

Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico?

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

«Cualquiera que participe en una argumentación demuestra su racionalidad o su falta de ella por la forma en que actúa y responde a las razones que se le ofrecen en pro o en contra de lo que está en litigio. Si se muestra abierto a los argumentos, o bien reconocerá la fuerza de esas razones, o tratará de replicarlas, y en ambos casos se está enfrentando a ellas de forma racional. Pero si se muestra sordo a los argumentos, o ignorará las razones en contra, o las replicará con aseveraciones dogmáticas. Y ni en uno ni en otro caso estará enfrentándose racionalmente a las cuestiones» (Toulmin, 1979)

Este artículo persigue un doble propósito: (i) examinar uno de los proyectos más ambiciosos surgidos en el marco de la Teoría Crítica, (ii) ofrecer una oportunidad para analizar las relaciones entre epistemología y metodología en el seno de la investigación educativa. La base argumental sobre la que se desarrolla el artículo es la propuesta de construir una Ciencia Crítica de la Educación desarrollada por Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Esta propuesta pretende integrar epistemología, metodología y ontología en un nuevo tipo de «cientificidad». A lo largo de la exposición se examinan las bases sobre la que ambos investigadores desarrollan su propuesta y se demuestra que, siendo elogiable el intento, el resultado no es deseable. La razón más importante que aduciremos para justificar nuestra valoración será esta: la propuesta de Carr y Kemmis, aleja la investigación educativa de la búsqueda de las normas de investigación que contribuyen al desarrollo del progreso científico, aislándola del resto de los saberes.

1. La brecha epistemológica en la investigación educativa: el problema de una metodología sin fundamento

Buena parte de los manuales de investigación educativa que se utilizan en nuestro país, ya sean escritos por especialistas españoles (Buendía, 1993; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Hernández, 1995; Buendía, Hernández y Colas, 1997), o traducidos (Wittrock, 1989; Cohen y Manion, 1990), se inician con una referencia a los distintos «paradigmas de investigación» (Khun, 1971, 1984) y con un cuadro sintético de sus características. Sirva como ejemplo el reciente trabajo publicado por la doctora Sandín (Sandín, 2003), en este trabajo se reserva un capítulo para presentar el concepto de paradigma y, posteriormente, se identifican algunos de esos paradigmas para, finalmente, definir sus características. En este caso, como en otros, los esfuerzos de síntesis y de claridad expositiva son elogiados, tanto como sus conclusiones finales. Sin embargo, las conclusiones finales, en este último caso, dejan una inquietante conclusión.

En este sentido, queremos destacar que la formación en investigación educativa, y en investigación cualitativa en particular, requiere una visión profunda en relación no sólo a los métodos en sí mismos, sino a su interrelación con cuestiones más amplias de fundamentación epistemológica y de enfoque teórico (Sandín, 2003: 43).

Se reconoce, pues, la necesidad de completar la formación de los investigadores con un mejor conocimiento de las razones que fundamentan el proceder científico, esto es con un mejor conocimiento de la epistemología. Ahora bien, la razón de esta necesidad, con la que coincidimos plenamente, no se encuentra solamente en lo expuesto hasta ese momento, sino en unas valientes y acertadas palabras del profesor De Miguel recogidas por la autora del libro «En la práctica es habitual especificar los planteamientos metodológicos con que se aborda la evaluación de un programa pero rara vez se hace mención alguna a las concepciones sobre la naturaleza de la realidad que es objeto de análisis (bases ontológicas) o sobre los fundamentos para la construcción del conocimiento científico (bases epistemológicas)» (De Miguel, 2000 citado en Sandín, 2003: 43).

Así pues, nos encontramos ante el reconocimiento de una necesidad (formación epistemológica de los investigadores), y la evidencia de una limitación (los fundamentos epistemológicos de las opciones metodológicas no suelen hacerse explícitos). Si bien es verdad, que tanto lo uno como lo otro, suelen quedar ocultos bajo un aparente «pragmatismo epistemológico» que justifica cualquier opción metodológica siempre que ésta «funcione». La inconveniencia de mantener esta posición «pragmática», además de suponer una afrenta al «pragmatismo epistemológico», es que no parece haber ninguna dificultad en valorar el «pluralismo metodológico» como una decisión acertada, sin prestar atención al hecho de que ese pluralismo metodológico puede conllevar también un pluralismo

epistemológico. Dicho de otra forma, detrás de cada uno de los paradigmas, siguiendo la doctrina khuniana, no hay sólo diferencias metodológicas, sino diferencias epistemológicas, esto es, diferencias sobre aquello que se considera un saber legítimo. En este sentido convendría no olvidar que la obra más conocida de Khun (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, tiene como finalidad demostrar las razones por las que las ciencias sociales no han llegado a ser ciencias. Lo cierto es que las ventajas que puede tener la teoría de los paradigmas como organizador previo del saber heredado, se ven ampliamente superadas por el inconveniente de privar a la metodología de unos fundamentos sólidos que puedan ser compartidos por todas las disciplinas científicas.

Escrito todo lo cual es hora de precisar el propósito de este artículo, así como la base argumental que va a desarrollar. Una vez evidenciada, aunque sea brevemente, la necesidad de superar la brecha entre epistemología y metodología, cualquier esfuerzo que se pueda realizar tiene un gran valor. Pues bien, el proyecto que ahora voy a examinar representa un intento muy serio de superar esa brecha en el marco de una ciencia de la educación diferenciada. El proyecto ha sido formulado por Wilfred Carr y Stephen Kemmis a lo largo de distintos trabajos, dos de los cuales merecerán una atención especial. Personalmente siento una gran admiración por este intento, incluso comparto algunas de sus argumentos, pero discrepo de sus resultados. La razón más importante que aduciré para justificar esta valoración será esta: la propuesta de Carr y Kemmis, supone el aislamiento de la investigación educativa y, en consecuencia, su distanciamiento de la búsqueda de las normas de investigación que contribuyen al desarrollo del progreso científico.

2. ¿Puede ser científica la investigación educativa?

Confieso que desde hace muchos años siento una especial admiración por uno de los trabajos, a mi juicio, más sugerentes de W. Carr, se trata de un artículo cuya primera versión en castellano fue dada a conocer por la Revista de Educación y que luego ha conocido sucesivas ediciones en otras tantas publicaciones¹. Lo primero que llamó mi atención del artículo fue su título *¿Puede ser científica la investigación educativa?* Este título convertía en una pregunta, por tanto en una cuestión abierta, una idea que muchos de los manuales utilizados en la universidad consideraban incuestionable: la naturaleza científica de la investigación educativa.

«En los libros de texto sobre investigación educativa, la pregunta: «¿en qué consiste la investigación educativa?» se interpreta invariable-

¹ Dado que la primera versión del artículo se ha conservado íntegra en las posteriores ediciones, voy a utilizar a lo largo de todo este trabajo la fecha de edición correspondiente a la última publicación en castellano 1996. Esta fecha corresponde a al libro titulado *Una teoría para la educación*, en el que se incluye dicho artículo.

mente como la petición de una descripción de los diversos objetivos, métodos y procedimientos empleados por los investigadores de la educación. Sin embargo, además de esta interpretación descriptiva, también puede construirse la pregunta como una petición de criterios de evaluación en cuyos términos pueda juzgarse la mayor o menor adecuación de estos diversos objetivos, métodos y procedimientos. En otras palabras, si no hay diferencias reales entre investigar lo que es «educativo» y lo que no lo es, carece de fundamento utilizar este término para designar una forma de investigación en vez de cualquier otra. Por otra parte, si existen esas diferencias, no pueden derivarse de una investigación descriptiva de las actividades actuales de los investigadores de la educación. El hecho de responder a una pregunta como «¿en qué consiste la investigación educativa?» extrayendo las normas de las prácticas concretas de quienes dicen dedicarse a esta actividad no es sino prejuzgar la cuestión en beneficio de quienes eso afirman, por lo que, en realidad, la pregunta queda sin respuesta. Por esta razón, las cuestiones sobre la naturaleza de la investigación educativa no versan sobre las numerosas formas de interpretarse convencionalmente esta tarea, sino que exigen poner de manifiesto las características distintivas de esta actividad, con respecto a las cuales puedan evaluarse todas y cada una de estas interpretaciones convencionales».

