

Concepciones epistemológicas en investigación curricular



José Salazar González(*)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad Complutense

RESUMEN

En este artículo se estudian las bases epistemológicas y los procedimientos metodológicos que caracterizan a las perspectivas técnica, hermenéutica y sociocrítica, intentando esclarecer cómo estas perspectivas interpretan las relaciones educación sociedad, teoría práctica, investigación acción y cómo se implican en los fenómenos educativos.

Introducción

Entendido como problema básico de la teoría del currículo el estudio de la doble relación existente entre teoría y práctica, entre investigación y acción y entre sociedad y educación nos proponemos describir y analizar las diferentes perspectivas que tratan de interpretar estas relaciones. Entendemos que toda investigación está respaldada por unos modelos conceptuales y que los resultados obtenidos en la misma tienen implicaciones para la práctica. La explicitación de estos soportes epistemológicos, así como del entramado metodológico que cada una de las perspectivas -racionalista, hermenéutica, sociocrítica- instrumental, permitirá al lector el poder ver las posibles y diferentes relaciones que establecen entre sí, así como las diversas aplicaciones que los distintos enfoques tienen a la ho-

ra de investigar los fenómenos educativos.

La consideración de la enseñanza como campo de estudio es relativamente reciente y la investigación didáctica ha sufrido el influjo de la investigación de las ciencias sociales.

Dentro de las ciencias sociales, consideradas de forma general, y, de forma particular, en el campo de la didáctica, el debate se centra en el fracaso del positivismo y de su derivado social, la investigación empírico-analítica, en su afán por ofrecer un conocimiento adecuado de los fenómenos educativos, provocando el surgimiento de nuevos enfoques teóricos y metodológicos que intentan cubrir los espacios que la ruptura de los esquemas tradicionales ha abierto. Estas perspectivas indican "que la realidad es, en cierta medida, histórica y situacional y que el conflicto entre las diversas perspectivas intelectuales es fecundo para la imaginación científica y el de-

(*) C/ Puente deume nº 1, 1º
ALCORCON
28925 Madrid
Tfno.: 91-6120831

sarrollo de la ciencia" (Popkewitz 1988, p. 117).

En el ámbito de la investigación educativa se observa un abandono progresivo de la epistemología positivista y una mayor tolerancia de enfoques rivales que se cuestionan sobre las condiciones sociales y educativas reinantes a fin de poder trascender el "objetivismo" -que cree en una realidad objetiva existente independientemente de nosotros y que ha determinado la naturaleza y la esencia de lo que podemos conocer- y, a la vez, el "subjetivismo" -con el riesgo que lleva de caer en el "todo vale"- reivindicando un razonamiento práctico y dialógico.

Tres tradiciones intelectuales rivalizan entre sí en el campo de la investigación educativa: las ciencias empírico-analíticas, la investigación interpretativa y las ciencias críticas. Abogamos con Popkewitz (1988, p. 85) por la conveniencia de una síntesis y complementariedad entre los diversos paradigmas de investigación, pues cada tradición intelectual ofrece un punto de vista privilegiado desde el que examinar la conducta social. Los distintos paradigmas nos ayudan a comprender mejor el todo social y la relación de sus elementos con él, así como a reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la actividad científica.

La manera de relacionarse la ciencia con la práctica social, la investigación con la acción, adquiere diversas maneras según los diferentes paradigmas. En cada uno de ellos subyacen distintos intereses cognitivos que modelan y dan forma a las investigaciones y cada uno de ellos impone una forma distinta a la racionalidad que guía el pensamiento, la razón y la investigación, ofreciendo una lógica con la que enmarcar los problemas y sus soluciones.

El modelo racionalista o positivista

Supuestos epistemológicos

Nos interesa estudiar las características

principales del positivismo como forma de pensar en materia de teoría e investigación educativas.

El positivismo viene a representar la corriente filosófica más poderosa en el pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XIX. Al postular que todo conocimiento deriva de la experiencia y tiene en ésta su confirmación, el positivismo subrayaba su oposición a cualquier pretensión metafísica o teológica.

