



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

**PESQUISA EM POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO CHILENO.
APROXIMAÇÕES E DILEMAS EPISTÊMICOS**

**LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL
CONTEXTO CHILENO.
APROXIMACIONES Y DILEMAS EPISTÉMICOS**

**RESEARCH IN EDUCATION POLICY IN THE
CHILEAN CONTEXT.
APPROXIMATIONS AND EPISTEMIC DILEMMAS¹**

Sebastián Donoso-Díaz
Universidad de Talca - Chile
E-mail: sdonoso@utalca.cl

Jorge Alarcón Leiva
Universidad de Talca - Chile
E-mail: joalarcon@utalca.cl

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política Educacional

Resumo: O trabalho é parte do campo disciplinar das políticas de educação, particularmente a que se refere à experiência chilena, o recurso reside, para a América Latina, na década de 80 iniciais da instalação política neoliberal no setor como um paradigma “cientificista” de política, isto é, como o início de um processo em que foi considerado que a ciência deve se encarregar das limitações apresentadas pela política na concepção de soluções em educação. Em segundo lugar, a situação do Chile também é caracterizada pela tentativa impulsionada na década de 90 e na sequência de compatibilidade, sem sucesso, informações de mercado com contexto da educação direito social em que a ciência econômica é a única disciplina legitimar capaz de resolver os problemas educacionais. Uma terceira característica é que após um curso de cerca de uma década, este processo resultou em um sentido à crise bruto atualmente em processo de discussão e análise sobre os pressupostos e as consequências epistemológicas deste processo ter sido episódica, mas ausente.

Palavras-chave: Política Educacional. Dilemas Epistêmicos. Pesquisa Educacional. Educação Chilena.

Resumen: El trabajo se inscribe en el campo disciplinario de las políticas educativas, particularmente referido a la experiencia chilena, cuya característica reside, respecto de la región latinoamericana, en la prematura instalación en los años 80 de política neoliberales en el sector como paradigma “cientificista” de la política, esto es, como el comienzo de un proceso en que se consideró que la ciencia debía hacerse cargo de

¹ Este trabajo es parte de los proyectos Fondecyt 11120041: PIA Conicyt PSD 60. PIA Conicyt CIE 05.



las limitaciones presentadas por la política en el diseño de soluciones en educación. En segundo lugar, la situación chilena se caracteriza también por el intento impulsado en los años 90 y siguientes por compatibilizar, sin éxito, visiones de mercado con las de derecho social en educación, contexto en el cual se legitimaría la ciencia económica como la única disciplina capaz de resolver los problemas educativos. Una tercera característica consiste en que tras un derrotero de casi una década, este proceso derivó en una flagrante crisis de sentido –actualmente en pleno desarrollo–, en que los debates y análisis respecto de los supuestos y de las consecuencias epistemológicas de este proceso han sido episódicos, sino ausentes.

Palabras Claves: Política Educativa. Dilemas Epistémicos. Investigación Educativa. Educación Chilena.

Abstract: The work is part of the disciplinary field of education policies, particularly referred to the Chilean experience, the feature resides, for Latin America, in the early installation '80s neoliberal policy in the sector as a paradigm “scientific” of policy, that is, as the beginning of a process in which it was considered that science should take charge of the limitations presented by the policy in the design of solutions in education. Second, the Chilean situation is also characterized by the attempt boosted in the 90s and following compatibility, without success, market insights with social law education context in which economic science is the only discipline legitimized able to solve educational problems. A third feature is that after a course of nearly a decade, this process resulted in a gross sense - crisis currently in process- in the discussion and analysis regarding the assumptions and epistemological consequences of this process have been episodic but absent.

Keywords: Educational Policy. Epistemic dilemmas. Educational Research. Chilean Education

Presentación

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

A tenor de lo señalado, que esto ocurra en Chile tiene efecto en dos dimensiones contradictorias: mientras que todos, legos e iniciados, parecemos sentirnos autorizados para hacer valer nuestra opinión; ninguna solución concita el acuerdo unánime. Se radicaliza así la tensión entre sentido común y saber experto, entre la solución voluntariosamente simple –que más parece disolu-



ción de los problemas: mejorar la formación de profesores, disciplinar a los estudiantes, hacer que todos lean, que calculen más profusamente, que todos en fin volvamos a la escuela-del-orden-natural consagrada durante la dictadura–, el optimismo economicista –que reduce la cuestión de la calidad y el rendimiento a números: mayor inversión, más subsidios, mejores incentivos– y, para terminar, la mistificación pedagógica –que piensa la educación a la antigua usanza, a saber, escuelas normales, bajo el imperativo de la vocación, el respeto y la dignidad de los docentes para formar a las nuevas generaciones.

