

Aproximaciones epistémicas y resolución ontológica de la política educativa¹

Sebastián Donoso-Díaz
Universidad de Talca, Chile
sdonoso@utalca.cl

Jorge Alarcón-Leiva
Universidad de Talca, Chile
joalarcon@utalca.cl

Resumen: Se propone una forma de hacer lugar a las cuestiones epistemológicas en investigación sobre política educativa, mediante un guión epistemológico, que describe las condiciones bajo las que tienen sentido preguntas epistémicas en el marco de la política educativa. Se expone una reconstrucción histórica del contexto filosófico del surgimiento de la pregunta acerca de la científicidad de un conocimiento, describiéndose el giro sociológico sobre la justificación epistémica del conocimiento, a favor de una perspectiva que privilegia el contexto de descubrimiento (socio-cultural) por sobre el contexto de justificación (lógica). Se vuelve sobre la científicidad del conocimiento de la política educativa, con el objetivo de re-describir en términos ontológicos las exigencias epistémicas fundamentales, lo que permite explicitar la tesis básica del trabajo: la naturaleza de los problemas epistémicos en política educativa depende de precisar el objeto de su estudio, para finalmente aludir a la convergencia entre las cuestiones teóricas y sus implicaciones prácticas.

Palabras clave: Política Educativa. Dilemas Epistémicos. Ciencia y Sociedad.

Aproximações epistêmicas e resolução ontológica da política educacional

¹ Este trabajo corresponde al Proyecto FONDECYT 1120041, del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile, y DI 0650 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Talca (Chile)

Donoso-Díaz, S. y Alarcón-Leiva, J. (2016). Aproximaciones epistémicas y resolución ontológica de la política educativa, v. 1, n. 1, pp. 105-122.

Resumo: Propõe-se uma forma de apresentar as questões epistemológicas na pesquisa sobre políticas educacionais, mediante um guia epistemológico, o qual descreve as condições sob as quais as perguntas epistêmicas têm sentido no marco da política educacional. Expõe-se uma reconstrução histórica do contexto filosófico do surgimento da pergunta acerca da cientificidade de um conhecimento, descrevendo-se a virada sociológica sobre a justificação epistêmica do conhecimento a favor de uma perspectiva que privilegia o contexto do descobrimento (sociocultural) sobre o contexto de justificação (lógica). Volta-se sobre a cientificidade do conhecimento da política educacional, com o objetivo de re-descrever, em termos ontológicos, as exigências epistêmicas fundamentais, o que permite explicitar a tese básica do trabalho: a natureza dos problemas epistêmicos em política educacional demanda precisar o objeto de seu estudo, para finalmente aludir à convergência entre as questões teóricas e suas implicações práticas.

Palavras chave: Política Educacional. Dilemas epistêmicos. Ciência e sociedade.

Epistemological approaches and the ontological resolution in educational policy

Abstract: The article proposes a way to address epistemological issues in education policy research through an epistemological script that describes the conditions under which epistemic questions in the context of educational policy make sense. A historical reconstruction of the philosophical context of the emergence of the question about the scientific nature of knowledge is exposed, describing the sociological turn on the epistemic justification of knowledge, in favor of a perspective that privileges the context of discovery (socio-cultural) over the context of justification (logic). We focus on the scientificity of educational policy knowledge, aiming at re-discovering the fundamental epistemic demands in ontological terms, which allows to make explicit the basic thesis of work: the nature of the epistemological problems in education policy depends on specifying the object of its study. We finally refer to the convergence between theoretical issues and their practical implications.

Keywords: Educational Policy. Epistemic dilemmas. Science and Society.

Presentación

La política educativa está de plena actualidad. Acerca de su diseño se discute en los medios de prensa en el mundo entero, como también sobre el impacto de sus medidas se debate en escuelas y hogares, en relación con el financiamiento se conversa en la calle y en reuniones sociales, y en fin, respecto de la evaluación de su impacto las opiniones abundan. La política educativa se ha transformado así en un asunto popular, tanto que todos creen estar en condiciones de validar una iniciativa, de rebatir una pretendida solución o inclusive de dudar acerca de las motivaciones de las decisiones de política.

A tenor de lo señalado, que esto ocurra tiene efecto en dos dimensiones contradictorias: mientras que todos, legos e iniciados, parecen sentirse autorizados para hacer valer su opinión, ninguna solución, por el contrario, concita el acuerdo unánime. Se radicaliza así la

tensión entre sentido común y saber experto, entre la solución voluntariosamente simple – que más parece disolución de los problemas: mejorar la formación de profesores, disciplinar a los estudiantes, hacer que lean, que calculen más profusamente, que todos vuelvan a la escuela-del-orden-natural consagrada por la tradición escolar y el conservadurismo social–, el optimismo economicista –que reduce la cuestión de la calidad y del rendimiento a una lógica de entorno: mayor inversión, más subsidios, mejores incentivos– y, para terminar, la mistificación pedagógica –que piensa la educación a la antigua usanza, a saber, formación para docentes en escuelas normales, bajo el imperativo moral de la vocación, el respeto y la dignidad de los profesores para formar a las nuevas generaciones.

