

EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Jorge Pomares C.*

Resumen

La educación no puede confundirse con la simple percepción y aplicación del conocimiento (tecnología), sino que debe estar encaminada a garantizar la capacidad de pensar por sí mismo a través del estímulo a la necesidad del saber. Sólo de esta manera se pueden formar ciudadanos conscientes que permitan construir el sistema democrático a partir de la cultura de los derechos civiles y una ética de los derechos humanos.

Palabras claves: Educación, ética, derechos humanos.

Abstract

Education must not be confused with the simple perception and application of knowledge (thechnology), it must be looking towards a guarantee of thinking by one self after being stimulated by the need of knowing. Only in this way conscience citizens can be formed in order to construct a democratic system from a culture of civil rights and an ethic of human rights.

Key words: Education, ethic, human rights.

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2001

* Abogado de la División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte. Especializado en solución y manejo de conflictos.

El vocablo *epistemología* procede del griego «*epistémē*», que significa «ciencia» (conocimiento), y de «*logos*», que significa «tratado», «tratado de la ciencia». Viene a ser la teoría, la filosofía de la ciencia. En Inglaterra y Alemania se le utiliza para significar la parte de la lógica llamada Crítica, o también, criteriología; por tanto, «conocer su objeto, extensión e importancia». Significa, pues, ciencia del método y causas del conocimiento, especialmente con referencia a sus límites y validez. En sentido más amplio, «crítica, discusión o examen de las ciencias, de su valor, de sus alcances».

La epistemología como disciplina filosófica trata sobre los fundamentos y métodos del conocimiento científico. En la filosofía antigua, principalmente en Platón y Aristóteles, existen ya reflexiones epistemológicas. Algunos autores consideran que su fundador es Jhon Locke (1632-1704), quien en su *Ensayo del Conocimiento* (1690) trata sistemáticamente del origen, esencia y certeza del conocimiento humano; otros sostienen que el auténtico fundador de esta rama filosófica es Emmanuel Kant (1724-1804), puesto que en su *Crítica de la Razón Pura* establece las bases del conocimiento científico.

Se trata, por parte de la epistemología, de sustentar sobre bases sólidas la ciencia de la educación; no obstante, en el diagnóstico cabe preguntarse por qué la mayoría de nuestros maestros realizan una práctica pedagógica repetitiva, instrumental y enajenante.

La epistemología se convierte en una mediación reflexiva entre el desarrollo científico y el resto de la cultura. Surgen entonces estas preguntas:

- ¿Es posible reducir la educación a una tecnología?
- ¿Qué tipo de educación es la que más conviene a la sociedad colombiana, educación formativa o educación capacitación?

El maestro Estanislao Zuleta se pregunta qué significa enseñar, y contesta desde la línea de Platón, según lo expone en *El sofista*, que el problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia. Platón considera que la educación no es un problema similar al de dar de comer a un hambriento, pues en este caso el asunto sería muy sencillo. El verdadero problema es hacer salir a alguien de una indigestión para que pueda tener apetito. Porque lo que impide el acceso al saber, lo que Platón denomina «ignorancia», no es una carencia, es, por el contrario, un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza infundada. El prejuicio, como lo

llamara Descartes, Spinoza o Kant, y que Platón denominaba la «opinión», está siempre presente. La idea de Platón es, pues, que la educación efectiva tiene que comenzar por crear una necesidad de saber por medio de la crítica de la opinión.

En segundo lugar, esa necesidad de saber no es pensada por Platón como una necesidad de información sino como una necesidad de pensar. El segundo criterio es aprender a pensar por sí mismo. Platón llega a decir en *El banquete* que el conocimiento no se transmite de un hombre a otro como se transmite el agua de una copa a otra por medio de una mecha de lana, sino que es necesario que cada cual encuentre el saber por su proceso y pueda dar cuenta de lo que sabe por haber realizado él ese proceso. Es decir, piense por sí mismo sus conclusiones a partir de sus propias premisas.

