

Herrán, A. de la (2005). Reflejo de los *paradigmas consensuados* en el conocimiento pedagógico. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex (capítulo 11).

REFLEJO DE LOS *PARADIGMAS CONSENSUADOS* EN EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

En este capítulo desarrollaremos los siguientes contenidos:

- I Análisis de los *paradigmas educativos consensuados*
- II Crítica a los *paradigmas educativos consensuados*

I ANÁLISIS DE LOS *PARADIGMAS EDUCATIVOS CONSENSUADOS*

Algunos autores expresan que los grandes paradigmas científicos se han proyectado en el conocimiento pedagógico *dualmente*, o sea, *isomórfica y unívocamente*. Es el caso de C. Wolf (1999), quien organiza la educación en dos confrontaciones pedagógicas, en las que subyace la dualidad cuantitativo-cualitativo: Por ejemplo, el discurso de W. Dilthey (1986) los organiza en Empírico y Humanista, y M. Horkheimer (1973) se refiere a la organización epistemológica Positivista versus la Crítica.

El conocimiento compartido más generalizado coincide globalmente con el esquema *dual* de M. Horkheimer (1973), pero con una organización distinta, si se quiere, algo más elaborada. Así, el consenso científico subyacente entiende que los grandes paradigmas han repercutido y se han reflejado en el conocimiento pedagógico organizándolo en tres haces o líneas principales, que no obstante considero formulables en dos, con una subdivisión. En consecuencia:

- a) El paradigma cuantitativo o positivista se ha proyectado en el llamado homónimo “paradigma” positivista o tecnológico.
- b) El paradigma cualitativo se ha proyectado¹ en los denominados: “Paradigma” interpretativo, “paradigma” crítico o sociocrítico y “paradigma” postmoderno².

Ésta es la distribución que más se ha extendido, y que se ha promovido, desde la *óptica* sociocrítica de la Escuela de Francfort. Otros autores, como A. Medina (1995) o S. de la Torre (1993) lo expresa así, añaden una cuarta opción *comprensiva*:

¹N.L. Gage (1993b) concreta que “algunas de las denominaciones por las que se conoce el paradigma cualitativo son «etnográfico», «humanista», «interpretativo», «hermenéutica», «simbólico», «fenomenológico» e «interaccionista» Cada uno de estos términos contiene significados distintos” (p. 224). Este autor identifica con el *paradigma cualitativo* sólo al interpretativo, entendiendo al crítico como distinto y a su mismo nivel.

² Para algunos, sin identidad independiente ni entidad temporaria suficiente

PARADIGMA	SUBRAYA
POSITIVISMO	OBJETO
INTERPRETATIVO	SIGNIFICACIÓN COMPARTIDA ENTRE LOS SUJETOS
SOCIOCRÍTICO	MARCO SOCIOPOLÍTICO COMO CRITERIO DE ANÁLISIS EMANCIPACIÓN COMO FINALIDAD
COMPRESIVO [INTEGRADOR]	INTERACCIÓN O INTERPENETRACIÓN SISTÉMICA

(Fuente: Elaboración propia, a partir de S. de la Torre (1993, p. 23, adaptado)

En alcance de los *paradigmas consensuados* en el conocimiento pedagógico satura la forma de comprender y desarrollar la mentalidad de investigadores y/o profesores, la práctica de la investigación (incluye innovación), la formación (incluye enseñanza y aprendizaje didáctico, currículum, evaluación, etc.).

i REFLEJO DEL PARADIGMA POSITIVISTA EN LA EDUCACIÓN

DENOMINACIONES. “Técnico” (Habermas, Mc Donald, Reid, etc.), “Tecnológico” (Barton, House, etc.), “Tradicional” (Pinar), “Dogmático” (Quintanilla), “Positivo” o “Positivista” (Guba, Escudero, Marrero, Contreras, etc.), “Cuantitativo” (Guba, Benedito, etc.), “Empírico-analítico” (Popkewitz, Escudero), “Científico-técnico” (Escudero), “Reproductiva” (Escudero).