Esta situación contrasta, no obstante, con la sensación dominante de una profunda crisis del sistema educacional en diversas latitudes o, cuando menos, con la percepción compartida de que la capacidad del sistema es altamente predictiva del éxito –económico y político– de una comunidad social. Dicha sensación se manifiesta en que, por ejemplo, mientras que se reconoce importantes avances en materia de crecimiento económico, se constata la profunda desigualdad en la distribución de oportunidades educacionales de calidad y la incapacidad consecuente para producir promoción y bienestar social para todos. Supuesto lo cual, se plantea el problema de qué está haciendo la educación –o qué puede hacer la escuela, para ser más precisos– para reducir o eliminar la ostensible brecha de desigualdad que sigue estando en la base de la prosperidad económica (Donoso, 2013).

Tal vez estas sean buenas razones, además, para debatir acerca de la naturaleza de la investigación educativa, en la medida en que ella pone en juego ciertos supuestos cuya presencia puede resultar peligrosamente cómplice del *status quo* acusado por la situación de desigualdad experimentada por la ciudadanía y por qué esa experiencia acostumbra estar vinculada con el funcionamiento de la educación. Vale decir, junto con la política educativa “real” –la *Realpolitik* de que habló Bismark– conviene pensar cuáles son los supuestos que parecen hacer difícil, si no imposible, un cambio en aras de mayor calidad y equidad. Esta aproximación no debe sorprender, puesto que después de todo se trata de un momento histórico en que se necesita resolver la problemática relación que acostumbran entablar entre sí la investigación educativa orientada a la política y la investigación orientada a la práctica (Ball, 2006; Whitty, 2006). La prevalencia de una o de otra de estas tendencias es la

que lastimosamente parece gobernar en uno y otro momento el progreso intelectual alcanzado por la disciplina y la prosperidad social –donde los haya. Y, lo que es tanto peor quizás, parece no haber un canal de comunicación suficientemente fluido entre la política pública y la investigación (Bronfrenner, 1987).

Parte de estos supuesto son éticos, pero muchos de ellos son cognitivos o epistémicos, en la medida en que la evaluación moral pudiera decirse que depende de las creencias a las que adscribimos y, entonces, en una proporción muy especialmente importante, defender opciones éticas implica las más de las veces aclarar cuáles son las creencias que están en su base (Putnam, 1991; 1994). De forma que la pregunta por los valores conduce sin solución de continuidad a la pregunta por las creencias. De la moral de la política educativa a su epistemología que es, justo, donde se quiere llegar (Putnam, 1988; 2009).

A partir de estas consideraciones, el trabajo se desarrolla siguiendo la siguiente línea de exposición. En primer lugar, propone una forma de hacer lugar a las cuestiones epistemológicas en investigación sobre política educativa, mediante la presentación de un *guión epistemológico*, que describe bajo qué condiciones tienen sentido preguntas epistémicas en el marco de la política educativa. En la segunda sección, el trabajo ofrece una *reconstrucción histórica* del contexto filosófico del surgimiento de la pregunta acerca de la cientificidad de un conocimiento. En tercer lugar, el trabajo se propone describir el *giro sociológico* de las preguntas sobre justificación epistémica del conocimiento, a favor de una perspectiva que privilegia el contexto de descubrimiento (socio-cultural) por sobre el contexto de justificación (lógica). En cuarto lugar, se vuelve sobre la cientificidad del conocimiento de la política educativa, con el objetivo de *re-describir en términos ontológicos* las exigencias epistémicas fundamentales.

Este último objetivo permite hacer explícita la tesis básica del trabajo, a saber: la adopción de una ontología resuelve de antemano las cuestiones epistémicas. Esto es, la naturaleza de los problemas epistémicos en política educativa depende de precisar el objeto de su estudio y en este sentido apuntan las consideraciones del final del trabajo que aluden a la convergencia que finalmente tiene lugar entre las cuestiones teóricas y sus implicaciones prácticas.

1. ¿Es científica la investigación en política educativa?

Una epistemología es básicamente la respuesta a una de tres preguntas interrelacionadas, a saber: acerca de la naturaleza del conocimiento (del caso), sobre cómo lo adquirimos (en el ámbito respectivo) y de si podemos estar seguros respecto del conocimiento así obtenido. La primera de estas cuestiones plantea una demanda por establecer de qué clase de conocimiento se trata; la segunda, levanta una exigencia acerca de los procesos de adquisición del conocimiento y de la fiabilidad de sus fuentes; y, finalmente, la tercera es una cuestión acerca de cómo estar seguros de lo que sabemos (Grayling, 1996).

Vale decir, para tener un problema epistémico –a diferencia de uno axiológico o ético– debiera estarse enfrentado a una de estas tres cuestiones cuando menos, e igualmente también, debiera ser relevante responder correctamente a ella(s). O inclusive, debiera ser relevante siquiera responder. El primer asunto es, entonces, si la investigación en política educativa está o no compelida por una o algunas o todas las preguntas señaladas. Pues bien, la respuesta a la formulación de este primer asunto es que la investigación educativa *qua* conocimiento debe poder responder a todas. Es decir, la investigación educativa es una forma de conocimiento, que se alcanza mediante procedimientos validados que pueden justificarlo. Y, en este sentido, podría decirse que se está cerca del sentido platónico de ciencia en *Teeteto* (201a) cuando el filósofo ateniense dice que “saber” es “conocimiento verdadero y justificado” (Platón, 1981-1999).