Esta situación contrasta, no obstante, con la profunda crisis que acompaña al sistema educacional chileno en los últimos años. La que se manifiesta en que, por ejemplo, mientras que se le reconoce a Chile importantes avances en materia de crecimiento económico, se constata la profunda desigualdad en la distribución de oportunidades educacionales de calidad y la incapacidad consecuente para producir promoción social. Supuesto lo cual, se plantea el problema de qué está haciendo la educación –o qué puede hacer la escuela, para ser más precisos– para reducir o eliminar la ostensible brecha de desigualdad que sigue estando a la base de la prosperidad económica. (DONOSO, 2013).

Tal vez estas sean buenas razones, además, para debatir acerca de la naturaleza de la investigación educativa, en la medida en que ella pone en juego ciertos supuestos cuya presencia puede resultar peligrosamente cómplice o no del *status quo* acusado por la situación de desigualdad experimentada por los ciudadanos del país. Vale decir, junto con la política educativa “real” –la *Realpolitik* de que habló Bismark– conviene pensar cuáles son los supuestos que parecen hacer difícil si no imposible un cambio en aras de mayor calidad y equidad. Esta aproximación no debe sorprender, puesto que después de todo estamos en un momento en que necesitamos resolver la problemática relación que acostumbran entablar entre sí la investigación educativa “orientada a la política” y la investigación “orientada a la práctica” (BALL, 2006; WHITTY, 2006). La prevalencia de una o de otra de estas tendencias es la que lastimosamente parece gobernar en uno y otro momento el progreso intelectual alcanzado por la disciplina y la prosperidad social –donde los haya. Y, lo que es tan-



to peor quizás, parece no haber un canal de comunicación suficientemente fluido entre la política pública y la investigación. (BRONFRENNER, 1987).

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

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

Este último objetivo permite hacer explícita la tesis básica del trabajo, a saber: la adopción de una ontología resuelve de antemano las cuestiones epistémicas. Esto es, la naturaleza de los problemas epistémicos en política educativa depende de precisar el objeto de su estudio.



El guión epistemológico ¿Una epistemología para la investigación en política educativa?

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

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

Sin embargo, preguntarse por la epistemología de un campo de investigación puede parecer una pregunta trivial desde diversos puntos de vista. Claramente, por ejemplo, muchos de quienes se dedican a la investigación en política educativa no le discuten a su actividad el ser un saber útil en diversos respectos y, desde este punto de vista, es claro que la pregunta en torno al status de este saber –si es científico, o no; si está epistémicamente justificado; si es verdadero, cierto, probable, etc. –, les tiene sin cuidado. Si, dado el caso, llega-



ran a formularse pregunta semejante, podrían encontrar varias estrategias de respuesta. Dichas estrategias pueden esquematizarse del modo siguiente.

Podrían preguntarse, con pleno derecho, qué es “ciencia” –o, si se prefiere, qué significa que una actividad intelectual o una disciplina tenga el status de saber *científico*–, y luego interrogarse si es importante o no, para lo que ellos hacen, que la investigación acerca de la política educativa sea una “ciencia”. Si tienen un talante estipulativo y una educación “clásica”, concordarían que “ciencia” equivale a saber justificado en torno a un objeto –en este caso, ese objeto es la política educativa, simplemente la política u otro candidato plausible–, cuyo fin último es la posesión de la verdad de tal objeto. Si así fuese, nuestros investigadores en ejercicio, podrían respirar tranquilos y decir cosas como que la investigación sobre la Política Educativa (con mayúsculas) puede o no ser una ciencia, pero lo que ellos hacen es, más bien, desarrollar instrumentos o tecnologías (BALL, 2004) eficaces para resolver determinados problemas prácticos. Es decir, ellos no hacen “ciencia”, en el sentido definido más arriba, pues no se dedican a la búsqueda de la verdad. Si se les observara que las tecnologías que utilizan son el fruto de determinadas teorías respecto del objeto propio de la disciplina, encontrarían que, bien mirado y dado que har-to de lo que ellos hacen funciona, *tecnologías eficaces sólo pueden provenir de teorías verdaderas*. Conclusión: no importaría mucho, pero digamos que la investigación sobre la Política Educativa debe ser una (o algún tipo de) ciencia.