PRIMERA APROXIMACIÓN. En el conocimiento pedagógico, la posición positivista ha predominado desde mediados de siglo XX hasta entrados los años 80, en que han ido cuajando progresivamente las críticas, tanto filosóficas como estrictamente metodológicas. Expongamos en primer lugar algunas concreciones de carácter fundamentador. Según J. Arnal, D. del Rincón, y A. Latorre (1994, pp. 84, 85, adaptado), los principios del paradigma positivista en la investigación educativa se puede traducir en que:

- a) La *objetividad* es una constante del proceso de investigación, desde su diseño, la planificación, la recogida de datos, su análisis e interpretación, etc., y de los procedimientos de investigación, que deben ser públicos y fiables, o sea, replicables y no sujetos a contextos o investigadores distintos.
- b) La evidencia empírica replicable y fiable sustituye a las fuentes de autoridad, el sentido común o el razonamiento especulativo.
- c) Se pretende medir y traducir cuantitativamente, para generalizar los datos mediante modelos estadísticos, en términos de probabilidad.

El enfoque pretende conseguir para la investigación educativa las mismas ventajas que han hecho de las ciencias naturales y de las tecnologías una fuente abundante de beneficios para la humanidad (N.L. Gage, 1993b, p. 223, adaptado), de tal modo que

“La función social de la educación es subalterna al modelo socio-económico del mercado” (N. Bembenaste), y los sistemas educacionales del capitalismo no tienen como objetivo “el sentido”, es decir no se interesan por mostrar el papel de lo intersubjetivo, de lo intrasubjetivo en la formación del sujeto cognoscente, ni se preocupa por explicitar la función social del conocimiento y de cómo este influye en la calidad de vida de los sujetos.” El mercado cada vez más, se interesa por la educación, como “capacitación” que promueve el Estado, responde a las demandas sociales y para ellas se orienta. La formación y el conocimiento se supeditan a intereses socioeconómicos.

- a) La concepción de la educación se matiza por nociones como interés, actividad, control del aprendizaje, planificación de la tarea escolar, motivación, que tienen una fuerte presencia en el discurso de la Didáctica. Menosprecia los valores que se alejan de la racionalidad científica instrumental.
- b) Es la Didáctica la que, prácticamente, define el fenómeno de la educación, como algo que acontece con exclusividad en el aula. El acento puesto en la búsqueda de técnicas y procedimientos que atiendan más a los aspectos externos que motivan el aprendizaje y el conocimiento y no al interés basado en el compromiso personal y social del conocimiento.
- c) Se tradujo también en una visión instrumental de lo metodológico, entendido como proceder ordenado, sujeto a principios y normas que hay que respetar para llegar de manera segura a los objetivos. El método es visto como solución o llave mágica, que por sí sólo mejora o resuelve los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.
- d) Los principios de “eficiencia”, “racionalidad” y “productividad” debían regir los procesos pedagógicos. Planificarlos, ordenarlos es tornarlos más racionales para garantizar el éxito del aprendizaje.
- e) Este enfoque mecanicista y utilitario, descuida ejes sustanciales como:
 - El debate epistemológico sobre los diferentes campos disciplinarios.
 - La investigación de los procesos de construcción de un área de conocimiento.
 - Las particularidades de los procesos de aprendizaje específicos de un campo disciplinario.
- f) El orden constituye un valor en sí mismo.
 - Para mantenerlo está permitido reprimir, suspender, desaprobado, marginar, rechazar.
 - El orden significa disciplina, jerarquía, ubicación, exclusión, discriminación. Por ejemplo: es impensable que un médico se interese por la filosofía, o un filósofo por la tecnología. Estos intereses se perciben como invasiones de terrenos ajenos, como elementos desorganizadores, *desarticuladores* y caóticos.
 - Este orden, impregna también, los procesos de organización curricular ya que fragmenta, separa los contenidos en compartimentos estancos, viene todo armado, empaquetado. Sus secuencias son lineales y rígidas. Se excluyen organizaciones en espiral, globalizadas o integradoras de los contenidos.
 - Se recurre a criterios simplificadores lineales e ingenuos de secuenciación como por ejemplo, ir de lo “concreto a lo abstracto” de lo “fácil a lo difícil”, de lo “simple a lo complejo”. Como si lo concreto no fuera síntesis de múltiples determinaciones, como si en lo simple no existiera también la complejidad.