Sin embargo, preguntarse por la epistemología de un campo de investigación puede parecer una pregunta trivial desde diversos puntos de vista. Claramente, por ejemplo, muchos de quienes se dedican a la investigación en política educativa no le discuten a su actividad el ser un saber útil en diversos respectos y, desde este punto de vista, es claro que la pregunta en torno al estatus de este saber –si es científico, o no; si está epistémicamente justificado; si es verdadero, cierto, probable, etc.– les tiene sin cuidado. Dado el caso, si llegan a formularse pregunta semejante, podrían encontrar varias estrategias de respuesta, las que pueden esquematizarse del modo siguiente.

Podrían preguntarse, con pleno derecho, qué es “ciencia” –o, si se prefiere, qué significa que una actividad intelectual o una disciplina tenga el estatus de saber *científico*–, y luego interrogarse si es importante o no, para lo que ellos hacen, que la investigación acerca de la política educativa sea una “ciencia”. Si tienen un talante estipulativo y una educación “clásica”, concordarían que “ciencia” equivale a saber justificado en torno a un objeto –en

este caso, ese objeto es la política educativa, simplemente la política u otro candidato plausible—, cuyo fin último es la posesión de la verdad de tal objeto. Si así fuese, nuestros investigadores en ejercicio, podrían respirar tranquilos y decir cosas como que la investigación sobre la Política Educativa (con mayúsculas) puede o no ser una ciencia, pero lo que ellos hacen es, más bien, desarrollar instrumentos o tecnologías (Ball, 2004) eficaces para resolver determinados problemas prácticos. Es decir, ellos no hacen “ciencia”, en el sentido definido más arriba, pues no se dedican a la búsqueda de la verdad. Si se les observara que las tecnologías que utilizan son el fruto de determinadas teorías respecto del objeto propio de la disciplina, encontrarían que, bien mirado y dado que hartos de lo que ellos hacen funciona, tecnologías eficaces sólo pueden provenir de teorías verdaderas. La conclusión de su razonamiento adoptaría, en consecuencia, esta forma: no importaría mucho, pero digamos que la investigación sobre la Política Educativa debe ser una (o algún tipo de) ciencia.

Pero podría tratarse de actores de la política educativa con una cierta formación en epistemología y que, a consecuencia de ello, tuviesen dudas no ya respecto de la eficacia de las tecnologías que ellos también utilizan para resolver problemas, sino respecto de si, a partir de la eficacia de las técnicas, puede inferirse la verdad de las teorías de las que tales técnicas se desprenden. Esta duda está perfectamente fundada: las teorías científicas no son, simplemente, “verdaderas”, sino que son ante todo y esencialmente “fiables”.

Es decir, ciertas hipótesis extraídas de ellas son corroboradas por la experiencia, pero no sancionadas de una vez y para siempre por ella (eso es algo que la experiencia no puede hacer y que la historia tanto de la filosofía [de la ciencia] como de la ciencia nos ha mostrado en detalle que no puede hacerse). Confiamos en nuestras teorías a partir de esta contrastación y a partir de una serie de otros factores (su compatibilidad con otras teorías que suponemos verdaderas, su simplicidad en comparación con teorías rivales y su consistencia lógica, por ejemplo), pero eso no nos compromete *a priori* a no revisarlas nunca, puesto que puede que sean falsas. Sin embargo, mientras sostenemos la teoría en cuestión, hemos extraído de ella técnicas eficaces para la resolución de problemas, y que lo seguirán siendo, aun cuando se haya demostrado que la teoría de la que se extrajeron fuese falsa.

Como se puede apreciar, la eficacia de una técnica determinada no autoriza a inferir de ella

la verdad de la teoría a partir de la cual se formuló. De hecho, los grandes progresos técnicos de la humanidad se han desarrollado de modo independiente del saber científico moderno; de hecho, sabíamos cómo cruzar plantas y animales para optimizar la productividad mucho antes de saber de genética, la rueda se inventó sin tener la más mínima noción de dinámica y el fuego fue dominado miles de años antes de que entendiéramos qué era lo que pasaba durante la combustión. Ciertamente, el conocimiento científico moderno de la naturaleza ha potenciado nuestra capacidad de dominio técnico. Pero tal como ayer, eficacia y verdad son dominios independientes.

Supóngase, una vez más, que estos investigadores profesionales, que dedican parte importante de su tiempo a la resolución de problemas prácticos, destinan además una parte de él a formar a otros profesionales y, detalle de no poca importancia, se adscriben a alguna “escuela” o a alguna “teoría política”, siendo desde el punto de vista de cómo explicar algunos de los principios de la política educativa, unos deterministas –de los que hay, a su vez, varias especies–, otros son marxistas, liberales, comunitaristas, neoliberales –como suele ocurrir, la lista puede ser tan larga como larga la historia de los problemas investigados. Nótese que tal adscripción, y esta observación conlleva significativas implicaciones, no es voluntaria: ni aun cuando se niegue uno a “pertenecer” a una escuela teórica –por llamar así libremente a una eventual y asistemática red de creencias– la sola existencia de esa red lo adscribe a uno a ella.