Pero podría tratarse de actores de la política educativa con una cierta formación en epistemología y que, a consecuencia de ello, tuviesen dudas no ya respecto de la eficacia de las tecnologías que ellos también utilizan para resolver problemas, sino respecto de si, a partir de la eficacia de las técnicas, pueda inferirse la verdad de las teorías de las que tales técnicas se desprenden. Esta duda está perfectamente fundada: las teorías científicas no son, simplemente, “verdaderas”, sino que son esencialmente y ante todo “fiables”. Es decir, ciertas hipótesis extraídas de ellas son corroboradas por la experiencia, pero no sancionadas de una vez y para siempre por ella (eso es algo que la experiencia no puede hacer y que la historia tanto de la filosofía [de la ciencia] como de la ciencia nos ha mostrado en detalle). Confiamos en nuestras teorías



a partir de esta contrastación y a partir de una serie de otros factores (su compatibilidad con otras teorías que suponemos verdaderas, su simplicidad en comparación con teorías rivales y su consistencia lógica, por ejemplo), pero eso no nos compromete *a priori* a no revisarlas nunca, puesto que puede que sean falsas. Sin embargo, mientras sostenemos la teoría en cuestión, hemos extraído de ella técnicas eficaces para la resolución de problemas, y que lo seguirán siendo, aun cuando se haya demostrado que la teoría de la que se extrajeron fuese falsa.

Como se puede apreciar, la eficacia de una técnica determinada no autoriza a inferir de ella la verdad de la teoría a partir de la cual se formuló. De hecho, los grandes progresos técnicos de la humanidad se han desarrollado de modo independiente del saber científico moderno (sabíamos cómo cruzar plantas y animales para optimizar la productividad mucho antes de saber de genética; la rueda se inventó sin tener la más mínima noción de dinámica y el fuego fue dominado miles de años antes de que entendiéramos qué era lo que pasaba durante la combustión). Ciertamente, el conocimiento científico moderno de la naturaleza ha potenciado nuestra capacidad de dominio técnico. Pero tal como ayer, *eficacia y verdad son dominios independientes*.

Supongamos, una vez más, que estos investigadores profesionales, que dedican parte importante de su tiempo a la resolución de problemas prácticos, asignan además una parte de su tiempo a formar a otros profesionales y, detalle de no poca importancia, se adscriben a alguna “escuela” o a alguna “teoría política”, siendo desde el punto de vista de cómo explicar algunos de los principios de la política educativa, unos deterministas –de los que hay, a su vez, varias especies–, otros son marxistas, liberales, neomarxistas, neoliberales – como suele ocurrir, la lista puede ser tan larga como larga la historia de los problemas investigados.

A diferencia de sus colegas hipotéticos, estos políticos podrían verse en la necesidad de fundamentar explícitamente los saberes que imparten. Para tales investigadores, llamémoslos “epistémicamente responsables”, el problema es doble: *por una parte*, la investigación en política educativa estaría en el límite de las llamadas “ciencias sociales” –nomenclatura norteamericana– o



“ciencias humanas” –nomenclatura francesa– y las “ciencias de la naturaleza”. Como tales, estos saberes tienen la pretensión de ser científicos al modo en como lo son la física, la biología, la química; pero su objeto peculiar, el ser humano, en contraposición a los electrones o las moléculas, actúa *reflexivamente* sobre el saber que se tiene sobre él: por ejemplo, desconociéndole autoridad a ese saber o, reconociéndosela, incorporándolo a su *know how* existencial.