- g) La idea del equilibrio es otro componente fuerte de este paradigma. Se manifiesta en la negación del conflicto: se concibe al conflicto como algo anormal, irregular, indeseable. El funcionamiento didáctico e institucional debe ser un todo armónico. Se niega la coexistencia de síntesis de posiciones políticas, sociales, epistemológicas, educativas, psicológicas, no se elaboran las resistencias, las contradicciones, los enfrentamientos, los encuentros y desencuentros. Estos aspectos no son elaborados. Se ocultan, no se generan espacios para discutirlos y tratarlos. Negando el conflicto se ocultan las diferencias, diferencias que no se toleran, se tiende a la homogeneización.
- h) La burocracia promueve el saber profesional especializado, dividido, organizado en disciplinas claramente definidas y productivo, versus el saber “humanista clásico”, global, relacionante.
- i) La perspectiva positivista conceptúa la realidad educativa como objetiva, analizable, cognoscible científicamente. En efecto, para N.L. Gage (1993b), el medio es medir las variables implicadas en estas relaciones con métodos que buscan la objetividad, entendida como: “la utilización de métodos que estén afectados en el menor grado posible por las propensiones, las expectativas, las preferencias o el beneficio personal del investigador” (p. 219), o pretendiéndola, aun reconociendo que la objetividad completa y perfecta es imposible.
- j) La realidad investigable se puede clasificar en sistemas de variables controlables para la investigación rigurosa.
- k) Las variables serían medidas con procedimientos tales como: los test objetivos o de calificación múltiple, la observación sistemática para describir los procesos de aula, las técnicas de entrevista formalizadas para obtener información sobre las creencias y concepciones de los profesores, los cuestionarios para medir las actitudes de los profesores, etc. (N.L. Gage, 1993b, p. 219, adaptado).
- l) Por su parte, las relaciones entre las variables se estimarían con procedimientos estadísticos: coeficientes de correlación y nivel de efecto, tomando como referencia las diferencias estandarizadas entre las puntuaciones medias de los grupos experimental y de control en un experimento cuyo objetivo sea determinar si nuevos métodos de enseñanza producen mejores resultados que el método convencional o tradicional (N.L. Gage, 1993b, p. 219, adaptado).
- m) Las cuestiones susceptibles de diseño investigativo, por tanto científicamente analizables, pretenden encontrar relaciones significativas observables, replicables, controlables, medibles y susceptibles de análisis estadístico descriptivo e inferencial.
- n) El objeto de esta sistematización es la aplicación del método hipotético-deductivo, desde el que se pretende controlar, explicar y predecir fenómenos observables y cuantificables, externos o evidentes, desde los que a su vez se pueden formular leyes, proposiciones que relacionen variables, y fundamentar teorías.
- o) Para N.L. Gage (1993), el conocimiento científico-positivista se caracteriza por seis rasgos:
- Origen empírico: Haberse obtenido empíricamente: desde la observación y la experiencia, de modo que sean comunicables, en principio.
 - Precisión: Ser [relativamente] *preciso*, de modo que queda definido de forma clara, y se obtiene con instrumentos o procedimientos fiables.
 - Objetividad: Ser relativamente objetivo, porque se determina más bien mediante datos que mediante preferencias, esperanzas, predisposiciones y ventajas personales del investigador.
 - Replicabilidad: Ser *replicable*, en tanto que los descubrimientos de un investigador son accesibles por otros investigadores que tengan las aptitudes requeridas.

