara. Por lo que precisa someterla críticamente a la reflexión para mantenerla “en forma” de flexibilidad, puesto que es una forma *precaria* de acercamiento a la realidad, *una posibilidad* entre otras.

Y así, frente al progreso del conocimiento global de una sociedad ciertas ideologías se realizan, mientras que otras se revelan como erróneas y todas deben superarse para no transformarse en ideologías particulares, es decir, mistificadoras, alienantes y cosificadoras como quería dualificarlas parejamente Marx.

Así, pues, a través y más allá de las ideologías, en diálogo profundo con la reflexión sistemática es donde se podrá construir la verdad.

Ciertas ideologías cierran filas frente al diálogo. Por eso no todo tipo de ideología es compatible con la ciencia.

Para que una ideología en cuanto pensamiento práctico y totalizador pueda ser considerada como forma de pensamiento “ideológico” en sentido peyorativo, es suficiente que *no pueda*, sin renunciar a los supuestos básicos en que se apoya, dar lugar a un programa de investigación científica.

Además ésto, no debe echarse a olvido la distinción entre aquellas formas de pensamiento que por su idealismo y dogmatismo no pueden coadyuvar en un programa de investigación científica, de aquellas cuya desconexión con la investigación es una mera cuestión de hecho, no de necesidad lógica.

H. Barth (*Verdad e Ideología*, México FCE) muestra cómo desde la puesta en circulación de la palabra en Destutt de Tracy y Helvetius, la ideología se asoció a la reflexión educacional. Así las cosas, los teóricos de la teoría de la ciencia, cuya exposición corre al través de este capítulo, señalan que en el planteamiento del estatuto epistemológico de las ciencias de la educación es necesario tener en cuenta la presencia de las formas del pensamiento práctico y totalizador denominado ideologías.

Las conclusiones a que llegan estos teóricos son las siguientes:

1— La forma más correcta de plantear el problema no es considerándolo desde una “teoría de la ciencia”, sino como una teoría “de la investigación científica”.

2— Las unidades básicas a considerar no serán ya las teorías o los enunciados de la ciencia cuanto los programas de investigación.

3— Un programa de investigación es un proyecto de intervención constructiva en la realidad y en cuya configuración y desarrollo intervienen condiciones sociales, culturales, políticas... con las cuales a su vez interactúa el programa.

4— En estos “programas” se dan siempre elementos de pensamiento práctico y totalizador (ideologías) tanto *a parte ante* como *a parte post*.

5— No todas las ideologías tienen el mismo valor en relación con la investigación científica. Por eso vale distinguir entre ideologías científicas y no científicas.

6— Como criterio diferenciador se puede proponer el dogmatismo e idealismo de las formas de pensamiento práctico y totalizador.