El modelo positivista traslada el método de las ciencias naturales, considerado como el modo estándar ideal de metodología científica, al campo de las ciencias sociales. Será necesario purgar a este campo del saber de sus elementos metafísicos, ideológicos y normativos y adoptar los métodos científicos que proporcionen una actividad neutral y posibiliten conocimientos no contaminados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales.

Giroux (1987, p. 63) denomina lógica tecnocrática a este enfoque positivista, en cuanto caracterizado por las notas de explicativo, predictivo y de control. Señala como supuestos configuradores de la investigación empírico-analítica que subyacen en la lógica tecnocrática los siguientes:

- La teoría educativa debe operar a favor de los intereses de proposiciones sujetas a ley que son empíricamente comprobables. Uno de los principales supuestos en este sentido es que la investigación analítico-empírica puede identificar regularidades sujetas a ley en el mundo social tal como son identificados y manipulados los objetos en el mundo físico. La explicación científica de un proceso educativo suministra el conocimiento preciso para predecir su aparición, a la vez que proporciona los medios para su control práctico. La teoría no está vinculada a contextos específicos limitándose a desarrollar las relaciones entre hechos.

- Los asertos metafísicos, los ideológicos y los normativos, que son cuestiones de finalidades, pueden reflejar opiniones personales y, por tanto, no admiten una solución científica.

ca. La creencia en la verdad absoluta, universal y ahistórica tendió a eliminar del campo de la investigación toda consideración de carácter ideológico para evitar que el conocimiento esté contaminado por preferencias subjetivas e inclinaciones personales.

La teoría técnica, con su visión ahistórica, se inmuniza frente a las cuestiones básicas educativas aceptando la estrechez estructural y la regulación estatal de la enseñanza (Kemmis 1988, p. 51; Popkewitz 1988, p. 51)

Procedimientos metodológicos

Al aceptar como método de investigación el método de las ciencias naturales reduce su campo de análisis a los fenómenos observables que son susceptibles de medición, análisis matemático y control experimental. Propone como requisitos de rigor y credibilidad científica la validez interna y la fiabilidad. Los procedimientos principales utilizados son el método hipotético-deductivo, la aleatorización de las muestras, la observación sistemática del comportamiento, el control de las variables y la correlación entre variables.

Limitaciones del modelo racionalista o positivista

Los supuestos positivistas son controvertidos por la nueva visión de la ciencia (Popper, Lakatos, Kuhn).

A través de un análisis histórico de la naturaleza del progreso científico puede deducirse que el sentido que el positivismo da a nociones tales como conocimiento, objetividad y verdad son incompatibles con la historia de la ciencia. "Un examen detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento" (Carr y Kemmis 1988, p. 86).

- El positivismo admite que el conocimiento se halla en un proceso de continua acumulación y crecimiento. Kuhn juzga este punto de vista como incoherente al considerar el de-

sarrollo del saber como una serie de "revoluciones" en el curso de las cuales resultan derribados, abandonados y reemplazados, los paradigmas que habían sido predominantes, por otros paradigmas con mayor fuerza explicativa.

- La nueva filosofía de la ciencia rechaza la imagen del científico como espectador, como observador neutral. Este era un prerrequisito del positivismo para poder derivar el saber objetivo. "Las teorías son creaciones de los individuos para explicar el mundo en que viven, y no descubrimientos que se hallan en ese mundo (...) El papel del científico no consiste tanto en producir teorías como en examinar y controvertir las teorías ya incrustadas en el lenguaje y en el sentido común" (Carr y Kemmis 1988, p. 134).

El conocimiento no es un producto objetivo, universal, ahistórico, sino subjetivo, determinado en gran parte por el contexto, normativo e, incluso diríamos, político.

- Esto nos conduce a una tercera consideración que supone reconocer la dimensión intersubjetiva de la objetividad científica, puesto que la ciencia nunca se produce en un vacío social.

El modelo o enfoque hermenéutico

Origen y supuestos epistemológicos

A partir de la década de los setenta la perspectiva hermenéutica surge como alternativa al paradigma racionalista dominante intentando hacer frente y subsanar las lagunas que en el campo de la investigación educativa han tenido los estudios realizados bajo los supuestos de éste, al seguir unos métodos muy restrictivos.