A diferencia de su contraparte naturalista, la investigación sobre política educativa no dispone de modelos predictivos completos fiables para mejorar los aprendizajes, optimizar los resultados, incrementar la equidad, conseguir una educación de calidad, etc.: si bien sabemos cómo actuaría una persona “normal” en ciertas circunstancias a estímulos relativamente bien delimitados, no podemos predecir su comportamiento al modo en como la física es capaz de predecir la trayectoria de una partícula.

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

Pero ésta no es la única salida posible: algunos investigadores en política educativa –quizás la mayoría de los realmente activos en este campo–, una vez puestos a pensar seriamente en el tema, retome la ya vieja distinción germana entre *ciencias de la naturaleza* y *ciencias del espíritu*, y postule que la científicidad de la investigación acerca de la política educativa, como de las



ciencias sociales o humanas en general, se distingue de la cientificidad de, digamos, la biología, porque, a diferencia de ésta, su propósito no es establecer relaciones causales entre diversos fenómenos, sino ser capaz de *comprenderlos*. Visto así, la cientificidad de las ciencias sociales es la de una hermenéutica del sentido que los fenómenos psíquicos y conductas humanas tienen para los propios protagonistas (con la complejidad agregada que, en tal caso, el científico no se encuentra fuera de la red de interpretaciones y sentidos que trata de describir, sino que está totalmente dentro de la misma).

Sinopsis histórica de las cuestiones centrales de filosofía de la ciencia

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

Esencialmente, dicha racionalidad se caracteriza por pensar que la realidad está ajustada a leyes que pueden ser descubiertas por la razón (esto fundamenta la idea de corroboración empírica de enunciados teóricos); que tales leyes se pueden formular en el lenguaje de las matemáticas –que, a este respecto, ofrece un modelo único de simplicidad–; que el conocimiento así alcanzado es objetivo (esto es, que las leyes no admiten excepciones); que la naturaleza toda puede ser explicada en términos de relaciones causales entre objetos físicos (esto es, que la naturaleza es un todo causalmente cerrado, que no admite explicaciones “sobrenaturales” o “extrafísicas”); que la naturaleza es,



por tanto, continua (la explicación de la mente debe ser compatible con la de la vida y ésta a su vez con la de la química y esta última con la de la física).

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

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

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



El giro sociológico en la comprensión de la actividad científica

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

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

Las ciencias sociales, a su vez, han compartido, en grado importante, los supuestos característicos de la racionalidad científica moderna, que hemos detallado más arriba. Pero, otra vez, es sano e iluminador darle perspectiva histórica a la noción de “ciencia social”. Como tales, la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística surgen a fines del siglo XIX (un poco antes, en el siglo XVIII, la economía había alcanzado el estatus de ciencia social autónoma).

Ellas se dedican, sin embargo, a estudiar campos que hasta el momento de su aparición estaban en manos de filósofos e historiadores, que pretendían cultivar la “ciencia del hombre” en general, es decir el estudio de la naturaleza humana. Su surgimiento como disciplinas autónomas está, en parte, motivado por el impacto de las ciencias “duras” (en el caso de la psicología, por los avances en el conocimiento de la fisiología del sistema nervioso; en otros casos, por los modelos de medición estadística –es el caso de los “tests” de inte-



ligencia y aptitudes); en parte, por un profundo rechazo al “historicismo” (es el caso de la sociología, la antropología y la lingüística, por ejemplo); y, también, en parte por la adopción acrítica de la idea de progreso (es el caso de la sociología de Comte).

Algunas de estas nuevas “ciencias”, como la psicología y la sociología, experimentaron al poco andar una prematura crisis de crecimiento: proliferación de escuelas y tendencias teóricas contrapuestas; diferenciaciones metodológicas e institucionales, etc. En esta línea argumentativa, insidiosamente podría preguntarse: ¿pertenece el psicoanálisis al campo general de la psicología? Si es así, ¿cuál es su objeto de estudio? La misma pregunta puede hacerse en el caso de la “fenomenología”, la “epistemología genética”, la “Gestalt”, el “Behaviorismo”. Creemos que respuestas como “la vida mental”, “la conducta”, etc., son poco informativas porque no son específicas -¿Acaso la sociología y la economía no estudian “conductas”? ¿Acaso no se derivan esas conductas de ciertos supuestos –racionalidad, motivaciones e intereses- que suponen una teoría de “la vida mental”? Nótese que en este contexto decir que la disciplina trata del estudio “científico” de la conducta no agrega mucho. Bajo esa misma condición, preguntarse: ¿Cuál es el método de la psicología? ¿El psicodiagnóstico, la interpretación de los sueños, la observación de la conducta? ¿Y para qué se lo usa? ¿Para saber cómo conocemos, amamos, funcionamos en general, o para corregir inadaptaciones conductuales? *Mutatis mutandis*, esto puede aplicarse también a la política educativa.