A diferencia de sus colegas hipotéticos, estos investigadores en política podrían verse en la necesidad de fundamentar explícitamente los saberes que imparten. Para tales investigadores, llámeselos “epistémicamente responsables”, el problema es doble: por una parte, la investigación en política educativa estaría en el límite de las llamadas “ciencias sociales” –nomenclatura norteamericana– o “ciencias humanas” –nomenclatura francesa– y las “ciencias de la naturaleza”. Como tales, estos saberes tienen la pretensión de ser científicos al modo en como lo son la física, la biología, la química; pero su objeto peculiar, el ser humano, en contraposición a los electrones o las moléculas, actúa reflexivamente sobre el saber que se tiene sobre él: por ejemplo, desconociéndole autoridad a ese saber o, reconociéndosela, incorporándolo a su *know how* existencial.

A diferencia de su contraparte naturalista, la investigación sobre política educativa no dispone de modelos predictivos completos fiables para mejorar los aprendizajes, optimizar

los resultados, incrementar la equidad, conseguir una educación de calidad, etc.: si bien sabemos cómo actuaría una persona “normal” o un colectivo de individuos en ciertas circunstancias a estímulos relativamente bien delimitados, no podemos predecir su comportamiento al modo en como la física es capaz de predecir la trayectoria de una partícula.

Además, la investigación sobre política educativa no sólo tiene en su seno distintas subdisciplinas (a saber, política curricular, financiera o bien divisiones ligadas a los diversos niveles del sistema escolar, preescolar, básico, etc.), sino también –como se señalara– distintas orientaciones teóricas (marxismo, liberalismo, comunitarismo, etc.) y diferentes metodologías. Miradas desde la historia de la física, por ejemplo, las ciencias sociales son el ejemplo de disciplinas que pugnan por encontrar, todavía sin éxito, un “paradigma” unificador (Kuhn, 1962). Nótese que este es un problema sólo si la ciencia moderna de la naturaleza es el modelo de conocimiento. Si es así, la científicidad del saber sobre la política educativa estribará en su anclaje en ciencias “duras”: en el uso de modelos estadísticos; en la fundamentación, en última instancia, de los fenómenos educativos en “ciencias básicas”; en el uso de metáforas o analogías económicas.

Pero esta no es la única salida posible: algunos investigadores en política educativa –quizás la mayoría de los realmente activos en este campo–, una vez puestos a pensar seriamente en el tema, retoman la ya vieja distinción germana entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu y postulan que la científicidad de la investigación acerca de la política educativa, como de las ciencias sociales o humanas en general, se distingue de la científicidad de, digamos, la biología, porque, a diferencia de ésta, su propósito no es establecer relaciones causales entre diversos fenómenos, sino ser capaz de comprenderlos. Visto así, la científicidad de las ciencias sociales es la de una hermenéutica del sentido que los fenómenos psíquicos y conductas humanas tienen para los propios protagonistas –con la complejidad agregada de que, en tal caso, el científico no se encuentra fuera de la red de interpretaciones y sentidos que trata de describir, sino que está totalmente dentro de ella.

2. Sinopsis histórica de las cuestiones centrales de filosofía de la ciencia

La pregunta por el estatus científico de un saber determinado no ha sido específica de las ciencias sociales o naturales, sino que surgió en el siglo XX como una pregunta filosófica,

cuyo propósito principal era ofrecer las razones que explicaban por qué las ciencias de la naturaleza se habían constituido en la forma más exitosa de saber y, quizás, en la única forma válida de alcanzar la verdad respecto del mundo. Si podía mostrarse cuáles eran las características únicas del conocimiento científico real –v.gr. la física– se podían excluir, por infundadas, las pretensiones de científicidad de varios otros saberes que la tradición seguía llamando “ciencia” (la filosofía, la teología y la historia entre otras). Sin embargo, esta confianza en el poder de la ciencia no responde sólo al gusto arbitrario de un grupo de filósofos austriacos (los así llamados “positivistas”), sino que tiene que ver con la forma de la racionalidad moderna en general.

Esencialmente, dicha racionalidad se caracteriza por pensar que la realidad está ajustada a leyes que pueden ser descubiertas por la razón, lo que fundamenta la idea de corroboración empírica de enunciados teóricos; que tales leyes se pueden formular en el lenguaje de las matemáticas que, a este respecto, ofrece un modelo único de simplicidad; que el conocimiento así alcanzado es objetivo, esto es, que las leyes no admiten excepciones; que la naturaleza toda puede ser explicada en términos de relaciones causales entre objetos físicos, vale decir, que la naturaleza es un todo causalmente cerrado, que no admite explicaciones “sobrenaturales” o “extrafísicas”; que la naturaleza es, por tanto, continua: la explicación de la mente debe ser compatible con la de la vida y ésta, a su vez, con la de la química, y esta última con la de la física.

En este contexto tiene mucho sentido enfatizar el aspecto históricamente novedoso de la ciencia moderna. Todas las “épocas históricas” han dispuesto de algún concepto de la naturaleza y alguna comprensión dominante de lo que es una explicación adecuada: como concepción del mundo y considerado en sí mismo, el “animismo” es coherente y ofrece una explicación global del universo: su narrativa explicativa es el mito; su tecnología fundamental, la magia y el culto sacrificial.

