



Análisis epistemológico de algunos aspectos sustantivos y metodológicos de la educación

Rafael Moreno Rodríguez(*)
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Tras fijar el significado de la tarea de análisis epistemológico, se propone como axioma básico del presente trabajo la noción de influenciabilidad inevitable del conocimiento humano. Constatada la razonabilidad y sentido de dicho principio, se plantea la conveniencia de evitar sostener ideas que entren en contradicción con él; en tal sentido, se deducen y desarrollan a partir de dicho principio general una serie de postulados que se aplican a algunas de las cuestiones relevantes del proceso o hecho educativo, obteniendo posicionamientos algo diferentes a los sostenidos más usualmente.

El presente artículo aborda el tema educativo desde una perspectiva no usual como la epistemológica. Por estudio epistemológico de un tema suele entenderse la investigación de lo que se ha dado en llamar metapostulados o principios *previos, generales, y subyacentes* en dicho tema. Como han ido poniendo de manifiesto diversos autores (p. ej. Fleck, 1935; Kantor, 1953 o Kuhn, 1962, 1977) la identificación de esos principios en cada trabajo investigador debe ser siempre posible. Reconocer tal posibilidad no es sin embargo suficiente, pues al tratar de realizar dicha tarea no es raro que aparezcan serias dificultades. Se llega por ello a considerar a los conceptos epistemológicos como inescrutables y necesariamente difusos, como demasiado genéricos y en consecuencia superfluos.

Con tales antecedentes, comenzaremos

por mostrar la no inevitabilidad de tales calificaciones. Perfilaremos así el concepto de lo epistemológico, pudiéndose entender así más claramente los apartados en los que se analiza la situación educativa desde tal punto de vista.

Significado de lo epistemológico

Los principios epistemológicos no son sino conceptos, al igual que aquellos otros conformadores de una teoría (química, psicológica, educacional o de otro tipo), y que denominamos hipótesis, leyes, métodos, etc. A la vez, sin embargo, debe ser posible encontrar un criterio en base al cual mantener la usual distinción entre lo epistemológico y lo teórico. La diferencia principal radica en la temá-

(*) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla. Avda. S. Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla.

tica a la que unos y otros conceptos se refieren. Mientras que los conformadores de teorías se centran en determinados campos y modos de estudio, los epistemológicos son identificados como nociones referidas precisamente a esos conceptos temáticos y a los metodológicos correspondientes. De ahí que solemos denominar teóricos a los temáticos y metodológicos y metateóricos a los epistemológicos.

Estudiar el aspecto epistemológico de los conceptos teóricos consiste, pues, en apreciar principios o categorías descriptoras de éstos; en identificar a qué principios o supuestos responden. Es en tal sentido en el que debe entenderse la calificación de los conceptos epistemológicos como *más generales* que los teóricos; al tener que señalar diferentes rasgos comunes de éstos, aquéllos han de suponer abstracciones de nivel superior. Idea semejante se expresa al indicar el carácter *subyacente* de los conceptos epistemológicos respecto a los teóricos. No es que aquéllos estén ocultos en éstos, pues este carácter no es una propiedad de los conceptos sino de nuestra relación con ellos; según tengamos elaborados o no los conocimientos, así resultarán claros o confusos. Sencillamente viene a señalarse que los epistemológicos aparecen al estudiar a los teóricos; no son otra cosa, pues, que consecuencia de haber tomado a éstos como objeto de estudio.

Desde lo expuesto puede matizarse también la concepción de lo epistemológico como previo a lo teórico. Dicho atributo no debe ser entendido en una dimensión temporal como necesario. Es cierto que a veces en la historia del pensamiento los conceptos epistemológicos son anteriores a conceptos teóricos con los que tienen relación; en tales casos sí se les puede entender como antecedentes más o menos directos de ideas sustantivas. Sin embargo, no siempre la relación es de tal dirección; en otras ocasiones se alumbran nuevos conceptos epistemológicos a partir de otros teóricos ya existentes. Por tanto, hemos de convenir que temporalmente hablando no siempre lo epistemológico es previo a lo teó-

rico. Aun mejor, la relación entre lo teórico y lo metateórico no es unidireccional en ninguno de los dos sentidos posibles. Supone más bien una continua sucesión o alternancia de unos u otros conceptos: determinadas nociones teóricas permiten nuevos avances epistemológicos, los cuales a su vez pueden facilitar logros teóricos superiores, y así sucesivamente.