Como puede apreciarse en el texto, su autor, no sólo defiende la pertinencia de la pregunta, sino que invita a desarrollar una respuesta con algunas orientaciones. En todos los casos se trataría de una respuesta que implicaría la elaboración de «criterios de evaluación» ya que sólo un elemento de este tipo permitiría discriminar aquello que puede ser considerado «educativo» de lo que no lo es. Por otra parte, antes de elaborar una posible respuesta y de orientar la búsqueda hacia una determinada dirección, Carr desautoriza otras posibles respuestas: no basta con describir o racionalizar aquello que ya se viene haciendo. En definitiva, lo que Carr, anunciaba en este texto, se podría definir como un «Programa de Investigación» (Lakatos, 1993)² cuya «heurística positiva» nos encaminaba hacia una búsqueda de aquello que podría ser considerado «educativo» y «científico», mientras que su «heurística negativa», desautorizaba cualquier intento de legitimar las «descripciones» actuales racionalizándolas.

Esta forma de responder a la pregunta pone de manifiesto, además, que, en ese momento, la teoría del cambio científico (Moya, 2002) que

² El concepto de «Programa de Investigación» (PI) forma parte de la propuesta realizada por Imre Lakatos para poder evaluar el progreso o la regresión dentro de un determinado campo de investigación. A través de esta propuesta, este filósofo húngaro, trata de mejorar el falsacionismo de Popper. El Programa de Investigación es la unidad mínima sobre la que es posible evaluar el progreso científico. Un PI está compuesto por un conjunto de teorías que se caracterizan por exhibir una continuidad reconocible que relaciona a sus miembros y permite identificarlos. Junto a ese conjunto de teorías, un PI, incluye las reglas metodológicas fundamentales de la investigación que son descritas como *heurística negativa* y *heurística positiva*, cuyo papel es el de orientar la organización conceptual, metodológica y empírica del programa científico.

Carr pensaba utilizar era la propuesta por Imre Lakatos, conocida como Teoría de los Programas de Investigación, no la de Thomas Khun, conocida como Teoría de los Paradigmas, a pesar de que esta última teoría será muy utilizada posteriormente. En todo caso, es evidente que en este primer momento las ideas de Jürgen Habermas no juegan ningún papel en la búsqueda de la respuesta. Subrayo este hecho porque, sin embargo, serán las ideas de Habermas las que van a sostener la respuesta final a la pregunta con la que se abre el artículo.

La segunda sorpresa del artículo fue la respuesta y sus posibles consecuencias, si la respuesta era positiva, esto provocaría cambios sustanciales en el proceder habitual de los investigadores educativos: sería necesario modificar las formas de validar las teorías, sería necesario prestar atención a nuevos fenómenos, habría que modificar sustancialmente la composición de los miembros de la comunidad de investigadores, incluyendo a los educadores. En definitiva, habría que buscar una nueva base epistemológica para lograr una investigación científica educativa.

Es evidente que, para que la investigación educativa sea científica en este sentido, son necesarias ciertas modificaciones de los procedimientos de investigación vigentes. Por ejemplo, la idea de que la teoría pueda comprobarse científicamente con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir o evaluar cualquier práctica educativa, habría que sustituirla por la visión, diametralmente opuesta, de que la teoría de la educación sólo adquiere un carácter científico si puede corregirse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En segundo lugar, el hecho de que las interpretaciones de los profesionales de la educación constituyan la materia de la investigación educativa y la base de prueba de sus resultados hace que sea totalmente inadecuada la consideración de los profesores como objetos de inspección teórica, como consumidores que aplican soluciones o como clientes a quienes los investigadores dirigen sus descubrimientos e informes. En cambio, dado que los problemas a los que trata de enfrentarse la investigación educativa sólo surgen a los profesionales de la educación, hay que reconocer que su participación activa en las investigaciones es indispensable. En realidad, sólo podrá garantizarse la posibilidad de que la investigación sea, a la vez, educativa y científica si se consigue abandonar todas las divisiones y distinciones que, en la actualidad, separan a la comunidad investigadora de la comunidad educativa (116).

La respuesta aportada por Carr, hace del carácter «educativo» un criterio valorativo para cualquier teoría. Esto significa la apertura de un amplio campo de posibilidades: se podría hacer investigación educativa, pero sin ser científica, se podría hacer investigación científica, pero sin ser educativa, y finalmente, se podría hacer investigación científica y educativa. Entre todas estas opciones no sólo hay diferencias metodológicas, sino también diferencias epistemológicas. Es decir no sólo estaríamos ante

distintas concepciones del método, sino ante distintas formas de fundamentar estas concepciones, es decir ante un pluralismo epistemológico.

Sin embargo, la primera respuesta de Carr a la pregunta sobre la naturaleza de la investigación educativa es muy distinta a la que ofrecerá en un trabajo posterior. Para responder a la pregunta Carr, se apoya en un concepto de científicidad distinto al propuesto por los positivistas, pero muy próximo a un nuevo monismo epistemológico dentro de los saberes educativos.

Si entendemos de este modo la ciencia y la educación, resultará evidente que la exigencia naturalista de que la investigación educativa sea científica no supone la asimilación de los problemas prácticos educativos a los problemas teóricos científicos sociales ni que la investigación educativa deba llevarse a cabo de conformidad con una pura descripción formal del «método científico». Se trata, más bien, de la exigencia de que la investigación educativa elabore principios y procedimientos metodológicos que emancipen a los profesionales de su dependencia de la costumbre y de las tradiciones, de manera que sus interpretaciones y juicios se rijan más por las normas de racionalidad que conducen al progreso científico y de las que depende el bienestar de cualquier ciencia (115).

Atendiéndonos al razonamiento empleado en esta cita podríamos afirmar que la respuesta final a la pregunta sería esta: si se acepta una concepción de la ciencia no naturalista, entonces, la investigación educativa podría ser científica sin renunciar a su carácter educativo. La condición esencial para que se cumpliera este doble condicionamiento sería esta: que los educadores e investigadores se rijan por las normas de racionalidad que conducen al progreso científico. La cuestión por tanto quedaría centrada en este punto: ¿cuáles son las normas de racionalidad que conducen al progreso científico? Esta pregunta es, ante todo una pregunta epistemológica y requiere conocer los fundamentos sobre los que se sostienen las normas de racionalidad.

Llegados a este punto es posible distinguir con claridad el problema metodológico y el problema epistemológico implicados en cualquier investigación. Por un lado, en la metodología se exponen las normas que hacen del proceder científico un proceder racional. Por otro lado, en la epistemología se trata de encontrar el fundamento que dotará de valor a tales normas. Cuando estos dos aspectos de la investigación no están suficientemente claros se produce una pérdida de conciencia del investigador sobre las razones de su propio proceder. Utilizando una feliz expresión acuñada por Edgar Morin, se desarrollaría una ciencia sin conciencia (Morin, 1984).

Pues bien, lo que parece proponer Carr es que la investigación educativa participe de las normas de racionalidad que ha hecho posible el

progreso científico, esto supondría vincular la pregunta inicial a los esfuerzos actuales por dilucidar la singularidad de la ciencia como forma de racionalidad³. En mi opinión esta sigue siendo una cuestión abierta sobre la que merece la pena profundizar, aunque no podamos hacerlo en este momento. Lo cierto es que, desgraciadamente, Carr, termina por abandonar este camino de búsqueda y centrar su interés en una solución concreta: la construcción de una Ciencia Crítica de la Educación. Es aquí, en este cambio de dirección en la búsqueda de un fundamento sólido para la investigación educativa, donde surge mi discrepancia con el proyecto crítico de Carr y Kemmis.

3. Una Ciencia Crítica de la Educación (CCE)

Algunos años después, el «programa de investigación» anunciado parece haber dado sus primeros resultados, ahora Carr plantea la posibilidad de una «Ciencia Crítica de la Educación» (Carr, 1990; 1996). La aparición de este nuevo elemento permite afirmar la posibilidad de una nueva base epistemológica sobre la que construir una metodología de investigación a la vez científica y educativa. Pues bien, dentro del propósito de este artículo resulta esencial examinar esa respuesta, es decir, analizar y valorar la posibilidad de una Ciencia Crítica de la Educación⁴. En mi opinión, la respuesta final ofrecida por Carr y por Kemmis (1988), no es la mejor respuesta posible, y desde luego, los elementos sobre los que se apoya no la justifican.