La razón abstracta de los primeros fisiólogos griegos, de los matemáticos caldeos y de los geómetras egipcios, que reflexiona sobre sí misma en las ontologías de los filósofos de la antigüedad, es también hartamente coherente y global. Sus principios explicativos son la armonía, la simplicidad, la ausencia de contradicción, la jerarquización de distintos tipos de entidades en el universo y, para cada ámbito de ser, sus leyes peculiares. Les es característico el uso de las matemáticas para “salvar los fenómenos” de sus cualidades secundarias y la explicación

cualitativamente específica del cambio y la mutación.

La idea de un solo Dios, creador del universo y todopoderoso unifica el conjunto de la naturaleza –el mundo humano y la “naturaleza” propiamente dicha–, bajo una sola legalidad. Sin embargo, la idea de una voluntad, esto es, de “Alguien”, de la que depende el curso del universo, pone en la discusión un elemento hasta entonces inexistente: es posible el orden bajo una única legalidad, pero que, al mismo tiempo, es potencialmente un arbitrio capaz de alterar esa regularidad observable. Por primera vez aparece aquí, como principio cósmico de explicación, la libertad, de la que las oscilaciones de la racionalidad científica moderna, entre determinismo y libertad, es heredera: lo que la fe universal se representaba como la voluntad de Alguien se convierte en la ciencia moderna en la legalidad como tal.

3. El giro sociológico en la comprensión de la actividad científica

Que la historia de la ciencia haya llegado a ser relevante para determinar cuáles son las características del saber científico demuestra cuán lejos están las suposiciones y pretensiones ingenuas de los filósofos austríacos de finales de la década de los años 20 del siglo pasado, los llamados “positivistas”. Que ello haya podido llegar a ser así sugiere que poco se avanzó con la idea de método, con la búsqueda de criterios de verificación o corroboración empírica de enunciados teóricos, con la idea de una lógica de la investigación científica.

Para señalar, tan sólo, la conclusión de una historia larga, la ciencia “dura”, en su práctica real, no se distingue principal y radicalmente de otras formas de conocer ni por el método ni por el objeto de estudio, sino por un complejo conjunto de prácticas que pertenecen al mismo mundo cultural y social del que han surgido y en el que tienen sentido las ciencias sociales. Vale decir, en una medida considerable la idea de que un conocimiento sea o no científico adopta ahora la forma de si la actividad del caso es o no una “práctica” por muy especial que sea, como ocurre con las ciencias sociales, de entre las cuales la educación es una de ellas.

Las ciencias sociales, a su vez, han compartido, en grado importante, los supuestos característicos de la racionalidad científica moderna, que hemos detallado más arriba. Pero, otra vez, es sano e iluminador darle perspectiva histórica a la noción de “ciencia social”. Como tales, la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística surgen a fines del siglo

XIX y un poco antes, en el siglo XVIII, la economía había alcanzado el estatus de ciencia social autónoma. Ellas se dedican, sin embargo, a estudiar campos que hasta el momento de su aparición estaban en manos de filósofos e historiadores, que pretendían cultivar la “ciencia del hombre” en general, es decir el estudio de la naturaleza humana. Su surgimiento como disciplinas autónomas está parcialmente motivado por el impacto de las ciencias “duras”: en el caso de la psicología, por los avances en el conocimiento de la fisiología del sistema nervioso; en otros casos, por los modelos de medición estadística, es el caso de los “tests” de inteligencia y aptitudes; en parte, por un profundo rechazo al “historicismo”, es el caso de la sociología, la antropología y la lingüística, por ejemplo; y, también, en parte por la adopción acrítica de la idea de progreso, como ocurre con la sociología de Comte.

Algunas de estas nuevas “ciencias”, como la psicología y la sociología, experimentaron al poco andar una prematura crisis de crecimiento: proliferación de escuelas y tendencias teóricas contrapuestas; diferenciaciones metodológicas e institucionales, etc. En esta línea argumentativa, podría preguntarse insidiosamente: ¿pertenece el psicoanálisis al campo general de la psicología? Si es así, ¿cuál es su objeto de estudio? La misma pregunta puede hacerse en el caso de la “fenomenología”, la “epistemología genética”, la “Gestalt”, el “behaviorismo”. Respuestas tales como “la vida mental”, “la conducta”, etc., son poco informativas porque no son específicas. ¿Acaso la sociología y la economía no estudian “conductas”? ¿Acaso no se derivan esas conductas de ciertos supuestos –racionalidad, motivaciones e intereses– que suponen una teoría de “la vida mental”?

Nótese que en este contexto decir que la disciplina trata del estudio “científico” de la conducta no agrega mucho. Bajo esa misma condición, preguntarse: ¿Cuál es el método de la psicología? ¿El psico-diagnóstico, la interpretación de los sueños, la observación de la conducta? ¿Y para qué se lo usa? ¿Para saber cómo conocemos, amamos, funcionamos en general, o para corregir inadaptaciones conductuales? *Mutatis mutandis*, esto puede aplicarse también a la política educativa.

Entre las escuelas que forman futuros profesionales debe predominar un cierto consenso fáctico en torno a qué es la política educativa, cuál es su objeto de estudio, cuáles son sus métodos. Pero pareciera que ese consenso no basta. Su insuficiencia deriva de que no se trata ya de un consenso “científico”, sino de un consenso “político” sobre la política

educativa, valga la redundancia, cuestión que demanda precisiones adicionales.