Tampoco tendría sentido aceptar la precedencia de lo epistemológico en la dimensión de tipo lógico que en ocasiones también se plantea. Según esta perspectiva, las ideas y el conocimiento se organizarían en una especie de estructura lógica, en cuya cúspide se encontraría lo epistemológico dando sentido a los diferentes conceptos teóricos. Sucede sin embargo que ello no es tan convincente como entender la relación entre ambos tipos de conceptos como bidireccional o mutuamente interactiva, a la vez que no unívoca; de hecho puede haber teorías diferentes con metaconceptos semejantes. En definitiva, la antecendencia de lo epistemológico respecto a lo teórico no parece ser aceptable como carácter necesario ni en términos temporales ni lógicos, siendo preferible el planteamiento más abierto de la bidireccionalidad de las relaciones entre ambos términos.

Por último, no debería aceptarse como inevitable la adjudicación a los conceptos epistemológicos de una usual imprecisión. Más que como nota intrínseca de ellos, tal calificación debe entenderse como consecuencia de determinadas prácticas y circunstancias, frecuentes pero no necesarias. En cada campo de estudio los profesionales e investigadores están ocupados fundamentalmente en sus respectivas temáticas, trabajando mayoritariamente según las normas y pautas del paradigma en el que cada uno se integre; es ésta la situación que Kuhn (1962) describió como propia de periodos de ciencia normal. A diferencia, en situaciones de crisis científicas la magnitud y calidad de las "anomalías" y dificultades del paradigma vigente imponen la necesidad de un cambio significativo (como indican en el presente y en el tema educativo los proyectos

de reforma en marcha); en estas épocas los profesionales se encuentran en la necesidad no ya sólo, o no ya tanto, de seguir produciendo conocimientos, sino también de entrar a considerar y replantearse lo adecuado de sus conceptos y métodos. Sucede entonces que ante la falta de práctica en tales tareas, puede caerse en la cuenta de que el trabajo metateórico está en gran parte por hacer y que no se sabe bien cómo realizarlo. Como resultado, los conocimientos de ese tipo pueden no tener la misma calidad y precisión que los temáticos a los que han de referirse. Sin embargo, y como es obvio, la posible insuficiencia de los conceptos metateóricos no es característica propia de ellos; no son de una cualidad especial, sino consecuencia de la insuficiente atención a ellos prestada. Si se les concediera mayor atención, podrían obtenerse niveles de claridad semejantes a los de los sustantivos o teóricos. Es éste sencillamente el objetivo de las reflexiones de los científicos acerca de su propio trabajo y disciplina, y de todos aquellos que fundamentalmente a partir de la constitución del Círculo de Viena pueden empezar a ser considerados, aunque con muy diferentes posicionamientos, "profesionales de la epistemología" (Bunge, 1980). Es este también el objetivo de algunas propuestas (p. ej. Kantor, 1953; Quine, 1975; Moreno, 1988) que con diferentes argumentos defienden la posibilidad de hacer de la labor epistemológica una ciencia más, evitando así que continúe como conjunto de prácticas exclusivamente reflexivas y filosóficas, sin contrastación empírica de sus asertos y proposiciones.

Desde este punto de vista, si los conceptos epistemológicos pueden ser mejorados tanto por vías fundamentalmente reflexivas como con apoyos de investigaciones empíricas, pierde todo sentido considerarlos como inmutables, apriorísticos o independientes de toda orientación teórica. Sobre lo epistemológico, como sobre todos los temas, cabe la investigación, la diversidad de concepciones y las discusiones; y si en cada teoría o conjunto de conceptos temáticos y metodológicos cabe encontrar unos determinados metacon-

ceptos ya dados o presentes, ellos sin duda no serán los únicos posibles. Por tanto, la labor epistemológica no consiste sólo en identificar los supuestos subyacentes en los conocimientos temáticos y métodos correspondientes, sino también en buscar y proponer las alternativas más potentes y fundamentadas posibles. En este sentido, debe quedar claro que lo realizado en el presente artículo *no* puede pasar por ser *la* epistemología del proceso educativo, sino tan sólo una de las posibles, pero que consideramos de interés y relevancia, y con valor heurístico. Por eso vamos a tratar de mostrar que la perspectiva que se plantea contiene suficiente fundamentación y coherencia, y que sus planteamientos suponen cambios significativos de ciertas ideas comunes en educación y ciencia en general.