Dada la doble finalidad de este artículo, trataré de desarrollar mi argumentación de modo que pueda quedar en evidencia la relación entre epistemología y metodología en la investigación educativa. En este sentido, pese a no compartir su opción final, no puedo por menos que agradecer tanto a Carr como a Kemmis su esfuerzo por tratar dotar de una base epistemológica a lo que se considera como la metodología esencial dentro la Ciencia Crítica de la Educación: la investigación en la acción. Claro que en esto no parece que haya muchas diferencias entre lo que ya intentaron los, tan denostados, positivistas y lo que ellos mismo han intentado. Los positivistas lógicos trataron de construir una epistemológica

³ La búsqueda de la racionalidad científica es el centro de atención de un excelente trabajo de Newton-Smith (1987) en el que se pone de manifiesto el papel de obstáculo epistemológico que está desempeñando en este momento la teoría de Khun. Como tendremos ocasión de comprobar, el concepto de racionalidad, resultará esencial en la respuesta que propondrá Habermas.

⁴ La denominación «Ciencia Crítica de la Educación» se debe al deseo de vincular esta propuesta con la denominada «Teoría Crítica». Esta Teoría tuvo su origen en Escuela de Frankfurt, fundada en 1923 por Carl Grünberg, cuya cede se encontraba en el Instituto de Investigación Social. Las contribuciones más importantes a la Teoría Crítica han sido hechas por Max Horkheimer, verdadero fundador de la misma y quien da crea la denominación, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse. En el ámbito educativo, la Teoría Crítica ha servido de base para crear un amplio movimiento al que se denomina Pedagogía Crítica, entre cuyos miembros figuran investigadores tan importantes como Apple, Bernstein, Giroux, Willis, o Freire.

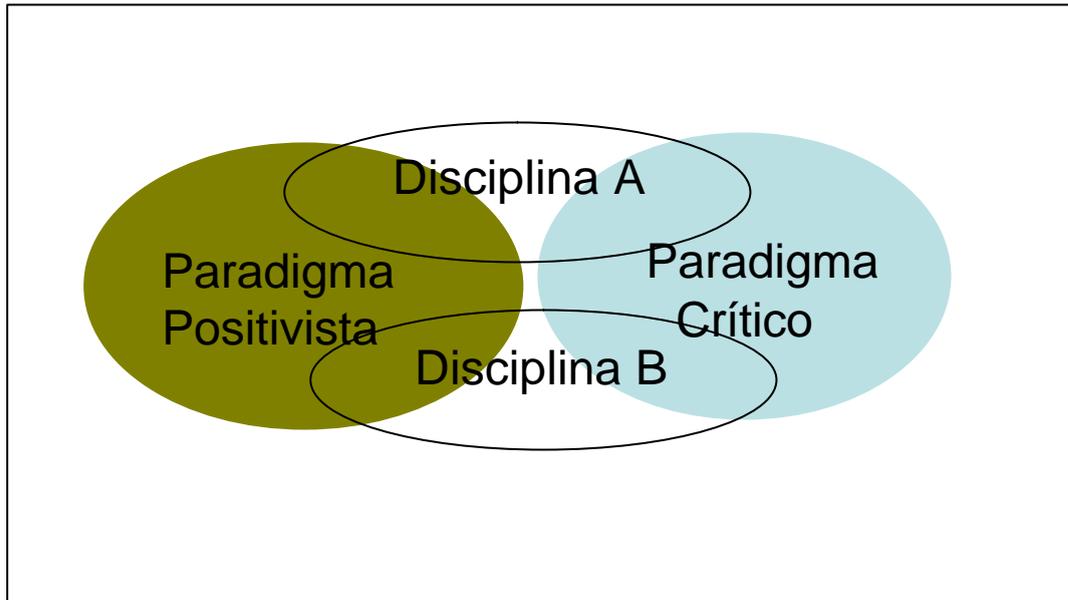
que legitimara a la metodología experimental como la única metodología científica, y las teorías universales como las únicas teorías deseables, y el modelo explicativo de «cobertura legal», como el único posible y, finalmente, la teoría de la verdad-correspondencia, como la única teoría aceptable. Es decir trataron de crear un marco epistemológico cerrado cuyo fundamento último no era otro que la propia razón humana, entendida eso sí, como una razón sometida a las reglas de la lógica. Los positivistas lógicos pusieron en marcha un proyecto de monismo epistemológico y de monismo metodológico. Este proyecto se fue debilitando con la emergencia de un pluralismo metodológico cada vez más extendido, y cuya existencia resultaba incompatible con los fundamentos epistemológicos propuestos por los positivistas. Pues bien, este nuevo proyecto crítico, puede suponer, desgraciadamente una vuelta a ese monismo epistemológico y metodológico aunque sea en el estrecho límite una ciencia para la educación. Porque, no deja de ser curioso, tanto Carr como Kemmis no dudan que la ciencias físico-naturales son como los positivistas proponen, lo que dicen que dado que eso es así, tal reconstrucción no sirve para la educación.

La similitud en el modo de proceder entre corrientes de pensamiento tan aparentemente distanciadas, ofrece la oportunidad aprender algo sobre las relaciones entre epistemología y metodología: cualquier intento de fundamentar epistemológicamente una opción metodología requiere una conciencia plena del investigador respecto de las condiciones que legitiman un determinado conocimiento, o lo que es lo mismo sus «condiciones de racionalidad» (Habermas, 1987: 15). De acuerdo con la utilización que Habermas hace de este concepto, las «condiciones de racionalidad» de un determinado saber son aquellas que hacen aceptables las razones que se pueden definir para que las conclusiones obtenidas en una investigación puedan ser aceptadas como válidas y, como tales, al «corpus» de conocimiento heredado.

Un sencillo ejemplo puede ilustrar muy bien esta idea. Cuando tolemaicos y copernicanos debatían las distintas visiones sobre el universo, ambas partes eran conscientes de que en el triunfo de una u otra visión implicaba tanto cuestiones metodológicas como epistemológicas, o mejor dicho, había implicadas profundas cuestiones metodológicas que sólo podían quedar resueltas mediante una respuesta epistemológica. Entre tolemaicos y copernicanos existía una profunda discrepancia sobre la conveniencia de utilizar datos empíricos para dilucidar sus diferentes visiones, especialmente los datos aportados por un los primeros telescopios. Esta discrepancia no era sólo metodológica, sino que era ante todo epistemológica, ya que la utilización o no de este tipo de datos, dependía del tipo de razones que estaban dispuestos a considerar, unos y otros, como razones legítimas para apoyar una determinada visión de la realidad. Esto significa que, cuando se definen la normas que van a configurar un determinado método científico, es necesario encontrar un

fundamento sólido para tales normas y, cuando se pretende crear un nuevo tipo de ciencia, es preciso determinar con claridad las relaciones que se van a establecer entre las normas de racionalidad (método) y sus fundamentos.

El camino emprendido por Carr nos ayuda a comprender que esas «condiciones» incluyen distintos tipos de teorías, diversos criterios metodológicos, e incluso condiciones institucionales muy variadas. Dicho de otro modo, las «condiciones de racionalidad», son, a la vez, lógicas, sociales, culturales, etc. Otra cuestión es, si este conjunto de condiciones puede ser o no caracterizado como un «paradigma». Tanto Carr como Kemmis se inclinan por una respuesta afirmativa a esta cuestión, yo me inclino a considerar que no (Moya, 2001). En todo caso, lo relevante es que resulta coherente aceptar la existencia de un «paradigma crítico» con la defensa de una ciencia diferenciada, también llamada crítica. En cambio carecería de toda lógica considerar la existencia de una ciencia de la educación diferenciada sin una teoría de los paradigmas. De modo que no debería sorprendernos mucho que tras el reconocimiento de distintos paradigmas de investigación no haya sólo una opción metodológica, sino que haya, ante todo, una opción epistemológica (Walkers y Evers, 1988). La realidad resultante de vincular el desarrollo de una disciplina científica a paradigmas, como el paradigma crítico o el paradigma positivista, podría quedar dibujada como aparece en el Cuadro 1. Las disciplinas científicas parecen transformarse en «campos de batalla» en los que cada «paradigma» trata de «ganar posiciones», «dominar» es la expresión que utiliza Thomas Khun, a lo que podría añadirse, siguiendo la conocida expresión de la película *Los Inmortales*, «solo puede quedar uno». En este «campo de batalla» en el que se han transformado las disciplinas, la estrategia adoptada por Carr y Kemmis, parece ser esta: todas las ciencias físico-naturales, para el paradigma positivista, y todas las ciencias sociales, para el paradigma crítico. Esta estrategia cumpliría, además, con todas las condiciones propuestas por Khun para que un paradigma se erigiera en dominante. Afortunadamente, como mostraré en este mismo artículo, esa propuesta incumple todas las condiciones propuestas por Jürgen Habermas.