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



La investigación en política educativa

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

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

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



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

De forma que cuando se investiga en política educativa se está ante el problema de cuán justas son las instituciones y cuán justas las prácticas. Pero esas no son asuntos que nos planteemos desde el exterior de la práctica misma, sino que pertenecemos al círculo de intereses del que formamos parte. Como finalmente las políticas debiesen ser consistentes con un proyecto “de pacto social” o de sociedad o de intereses de grupo, estos mismos conforman un nudo de intereses que utiliza la ciencia para resolver algunos de los problemas que se plantean. Este es un rasgo muy especialmente interesante de las políticas educativas y por extensión de su investigación, en la medida que exige integrar los intereses de los actores a las razones que motivan su quehacer y a la justificación de las soluciones propuestas. Sin embargo, como ha sido dicho, los nudos de interés de la sociedad o de grupos no son suficientes como para justificar la corrección de la política, puesto que una cierta mayoría o inclusive una minoría pudiera cooptar la elección: es ahí donde surge el imperativo de un ideal normativo; el teleológico de la política educativa y de su investigación.

El campo de aplicación de la investigación en política educativa (sea éste el diseño de la política o la implementación) está sujeto a constante cambio y, en consecuencia, las finalidades normativas cambian coordinadamente con el entorno en que se llevan a cabo. Pero ciertamente ello plantea un problema, debido en parte importante al hecho que una posición como ésta —en que se prescinde de estándar de evaluación epistémico y eventualmente sin



estándar ético de evaluación— conduce a alguna forma de relativismo. Si la verdad ya no es un problema en la investigación educativa ni lo es un ideal ético normativo, entonces, lo que resta como criterio de evaluación es la aplicación de alguna forma de utilitarismo o de pragmatismo craso. Abandonar un estándar normativo tiene el nocivo efecto de exigirnos correlativamente abandonar cualquier forma de evaluación y, por extensión, cualquier forma de corrección.

Por otra parte, si la epistemología de la investigación educativa no se ajusta a un estándar exigente de verdad, a un estándar epistémico, no debiera conducirnos a una suerte de epistemología débil. (KOTZEE, 2011). Porque el opuesto a la falta de verdad no es el relativismo ni el escepticismo: después de todo, una investigación, junto con adscribir a virtudes cognitivas, adscribe también a virtudes éticas. Ello querría decir que podríamos hablar de una epistemología aplicada de las políticas educacionales, algo semejante al anarquismo epistemológico de Feyerabend, y en función de ello, subordinar esta condición a los requerimientos que se plantean del uso de la política educacional; es decir, nuevamente, de las finalidades que se persiguen. De hecho, en la política educativa en el plano de aplicación práctica, los instrumentos por lo regular obedecen a sentidos y funciones diferentes que no son complementarios entre sí, no obstante coexisten en tanto no entren en contradicción con la práctica misma, o bien esta contradicción no pueda ser “racionalizada” por la política. La acción sería así el lugar de resolución de la política educativa, revistiendo así un interés esencialmente práctico (JIMÉNEZ *et al.*, 2006).

De la epistemología a la ontología y sucesivamente

Nos referiremos una vez más a la cuestión del estatus científico. Dos corrientes filosóficas austroanglosajonas, preocupadas por esta cuestión trataron de reducir enunciados corrientes o bien a enunciados que sólo contenían términos físicos (i.e. fisiológicos) y lógicos, o bien a enunciados que describen conductas (fisicalismo y conductismo, respectivamente). Otras versiones, más estadounidenses esta vez, pretendieron no “reducir” un tipo de lenguaje a otro,



sino identificar, simplemente, entidades no físicas con entidades físicas (la mente con el cerebro, para simplificar). Varios filósofos que simpatizaban con esos intentos, observaron los problemas de estos intentos y se plantearon teorías alternativas, según las cuales, por ejemplo, las “propiedades” no físicas *supervienen* a propiedades físicas, aunque no sean reductibles a ellas; o bien que no era posible establecer relaciones causales *sensu stricto* entre tipos de eventos físicos y tipos de eventos no físicos, aunque sí era posible pensar una relación causa-efecto entre un evento físico particular y un evento no físico particular.