Cuestiones fundamentales para una perspectiva epistemológica sobre Educación

Como primer elemento argumental, resulta fácil aceptar que el conocer y los conocimientos que la Educación suponen no se dan en el vacío; son actos, procesos o resultados de individuos concretos, práctica humana. Es asimismo razonable considerar que ante una misma situación no todos los individuos conocemos igual, ni tan siquiera en momentos diferentes de nuestra vida; resulta también posible modificar en breves instantes las perspectivas sobre una misma situación. Tales consideraciones ponen de manifiesto que el conocimiento humano ni es unívoco con la situación o hechos en estudio, ni viene determinado unidireccionalmente por éstos; no es una mera copia de la realidad (Hanson, 1958), sino un asunto en el que la *perspectiva* del sujeto cognoscente desempeña un papel importante.

Por perspectiva debe entenderse el sentido en el que se plantea un conocimiento. Dicho sentido proviene de la pertenencia del conocimiento a un determinado conjunto de ellos que se perciben relacionados; pertenencia que

es inevitable, puesto que no se dan conceptos aislados. Entender un conocimiento en distintos modos o sentidos quiere decir incluirlo en conjuntos diferentes, en distintos "juegos de lenguaje" (Wittgenstein, 1953; 1969); cada uno de esos juegos o conjuntos otorga o supone una perspectiva diferente. De tal modo, entender por ejemplo la palabra "raíz" en sentido matemático, lingüístico, agrícola o capilar no es sino incluirlo cada vez en conjuntos diferenciados de prácticas, en perspectivas diferentes. Cambiar de perspectivas significa cambiar el conjunto de referencia. Por tanto, la pertenencia de un concepto a un determinado conjunto es siempre cuestión de práctica ejercida. La perspectiva es algo que se ejerce permanente e inevitablemente, sucediendo que además puede ser reconocida a veces explícitamente si así se pretende. Por tanto, la conciencia de estar en una perspectiva no es condición necesaria para estar en ella, para actuar según sus criterios.

En la práctica de una perspectiva concreta influyen sobre todo dos tipos de factores: lo realizado en el pasado o experiencia personal, y el contexto o situación en el que se adquiere el conocimiento (cf. Kantor, 1924,1926; Polanyi,1958; Ribes, 1985). La situación presente aporta indicios para reconocer el conjunto de conocimientos que de los ya experimentados son relevantes en ese momento; en cambio, si el contexto y/o el conjunto de conocimientos no son conocidos o no están claros se diría que el individuo no entiende o no sabe lo que se le plantea. Es fácil, por tanto, subscribir que conocemos y percibimos según la perspectiva que resulta de la interacción entre nuestra preparación previa y la situación presente. Somos capaces de ver y de interpretar lo presente según la forma en que hemos aprendido en el pasado; es en este sentido que la Psicología ha señalado abundantemente el carácter social e interactivo del aprendizaje y conocimiento.

Como última consideración básica deducida de las anteriores, conviene reconocer que la presencia de perspectiva en el conocimiento humano es *inevitable*. Todo conocimiento