Cuadro 1
La configuración de disciplinas científicas a partir de paradigmas

Lo que necesito examinar ahora, no es la utilización que se pueda hacer de la teoría de los paradigmas para justificar una ciencia diferenciada, sino el modo en que una investigación que se pretendía educativa ha llegado a insertarse en una Ciencia Crítica, lo cual supone que esa ciencia será respetuosa con su carácter educativo y a la vez la dotará de fundamentos epistemológicos suficientes. El razonamiento con el que tanto Kemmis (1988) como Carr (1990, 1996) justifican esta decisión es sencillo: hay una coincidencia entre las condiciones exigibles para que la investigación sea educativa, con las condiciones definidas por la Teoría Crítica para que una investigación pueda ser considerada científica. Esta afortunada coincidencia da por concluida, para ambos investigadores, la búsqueda de las normas de racionalidad que han hecho posible el progreso del conocimiento científico.

Carr y Kemmis (1988: 142) fijan las condiciones epistemológicas exigibles para que una teoría educativa pueda ser considerada aceptable en el nuevo marco de científicidad, estas condiciones son las siguientes:

1. La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
2. La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
3. La teoría educativa debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las

que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados.

4. La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.

5. La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica⁵.

En ese mismo trabajo se reconoce que el único enfoque que «incorpora» esas cinco condiciones es el propuesto por la Escuela de Frankfurt a través de su gran contribución al saber actual: la Teoría Crítica

Un enfoque de la teoría y la práctica que incorpora esas cinco condiciones es el desarrollado y articulado por la comunidad de filósofos y científicos sociales comúnmente designada como la «escuela de Frankfurt» (Carr y Kemmis, 1988: 43).

Ahora bien, llegados a este punto, conviene hacerse dos preguntas: ¿cómo han salido esas cinco condiciones? y ¿qué razones se pueden definir para que puedan ser aceptadas como una condición necesaria para que cualquier teoría educativa resulte aceptable? La primera pregunta es respondida de un modo claro y directo por nuestros autores: las condiciones se han extraído de la discusión que se ha mantenido con otros enfoques posibles (positivista e interpretativo) y que ha contribuido a poner en evidencia sus limitaciones. Esta forma de proceder, supone que la alternativa elegida se constituye en una «síntesis» de las posiciones anteriores, superando sus limitaciones, pero manteniendo sus fortalezas. El lector avezado ya habrá reconocido en este modo de proceder la famosa «dialéctica» hegeliana, que luego Marx puso del revés, y que tan próxima resulta a la Escuela de Frankfurt.⁶

Visto de esta manera, queda cada vez más claro que las insuficiencias de los enfoques científico-naturalista e interpretativo de la inves-

⁵ Una vez expuesta las condiciones puede surgir una pregunta: ¿cumplen esas condiciones algunas de las teorías propuestas en investigadores críticos relevantes, como los mencionados anteriormente? La respuesta es que, probablemente, ni la teoría de «códigos de elaboración» propuestas por Bernstein, ni las teorías propuestas por Willis y Giroux para explicar algunos fenómenos educativos cumpliría esas condiciones.

⁶ Siguiendo la dialéctica hegeliana, la tesis estaría representada por el enfoque positivista de la ciencia, la antítesis por el enfoque interpretativo, y la síntesis final, estaría representada por el enfoque crítico. Esta síntesis final, sólo es posible porque el último enfoque incluye, de algún modo a los anteriores, de lo contrario no sería posible que este enfoque se erigiera como síntesis final. De hecho la síntesis final surge de la «asimilación» de la tesis y la antítesis anterior, de modo que el enfoque crítico sólo puede superar al enfoque positivista e interpretativo si los incorpora en su interior.

tigación educativa son tales que los puntos fuertes del uno son las debilidades del otro... Lo mismo, formulado de una manera más positiva, sería decir claramente que se necesita una perspectiva de la investigación educativa que sea al mismo tiempo <<interpretativa>> y científica. (Carr y Kemmis, 1988: 130)

La segunda pregunta parece mucho más difícil de responder, de hecho para comprender su razón de ser, hay que esperar hasta el momento en el que Carr formula sus ideas sobre una ciencia de la educación (Carr, 1990, 1996), en ese momento comprendemos que esas condiciones son necesarias porque son las que mejor se corresponden con la «naturaleza» de la educación. Efectivamente, Carr (1996) considera que cualquier condición que se establezca para legitimar una determinada forma de conocimiento debe derivarse de las características atribuibles a la educación, es decir tiene que ser coherente con la naturaleza de la educación. En sus propias palabras,

...trataré de explorar la idea de una ciencia de la educación que no se remita sólo a los argumentos filosóficos sobre la naturaleza y el fin de la ciencia, sino que se base también en los argumentos filosóficos acerca de la naturaleza y el fin de la educación misma. (Carr, 1996: 143)

La exploración sobre la «naturaleza y el fin de la educación» le lleva a considerar que la forma más acertada de caracterizar a la educación es la representada por una *visión de la educación que ha constituido una característica persistente de nuestra tradición intelectual occidental*. (Carr, 1996: 143). Esta tradición occidental no es otra que la tradición ilustrada, representada en la actualidad por el filósofo R.S. Peters. La tradición ilustrada, pues, aporta al proyecto de una Ciencia Crítica de la Educación su base ontológica, esta base está constituida por cuatro «premisas»:

1. La sociedad y los individuos se comprenden conjuntamente, de modo que, es imposible comprender a los individuos aislándolos de la sociedad de la que forman parte, ni a la sociedad aislándola de los individuos.
2. El rasgo distintivo de los seres humanos es su capacidad de razonar. Ahora bien, esta capacidad es mucho más que una forma de pensamiento lógico, es

«la capacidad universal de todas las personas de reflexionar racionalmente sobre el sentido de sí mismas que ya han adquirido, de considerar si esta comprensión de sí mismas recibida conduce a la satisfacción de sus necesidades e intereses y, sobre la base de ese conocimiento racional, de transformarse ellas mismas y su mundo social» (145).

3. La finalidad de la educación es el desarrollo de la autonomía personal, lo cual ha supuesto siempre que *los individuos se*

emancipan de los dictados de la ignorancia y la superstición, potenciándose racionalmente para transformarse ellos mismos, y el mundo social en el que viven. (145)

4. La educación contribuye al desarrollo de una sociedad democrática en la que los individuos pueden ejercer su autonomía.

Una vez formuladas las «premisas» que definirían la naturaleza de la educación, se produce una feliz correspondencia entre éstas y las condiciones epistemológicas definidas por la Teoría Crítica, concretamente con las condiciones definidas por un desarrollo de esa Teoría que es la Teoría de la Acción Comunicativa elaborada por Jürgen Habermas (1987)⁷.

Para nuestro autor, las dos ideas claves del proyecto de filosofía educativa ilustrada, a saber, la búsqueda de autonomía personal y la auto-reflexión, son también las claves de un proyecto de filosofía del conocimiento, representado en este caso por la Teoría de la Acción Comunicativa. Esta coincidencia entre metas y valores entre la filosofía ilustrada y la Teoría Crítica es la que va a dotar de fundamento al proyecto de una ciencia social crítica y, como parte de ella, a una ciencia crítica de la educación.

Las metas y valores de la ciencia social crítica, tal como la define Habermas, son, por tanto, casi idénticas a las metas y valores de la educación, tal como las define Richard Peters. Tanto la ciencia social crítica como la educación son expresiones de la creencia de la Ilustración en la capacidad de la razón humana. Y ambas se predicen sobre la premisa de la Ilustración de que, mediante la auto-reflexión racional, los individuos pueden liberarse de los dictados de los hábitos, el prejuicio y la superstición, convirtiéndose en agentes racionalmente autónomos. (151)

Esta coincidencia entre naturaleza de la educación (ontología) expresada en la filosofía de Peters, y naturaleza del conocimiento científico (epistemología), expresada por la filosofía de Habermas, no es casual, sino que obedece a que comparten una base común: el lenguaje, o por mejor decir, la razón práctica implicada en la comunicación. Ambos construyen su argumentación «sobre el análisis del concepto de «discurso». La coincidencia de estos dos proyectos permite construir una homología estructural entre la naturaleza de la educación (ontología) y la naturaleza del conocimiento (epistemología). Esta homología contribuye a dotar de solidez al proyecto de una ciencia crítica de la educación, mostrando, justamente, que esta ciencia es la mejor vía para acceder al conocimiento de la educación, dado que comparten la misma estructura.