- Sistemática y acumulación. Ser *sistemático* y *acumulativo*, en tanto que se desarrolla hasta llegar a un sistema organizado de proposiciones verificadas, o un cuadro teórico.
 - Explicación, predicción, control y mejora. El conocimiento científico permite el entendimiento o explicación de relaciones entre variables, la predicción y el *control* o la *mejora* de una variable como consecuencia de cambios deliberados en otra variable (pp. 24, 25, adaptado).
- p) Los fines del conocimiento científico, desde el contexto de la investigación sobre enseñanza, pueden condensarse en “tres propósitos de la investigación científica, tanto en las ciencias naturales como en las sociales” hacia los fenómenos que investiga (N.L. Gage, 1993b, pp. 214-216):
- Explicación o comprensión: Se consigue al demostrar cómo las relaciones se ordenan dentro de un marco lógico. Y, si dicho conjunto hubiera sido comprobado empíricamente, concluiríamos que se habría alcanzado el fin de la explicación. Es evidente que en la ciencia existen conjuntos de relaciones mucho más complejos, pero en todo caso la investigación esta enfocada en su significatividad lógica.
 - Predicción: Se alcanza en el momento que podemos mostrar que el valor, nivel o magnitud de una variable (por ejemplo, un acceso a la universidad) puede predecirse, con una mayor precisión que la del mero azar, sobre la base del conocimiento previo del valor de otra variable denominado el predictor (por ejemplo, resultado de un test de aptitud).
 - Control: Se consigue cuando es posible cambiar el valor de una variable (comprensión lectora) modificando otra variable con la cual mantiene una relación causal (método X).
- q) N.L. Gage (1993b, p.216) va más allá en su exposición, y señala que en la ciencia no siempre consigue estos tres fines. A veces se consigue sólo alguno:
- Explicación, pero no predicción o control. Ejemplo: La vulcanología ha conseguido una gran comprensión sobre las erupciones volcánicas, pero no es capaz de predecir las o controlarlas.
 - Predicción, pero no explicación¹ o control. Ejemplos: La Astronomía predice movimientos de estrellas y galaxias, pero a veces, tales movimientos no pueden ser explicados ni controlados. En investigación sobre la enseñanza, podemos predecir qué tipo de alumno abandonará unos estudios sin que podamos comprender las causas o modificar la tasa de deserción.
 - Control, sin teoría explicativa. Ejemplos: En Medicina, los efectos beneficiosos de la aspirina sobre los dolores de cabeza se descubrieron hacia 1890, pero la explicación de cómo funcionaba se dio en 1970.² En

¹ En matemática, el teorema de Fermat cumplió los 400 años sin demostración ni refutación, desde la famosa anotación marginal en sus “Observaciones sobre Diofanto”. Además, debemos reconocer varios niveles de *explicación* o de profundidad en el conocimiento. Como nos recuerda el profesor G. Agudelo (2001), en su “Principia”, Newton ofrece un modelo matemático para explicar el proceso del fenómeno gravitatorio. Pero expresa que: “la causa de la gravedad era algo que no pretendía conocer”. En ese *hueco* entraría Einstein. Como consecuencia, hemos de distinguir niveles en la explicación científica: Al menos hay explicaciones procesuales y explicaciones causales. En el mismo ámbito científico es destacable el reciente hallazgo de una fórmula válida para conocer cualquier decimal del número pi.

² Otros ejemplos podrían ser el descubrimiento experimental de la nocividad del tabaco (hace sólo unos años) o el modo en que afecta a la salud el electromagnetismo de campos de fuerza. Lo mismo cabría decir de los efectos de los campos electromagnéticos en la salud humana, para los que aún no existe explicación “científica”, aunque sí fenómeno.

la investigación sobre la enseñanza, se han utilizado muchas prácticas docentes durante siglos sin comprensión científica de por qué eran eficaces: cuando los profesores reducen el número de preguntas a los alumnos éstos producen mejores discusiones y debates en el aula (N.L. Gage, 1993b, p. 216).

- r) La ciencia, por su neutralidad y objetividad, genera conocimientos fiables de generalización no limitada por los contextos y circunstancias concretas.
- s) El interés científico es la determinación (descubrimiento) de relaciones lineales de causa y efecto entre variables definidas.