implica una perspectiva; todo conocimiento lo es según una perspectiva. No parece posible otra forma de conocer. En este sentido, si se defiende la influencia de las perspectivas sobre los conocimientos, no debe plantearse como si se tratara de una relación entre instancias autónomas y separadas; es tan sólo una forma de expresar esa inevitable inclusión del conocimiento en un conjunto más amplio. En todo caso, el contexto y la experiencia en el conocer sí influyen en la inclusión en una perspectiva concreta; influencia que también es inevitable, dado que todo sujeto posee una historia de experiencias que interactúa siempre con la situación presente. Desde estos planteamientos, por tanto, no tiene sentido la frecuente imagen del conocimiento humano como usualmente imperfecto, dada -se dice- la facilidad para resultar contaminado o influido por elementos pasados o actuales. Es claro que la forma de conocimientos que tantas veces se tiene por la ideal o pura -"la libre de toda influencia"- no resulta sino una entelequia, que además ha creado numerosos falsos problemas. Conocer según una perspectiva es inevitable, no hay otro modo de hacerlo; no puede hacerse al margen de todas ellas, y por tanto no debe concebirse como imperfección, puesto que no hay forma "perfecta y pura" alguna con la que compararla e infravalorarla.

A partir de aquí, pareciendo razonable la noción de *influenciabilidad inevitable de los conocimientos o del conocer*, lo que proponemos en este trabajo es utilizarla para configurar en base a ella la concepción epistemológica sobre el proceso educativo, sobre algunas cuestiones claves de él. A tal fin no deberá ser obstáculo sorprenderse a uno mismo subscribiendo cosas muy diferentes a las que usualmente se plantean y defienden. Ello no debe preocupar si lo suscrito es coherente con el principio planteado como básico; es decir, intentamos evitar algo muy usual: aceptar como razonable el axioma aquí planteado, y sin embargo ajustarse posteriormente a supuestos usuales en la materia en que se trabaje, sin percibir la frecuente contradicción entre éstos

y el aceptado como esencial.

Inseparabilidad realidad-individuo: el hecho como conocimiento, y el conocimiento como interacción

Una primera consecuencia del axioma planteado es el rechazo de una separación tajante entre "mundo externo a conocer" y "sujeto cognoscente". Rechazar el conocimiento como copia de la realidad supone aceptar que inevitablemente todo lo que se afirme de ella va a estar dependiendo de la perspectiva y condiciones de quien lo diga, va a estar dependiendo de alguien. La realidad no tiene un valor único; siempre va a ser "realidad según" la perspectiva de alguien. La realidad al margen de todo individuo es algo sin sentido. Es obvio que el mundo externo existe aunque no lo conozcamos, pero sólo en nuestros conocimientos tiene sentido para nosotros. Lo que no conocemos no existe para nosotros, y lo que conocemos "es" según, o en el modo que, lo conocemos. En consecuencia, el material de estudio no son los *hechos* de la realidad, sino los *conocimientos de individuos*. No se habla de la realidad, sino de lo que somos capaces de ver en lo que entendemos como realidad, siempre en una determinada perspectiva. Los hechos, pues, no son cosas distintas de los conocimientos. Y esta noción es aplicable a todo tipo de conocimiento o hecho, sea científico o no, y también a los tenidos como universales o aceptados como verdaderos; éstos -debemos darnos cuenta- sólo reflejan una perspectiva predominante en tal momento, razón por la cual pueden cambiar al percibirse de otro modo las cosas.

La ligazón entre mundo externo e individuo sirve para conceptualizar algo más al conocimiento. Usualmente, éste es concebido como algo específico del individuo, elaborado o poseído mediante actividades cognoscitivas adecuadas. Otras veces en cambio se habla de los conocimientos como de algo ajeno e independiente a cualquier individuo, como algo objetivo -se dice-. Ambas opiniones, sin

embargo, son coherentes con la separación de las dos instancias, sujeto y realidad, y no con la propuesta aquí planteada. La no separación, coherente con el principio de influenciabilidad inevitable del conocimiento, facilita entender que para éste tan importante es el individuo como el objeto que se cree estudiar. El conocimiento es de individuos y es de cosas; la participación de ambas partes es igual de necesaria. El mundo no tiene sentido si no es para alguien, de la misma forma que el conocimiento humano no tiene sentido si no es acerca de algo. Parece, por tanto, que *la interacción mutua entre individuo-medio resulta ser la mejor forma de representar lo que el conocimiento y el conocer significan*. (Kantor, 1924, 1926)