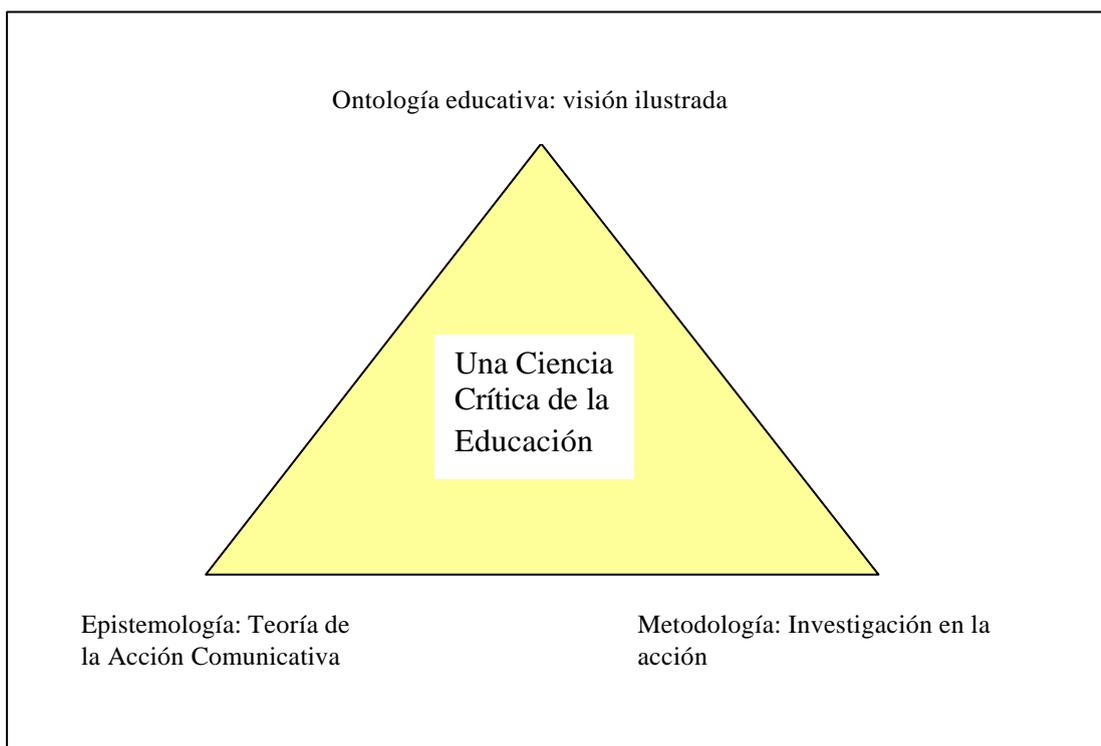
⁷ En la actualidad, Jürgen Habermas (1929-) es el pensador más representativo de la denominada Escuela de Frankfurt. Habermas se incorpora como miembro del Instituto de Investigación Social de Frankfurt en 1956 por invitación expresa de Theodor Adorno, a su regreso del exilio americano.

Al fundamentar la defensa de la ciencia social crítica en las normas de racionalidad implícitas en el discurso práctico común, HABERMAS ayuda a liberar las ciencias sociales de los límites de la filosofía empirista moderna y muestra cómo pueden situarse en la corriente principal de la tradición filosófica de la Ilustración, con su defensa de la potencia; de los individuos para determinar sus acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Pero, al hacerlo así, HABERMAS también facilita los recursos epistemológicos para desarrollar una ciencia de la educación que será «educativa» precisamente porque incorpora el compromiso con la visión de la educación de la Ilustración que reivindica y apoya la filosofía de PETERS. De este modo, la justificación de HABERMAS de una ciencia social crítica constituye también la justificación de una ciencia de la educación que ya no es una ciencia «empírico-analítica», en pos de un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia «crítica» que persigue un interés educativo de desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social. Nos permite, por tanto, vislumbrar la aparición de una ciencia que sea, a la vez, «crítica», «educativa» y «científica». Es «crítica» en cuanto aporta normas para exponer y eliminar las inadecuaciones de las formas vigentes de autocomprensión y de vida social. Es «educativa» en la medida en que, de por sí, constituye un proceso educativo diseñado para cultivar las cualidades mentales que favorecen el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas; y es «científica» porque genera un conocimiento auto-reflexivo y defiende los criterios de los que depende la categoría epistemológica de ese conocimiento. Así entendida, la ciencia crítica de la educación no será una ciencia sobre la educación, sino para la educación. Comprendida de este modo, las metas de la educación y las de la ciencia de la educación serán las mismas. (Carr, 1996: 153)

Pido disculpas al lector por la extensión de la cita, pero dispongo de dos razones que justifican plenamente su inclusión en este artículo. Por un lado, su claridad expositiva, hasta el punto que resulta difícil decir tanto en tan pocas palabras. Por otro lado, constituye la piedra angular de la argumentación que hasta ahora he desarrollado y que voy a continuar desarrollando, de modo que en semejante situación es mejor ser respetuoso con la formulación que cada persona hace de su propio pensamiento. Esta exigencia de respeto en la formulación aun es mayor, si cabe, cuando, como es mi caso, voy a mostrar mi discrepancia con el proyecto de Carr, apoyándome, justamente en las razones expuestas en este texto.

Así pues, si he logrado hilvanar un hilo argumental suficientemente claro, nos encontramos con una situación muy especial: la Ciencia Crítica de la Educación, representa una triple integración, ontológica, epistemológica y metodológica. Una situación que cualquier investigador podría desear para su propio campo de conocimiento y que, desde luego, no está muy lejos de la que los positivistas creían haber establecido para las

ciencias físico-naturales y que les permitió abordar un proyecto tan ambicioso como el de construir una Ciencia Unificada de la realidad. Insisto una vez más en la profunda coincidencia entre el monismo epistemológico y metodológico del proyecto positivista y del proyecto crítico, puesto que supone una seria limitación para ambos. El panorama resultante, las líneas maestras de la piedra angular sobre la que se edificará la Ciencia Crítica de la Educación, se dejaría representar como aparece en el gráfico del Cuadro 2.



Cuadro 2
Los elementos de una Ciencia Crítica de la Educación

A la vista del cuadro anterior, lógicamente coherente, pocas dudas pueden abrirse respecto de su solidez y desde luego muy pocas sobre sus consecuencias directas algunas de las cuales son formuladas por el autor (Carr, 1996: 154).

1. La ciencia crítica de la educación no producirá un saber teórico sobre la práctica educativa, sino el tipo de conocimiento educativo del yo que ponga de manifiesto a los profesionales las creencias incuestionadas y las premisas no enunciadas en cuyos términos se desarrolla su práctica.
2. La ciencia crítica de la educación pretende estimular a los profesionales para que consideren su saber práctico de sentido común como objeto de reevaluación crítica.

3. La ciencia crítica de la educación no evalúa la racionalidad de la práctica educativa utilizando los métodos de las ciencias empíricas, sino que emplea el método de la crítica-, un método que se centra en la práctica vigente y que sólo permite aceptar aquellas prácticas capaces de mantener una confrontación crítica con una forma de entender la educación compartida por los profesionales.

4. La crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su práctica en cuanto práctica educativa de forma racional y reflexiva.

5. El tipo de razonamiento adecuado al método de la crítica...es esa forma de razonamiento dialéctico, éticamente informado, que genera un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta.

6. La ciencia crítica de la educación creará comunidades teóricas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de sus valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica.

7. La ciencia de la educación sería una ciencia moral inmersa en los valores racionales y en los principios democráticos que la educación trata de favorecer y promover

Hasta aquí la exposición de lo que he denominado el proyecto de Carr y Kemmis, o lo que es lo mismo, su búsqueda concluida de las normas de racionalidad que ha hecho posible el progreso científico. A partir de aquí, tratare de exponer y justificar mi desacuerdo. Ahora bien, dado que ese desacuerdo se sostiene, en gran medida en el mismo marco referencial que sirve de base a la respuesta de Carr y Kemmis, la Teoría de la Acción Comunicativa⁸, bueno será que me detenga en ese marco referencial.