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

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

Sin embargo, habría otro tipo de explicación “científica”, que sería la única adecuada a la naturaleza del objeto humano, a saber, la comprensión. Característico en ella es el problema del sentido, que no es describible en términos naturalistas porque para presentarse como tal problema exige una labor de interpretación, que tiene sus propias reglas y que puede variar de época a época.



ca o de intérprete a intérprete, según el tipo de orientación teórica a la que adscriba. Esta variabilidad introduce en el conocimiento algo que, supuestamente, no pertenece al canon clásico de la ciencia, que es la actividad subjetiva del propio científico como dato ineliminable del proceso de conocimiento. El problema de esta alternativa (i.e. la objeción clásica) es su relativismo potencial, pues sugiere que cualquier constelación interpretativa podría dar lugar a la captación del sentido (esto es, de cualquier sentido).

La fijación del sentido (la potencial objetividad de este modelo explicativo) ha sido tratada de múltiples maneras (por ejemplo, a partir de las presuposiciones pragmático-trascendentales del uso del lenguaje: si hablamos en serio, entonces no toda interpretación es posible; o bien, las condiciones lógicas bajo las cuales nuestra conciencia se refiere efectivamente al mundo – lo que supone una teoría de la verdad distinta de las habituales; o bien los límites trazados por nuestra peculiar biología a lo que podemos conocer). Prima facie semejante alternativa no es incompatible con el canon clásico de la ciencia: un evento puede admitir distintas descripciones verdaderas (por ejemplo, una explicativa y otra comprensiva). El problema es fijar cuáles de todas las descripciones posibles son efectivamente verdaderas, lo que requiere contar con un anclaje ontológico, esto es, con el “viejo” predominio de la ciencia dura.

La cuestión es que muchas veces se supone que el anclaje en una cierta ontología (en el caso de la racionalidad científica moderna, la del “objeto físico”), decide previamente la cuestión epistemológica, más compleja, de qué tipo de explicación sea la “verdadera”. El tipo de explicación característica de la física clásica es aquella que explica las propiedades visibles de un objeto a partir de sus elementos (por ejemplo, el brillo y color característicos del oro es el resultado de la composición electrónica del átomo de oro).

En este tipo de explicación, todo lo que es necesario saber de algo se logra contestando la pregunta: ¿de qué está hecho? Sin embargo, objetos físicos como los artefactos (sillas, puertas, automóviles), sin dejar de serlo, exigen, para explicar los objetos determinados que son, una explicación que dé cuenta de su función (las sillas son objetos para sentarse; las puertas deben permitir, al mismo tiempo, aislar y comunicar habitaciones cerradas; los automóviles son



objetos que hacen más rápidos nuestros desplazamientos, son además motivo de orgullo para sus propietarios, por su belleza, rapidez, etc.).

El punto es que nos parece que la explicación funcional es menos objetiva que la explicación “material” –si se permite la expresión; la relación entre propiedades y composición atómica está regida por leyes generales, lo que no parece ser el caso de propósitos humanos o motivos sociales. Muchos de los conceptos, entidades y propiedades de la mente, típicos del discurso sociológico o político, son en cambio conceptos funcionales o peor, disposicionales, que sólo se manifiestan en ciertas circunstancias, por ejemplo, a la pregunta ¿Qué tipo de mecanismo es la intención?, no se le ha podido dar una respuesta satisfactoria, a pesar de que disponemos de teorías un poco mejores respecto de cómo funciona. Para sintetizar una discusión que debiera ser más larga, los propios científicistas han empezado a moderarse, asumiendo que el concepto de organización funcional, por ejemplo, es explicativo /válido, dentro de ciertos límites, cuyo objeto explicativo no implica a priori compromiso ontológico alguno.