Conviene aclarar que esa interacción no equivale a las acciones del sujeto, de la misma forma que no equivale a la realidad. Es más, esa interacción no corresponde, como normalmente se plantea, a una doble relación de influencia, del ambiente sobre la actividad de un individuo en un momento determinado y de ésta sobre aquél en otro posterior. No se trata de una sucesión bidireccional de relaciones, sino de una relación mútua "adireccional"; interesa la interacción en su conjunto y no ninguno de sus componentes, ya sean éstos elementos aislados o relaciones más simples que la propia interacción (Ribes, 1985; Moreno, Martínez y Trigo, 1990). Esa interacción por tanto representa al propio acontecer de la vida de cada individuo, lo que podríamos llamar la práctica humana: lo que en el ámbito de cada sujeto es el conjunto formado por las acciones de éste en relación con el medio, y de éste en relación con aquéllas.

En resumen, la no separabilidad mundo-sujeto conduce a plantear: por una parte, que los considerados hechos de la realidad corresponden a los conocimientos que se plantean sobre aquello que los conocimientos previos permiten percibir como realidad; en segundo lugar, que esos conocimientos corresponden a interacciones mutuas entre acciones del individuo y elementos del medio, y no sólo a aquéllas. Tratemos de seguir entonces esta

misma línea argumental en otras cuestiones.

El conocimiento como interacción y los contenidos educativos

En una perspectiva usual, los contenidos o conocimientos objeto de estudio o investigación son considerados como algo con existencia propia; algo así como los hechos de la realidad entendidos en el modo tradicional. Concebirlos así, sin embargo, supone o facilita hablar de ellos otra vez como si se trataran de cosas u objetos reales, que tuvieran sentido al margen de la práctica o interacción. Supone cosificar algo que no es sino componente de la práctica humana. El mundo externo, cualquier aspecto estudiado o lo referido en los libros, existe independientemente de individuos, pero sólo es considerable como contenido o material de educación cuando forma parte de una interacción con las actividades de alguien. En caso contrario serían elementos no tenidos en cuenta, no utilizados. En cambio, desde el momento en que forman parte de una interacción, ya no tiene sentido hablar de ellos al margen de algún individuo. Por tanto, un contenido no es algo externo al individuo, sino parte de una interacción no separable conceptualmente ni de ella ni de las acciones del sujeto. "Tratar de algo", "considerar algo", son interacciones, y sólo en ellas tiene sentido ese algo considerado. El contenido de la educación no es, pues, nada diferente a las interacciones mismas; lo que hay que aprender, enseñar, inculcar o fomentar no es otra cosa que interacciones entre actividades y elementos. El educando no adquiere y maneja información como algo almacenable, sino que ejerce o participa de interacciones de diferente complejidad y variedad, conformadas por sus acciones y material o viceversa. El educador por su parte no transmite o fomenta la adquisición sino de nuevas interacciones. El objetivo a lograr en una educación eficaz y el modo de lograrlo son nuevas y variadas interacciones entre actividades de cada individuo y elementos ambientales,

otros individuos o incluso uno mismo. (Ribes, 1990; Moreno, Martínez y Trigo, en prensa).

Sobre las propiedades de las cosas y la naturaleza de su estudio

Si el material de educación no tiene sentido al margen de una interacción, y ésta depende del contexto presente y de las experiencias del sujeto -su "preparación"-, parece coherente afirmar que nunca se estudian las propiedades de las cosas. A pesar de lo tradicionalmente considerado, no deberíamos mantener como uno de los objetivos educativos ese estudio de propiedades intrínsecas; simplemente porque no parece posible. Las características que en cada momento se predicen, no son otra cosa de nuevo que conocimiento o interacción, siempre ligado a una perspectiva determinada. Es por eso que un mismo texto puede ser interpretado de formas distintas, en planteamientos diferentes. No hay una única realidad ni universales que investigar o enseñar, sino perspectivas conjuntas de prácticas que ejercer. Por eso, sucede que al ser mayoritarias algunas perspectivas en una época determinada, son entendidas en ella como "la realidad"; el objeto que llamamos bolígrafo es tal cosa en nuestra cultura, pero no así en determinados pueblos amazónicos por ejemplo; lo considerado un átomo sólo es tal en la perspectiva predominante actualmente en Física, pero nadie pueda afirmar que se hablará igual acerca de un átomo dentro de veinte años de investigación. Todo lo que se enseñe o aprenda, se hará desde una perspectiva. Por tanto, deben evitarse apriorismos como los incluidos en el hablar de "universales" o de "lo dado previa e independientemente del sujeto cognoscente".