4. La investigación en política educativa

Habiendo hecho este recorrido, se puede volver a la pregunta inicial y responderla de otro modo. En efecto, mucho de lo que se ha dicho ha pretendido no más que ilustrar la creciente devaluación de que ha sido objeto la pregunta filosófica acerca de la cientificidad de las disciplinas académicas. Aunque esta desvalorización parece histórica es, antes bien, conceptual, en el sentido de que no pareciera tratarse ya de una cuestión de ciclos temporales, al final de los cuales se encontrará de nuevo y más firmemente con la validez de la pregunta por la cientificidad, como si se concediera que la entera historia de la filosofía es una nota al pie de Platón o un resurgir a los pies de Hegel, por la verdad, la objetividad y demás características propias de lo que hasta ahora ha sido conocido como “ciencia”. Por cierto que no.

Desde Quine (1962; 2001) y Putnam (1996) sabemos que tal Edad de Oro no volverá y que, antes que en esa situación, el trabajo intelectual se halla en un punto en que opciones y convenciones se dejarán ver sin vergüenza, operando como la base axiomática de toda investigación, de toda disciplina, de toda ciencia. De forma que, por contraste, ya no es necesario que en actitud vergonzante se deba decir que lo que se hace “no es científico”, como si en ello hubiera algo malo –epistémicamente malo, pero también moralmente malo (Wittgenstein, 1998). Dicho entonces directamente, la investigación en política educativa no es ni pretende, ni necesita, ni puede ser –porque nada puede serlo– científica en el sentido en que esa demanda se planteó desde comienzos de siglo XX y hasta cuando menos los planteamientos de Kuhn que distinguieron francamente entre razones e intereses para comprender la naturaleza de la actividad a la que se llama “ciencia”.

La investigación en política educativa no es científica en su definición ni en su pretensión, sino que utiliza elementos científicos y desarrolla tecnologías combinados con los intereses de quien propone una respuesta a un problema de política educativa. Es una actividad “cargada de valores” y, como tal, apela al trasfondo de sentido de quien investiga, en función de aquellos objetivos no objetivos, permítase la redundancia, que busca satisfacer mediante su trabajo intelectual.

La investigación en política educativa es así una actividad que, aunque sustentada en un

diagnóstico, propone soluciones sobre la base de una combinatoria de elementos de diversos órdenes y que buscan realizar el ideal normativo que orienta su despliegue. Tal ideal normativo es el de la justicia (Rawls, 1971; 1986), por lo que, si bien puede aceptarse que la investigación educativa no busque la verdad, sí busca la justicia. Esto implica que no siempre ha de responderse mediante propuestas verdaderas, objetivamente fundadas, menos construir una teoría libre de valores porque la investigación en política educativa se orienta por intereses y necesidades que pueden ser coincidentes o no con la verdad y con la objetividad, aunque no pueden dejar de serlo con la justicia, esto es, con la necesidad de establecer condiciones moralmente mínimas de vida humana.

De forma que cuando se investiga en política educativa se está ante el problema de cuán justas son las instituciones y cuán justas las prácticas. Pero esos no son asuntos que se planteen desde el exterior de la práctica misma, sino que pertenecen al círculo de intereses del que se es parte. Como finalmente las políticas debiesen ser consistentes con un proyecto “de pacto social” o de sociedad o de intereses de grupo, estos mismos conforman un plexo que utiliza la ciencia para resolver algunos de los problemas que se plantean. Este es un rasgo muy especialmente interesante de las políticas educativas y, por extensión, de su investigación, en la medida que exige integrar los intereses de los actores a las razones que motivan su quehacer y a la justificación de las soluciones propuestas.

Sin embargo, como ha sido dicho, los nudos de interés de la sociedad o de grupos no son suficientes como para justificar la corrección de la política, puesto que una cierta mayoría o inclusive una minoría pudiera cooptar la elección: es ahí donde surge el imperativo de un ideal normativo, teleológico, de la política educativa y de su investigación (Putnam, 1996).

El campo de aplicación de la investigación en política educativa (sea éste el diseño de la política o la implementación) está sujeto a constante cambio y, en consecuencia, las finalidades normativas cambian coordinadamente con el entorno en que se llevan a cabo. Pero ciertamente ello plantea un problema, debido en parte importante al hecho de que una posición como esta –en que se prescinde de un estándar de evaluación epistémico y eventualmente sin un estándar ético de evaluación– conduce a alguna forma de relativismo. Si la verdad ya no es un problema en la investigación educativa ni lo es un ideal ético normativo, entonces, lo que resta como criterio de evaluación es la aplicación de alguna forma de utilitarismo o de pragmatismo craso. Abandonar un estándar normativo tiene el

nocivo efecto de exigirnos correlativamente abandonar cualquier forma de evaluación y, por extensión, cualquier forma de corrección.

Por otra parte, si la epistemología de la investigación educativa no se ajusta a un estándar exigente de verdad, a un estándar epistémico, no por ello debiera conducirnos a una suerte de epistemología débil (Kotzee, 2011). Porque el opuesto a la falta de verdad no es el relativismo ni el escepticismo: después de todo, una investigación, junto con adscribir a virtudes cognitivas, adscribe también a virtudes éticas. Ello querría decir que se podría hablar de una epistemología aplicada de las políticas educacionales y, en función de ello, subordinar esta condición a los requerimientos que se plantean del uso de la política educacional; es decir, nuevamente, de las finalidades que se persiguen.