Una línea de pensamiento sobre la educación en esta dirección contrasta con la realidad efectiva de la educación como empresa de calificación de fuerza de trabajo para un mercado en el que la fuerza de trabajo calificada adquiere un costo determinado. En la medida en que esa otra realidad imponga sus exigencias, se tendrá una posición completamente opuesta a la descrita brevemente y que sintetiza el pensamiento de Platón, según el cual es el pensamiento el que se desarrolla con su propio ritmo. ¿Cuánto demora en descomponerse una estructura de opiniones, un sistema ideológico, para que se pueda configurar sobre sus ruinas una mentalidad científica? No lo sabemos de antemano, pero existe la clara conciencia de que estamos formando un pensador, un investigador, un creador.

Luego, la educación pasa a ser una producción de mercancía que deberá quedar sometida a la lógica de la producción de mercancías: mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de utilidades; de esta manera se desarrollará acelerando no la formación sino la información, el entrenamiento, los conocimientos que serán adquiridos en un mercado de trabajo, el cual es cada vez más especializado y más restringido en cuanto al campo en el que se debe operar. Hoy día es posible formar entonces, a título de ejemplo, ingenieros con alto nivel de conocimiento en determinadas fórmulas, pero prácticamente analfabetas en otros campos vitales, sin capacidad de reflexión sobre asuntos políticos, literarios, humanos, etc.

Según Kant, los criterios que debe tener la educación formativa son: pensar por sí mismo, es decir, el criterio de no tener una mentalidad pasiva que recibe sus verdades, y simplemente las acepta, de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio; el segundo, capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, no mantener dogmáticamente el propio

punto de vista como único y ser capaz de entrar en el diálogo con los otros puntos de vista en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para establecer en qué medida son coherentes consigo mismo; y el tercero es llevar las verdades ya conquistadas hasta sus últimas consecuencias, el criterio de lo que llama Kant *la razón*, es decir, tomar cualquier verdad como un modelo para encontrar otra, una verdad matemática o cualquier otra.

Hay muchas cosas que no podemos cambiar, el ritmo, el tiempo, un *pensum*, pero hay otras que como docentes podemos mejorar, pensar nosotros mismos nuestras asignaturas, inquietarlas, transmitirles entusiasmo, generar capacidad de asombro, transmitir pasión por el conocimiento y la capacidad de aprender disfrutando.

Es la única forma de luchar por una democracia; en la medida en que la educación forme ciudadanos que asuman su papel dentro de la sociedad de esta manera, se estimulará una cultura de derechos civiles y una ética de derechos humanos acordes con el mundo de hoy.

1. EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

La relación entre educación e investigación ha sido problemática. Sólo hasta el siglo XX se empieza a investigar la investigación, es decir, se toma como objeto de estudio. En nuestro modelo educativo, la formación de investigadores se reserva para una élite: la que escala los últimos peldaños de la escala educativa, llámese maestrías o doctorados; allí es donde se hace énfasis en la investigación como requisito de grado. A nivel de pregrado, las universidades se limitan a proporcionar unos conocimientos básicos provenientes, la mayoría de las veces, de manuales que facilitan la presentación de la monografía al estudiante. Nunca se incentiva la creatividad, y es allí donde pierde su razón de ser la investigación como escrutinio, como develación de lo nuevo.

Dentro de esta serie de preocupaciones parece que la cuestión del método es prioritaria. El método frecuentemente es encarado como una cuestión puramente técnica que tiene que ver con formas de recolectar datos, construir cuestionarios, seleccionar muestras, organizar información, etc. Sin embargo, los métodos, dentro de un contexto menos técnico y más epistemológico, se refieren a los diversos modos como se construye la realidad, a las diferentes maneras como nos aproximamos al objeto del conocimiento. Esto quiere decir que la cuestión del método exige análisis más complejos.

Para entender los métodos utilizados en la investigación científica es necesario reconstruir los elementos que lo determinan y las relaciones que éstos tienen con otras dimensiones implícitas en los procesos de producción del conocimiento, tales como las técnicas, los instrumentos de adquisición, organización y análisis de datos e información, y las concepciones epistemológicas y filosóficas en las cuales se fundamentan los procesos de investigación, dimensiones que tienen una cierta coherencia interna y forman una lógica propia, la cual precisamos revelar.