En la misma línea argumental, deben matizarse las usuales ideas sobre cómo se logra en educación y otros ámbitos el conocimiento de la realidad al contactar con ella. Si se entiende como una captación de la realidad tal cual es, tal interpretación debe ser rechazada;

supone de nuevo separar sujeto y mundo, y admitir como posible que el sujeto cognoscente, sin influencia alguna, se acerca a la realidad externa para observarla y conocerla tal como ella es. Supone concebir dicha labor como una búsqueda de los hechos de la realidad, que de ese modo resultan independientes del conocedor, el cual puede captar mediante la observación aséptica lo que aquéllos le vayan enseñando. Sin embargo, *observar* no es captar el mundo como es, sino percibir según perspectivas; supone una interacción entre las acciones del investigador y la situación presente, en la que el contexto y la historia de interacciones pasadas influyen en formas determinadas. Por esto, debería hacerse un esfuerzo por explicitar en cada caso que unos contenidos, unos principios o unos métodos con los que se trabaje en Educación son tan sólo unos de los posibles, y que corresponden a una perspectiva que tampoco es la única posible. Por este motivo, el hablar como elemento educativo de "descubrimiento de unos hechos", por ejemplo, debería ser matizado por la referencia de que eso ocurre de tal modo en una perspectiva, y que muchas veces es justamente el cambio de perspectivas a lo que corresponde el llamado descubrimiento de un hecho nuevo.

Matización semejante debería ser introducida en el lenguaje usual de Educación acerca de la verificación de conocimientos. Es frecuente el interés por ver corroborado lo que se piensa con lo que se observa. Con ello, sin embargo, hay que entender otra vez que esa contrastación no se hace con "los hechos de la realidad observada", entendiendo esos términos en el sentido ya criticado, sino con lo que nuestra propia perspectiva nos permite ver. Eso significa que no se pone como juez a la realidad, porque ¿quién puede saber qué es la realidad libre de toda influencia?; más bien de lo que se trata es de comparar si unas determinadas concepciones sobre lo que se entiende que es la realidad coinciden con aquello a lo que esas concepciones nos conducen. Esta sería en definitiva la forma de entender la contrastación: apreciar si vemos lo que pen-

samos que vamos a ver. Por esta razón hemos usado el término de *contrastación*, en lugar del clásico de verificación, para así señalar que no se descubre ni se plantea verdad definitiva alguna. Deberíamos considerar y enseñar que se contrasta una determinada perspectiva, y no que se descubre la verdad de una hipótesis para todo contexto y circunstancia. Tal cosa debería tenerse en cuenta, por tanto, entre otros momentos a la hora de enseñar a los alumnos a valorar "evidencias" o datos. En este mismo sentido, la fuente que proporcionaría el dato, lo dado, a diferencia de lo que la etimología del término hace suponer, no sería la realidad sino la interacción sujeto-medio en la situación presente y según los conocimientos previos.

Sobre la objetividad en Educación y ciencia en general

La objetividad de los conocimientos, valor siempre presente en Educación, puede ser conceptualizada también desde los argumentos que venimos sosteniendo. La noción tradicional y aún más usual sostiene que un conocimiento es objetivo si recoge la realidad tal cual es, si se ajusta a los hechos, libre de toda influencia proveniente del sujeto cognoscente; consecuentemente, el error metodológico fundamental que habría de evitarse consistiría en no poder lograr un conocimiento de la realidad libre de influencias. Es ésta también, sin duda, la idea todavía presente en nuestro lenguaje usual, cuando solicitamos de otros que sean objetivos, queriendo decir que se ajusten a los hechos y no den su matiz personal. Tal concepción es, sin embargo, constatable desde los planteamientos que exponemos. Desde ellos puede hablarse de objetividad, pero aclarando rápidamente también el cambio en la forma de concebirla. Lo objetivo en lugar de lo no influido, sería lo público, lo compartido, lo intersubjetivo; conocimiento objetivo sería sobre el que diversos individuos pueden llegar a coincidir o ponerse de acuerdo; pero por coincidir no tanto en la