Como afirman Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983, p. 91) el planteamiento epistemológico del enfoque hermenéutico se sitúa en las antípodas del planteamiento racionalista. Este planteamiento interpretativo, que derivaba en lo esencial de la fenomenología esencial de Alfred Schutz y de la sociología

del conocimiento, desarrollada por Berger y Luckman, aducía que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa constituida por las interpretaciones subjetivas de los individuos ya que "en ciencias sociales los hechos no se agotan en las manifestaciones observables de los acontecimientos, en las conductas explícitas" (Gimeno Sacristán y Pérez Gomez 1988, p. 48). Las reacciones y manifestaciones observables del hombre no nos sirven de pista adecuada para acercarnos a la comprensión del ámbito humano. Los seres humanos no pueden considerarse simplemente como objetos que reaccionan ante las condiciones y condicionantes de su entorno, y sus actuaciones no pueden explicarse como si estuvieran regidas por principios causales. No se puede olvidar en ningún momento el carácter intencional de la conducta humana.

El entendimiento de los comportamientos requiere atender a la intencionalidad y a la interpretación subjetiva del que actúa.

El estudio de las interacciones y negociaciones situacionales en torno a un proyecto educativo que se desarrolla en el aula será el objeto de la investigación educativa. Según este paradigma la investigación didáctica no se propondrá el estudio de la eficacia docente, sino analizar todos los fenómenos y procesos que caracterizan la vida del aula. Ni la enseñanza ni la investigación son neutrales; ambas son actividades intencionales, respaldadas por marcos conceptuales e impregnadas de valores, que se encuentran condicionadas de forma compleja por el medio donde se producen.

Procedimientos metodológicos

Los procedimientos utilizados por la investigación racionalista o positivista -el método hipotético-deductivo, y el control experimental de las variables, la aleatorización de las muestras, etc.- son considerados por la perspectiva hermenéutica como restrictivos y limitados para captar la vida compleja y cambiante del aula. Autores como Guba

(1983), Goetz y Lecompte (1988), Hamilton (1983), Taylor y Bogdan (1987), Woods (1987), han expuesto los fundamentos, criterios, procedimientos y técnicas de la investigación hermenéutica.

Al pensar que no puede pretenderse la prescripción de modelos de comportamiento docente, de forma directa, a partir de la investigación, se orienta la investigación al estudio de casos singulares, a la comprensión de los significados que emergen en un contexto determinado, no persiguiendo la adquisición de regularidades.

Por las pretensiones del trabajo solamente nos vamos a detener en algunas características metodológicas más importantes de este enfoque.

- La observación participante:

Como una derivación de la perspectiva naturalista, holista, viene exigida la observación participante. Hay una gran coincidencia entre los autores de que éste es el principal procedimiento metodológico dentro de la investigación interpretativa. La presencia prolongada del investigador en el aula, en el medio natural, le permite captar la riqueza y complejidad de la vida del aula, le posibilita experimentar personalmente las cosas en unión con los que comparten ese entorno, percibiendo las experiencias ajenas y convirtiéndose en objetos de valoración.

La observación debe ser, pues, participante, es decir, el investigador debe implicarse profundamente con lo que observa, y, a la vez, debe ser persistente, prolongada para no distorsionar con su presencia la vida del aula a analizar, así como comprender lo que dentro de ese contexto estudiado es esencial o característico en él y lo que es irrelevante. Para ello será preciso que el investigador trate de combinar la profunda implicación personal con la realidad estudiada y un cierto distanciamiento, ya que el "convertirse en nativo", el llegar a un grado grande de identificación con las personas estudiadas le puede llevar a distorsionar, en alguna medida, los valores que caracterizan el estudio real.

- Triangulación:

La observación participante se propone obtener las estructuras de significado que informan los comportamientos de las personas observadas. La triangulación intenta identificar los diferentes significados y sentidos conferidos a un mismo acontecimiento contrastando los datos e interpretaciones de diferentes fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas y diferentes métodos. Se confrontan las interpretaciones que participantes y observador dan de la realidad. Al utilizar diferentes fuentes (profesores, alumnos y observadores) para explicar un problema, una realidad, se aumenta enormemente las probabilidades de exactitud (Woods 1987, p. 102; Guba 1983, pp. 158-159).