Coda

Finalmente, creemos que no es por si relevante determinar si la política educativa posee el estatus de ciencia, sino más bien estimamos que el punto de significación en esta discusión se deriva de las respuestas a las siguientes inquietudes: ¿Qué rol juega la explicación de la política en la totalidad de las explicaciones posibles? Y en función de ello, ¿Qué rol juega la explicación científica “clásica” en la totalidad de explicaciones posibles? Si bien se trata de preguntas abstractas, en realidad sin mayor novedad, lo interesante de esta discusión es poder saber qué lugar ocupa la subjetividad –nuestra subjetividad– en la explicación de estas cosas, entendiendo que la política educativa posee, constitutiva e indivisiblemente un ámbito de subjetividad o de intersubjetividad que está conformado por la intencionalidad del cambio que busca alcanzar con las nuevas prácticas o medidas que intenciona, por ende la investigación de las políticas educativas no puede, ni tampoco debiera desprenderse



de esta condición de la real política, y si bien se entiende que analíticamente son objetos diferentes, esto es, la política de la investigación en políticas, la segunda, la investigación en este campo no tendría sentido ni teórico ni práctico, en tanto la primera no existiese. Ni siquiera, como sostienen Jiménez *et al.* (2006: 261), “la investigación de la política de la educación está interesada en resolver problemas tanto teóricos como prácticos”. Entonces, qué sentido tendría resolver problemas si no hay implicancia sobre las políticas y esencialmente sobre su intencionalidad, comprendida esta última como el sentido del cambio que proponen.

Referencias

BALL, S. J. **The Education Debate**. London: Routledge. The Policy Press: Bristol, 2008.

BALL, S. J. **Education Policy and Social Class**. The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge. 2006.

BRONFRENNER, U. **La ecología del desarrollo humano**. Paidós: 1987.

DONOSO, S. **El derecho a educación en Chile**. Nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal. Santiago de Chile: Bravo y Allende, 2013.

GRAYLING, A. C. Epistemology. En N. Bunnin & E. P. Tsui-James (Eds.) **The Blackwell Companion to Philosophy**. Oxford: Blackwell, 1996. p. 38-63.

JIMÉNEZ, A.; JIMÉNEZ, J. y C. Palmero. La política Educativa y la Naturaleza Compleja de la Educación. Nuevos enfoques epistemológicos. **Revista Española de Pedagogía**, año LXIV, n. 234, mayo/ago. 2006, p. 249 -272.

KOTZEE, B. “Education and ‘thick’ epistemology”. **Educational Theory**, v. 61 n. 5, 2011.

KUHN, T. S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México DF: FCE, 1990.

PUTNAM, H. **Razón, verdad e historia** (J. M. Esteban, Trad.). Madrid: Tecnos (Trabajo original publicado en 1981), 1988.

PUTNAM, H. **El significado y las ciencias morales** (A. I. Stellino, Trad.). México D. F.: UNAM (Trabajo original publicado en 1978), 1991.



PUTNAM, H. “**La objetividad y la distinción ciencia–ética**” En Sen, A. & Nussbaum, M. C. *Calidad de Vida*, México DF: FCE, 1996. p. 193-209.

PUTNAM, H.; PUTNAM, R. A. “Education for Democracy”. En: **Words and Life**. Putnam, H. Harvard University Press, Cambridge Mass./London, 1994.

PUTNAM, H.; WALSH, V. “Entanglement throughout Economic Science: The End of a Separate Welfare Economics”. **Review of Political Economy**, v. 21, n. 2, p. 291–297, april. 2009.

QUINE, W.V.O. **Desde un punto de vista lógico**. Barcelona: Ariel (Trabajo original publicado en 1953), 1962.

QUINE, W.V.O. **Acerca del conocimiento científico y otros dogmas**. Madrid: Tecnos, 2001.

RAWLS, J. **Teoría de la Justicia**. México, DF: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1971.

RAWLS, J. **Justicia como Equidad**. Madrid: Editorial Universitaria Tecnos, 1986.

WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones Filosóficas**. México, DF: Instituto de Investigaciones Filosóficas/Barcelona, Crítica, 1988.

WHITTY, G. “Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?”. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 2, p. 159–176, april. 2006.