4. Teoría Crítica y Teoría de la Acción Comunicativa

Dada las posibilidades de este artículo no es posible hacer una exposición amplia y detallada de ninguna de las dos teorías (la teoría de Habermas y la teoría de Peters) que sirven de referencia para el proyecto

⁸ La Teoría de la Acción Comunicativa se considera generalmente como una expresión actualizada de la Teoría Crítica, sin embargo, el propio Habermas discrepa de algunos de los principios que asumieron los creadores de la Escuela de Frankfurt. De hecho, Habermas considera su proyecto intelectual como un proyecto «ilustrado», mientras que buena parte de la Teoría Crítica estuvo dirigido a evidenciar las «patologías» de la ilustración. La intención emancipatoria o liberadora de ambas teorías es, probablemente, el principio compartido más evidente.

de una Ciencia Crítica de la Educación, pero intentaré que, al menos, todos aquellos elementos esenciales para comprender y valorar tal proyecto queden expresados con claridad. Centraré mi atención en la teoría de Jürgen Habermas.

La reciente obtención del Premio Príncipe de Asturias de Humanidades probablemente ha contribuido a que la figura de Jürgen Habermas, sea conocida mucho más allá de los estrechos límites del mundo académico. Lo cierto es que, en este pequeño mundo Habermas gozaba ya de una bien merecida fama de pensador riguroso y profundamente interesado en todo aquello que pueda contribuir a una mejor comprensión de la sociedad.⁹ Personalmente creo que la obra de Habermas, especialmente sus libros *Conocimiento e Interés* y la *Teoría de la Acción Comunicativa*, merecerían una mayor atención por parte de los investigadores educativos incluso aunque no se sitúen dentro del marco de la Pedagogía Crítica.

La Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) define las condiciones que, a juicio de su autor, hacen posible el entendimiento, incluido el entendimiento que genera el conocimiento científico. Ahora bien, a diferencia de otras teorías que persiguen un propósito similar, la TAC no deriva esas condiciones de la ciencia, sino de la vida cotidiana, concretamente de la «práctica comunicativa cotidiana». La denominación que Habermas utiliza para su teoría hace referencia a un tipo de acción, concretamente un tipo de acción cuya finalidad esencial es el entendimiento.¹⁰ Habermas considera que existen cuatro grandes tipos de acción: la acción teleológica-estratégica, la acción regulada por normas, la acción dramática (Hoffmann) y, finalmente, la acción comunicativa. Las características de cada uno de estos tipos de acción son descritas por Habermas de este modo:

- ✍ Acción teleológica: el actor persigue un fin eligiendo en una situación dada los medios más adecuados.
- ✍ Acción estratégica: es una transformación de la acción teleológica cuando la acción implica a otros agentes que persiguen sus propios fines.

⁹ Siguiendo un modo de proceder heredado de sus grandes maestros de la Escuela de Frankfurt, Habermas se ha mostrado interesado por campos disciplinares como la Teoría Moral, Filosofía del Derecho, Teoría Sociológica, Ciencia Política, etc. En todos ellos ha sabido encontrar elementos para configurar su propio estilo de pensamiento y a muchos de ellos ha contribuido con aportaciones de gran valor.

¹⁰ Habermas deriva el concepto de acción comunicativa de los diversos tipos de acción que distinguió Max Weber (racional, orientada por valores, afectiva y acción tradicional). Al redefinir los tipos weberianos, coloca frente a la acción instrumental la acción comunicativa como una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento y el consenso.

- ✍ Acción regulada por normas: el actor desarrolla su acción como miembro de un grupo que se orienta por valores comunes.
- ✍ Acción dramaturgica: el actor interactúan con otros agentes transmitiendo y recibiendo una determinada impresión de sus características, propósitos, etc.
- ✍ Acción comunicativa: el actor comparte con otros actores el propósito de entenderse sobre una situación concreta para, de este modo, coordinar sus respectivas acciones.

Una vez presentados los tipos distintos de acción y marcadas sus diferencias, el resto de la exposición estará centrada en la acción comunicativa, dado que su finalidad última (la búsqueda de un entendimiento compartido sobre la situación) tiene amplias repercusiones para el doble propósito de este artículo.

La Teoría de la Acción Comunicativa define las condiciones que hace posible un tipo de acción, y considera que estas condiciones pueden justificar la necesidad de ajustar el proceder racional destinado a la creación de conocimiento a determinadas normas. Habermas, a diferencia de otros teóricos críticos, cree posible dotar al conocimiento de un fundamento sólido, pero este fundamento no se encuentra en la «episteme» (en el conocimiento cierto) sino en la «racionalidad». Para Habermas, la racionalidad de una acción, o de una emisión, o de una expresión, se mide por su «susceptibilidad de crítica o de fundamentación».

La racionalidad de sus emisiones o manifestaciones se mide por las reacciones internas que entre sí guardan el contenido semántico, las condiciones de validez y las razones que en caso necesario pueden alegarse a favor de la validez de esas emisiones o manifestaciones, a favor de la verdad del enunciado o de la eficacia de la regla de acción. (Habermas, 1987: 26)

La racionalidad pues, precede a la cuestión de la «verdad» y también a la cuestión de la «eficacia» y lo hace porque la racionalidad marca el terreno en el que será posible decidir sobre una y otra.

A una afirmación sólo se la puede llamar racional si el hablante cumple las condiciones que son necesarias para la consecución del fin ilocucionario de entenderse sobre algo en el mundo al menos con otro participante en la comunicación; y a una acción teleológica sólo se la puede llamar racional si el actor cumple las condiciones que son necesarias para la realización de su designio de intervenir eficazmente en el mundo. Ambas tentativas pueden fracasar: es posible que no se alcance el consenso que se busca o que no se produzca el efecto deseado. Pero incluso en el tipo de estos fracasos, queda de manifiesto la racionalidad de la emisión o manifestación: tales fracasos pueden ser explicados. (Idem, 28)

Presentado el marco general sobre el que se va a desarrollar la argumentación, que no es otro que la racionalidad, voy a centrar la atención en el modo en que Habermas desarrolla su búsqueda de un fundamento sólido para una posible teoría de la sociedad.

Si tenemos en cuenta la valoración que el propio Habermas hace de su teoría, tendremos que aceptar que no se trata de una metateoría, sino de la génesis de una teoría de la sociedad que, mucho antes de ser formulada, trata de encontrar un fundamento sólido sobre el que asentarse.

La teoría de la acción comunicativa no es una metateoría, sino el principio de una teoría de la sociedad que se esfuerza por dar razón de los cánones críticos de que hace uso. (Habermas, 1987: 9)

Salvando las distancias, podríamos decir que Habermas busca para su teoría de la sociedad un principio similar al que buscaba Descartes para asentar su filosofía, esto es un principio «indudable» sobre el que poder construir el conocimiento del que esa teoría formaría parte. Siguiendo con esta analogía, y anticipando algunas de las ideas que luego desarrollaré, se podría decir que el principio propuesto por Habermas es un principio «dialógico» frente al principio «monológico» propuesto por Descartes. Para el filósofo francés, «pienso, luego existo», es un principio que permite reconocer una verdad absoluta, de la que resulta imposible dudar. Para Habermas, el principio podría ser formulado así: «nos comunicamos, luego nos entendemos». En este segundo caso, el sujeto epistemológico es un «sujeto plural» y su verdad esencial es la intención sincera de comunicarse, pues sólo de esa forma puede confiar en entender(se).

La experiencia cartesiana de una incertidumbre personal que no encuentra reposo en ninguna idea indudable, deja su paso a una idea que resulta indudable: la existencia de una persona que cargada de dudas, piensa. La experiencia habermasiana, no es individual, sino colectiva: las personas, pese a todas las dificultades, logran entenderse y esto es posible por que ajustan su entendimiento a ciertas condiciones, aunque sea inconscientemente. Serán, por tanto, las condiciones que hacen posible el entendimiento en la vida cotidiana las que podrán servir de base para construir cualquier forma de saber.