realidad a estudiar, como en la forma o perspectiva de percibirla. Como sucede además que en labores científicas y otras próximas tal acuerdo ha de estar apoyado en la contrastación, *objetividad significa acuerdo intersubjetivo basado en la contrastación*; y conocimiento objetivo aquella perspectiva compartida por varios individuos en base a la contrastación. En modo complementario, lo subjetivo en tal concepción no sería lo influido, pues todo conocimiento lo es, sino que haría referencia al aspecto de implicación de un individuo, al ámbito individual en el que se estudia. Por eso, si se comparte con otros, lo subjetivo puede llegar a ser objetivo; no se trata de dos mundos o naturalezas diferentes, sino tan sólo de dos formas de considerar lo individual (Moreno, Martínez y Trigo, 1990).

De lo expuesto se derivan algunas consecuencias respecto a la tarea educativa que merece la pena considerar. a) En primer lugar no tiene sentido equiparar lo objetivo con "la verdad" entendida ésta en términos absolutos, al margen de toda perspectiva; nadie está libre de toda influencia para apreciar la realidad tal cual sea. b) En segundo lugar, un tema de estudio puede tener distintas lecturas o planteamientos, distintas perspectivas o interpretaciones, cabiendo que todas o varias de ellas sean objetivas; basta tan sólo que cada una de ellas esté contrastada satisfactoriamente dentro de sus parámetros. Por esto deberíamos tener claro y enseñar que es siempre posible encontrar más de una perspectiva, pudiendo estar más de una satisfactoriamente contrastada. En tales casos, la pregunta y elección relevante no se refiere a cuál de ellas es la verdadera, o la más verdadera, sino cuál es más amplia, heurística, manejable, útil, está más contrastada, o es más acorde con otros conocimientos, etc., según el o los criterios más acordes con los objetivos de cada trabajo. c) Por último, todo lo anterior permite insistir en que un modo importante de avance en el conocimiento se produce mediante el cambio de perspectivas sobre un tema. En ese caso lo conocido hasta entonces puede seguir siendo válido dentro de su contexto y pers-

pectiva: es el caso de la teoría de Newton frente a la de la relatividad, o de otros ejemplos referenciados por Kuhn (1962) como muestras de relaciones entre diversos paradigmas.

Tras lo planteado podría pensarse que al rechazar aquí las concepciones usuales sobre la ciencia, estamos rechazando el modo científico de trabajar en Educación. Esta conjunción de rechazos ha sido hecha, por ejemplo por posiciones hermenéuticas y fenomenológicas sobre las ciencias humanas y sociales; estas posiciones, tras no aceptar la idea clásica de objetividad como ajuste a la realidad, optaron por rechazar toda labor científica contrastadora. Por nuestra parte, en cambio, con lo que pretendemos romper es con una forma de concebir ese trabajo sistemático y contrastador, con una interpretación de la ciencia y no con la posibilidad de la propia ciencia. Con el cambio epistemológico lo que se propone es una perspectiva que se tiene por más relevante, y que no tiene que coincidir con la noción sobre Educación como actividades de tipo puramente subjetiva y sin base en la contrastación. Se trata de romper con una concepción de la Educación sin base fundamentada, de lenguaje y planteamientos cotidianos, sin ninguna de las ventajas de la ciencia, y en donde la intuición y la práctica asistemática fueran las bases fundamentales de acción. Con el cambio epistemológico planteado resulta más fácil trabajar con el apoyo de la contrastación, logrando respecto de la tarea que se haga una percepción más adecuada, por sencilla, coherente y desmitificadora.