CRÍTICAS MÁS HABITUALES AL ENFOQUE¹

- a) La ciencia no es neutral, ni tampoco lo es el conocimiento científico. Toda decisión científica comporta, por presencia o por omisión pronunciamientos que van más allá de la asepsia científica: valores implícitos, orientaciones filosóficas, modelos de conocimiento, imágenes sociales, etc.
- b) La identificación entre *conocimiento válido* y *conocimiento científico* en Educación es un *reduccionismo de hecho*, que pasa por alto factores relevantes *objetivamente* evidentes:
 - 1) Las particularidades contextuales.
 - 2) Las particularidades personales.
 - 3) La historia personal, institucional, etc.
 - 4) La cultura compartida.
 - 5) Los imperativos *extraeducativos* que, no obstante, repercuten concretamente en la práctica de la educación: sociales, administrativos, políticos, económicos, investigadores, etc.
- c) La realidad indica que muchos resultados de investigaciones experimentales no son directamente transferibles a todos los sistemas educativos, comenzando por el aula y terminando por la cultura en mayor medida distinta. La característica de la investigación *positivista* en educación no es precisamente el *determinismo* sino con frecuencia lo contrario. O sea, como ha expresado M.Á. Santos Guerra, que no se cumple el “si A entonces B”, sino, más bien, un “si A entonces B, quizás”.
- d) El determinismo subyacente, definitivamente simplificador, se expresa en *modelos* cuya representación de la realidad puede rayar la invalidez. Y más, si uno de los asientos de variables que se manejan es la mente humana (por cierto, no definida con claridad aún) y el cerebro (“complejo entre complejos”, como lo definía E. Morin) (A. de la Herrán, 1999, 2000).
- e) Como se ha demostrado desde la ciencia más rigurosa (Heisenberg, Capra, Bohm, Eddington...) la objetividad no existe. No es, por tanto, posible. En ciencias sociales también se señala expresamente que la objetividad no existe (Berger, y Luckman) o que es ilusoria (N.L. Gage, 1993, p. 25).
- f) En otros ámbitos científicos, resulta excelente y constitutiva la pretensión de *control* y *predicción*. En el ámbito del conocimiento pedagógico, muchas veces es impropio su planteamiento, no sólo por la complejidad de *fuentes de valores independientes*, sino por su carácter cambiante, a veces evolutivo y a veces oscilante o caótico, y porque después va a aflorar en forma de comunicación. Desde este punto de vista, no es posible, el conocimiento científico en Educación (N.L. Gage, 1993).

¹ La causa por la que enfatizamos esta carga crítica al enfoque positivista y nos extendemos un poco más en él es porque podemos considerarla raíz motivadora de los enfoques cualitativos y, en sentido estricto, parte de ellos.

- g) Para algunos filósofos, la investigación positivista no ha bastado para considerar la existencia de una *teoría de la enseñanza*:

Algunos filósofos insisten en que el análisis de los acontecimientos y en concreto de la enseñanza humana, y aún más de las relaciones proceso-producto de la enseñanza en las aulas, no ha producido ninguna teoría y por lo tanto no podría otorgársele un estatus científico (N.L. Gage, 1993, p. 25).

- h) En la realidad, maestro y alumno se *aguijonean* juntos (M. Zambrano), *fertilizan* mutuamente su conocimiento, decimos nosotros. Componen un sistema comunicativo en el que son a la vez variable independiente y dependiente, porque desde ella influyen y son influidos.

VALORACIÓN DEL ENFOQUE

- a) La perspectiva cuantitativa parece en ocasiones más válida, en detrimento de lo que A. Bolívar Botía (1999c) califica como un "déficit" interno de legitimación que por su naturaleza parece mostrar la metodología cualitativa, que hace que se vea constantemente obligada a justificar su valoración, o bien a recurrir a metodologías cuantitativas, más fuertes. Este déficit se presenta no sólo en el plano de la discusión académica, sino también cuando, en un contexto de aula, por ejemplo, un alumno pone en duda la valoración del profesor basada en la observación cotidiana y, sin embargo, acepta como obvia la calificación obtenida en un examen tradicional, y todavía más si tiene el marchamo de una prueba presuntamente objetiva (p. 385, adaptado).
- b) Por lo que se refiere a la práctica de la docencia, el centro de gravedad no ha de colocarse en la investigación científica de un especialista externo, sino en la *práctica de la educación* que puede desarrollar válidamente su protagonista legítimo: el docente.
- c) Parece un imperativo lógico que el docente sea un *agente investigador* que, no obstante, nunca podrá trabajar en condiciones *científicas*.
- d) El enfoque positivista en Educación aparece con validez *limitada*. Por tanto, y sobre todo con *validez*. A todas luces parece *insensato* su *desprecio*, que muchos investigadores y estudiosos adoptan como premisa de su actitud epistémica.
- e) Comparto la valoración que hace N.L. Gage (1993b), al señalar que en las últimas décadas se ha conseguido un gran progreso en el estudio de la enseñanza, de modo que los profesores *pueden* utilizar nuevo conocimiento y sus alumnos beneficiarse cuando sus profesores lo aplican (p. 223, adaptado) todo lo reflexivamente que se quiera
- f) Desde el punto de vista de la práctica docente, concluyo con que:
- 1) Para los profesores en servicio, las conclusiones de investigaciones *positivistas* son, pueden ser útiles para su trabajo y compatibles con otros desarrollos investigativos autógenos, siempre que puedan orientarlas a la práctica con un carácter de guía pendiente de comprobación, como señalaba el mismo Stenhouse. Apoyamos la idea en la siguiente cita:

Las teorías formales, los resultados de la investigación científica que se ofrecen en los programas de formación del profesorado, poco o nada inciden en la formación del pensamiento práctico que provoquen y cuestionen vitalmente el sentido de alguno de sus componentes básicos (teorías, creencias, ideologías, perspectivas) o que puedan ser incorporadas como instrumentos de análisis de los problemas prácticos o de esquemas de proposición para la actuación concreta. La teoría tiene función irremplazable en la formación del profesorado, pero sólo cuando puede ser utilizada por el alumnado como instrumento de investigación, como herramienta de análisis y reflexión del pensamiento que se expresa en la actuación docente (Á.I. Pérez Gómez, y J. Gimeno Sacristán, 1988, p. 61).

- 2) La clave, a mi juicio, radica en su interpretación profesional: En lugar de tomarse como *punto de llegada* (tesis), pueden tomarse como *punto de partida* (hipótesis), como apoyatura científica provisional o relativa, susceptible de *situación, particularización, o explicación*". M. Fernández Pérez (1988b) se hace eco de una reunión de catorce expertos en materia de investigación evaluativa (entre ellos Stake, Mc Donald, Wallin...) que lanzaron un manifiesto de 4 puntos y quince subpuntos –que Stenhouse calificó como nueva ola de este tipo de investigación-, que venía a criticar la metodología positivista y sintetizarse en que las generalizaciones empíricas no son más que guías, observaciones pendientes de explicación (p. 142). En algunas ocasiones, no hacerlo equivale a situar a los profesores ante indagaciones *imposibles (frustrantes)* o en esquemas de aprendizaje por *ensayo y acierto*, menos rentables y menos certeros a priori. De este modo, se puede compatibilizar la perspectiva positivista, adoptándola como *elemento cognoscitivo de entrada*, con cualquier otra.
- 3) Hay aspectos mejor investigables desde esta perspectiva, y otros necesariamente desarrollables desde otros enfoques más o completamente cualitativos. Se trata globalmente de conocer *no fragmentariamente al elefante*¹ y de adaptar el *instrumento* al objeto y al objetivo [el *conocimiento*, en función de la mejora de la educación], y no al revés.

ii REFLEJO DEL PARADIGMA CUALITATIVO EN LA EDUCACIÓN

ii-A “PARADIGMA” INTERPRETATIVO

ALGUNAS DENOMINACIONES ORIENTATIVAS EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. “Práctico”, “Comunicativo” (Habermas), “Conceptual” (Pinar), “Escéptico” (Quintanilla), “Simbólico-Lingüístico” (Popkewitz), “Cualitativo” (Guba, Benedito), “Deliberativo” (Reid), “Fenomenológico” (Gage, Escudero), “Hermenéutico” (Escudero), “Cultural” (House, González, Escudero), “Humanista” (Barton), “Alternativo” (Benedito), “Naturalista” (M. de Miguel, Santos Guerra), “Constructivista” (Escudero), hermenéutico, interaccionista, humanista, etnográfico (Gage), etc.

En esta perspectiva, los conceptos clave incluyen “los de cultura, entendida como patrones de comportamiento y actitudes, conocimiento, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una sociedad, concibiéndose la escuela y el aula también como sociedades” (N.L. Gage, 1993b, p. 225).