El hablante pretende, pues, verdad para los enunciados o para las presuposiciones de existencia, rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo de éstas, y veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas. No es difícil reconocer aquí las tres relaciones actor/mundo que en los conceptos de acción analizados hasta ahora eran supuestas por el científico social y que con el concepto de acción comunicativa quedan adscritas a la perspectiva de los propios hablantes y oyentes. Son los propios actores los que buscan un consenso y lo someten a criterios de verdad, de rectitud y de veracidad, es decir, a

criterios de ajuste o desajuste entre los actos de habla, por un lado, y los tres mundos con que el actor contrae relaciones con su manifestación, por el otro. (Idem, 144)

Volviendo a la valoración que Habermas hace de su teoría tiene mucho interés, para las ideas que aquí estoy desarrollando, poner de manifiesto las diferencias entre una metateoría y un principio sobre el que asentar una teoría. Tal y como yo lo veo, una metateoría supondría que el fundamento propuesto, podría servir de base para cualquier teoría que pueda ser desarrollada dentro de un determinado campo disciplinar, o lo que es lo mismo una metateoría es lo que permite definir las condiciones básicas que hace posible un campo disciplinar. En este sentido, la Teoría Positivista, o la Teoría Crítica, pueden ser consideradas como metateorías, pero no así la Teoría de la Acción Comunicativa, al menos no es esto lo que Habermas cree estar haciendo.

Resulta importante subrayar esta diferenciación entre metateoría y principio, por una sencilla razón, Carr y Kemmis, hacen un uso metateórico de la Teoría de la Acción Comunicativa, esto supone que aceptan como fundamento del saber educativo las condiciones fijadas por la TAC, incluso antes de que esas condiciones hayan permitido fundamentar una teoría de la sociedad, que es para lo que fue formulada. Claro está que no deseo desautorizar este uso metateórico de un principio de alcance limitado, pero podemos convenir en que resulta arriesgado, sobre todo, porque puede producir un efecto indeseado: el aislamiento de los saberes educativos.

La búsqueda habermasiana del principio «constituyente» de una teoría de la sociedad, deja un sinnúmero de oportunidades para contemplar el funcionamiento del «método crítico»: la búsqueda del principio sólo puede llegar a buen término, analizando otros principios adoptados por diferentes teorías y probando sus posibilidades y sus limitaciones. La paciencia de cualquier lector de la obra de Habermas, se ve siempre recompensada por un saber casi enciclopédico que, mucho antes de llegar a ninguna conclusión, se considera obligado a dar a conocer todos los antecedentes a la solución propuesta. Estos antecedentes son tratados de una forma rigurosa, alejada de toda simplificación abusiva, siendo consciente, en todo momento de su valor: cada uno de ellos representa una posibilidad explorada, gracias a lo cual, se puede pensar en superar sus limitaciones.

Ahora bien, en esta búsqueda de un principio sobre el que asentar la teoría, no hay nada parecido a una dialéctica hegeliana, nada de tesis, antítesis y síntesis, nada de la ingenua creencia en que, sólo porque la propuesta final no tenga las mismas limitaciones que sus antecedentes, carece de limitaciones. Esta ingenuidad, tan extendida entre sus correligionarios, es algo que el propio Habermas no se permite, él es consciente de que su Teoría de la Acción Comunicativa también tiene limitaciones, de

aquí que una y otra vez, vuelva sobre los antecedentes para tratar de reconocer esas limitaciones y tratar de superarlas.

Por cierto, no me parece irrelevante, mencionar que el propio Habermas parece muy alejado de la pretensión de constituir una «ciencia social crítica» asentada sobre las condiciones definidas por la Teoría de la Acción Comunicativa, por el contrario el asume todas las teorías precedentes y las considera constitutivas de una disciplina común: la sociología. Tengo la impresión de que su proyecto es mucho más concreto: definir una teoría de la sociedad siguiendo las condiciones que previamente ha hecho públicas y compartir con el resto de la comunidad tanto unas como otras con la legítima pretensión de que puedan llegar a convertirse en una parte del acervo común, lo cual supondría el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de las teorías y condiciones precedentes. Mucho me temo que la intención de Habermas no es crear una ciencia social crítica, como pretenden Carr y Kemmis¹¹, sino contribuir a la configuración de una disciplina ya constituida: la Sociología.

Los efectos inmediatos del trabajo de Habermas sobre el campo disciplinar de la sociología son tan fuertes que han provocado un movimiento sísmico cuyas ondas expansivas ha llegado a otros campos disciplinares. Aceptar la TAC obliga a reconocer la imposibilidad de que ningún principio constituido del saber pueda adoptar la forma de un principio ontológico (naturaleza), ni la forma un principio transcendental (divinidad o razón universal).

Las teorías acerca de las ciencias experimentales modernas, ya se planteen en la línea del positivismo lógico, del racionalismo crítico, o del constructivismo metódico, presentan una pretensión de normatividad y a la vez universalista, que yo no puede venir respaldada por supuestos fundamentalistas de tipo ontológico o de tipo transcendental... Y lo dicho de una forma de racionalidad cognitiva tan compleja como es la ciencia moderna, puede aplicarse también a otras figuras del espíritu objetivo, es decir, a las materializaciones de la racionalidad cognitivo-instrumental, de la práctico-moral, e incluso quizá también de la práctico-estética. (Habermas, 1987: 17)

El principio, sobre el que Habermas se propone asentar su teoría de la sociedad y que la TAC desarrolla, es un principio pragmático: las condiciones para que un determinado conocimiento pueda ser aceptado como legítimo, son las mismas condiciones que hacen posible el entendimiento entre las personas. La búsqueda del entendimiento a través de la comunicación, tiene como telón de fondo el «mundo de la vida» de sus protagonistas y como condición necesaria «el reconocimiento intersub-

¹¹ En honor a la verdad debo reconocer que en algún momento Habermas formuló la posibilidad de una «ciencia social crítica» (Habermas, 1982), pero ese proyecto fue abandonado en el mismo momento en que se inició la formulación de la TAC.

jetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica». Las pretensiones de validez requeridas para desarrollar una acción comunicativa y alcanzar un adecuado entendimiento son tres: verdad, rectitud y veracidad. La pretensión de verdad se refiere a las manifestaciones, mientras que la rectitud se refiere a las acciones, y la veracidad se refiere a la relación entre las intenciones, las acciones y los pensamientos.

Estas mismas pretensiones definidas desde el punto de vista de un hablante se podría formular así: a) que lo hablado sea comprensible; b) que el hablante sea fiable; c) que la acción pretendida sea correcta por referencia a un contexto normativo vigente; y d) que la intención manifiesta del hablante sea, en efecto, la que él expresa.. Dadas estas condiciones, todo acto de entendimiento puede llegar a ser definido como parte de un «proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas» (Habermas, 1987: 103).

El concepto de entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas. (Idem, 110)

Llegamos así a la que, sin duda constituye una de las piezas fundamentales en la teoría de la acción comunicativa: la teoría de la argumentación (Toulmin, 1979). La teoría de la argumentación, junto con la teoría de los tres mundos de Kart Popper, (Popper, 1997)¹² o la teoría cognitiva de Jean Piaget, junto a las teorías clásicas de sociólogos como Max Weber, han aportado las piezas sobre las que se ha construido la Teoría de la Acción Comunicativa.

Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones. Esta se pone de manifiesto, entre otras cosas, en si la argumentación es capaz de convencer a los participantes en un

¹² La teoría de los tres mundos formulada por Kart Popper afirma la existencia de tres niveles de realidad, o de tres mundos, cada uno de los cuales es irreductible al anterior: el mundo de los objetos o estados físicos, llamado mundo 1; el mundo de los estados de conciencia o disposiciones de comportamiento para la acción, o mundo 2; finalmente el mundo de los contenidos de los pensamientos objetivos como productos del espíritu humano, o mundo 3. Esta teoría es utilizada, en parte, por Habermas para construir su concepto de «mundo de vida». Esta teoría fue presentada por su autor en el Tercer Congreso Internacional de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia (Ámsterdam, 1976) como parte de una ponencia titulada «Epistemology without a knowing subject», que luego fue incorporada a su libro Conocimiento Objetivo (1972).

discurso, esto es, en si es capaz de motivarlos a la aceptación de la pretensión de validez en litigio.

La argumentación hace posible que un comportamiento pueda ser considerado racional ya sea en la búsqueda de conocimiento, como en el desarrollo de una acción, en la emisión de un juicio, o en la expresión de una idea. La argumentación alcanza esa cualidad por su conjunción entre manifestaciones y pretensiones de validez. La teoría de la argumentación, como expresión de una lógica informal, desplaza y sustituye a la «lógica formal», que el positivismo lógico había situado como una de las columnas centrales del edificio de la ciencia y de la razón humana.