- Pueden hacerse necesarias otras técnicas que ofrezcan buen servicio en las diferentes fases de la investigación, bien para matizar, complementar aspectos relacionados con la recogida de datos, bien con aspectos relacionados con la interpretación y la valoración de los mismos. Así, podemos mencionar las entrevistas, las encuestas o cuestionarios.

Con todos estos procedimientos se intenta elaborar informes descriptivos, vivos, naturales y ricos que respeten al máximo la naturalidad y complejidad de la vida del aula y que sirvan para transformar la realidad educativa investigada, provocando la reflexión tanto de los profesores como de los alumnos.

Críticas al enfoque hermenéutico

Las críticas le vienen por dos frentes:

- El primer tipo de objeciones son valoraciones basadas en los cánones positivistas de racionalidad. Atacan los fundamentos esenciales de la perspectiva hermenéutica por cuanto es incapaz de producir y prescribir generalizaciones o suministrar normas objetivas que sirvan para verificar o refutar las explicaciones teóricas.

- El segundo frente de objeciones está representado por quienes, entendiendo que las actividades sociales deben ser entendidas en función de los significados que los agentes dan

a sus propias acciones, juzgan que estas interpretaciones no agotan los propósitos de las ciencias sociales.

En las ciencias sociales, en educación, no sólo deben tenerse presentes los aspectos comprensivos, sino también los interpretativos y explicativos. Reducir las ciencias sociales a la comprensión de significados subjetivos, significa no tener en cuenta en qué medida estos significados subjetivos están condicionados, están distorsionados por un contexto objetivo, por las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes.

La concepción sociocrítica

Supuestos epistemológicos

Klaus Schaller (1986, p. 21) en su artículo titulado "¿Está llegando al final de su época la ciencia crítica de la educación?", después de precisar que entiende por ciencia crítica de la educación "todos los conceptos que implican una intención de crítica social", señala que la ciencia crítica de la educación ni ha llegado al final de su época ni está acabada. "Si hubiera pasado su tiempo o bien tendríamos ya el cielo en la tierra y no necesitaríamos de ella o bien deberíamos buscar cuanto antes una nueva pedagogía para poner fin a esta época que no quiere ver lo mucho que necesita mejorar".

La ciencia crítica piensa que el objetivo de la investigación no es sólo describir e interpretar las formas de dominación y poder, sino, y principalmente, considerar cómo pueden modificarse sus procesos constitutivos, sin olvidar que el mundo social es dinámico, complejo y contradictorio, dentro del cual el hombre debe desempeñar un papel activo y no pasivo.

Un proyecto crítico "significa enfocar la educación y la sociedad como cosas problemáticas, cuestionar aquello que es a la luz de aquello que *podría* ser. Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultado de un proceso de forma-

ción social e histórico y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas y sociedades, debemos emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una reforma" (Kemmis y McTaggart 1988, pp. 39-40).

La ciencia social crítica supone todo un proceso de reflexión que permita un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran y determinan la acción, y esto requiere que los participantes se conviertan en investigadores. Una ciencia educativa crítica es una ciencia participativa; ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores, los estudiantes y otras personas relacionadas con la educación puedan presentar visiones críticas de la educación existente y brindar nuevas alternativas educativas mediante el establecimiento de formas de organización que permitan cambiar la educación.

La investigación social crítica debe partir de los problemas reales, de los problemas prácticos que se dan en la vida diaria del aula, debe retornar a ella para ilustrar a los participantes en esos problemas y posibilitarles nuevas formas de hacer.

No basta con que el investigador sea un crítico con el menester de ilustrar a otros; en la investigación educativa crítica investigadores y practicantes deben implicarse en tareas comunes.