De hecho, en la política educativa en el plano de aplicación práctica, los instrumentos por lo regular obedecen a sentidos y funciones diferentes que no son complementarios entre sí, no obstante coexisten en tanto no entren en contradicción con la práctica misma, o bien esta contradicción no pueda ser “racionalizada” por la política. La acción sería así el lugar de resolución de la política educativa, revistiendo así un interés esencialmente práctico (Jiménez *et al.*, 2006).

5. De la epistemología a la ontología y sucesivamente

Dos corrientes filosóficas austroanglosajonas, preocupadas por la cuestión del estatus del conocimiento, trataron de reducir enunciados corrientes o bien a enunciados que sólo contenían términos físicos (i.e. fisiológicos) y lógicos, o bien a enunciados que describen conductas (fiscalismo y conductismo, respectivamente). Otras versiones, más estadounidenses esta vez, pretendieron no “reducir” un tipo de lenguaje a otro, sino identificar, simplemente, entidades no físicas con entidades físicas (la mente con el cerebro, para simplificar). Varios filósofos que simpatizaban con esos intentos, observaron los problemas de estos intentos y se plantearon teorías alternativas, según las cuales, por ejemplo, las “propiedades” no físicas supervienen a propiedades físicas, aunque no sean reductibles a ellas; o bien que no era posible establecer relaciones causales *sensu stricto* entre tipos de eventos físicos y tipos de eventos no físicos, aunque sí era posible pensar una relación causa-efecto entre un evento físico particular y un evento no físico particular.

Hay quienes piensan que es posible evitar el “corsé fiscalista” en el que se enmarcan varias

de estas hipótesis, asumiendo que lo no físico no es ontológicamente semejante a lo físico, ni tiene que serlo, porque lo no físico es una organización funcional, que se relaciona con lo físico de un modo análogo a como lo hace un programa de computación a un *hardware*. Por último, hay quienes piensan que el vocabulario no físico con el que describimos estados es dispensable y que algún día todas las propiedades no físicas podrán ser explicadas físicamente.

Una alternativa a estas posturas es la constituida por la diferencia, arriba mencionada, entre dos tipos de ciencias, que si bien no tienen por qué ser incompatibles entre sí, no deben ser reducidas la una a la otra. Según esta alternativa, el modelo de la teoría científica de la naturaleza física es la explicación, de la que son característicos el reduccionismo (en la forma de una ontología materialista), la causalidad (que implica relacionar tipos de eventos a través de leyes), el objetivismo naturalista (la actividad subjetiva del científico no forma parte de su saber sustantivo) y, para no extenderlo más, las otras constantes de la racionalidad científica moderna (en particular, la asunción del determinismo).

Sin embargo, habría otro tipo de explicación “científica”, que sería la única adecuada a la naturaleza del objeto humano, a saber, la comprensión. Característico en ella es el problema del sentido, que no es posible describir en términos naturalistas porque para presentarse como tal problema exige una labor de interpretación, que tiene sus propias reglas y que puede variar de época a época o de intérprete a intérprete, según el tipo de perspectiva. Esta variabilidad introduce en el conocimiento algo que, supuestamente, no pertenece al canon clásico de la ciencia, que es la actividad subjetiva del propio científico como dato ineliminable del proceso de conocimiento. El problema de esta alternativa (i.e. la objeción clásica) es su relativismo potencial, pues sugiere que cualquier constelación interpretativa podría dar lugar a la captación del sentido (esto es, de cualquier sentido).

La fijación del sentido, la potencial objetividad de este modelo explicativo, ha sido tratada de múltiples maneras, por ejemplo, a partir de las presuposiciones pragmático-trascendentales del uso del lenguaje: si se habla seriamente, entonces, no toda interpretación es posible; o bien las condiciones lógicas bajo las cuales nuestra conciencia se refiere efectivamente al mundo, lo que supone una teoría de la verdad distinta de las habituales; o bien los límites trazados por nuestra peculiar biología a lo que se pueda conocer (Putnam, 1991). *Prima facie* semejante alternativa no es incompatible con el canon

clásico de la ciencia: un evento puede admitir distintas descripciones verdaderas, por ejemplo, una explicativa y otra comprensiva. El problema es fijar cuáles de todas las descripciones posibles es efectivamente verdadera, lo que requiere contar con un anclaje ontológico, esto es, con el “viejo” predominio de la ciencia dura.

La cuestión es que muchas veces se supone que el anclaje en una cierta ontología, en el caso de la racionalidad científica moderna, la del “objeto físico”, decide previamente la cuestión epistemológica, más compleja, de qué tipo de explicación sea la “verdadera”. El tipo de explicación característica de la física clásica es aquella que explica las propiedades visibles de un objeto a partir de sus elementos, por ejemplo, el brillo y color característico del oro es el resultado de la composición electrónica del átomo de oro. En este tipo de explicación, todo lo que es necesario saber de algo se logra contestando la pregunta: ¿de qué está hecho? Sin embargo, objetos físicos como los artefactos (sillas, puertas, automóviles), sin dejar de serlo, exigen, para explicar los objetos determinados que son, una explicación que dé cuenta de su función: las sillas son objetos para sentarse; las puertas deben permitir, al mismo tiempo, aislar y comunicar habitaciones cerradas; los automóviles son objetos que hacen más rápidos nuestros desplazamientos, son además motivo de orgullo para sus propietarios, por su belleza, rapidez, etc.