La lógica de la argumentación no se refiere, como la formal, a relaciones de inferencia entre unidades semánticas (oraciones), sino a relaciones internas, también de tipo no deductivo, entre las unidades pragmáticas (actos de habla) de que se componen los argumentos. (Habermas, 1987: 43)

La argumentación, que Habermas sitúa en la base de la racionalidad dado que permite el reconocimiento de las pretensiones de validez y la deliberación sobre las razones que sostienen a un determinado pensamiento o acción, forma parte de la «práctica comunicativa cotidiana» y hace posible la resolución cotidiana de los conflictos surgidos en la interpretación, la valoración, o la acción. La racionalidad de la argumentación se apoya única y exclusivamente en la fuerza de las razones. La argumentación, a diferencia de la demostración o la explicación, persigue el reconocimiento y el acuerdo sobre las pretensiones válidas y con ello de los fundamentos mismos del conocimiento.

La racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana remite, pues, a la práctica de la argumentación como instancia de apelación que permite proseguir la acción comunicativa con otros medios cuando se produce un desacuerdo que ya no puede ser absorbido por las rutinas cotidianas y que, sin embargo, tampoco puede ser decidido por el empleo directo, o por el uso estratégico del poder. (Idem, 36).

Hasta aquí la breve exposición de la teoría habermasiana siendo consciente de sus limitaciones, por ejemplo he dejado de exponer su concepción sobre la relación entre mundo de vida y sistema, puede resultar suficiente para considerar razonables las conclusiones que ahora voy a exponer.

5. Resumen final y conclusiones

Comencé esta exposición reconociendo una debilidad en el campo de la investigación educativa, creo que esta debilidad provoca

una aceptación casi mimética de teorías que no han probado su valor en el marco del saber educativo (como es el caso de la teoría de los paradigmas) y que esta misma debilidad oculta las profundas diferencias que existen entre tres opciones estratégicas, así como sus consecuencias sobre la investigación educativa y el saber educativo:

- ✍ Monismo epistemológico y monismo metodológico.
- ✍ Pluralismo epistemológico y pluralismo metodológico.
- ✍ Monismo epistemológico y pluralismo metodológico.

Mi atención y espero que la del lector, se desplazó luego al examen de una propuesta concreta (una Ciencia Crítica de la Educación) que representa una de esas opciones estratégicas (Monismo epistemológico y monismo metodológico). Dado que esta propuesta, justifica su pretensión de validez en la Teoría de la Acción Comunicativa, pase a desarrollar algunos de los enunciados básicos de esa teoría, así como algunos hitos en el camino que la han hecho posible.

En resumen, la Teoría de la Acción Comunicativa enuncia las condiciones que hacen posible el entendimiento, incluido el entendimiento que genera el conocimiento científico, y hace de estas condiciones el principio sobre el que será posible definir una teoría de la sociedad. Las condiciones definidas por la TAC son aquellas que afectan a las pretensiones de validez y, por tanto, a los fundamentos mismos del cualquier tipo de saber, ya saber un «saber que» (Know that) o un «saber como» (Know how).

Hasta aquí mi argumentación, que he tratado de desarrollar con la actitud que reclama Toulmin(1979) para una adecuada argumentación, por tanto, creo estar en condiciones para poder establecer mis conclusiones.

1. Las condiciones definidas por Carr y Kemmis para alcanzar un conocimiento válido, esto es un conocimiento a la vez científico, crítico y educativo, distan mucho de ser las mismas condiciones fijadas por la Teoría de la Acción Comunicativa, aunque así lo crean tanto uno como otro. La diferencias no sólo de estrategia, dado que han utilizado una base ontológica que la TAC no acepta, sino de resultados, ya que se considera que tales condiciones de validez son comunes a todo el saber educativo, ignorando que el propio Habermas reconoce que cada tipo de saber requiere sus propios fundamentos.

La fundamentación de enunciados descriptivos significa la demostración de la existencia de estados de cosas; la fundamentación de enunciados normativos, la demostración de la aceptabilidad de acciones o de normas de acción; la fundamentación de enunciados evaluativos, la demostración

de la preferibilidad de estos o aquellos valores; la fundamentación de enunciados expresivos, la demostración de la transparencia de las auto-presentaciones, y la fundamentación de enunciados explicativos, la demostración de las expresiones simbólicas han sido correctamente generadas (Habermas, 1987: 65-66).

2. La intención inicial de Carr de vincular la investigación educativa a la normas de racionalidad que ha hecho posible el progreso científico, me parece una intención que justifica sobradamente la existencia de un amplio programa de investigación. Esta intención inicial es, a mi juicio, la mayor aportación de Carr para superar la brecha entre epistemología y metodología, por eso sólo puedo lamentar su abandono del programa de investigación y su intención de recorrer un camino que no conduce a ninguna parte.

3. Creo que la investigación educativa no sólo podría beneficiarse de cualquier hallazgo que pueda surgir en la búsqueda de un fundamento sólido para la racionalidad científica, sino que creo que la investigación educativa puede contribuir activamente a la búsqueda de ese hallazgo. Estoy convencido que el descentramiento producido en el ámbito de las disciplinas científicas favorece a las disciplinas emergentes y contribuirá a una mejor comprensión de las condiciones que hacen posible la racionalidad científica.

4. Los tipos de acción definidos por Habermas muestran diferencias significativas en cuanto a su relación con el lenguaje, pero no hay en ellos nada que nos impida considerarlos como otros tantos momentos o aspectos de una acción mucho más compleja, como podría ser la Acción Educativa. De hecho esta es una de las ideas que convendría explorar: creo que la Acción Educativa, en cuanto compleja, no es reducible a ninguno de los tipos de acción identificados por Habermas, pero también creo que la «conjunción» adecuada de esos tipos puede ayudarnos a elaborar un modelo sobre que comprender la acción educativa concreta emprendida por un determinado agente.

5. En el mismo sentido que la conclusión anterior, creo que el saber educativo no puede ser considerado sólo como un tipo de saber (teórico, técnico o práctico), sino que creo que es a la vez un saber teórico, técnico y práctico. Por tanto, convendría explorar la posibilidad de que las distintas condiciones de validez establecidas por Habermas tanto para las manifestaciones, como las acciones, las expresiones o las evaluaciones, puedan ser conjugadas en el desarrollo del saber educativo.

6. Creo poder afirmar que la propuesta de Carr y Kemmis de una Ciencia Crítica de la Educación es, cuando menos, una propuesta infundada. Esto es, creo que ninguno de los fundamentos aducidos, ni la teoría de Peters (argumento ontológico), ni la TAC (argumento epistemológico) justifican la pretensión de los autores. Creo, además, que la conjunción de ambos

argumentos en un mismo razonamiento es contradictorio, como ha quedado probado en otras disciplinas (entre ellas la sociología).

7. Finalmente, en cuanto a la pregunta que figura en el título de este artículo y que ha acompañado mi exposición en todo momento, mi respuesta sería la siguiente: la opción de un monismo epistemológico acompañado de un pluralismo metodológico es la que me parece que mejor conviene a la investigación educativa. Esta es la opción que puede contribuir mejor a la construcción de un saber educativo adecuado a sus propósitos. Dentro de esta opción la Teoría de la Acción Comunicativa puede dotarnos de un fundamento sólido para justificar tanto el pluralismo metodológico, como la variedad de formas de saber. Aunque probablemente en esta función legitimadora, la TAC podría estar bien acompañada de la Teoría de las Tradiciones de Investigación (Laudan, 1986).

Referencias bibliográficas

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes
- CARR, W. (1996): *Una teoría de la educación*. Madrid, Morata.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como 'ideología'*. Madrid, Tecnos
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa* I y II Madrid, Taurus
- HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos
- KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE
- KUHN, T.S. (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, Tecnos
- LAKATOS, I. (1993): *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid, Alianza.
- MCCARTHY, T. (1987): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- MOYA, J. (2001): *Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales*, en *El Guiniguada*, 10; 101-113.
- MOYA, J. (2002): *Métodos de investigación en educación*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- POPPER, K. (1997): *El Cuerpo y la Mente*. Barcelona, Paidós.
- WALKER, J. AND EVERS, C. (1988): The epistemological unity of educational research, in Keeves, J.P. (ed.), *Educational research methodology, measurement and evaluation: An international handbook*. Oxford, Pergamon.