Como señalan C. Sayda Coello González, C. Rolando Alfredo Hernández León, y A. Boullosa Torrecilla (2000), la perspectiva cualitativa se comienza a aplicar con fuerza en Educación a principios de los años 60. Después parece entrar en un periodo de latencia, sin duda porque emerge con fuerza la perspectiva cuantitativa, y no es hasta los 80 en que vuelve a reaparecer en Estados Unidos, Inglaterra y resto de Europa de un

¹ Hago referencia a un cuento hindú, que narra la siguiente situación: Un maestro ciego preguntó a otros tres cómo era un elefante: uno, que palpaba la trompa, le dijo: cilíndrico y de lento movimiento. Otro, que tocaba una pata, dijo: duro, quieto y vertical. Otro, próximo al rabo, expresó: peludo y móvil. Verdaderamente, todos habían acertado, pero desconocían la verdad. Ni siquiera el que preguntó, que intentaba integrar todas las “ópticas”, acabó con una idea válida de *lo que era un elefante*. El error, a mi entender, está en considerar a la realidad así, de forma fragmentaria o mezclándola como síntesis estériles.

modo provisionalmente definitivo. En los 90, pese a notables resistencias, empieza a cuajar en América Latina, aunque arraiga antes, como bien señalan J.J. Bustamante Montes, D.P. Rodríguez Pineda, y R.A. Munevar Molina (2000):

En Latinoamérica, a partir de los años sesenta, la observación etnográfica y la investigación acción participativa han sido las tradiciones cualitativas más significativas. Ambas han recibido influencia de la pedagogía liberadora (emancipatoria, diría Habermas) respaldadas en los enfoques promovidos por Freire sobre desalienación, concientización y potenciación del sujeto.

En España el movimiento de crítica del paradigma tecnológico aparece en España, como un proceso de *emancipación científica progresiva*, apoyados por publicaciones que han dejado una huella relativa. Por ejemplo, artículos como “El Residuo de Indeterminación Técnica en Educación”, de M. Fernández Pérez (1971), capítulos como “Explicación, Norma y Utopía en Ciencias de la Educación”, de J. Gimeno Sacristán (1978), o textos como “La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia”, así mismo de J. Gimeno Sacristán (1982).

El tono crítico enfrentado a la perspectiva tecnológica se mantiene vigente, en un sentido que resume M.Á. Santos Guerra (1996, 1999), al expresar que el predominio que durante mucho tiempo ha desempeñado el paradigma positivista ha imposibilitado una comprensión más compleja, porque la fragmentación artificial de los parámetros que lo integran, no ha alejado investigación y realidad. Para este autor, el modelo naturalista es uno de los que mejor permiten acceder a la comprensión de fenómenos tan complejos como son los educativos.

PREMISAS

- a) Es posible que el *paradigma positivista* pueda ser globalmente más válido en el sistema de las Ciencias de la Naturaleza que en la Educación. La Educación se refiere y se desarrolla desde unas condiciones, con unos elementos y hacia unos fines que lo hacen a veces inapropiado.
- b) Para N.L. Gage (1993b):

los investigadores interpretativistas consideran que el aula con su profesor y sus alumnos es una entidad receptiva del mismo tipo de investigación e interpretación que los etnógrafos y antropólogos llevan a cabo para el estudio de las culturas originalmente en sociedades primitivas de todo el mundo y posteriormente en la vida de nuestras ciudades, nuestros colegios profesionales, nuestras universidades, nuestros barrios bajos, e incluso nuestras sociedades académicas de élite o las escuelas privadas para los hijos de los ricos (p. 225).

- c) En Educación todo es metodológicamente relativo: lo cuantitativo puede aportar datos de interés, pero *lo cualitativo* puede reflejarse con una validez superior a los asertos cuantitativos, probablemente a costa de una imposibilidad o desinterés científico por:
 - 1) La *omnipotencia metodológica*, a favor de una *adecuación metodológica*.
 - 2) La *objetividad*, a favor de la creación de un *sistema compartido de «significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los propios actores»* (F. Erickson, 1989, p. 195 y ss.).
 - 3) La *generalización de los resultados*, a favor de una *utilidad situada*.
 - 4) La *predicción*, a favor de una *comprensión* de los fenómenos.
 - 5) El *control de variables*, a favor de un *plan inacabado* posibilitador de un *desarrollo artístico*.
 - 6) La *replicabilidad*, a favor de una *confirmación (fiabilidad limitada, sincrónica y diacrónicamente)* en el sistema investigado.