El punto es que parece que la explicación funcional es menos objetiva que la explicación “material”, si se permite la expresión; esto es, la relación entre propiedades y composición atómica está regida por leyes generales, lo que no parece ser el caso de propósitos humanos o motivos sociales. Muchos de los conceptos, entidades y propiedades de la mente, típicos del discurso sociológico o político, son en cambio conceptos funcionales o peor, disposicionales, que sólo se manifiestan en ciertas circunstancias, por ejemplo, a la pregunta ¿Qué tipo de mecanismo es la intención?, no se le ha podido dar una respuesta satisfactoria, a pesar de que se dispone de teorías un poco mejores respecto de cómo funciona.

Para sintetizar una discusión que debiera ser más larga, los propios científicos han empezado a moderarse, asumiendo que el concepto de organización funcional, por ejemplo, es explicativo/válido, dentro de ciertos límites, cuyo objeto explicativo no implica a priori compromiso ontológico alguno (Putnam, 1991).

Coda

Finalmente, no es por sí mismo relevante determinar si la política educativa posee el estatus de ciencia, sino más bien que el punto de significación en esta discusión se deriva de las respuestas a las siguientes inquietudes: ¿Qué rol juega la explicación de la política? Y en función de ello, ¿Qué rol juega la explicación científica “clásica” en la totalidad de explicaciones posibles? (Putnam y Walsh, 2009).

Si bien se trata de preguntas abstractas, en realidad sin mayor novedad, lo interesante de esta discusión es poder saber qué lugar ocupa la subjetividad –la subjetividad humana– en la explicación de estas cosas, entendiendo que la política educativa posee, constitutiva e indivisiblemente, un ámbito de subjetividad o de intersubjetividad que está conformado por la intencionalidad del cambio que buscan alcanzar los actores sociales mediante la introducción de nuevas prácticas (Putnam y Putnam, 1994). Por ende, la investigación de las políticas educativas no puede, ni tampoco debe intentar, desprenderse de esta condición de la política real, y, si bien se entiende que analíticamente la investigación en política educativa y la política en sí misma son objetos diferentes, la primera, la investigación en este campo, no tendría sentido, en tanto la segunda, la política misma, no existiera.

Ni siquiera podría darse lo que Jiménez *et al.* (2006, p. 261) sugieren, en cuanto que “la investigación de la política de la educación está interesada en resolver problemas tanto teóricos como prácticos”. Entonces, ¿qué sentido tendría resolver problemas teóricos si no hay implicancias sobre las políticas y esencialmente sobre su intencionalidad, comprendida esta última como el sentido del cambio que proponen los actores?

Referencias

- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. London: The Policy Press.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stehphen J. Ball*. London: Routledge.
- Bronfrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Donoso, S. (2013). *El derecho a educación en Chile: Nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.
- Grayling, A. C. (1996). “Epistemology”. En: Bunnin, N. y Tsui-James, E. P. (Comps.). *The Blackwell companion to philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Jiménez, A., Jiménez, J. y Palmero, C. (2006). “Política educativa y la naturaleza compleja de la educación: Nuevos enfoques epistemológicos”. *Revista Española de Pedagogía*, v. 64, n. 234, pp. 249 -272.

- Kotzee, B. (2011). "Education and 'thick' epistemology". *Educational Theory*, v. 61, n. 5, pp. 549-564.
- Kuhn, T. S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1989-1999). *Obras Completas*. Vol. 5. Madrid: Gredos.
- Putnam, H. (1996). "La objetividad y la distinción ciencia-ética". En: Sen, A. y Nussbaum, M. C. (Comps.). *Calidad de Vida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.
- Putnam, H. (1991). *El significado y las ciencias morales*. México DF: UNAM.
- Putnam, H. y Putnam, R. A. (1994). "Education for democracy". En: Putnam, H. (Comp.). *Words and life*. London: Harvard University Press.
- Putnam, H. y Walsh, V. (2009). "Entanglement throughout economic science: The end of a separate welfare economics". *Review of Political Economy*, v. 21, n. 2, pp. 291-297.
- Quine, W.V.O. (1962). *Desde un punto de vista lógico*. Barcelona: Ariel.
- Quine, W.V.O. (2001). *Acerca del conocimiento científico y otros dogmas*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1986). *Justicia como equidad*. Madrid: Universitaria Tecnos.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México, DF: Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Whitty, G. (2006). "Education(al) research and education policy making: Is conflict inevitable?". *British Educational Research Journal*, v. 32, n. 2, pp. 159-176.

Sebastián Donoso-Díaz

Doctor en Educación. Profesor y Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca (Chile). Principales líneas de investigación: políticas educacionales con énfasis en el sistema escolar; organización de sistemas subnacionales de educación pública; resultados educativos y equidad.

Jorge Alarcón-Leiva

Doctor en Filosofía. Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca (Chile). Líneas de investigación: diseño y evaluación de políticas educacionales; institucionalidad del sistema escolar; fundamentos de políticas públicas.