La investigación a nivel de educación superior presenta algunos conflictos, de los cuales se hace una breve presentación a través de pares.

1.1. Teoría y métodos

Toda investigación supone un cuerpo teórico, y éste debe tener un método que le sea apropiado, pero la relación importante en el proceso de elaboración del conocimiento se ve desvirtuada por la mitificación de los métodos, es decir, se los desvincula de los contextos teóricos; aún más cuando son utilizados indiscriminadamente, o por moda, y se reduce el cuerpo teórico a un simple marco de referencias o a una revisión bibliográfica superficial. Como forma de superar estas tendencias se propone la formación de investigadores en por lo menos tres aspectos primordiales: teorías educativas, técnicas de investigación y epistemología sobre los métodos.

1.2. Métodos y objeto

El método, considerado como único criterio de objetividad, traslada el objeto a sus códigos, lo reduce, lo diseca, lo divide en sectores, lo suma, lo interrelaciona y lo sacrifica al rigor lógico. La primacía del método, sea como lógica de la razón, método de la experiencia o método lógico matemático, es cuestionada hoy en día, ante la desvirtuación del objeto, cuando se piensa que éste debería tener la primacía frente al método y la objetividad debería centrarse en el objeto y no, como lo constatado actualmente, en la validez de los instrumentos, en la exactitud de la definición operacional de los términos o en la rigidez del proceso lógico racional.

1.3. Análisis cuantitativo y cualitativo

Muchas tesis tienen datos de más y análisis de menos. La simple recolección y tratamiento de datos no es suficiente; se hace necesario rescatar el análisis

cualitativo para que la investigación se realice como tal y no quede reducida a un ejercicio de estadística.

1.4. Tiempo coyuntural y tiempo proceso

En la mayor parte de los trabajos universitarios que se realizan, llámense tesis o monografías, predomina el tiempo corto o coyuntural, lo cual expresa su carácter anti-histórico al reducir la realidad a una fotografía instantánea. Por otro lado, las ciencias sociales no se pueden limitar a relaciones entre magnitudes estáticas, pues éstas exigen abordajes más amplios que consideren el tiempo como proceso y no sólo como un dato, una fecha o una faceta.

1.5. Sujeto-objeto

El conocimiento es el resultado de la relación entre un sujeto cognoscente y un objeto por conocer. Desde el punto de vista epistemológico, los abordajes empíricos y positivistas privilegian al objeto o al hecho, lo cual hace desaparecer al sujeto en pro del objeto; supone que el objeto real y el objeto del conocimiento permanecen reducidos a la representación del primero sin permitir la interacción del sujeto; supone también que la relación sujeto-objeto es una relación de duplo empirismo entre un individuo concreto y aislado (investigador) y una porción de realidad también concreta; sin embargo, el sujeto empírico es portador de una cultura, de un lenguaje, de una estructura de pensamiento y de una escala de valores; su relación con el objeto en este sentido no es neutra. El sujeto y el objeto del conocimiento no son dos entidades que entran en reacción a través de una tercera entidad llamada sensación, observación o experimentación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicción dialécticas, o como dice Sartre, «*el experimentador hace parte del sistema experimental*»; ni objetividad pura ni subjetividad pura, en la unidad de lo conocido, objeto y sujeto, se alían irreductiblemente.

En las ciencias sociales como en educación, el investigador y el investigado (grupo de alumnos, comunidad o pueblo) son ambos sujetos; el objeto es la realidad. La realidad es un punto de partida, sirve como elemento mediador entre los sujetos, quienes en una relación dialógica, como debería tomarse el proceso de investigación, se encuentran unidos frente a una realidad que les es común y que los desafía a ser conocida y transformada.