Epílogo sobre el valor ideológico del análisis realizado

De las nociones defendidas se deriva también una postura favorable a una educación abierta y democrática, que puede verse así apoyada epistemológicamente. En efecto, reconocer el carácter no inmutable de los conocimientos y su inevitable implicación en una perspectiva determinada conlleva una enorme carga de antidogmatismo que debe expli-

citarse y ser aprovechada. Resulta clave proponer y defender la posibilidad de diversas perspectivas contrastadas sobre un mismo tema, ya estén referidas a contenidos escolares clásicos, o a asuntos cotidianos, políticos o sociológicos, tratables también en el aula. En todos ellos, y si se actúa conforme a las nociones epistemológicas aquí planteadas, se estará fomentando inevitablemente la controversia y el antidogmatismo, la habituación a formas distintas de ver las cosas; se estará fomentando la convivencia con planteamientos a los que se entiende sin compartirlos, es decir ser capaz de ejercer una perspectiva sin considerarla la más convincente. Indudablemente también, tal tipo de práctica exige y supone un proceso de habituación progresiva de todos los miembros del sistema educativo, así como una profundización práctica y real en los valores que deberían regir en una sociedad tenida por democrática. Es evidente que potenciar explícitamente la educación en la participación y en el debate, además de en el respeto y la tolerancia a otras opiniones, resulta absolutamente primordial para contrarrestar la tendencia general observada en todo poder constituido de ir apartando a los ciudadanos de la discusión y toma de decisiones sobre las cuestiones que a ellos le afectan. Si logramos habituarnos y habitar a los educandos a la participación en el análisis de las situaciones y en la toma de decisiones, estaremos sin duda educando en la democracia y para la democracia.

REFERENCIAS

- BUNGE, M. (1980). *Epistemología*. Ariel. Barcelona.
- FLECK, L. (1935). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Alianza. Madrid. 1986.
- HANSON, N. R. (1958). *Patrones de descubrimiento*. Alianza. Madrid. 1977.
- KANTOR, J. R. (1924-1926). *Principles of Psychology*. (vol.I). Knop. New York.
- KANTOR, J. R. (1953). *The Logic of Modern Science*. Principia Press. Chicago.
- KUHN, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México. 1971.
- KUHN, T. S. (1977). *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.
- MORENO, R. (1988). Sobre el estatus de la metodología como disciplina científica. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 42. 103-108.
- MORENO, R. MARTINEZ, R., y TRIGO, E. (1990). The Methodological Problem of Scientific Reassembling of Subjectivity: A Conceptual Approach. Lecture for *The 1990 Principles Congress*. Williams James Foundation. Amsterdam.
- MORENO, R. MARTINEZ, R., y TRIGO, E. (En prensa) Niveles funcionales en la comunicación educativa. En Varios. *La Psicología hoy: algunos campos de aplicación*. Centro Asociado de la UNED. Sevilla.
- POLANYI, M. (1958). *Personal Knowledge*. Routledge and Kegan Paul. London.
- QUINE, W.V.O. (1975). The Nature of Natural Knowledge. En Guttenplan, S.(ed.) *Mind and Language*. Oxford University Press. London.
- RYLE, G. (1949) *The Concept of Mind*. Penguin Books. Harmondsworth. 1963.
- RYLE, G. (1979) *On Thinking*. Basil Blackwell. Oxford.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Barcelona. 1988.
- WITTGENSTEIN, L. (1969). *Sobre la certeza*. Gedisa. Barcelona. 1988.

SUMMARY

Once the significance of the epistemological analysis task is settled, we propose as the basic axiom of this study the notion of unavoidable influencibility of human knowledge. And, once the sense and rationality of that principle have been verified we consider necessary to avoid ideas which contradict it, in that sense, some propositions are inferred and developed from that general principle, which are applied to some of the relevant questions of the educational process, and we get some positions that are quite different from the most common ones.

RÉSUMÉ

Après avoir fixé la signification du travail d'analyse épistémologique, on propose comme axiome fondamental de ce travail la notion de influencibilité inévitable du savoir humain. Une fois constaté la raisonnable et le sens de ce principe, on montre la convenance d'éviter donner appui aux idées qui sont en contradiction avec lui; dans ce sens là, on déduit et développe, en partant de ce principe général, toute une série de postulats qui s'appliquent à certaines des questions plus pertinentes du processus ou fait éducatif, en occupant des positions quelque peu différentes à celles plus usuelles.