La investigación-acción como procedimiento metodológico consecuente con el modelo sociocrítico

El concepto de investigación-acción (Action Research) fue acuñado por Lewin (1946), habiendo sido actualizado y ampliado en las aportaciones de Stenhouse, Elliott y Adelman, Henry, Reid. La investigación-acción disiente de los principios de racionalidad, objetividad y verdad tal como eran entendidos por la perspectiva positivista. No se trata sólo de considerar el conocimiento de forma objetiva ni de hacer una interpretación subjetiva de la realidad social, sino que se trata de esclarecer y descubrir qué condiciones, tanto

objetivas como subjetivas, limitan las situaciones y cómo podrían transformarse unas y otras. Ello supone posibilitar procesos participativos y cooperativos de comunidades autocríticas encaminados y comprometidos en mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación para la educación.

La investigación-acción debe ser participativa, demandando la intervención en todas las fases de la espiral autorreflexiva -planificación, acción, observación y reflexión- del proceso de investigación-acción y debe contribuir simultáneamente a la ciencia social y al cambio social procurando el mejoramiento de una práctica, del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan y la mejora de la situación en que dicha práctica acontece.

Kemmis y McTaggart (1988, p. 9) definen la investigación-acción como "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar".

El objeto de la investigación-acción, lo que los investigadores implicados en la investigación-acción investigan, es su propia práctica social, su práctica educativa, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento. No se considera la relación entre lo real y lo posible como natural, como si las prácticas sociales y los entendimientos de las mismas estuvieran determinadas por leyes físicas universales, sino como problemática. Implicarse en la investigación-acción supone embarcarse en un proyecto crítico, significa plantearse la relación educación y sociedad como cosas problemáticas cuestionando aquello que es a la luz de aquello que podría ser.

A modo de conclusión

El tema de la investigación educativa presenta problemas de convergencia ya desde su misma conceptualización. La conflictividad

general epistemológica de lo que se entiende por ciencia y la forma de producirla, se agiganta en el campo de la didáctica, integrada dentro de las ciencias humanas y considerada como disciplina práctica, por la hegemonía que la concepción positivista y su método, trasladado indiscriminadamente del campo de las ciencias naturales al de las sociales, ha ejercido sobre nuestro ámbito de estudio.

La rivalidad científica, surgida como consecuencia de la emergencia de otras teorías o concepciones alternativas, actuará como fuerza "revolucionaria", en sentido kuhniano, como factor fecundo para la imaginación científica y el desarrollo de la ciencia. Este debate producido abarca no sólo cuestiones metodológicas, sino también sustantivas y precisa de una síntesis y complementariedad entre los diversos paradigmas de investigación que nos ayuden a comprender mejor el fenómeno educativo.

Las implicaciones que algunas formas nuevas de investigación tienen para los propios investigadores, para la propia realidad educativa, para el contexto sociopolítico, nos hace pensar en las dificultades que en este momento, debido a nuestra realidad educativa, pueden entorpecer la viabilidad de las mismas. Será preciso ir permitiendo y provocando modos diferentes de existencia educativa cooperativa para que estas nuevas simientes puedan prender y fecundar el terreno árido y agostado de nuestra investigación educativa.

SUMMARY

This article analyses the epistemological basis and methodological procedures that characterize technical, hermeneutical, socio-critical views, in an attempt to clarify how these views explain the relationship between education and society, theory and practice, research and action and how they inordinate with educational phenomena.

RÉSUMÉ

Dans cet article on étudie les fondements épistémologiques et les procédés méthodologique et social-critique, en essayant d'éclaircir de quelle façon ces perspectives interprètent les relations éducation-société, théorie-pratique, recherche-action et de quelle façon elles s'implient dans les phénomènes éducatifs.

REFERENCIAS

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A.I. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A. I. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- GIROUX, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, pp. 53-76.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GUBA, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO SACRISTAN y A. I. PEREZ GOMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-164. Akal, Madrid.
- HAMILTON, D. (1983). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En J. GIMENO SACRISTAN y A. I. PEREZ GOMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 139-146. Akal, Madrid.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- POPKEWITZ, E. H. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- SCHALLER, K. (1986). ¿Está llegando al final de su época la ciencia crítica de la educación? *Revista de Educación*, 280, pp. 17-33.
- TAYLOR, S. T. y BOGDAN, R. C. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Paidós, México.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós-M.E.C., Madrid.