1.6. La investigación como requerimiento académico o como «trabajo humano»

La práctica de la investigación tiene las características del trabajo humano, pero en las condiciones de requerimiento académico para adquirir un título esta dimensión se pierde y se reduce a un cumplimiento, y para salir del paso se tiende a repetir otras investigaciones o a repetir procesos de moda, con lo cual se pierde la dimensión transformada de la realidad que toda investigación debe tener.

¿Existe la posibilidad de fundamentar científicamente la labor del maestro?

¿La investigación, comprendida como la búsqueda que para legitimarse asume formas y posturas propias de las ciencias positivas, será el proceso cultural destinado a iluminar y orientar la práctica educativa?

Supone examinar la relación entre un saber objetivante, cuyo modelo sea las ciencias, y una práctica esencial y cultural.

Reto para la epistemología entendida como exploración crítica de la relación entre el saber objetivante y la actividad concreta de enseñanza.

En las décadas de los sesenta y setenta se pretendió afianzar a través del enfoque positivista, la tecnología educativa, en el que aparece el enfoque constructivista de mejor autoridad.

2. EL ESTUDIO CONTEMPORÁNEO DE LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS

CARNAP	Rescata la lógica inductiva.
POPPER	Parte de la lógica deductiva, de la primacía del examen crítico, y establece al conocimiento no como un estado sino como un proceso genérico estructural.
PIAGET	Desarrolla la epistemología genética, en la que considera al conocimiento no como un estado sino como un proceso genético estructural.
BACHELARD	Se preocupa por la reflexión sobre la filosofía implícita en las prácticas científicas e introduce la noción de «ruptura epistemológica», se opone a las tradiciones positivistas, reconoce que en los «hechos» hay ciencia mezclada de intuición, de errores, de puntos de vista y de ideologías.
KUHN	Afirma que la ciencia no es acumulativa, su evolución se debe a las «revoluciones científicas». La revolución científica consiste en el cambio de un antiguo paradigma o matriz disciplinar por uno nuevo;

	<p>la matriz vieja se incrusta en la nueva. Y esta reestructuración representa el desarrollo de las ciencias. En el cambio de paradigma se incluyen elementos extracientíficos, como la propaganda y el proselitismo, que el nuevo paradigma utiliza para ganar adeptos.</p>
FOUCAULT	<p>Procura un <i>locus</i> para las ciencias humanas marcadas por una extraña e indefinida relación dentro de un espacio común; esta actitud de búsqueda parte de la arqueología del saber y ayuda a cuestionar lo que está soterrado, lo que está detrás del ejercicio de la ciencia.</p>
ESCUELA DE FRANCFORT	<p>Los investigadores necesitan preguntarse sobre el significado de la ciencia que practican; la ciencia está integrada en un proceso social, económico y político. Es, por tanto, en la práctica social donde se reflejan todas sus ambigüedades y contradicciones. Propone analizar la práctica científica no como una actividad neutra sino vinculada estrechamente a los intereses; el conocimiento y el interés están interligados; la epistemología crítica pretende revelar estas ligazones. Durante la década de los años setenta predominó en la investigación educativa la influencia de tendencias basadas en la concepción positivista de la ciencia. Como alternativas a esa relativa exclusividad se presentan nuevas tendencias epistemológicas en este tipo de investigaciones; entre ellas, la «investigación participante» y la «investigación-acción», que parten de la crítica a la perspectiva positivista preocupada por constatar, describir, diseccionar y prever hechos, comportamientos o sistemas de representación, como si fueran objetos inanimados y distanciados, utilizando los instrumentos y las técnicas de investigación. La tendencia de reducir la complejidad de lo real a la visión simplista y superficial de una fotografía estática conduce a separar, por un lado, a quienes son investigados para ser conocidos y dirigidos y, por otro lado, a los investigadores que producen el conocimiento, determinan su uso y «dirigen al pueblo en su propio nombre y con frecuencia en nombre de aquellos para quienes trabajan». La investigación participante y la investigación-acción presuponen que el conocimiento es esencialmente un producto social que se extiende o cambia continuamente, de la misma manera que cambia la realidad concreta, y no está separada de la práctica; el objetivo último de la investigación es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de la gente inmersa en dicha realidad.</p>