- 7) La *producción de conocimiento*, a favor de una *acción transformadora* que responda a problemas o a necesidades concretas, que disponga al sistema en un proceso de mejora permanente.
 - 8) La *experimentación*, a favor de una recuperación del valor de la *experiencia*.
- d) La pretensión de reducir a *control* lo definitivamente *incontrolable* parece un dislate o un error preliminar, determinado por la todavía escasa potencia (complejidad) de la investigación educativa actual.
 - e) El desarrollo de la Educación y el problema de la *causalidad* se enraíza en los significados compartidos. La regularidad mecanicista es una ilusión, y la realidad es frecuentemente *inatrapable*, porque su complejidad le hace comportarse como un sistema “caótico” en el sentido de Prigogine.
 - f) La realidad educativa no significa lo mismo para los mismos sujetos perceptores.
 - g) En este panorama de *significación múltiple y relativa*, intervienen concretamente *variables* escurridizas *no medibles* ni susceptibles de experimentación, pero concretas: idiosincrasias, creencias, expectativas, intenciones, necesidades, motivaciones, egos, sentimientos, motivos inconscientes, prejuicios, aspiraciones, deseos, cambios de significados en el tiempo, etc.
 - h) En el marco de las aulas, la educación se hace a sí misma mediante la comunicación didáctica, que es científicamente inasible. La profundidad de ésta no tiene más remedio que acogerse a un cierto relativismo compartido y a una flexibilidad en el planteamiento de las premisas investigativas acorde con su propia naturaleza.
 - i) Este *relativismo dialéctico* es capaz de interpretarse, desde el punto de vista de los planteamientos y de las realizaciones como *unidad entre teoría y práctica*, mutuamente generadas o recicladas (retroalimentadas), asentada en el juicio práctico de los docentes, impregnada de tomas de decisiones de naturaleza ética y capaz de construirse *artísticamente* sobre sí misma, desde un uso adecuado de la reflexión sobre la práctica y sus consecuencias observables y experimentadas.
 - j) El *conocimiento pedagógico* se construye desde los contextos determinados particulares hacia sí mismos, pretendiendo describir una *espiral perfectiva* que mejore su acción educativa. En segundo (o inexistente) lugar, esa solución relativamente valiosa *podría serlo* para otros sistemas análogos o no.
 - k) El investigador se sumerge en el sistema investigado, en el que puede actuar con esquemas *participantes* (identificándose con el sistema desde *roles* compatibles) o *no-participantes* (percibiendo desde un *rol de observador declarado*).
 - l) La actuación del investigador está caracterizada por una actitud *respetuosa* hacia el sistema indagado, porque su aspiración central es comprender e interpretar significados y acciones, y no *experimentar* o alterarlos para constatar alguna clase de efectos. Se trabaja *desde* los sistemas (individuales o colectivos), más que *hacia* ellos.
 - m) En el caso de *sesgos a priori* el investigador comunica o expresa sus *cojeras* (Carr), con el fin de sus interlocutores también puedan interpretarse e introducir los *reajustes* perceptivos que se consideren idóneos.
 - n) En consecuencia, no se emplean técnicas e instrumentos *invasivos* o alteradores, en beneficio de la investigación.
- 1) Algunas de las más utilizadas son las apuntadas cuando se trató del *paradigma cualitativo* en general, aunque específicamente en Educación es frecuente emplear, con ánimo inductivo, las siguientes: observación sistemática o asistemática, espontánea o mediante instrumentos de registro, participante o no-participante, la entrevista formal o informal, el diario o narración, el cuaderno de campo, el análisis de contenido documental o testimonial, la triangulación o contraste de análisis, etc.

- 2) El proceso de análisis de datos se puede apoyar en categorías organizadoras, expresión o representación, validación de lo obtenido e interpretación de los resultados.
- o) Los diseños de investigación se centran en motivos como:
- 1) La acción docente.
 - 2) Las teorías implícitas.
 - 3) Los cambios de concepción.
 - 4) Los valores compartidos.
 - 5) Las actitudes.
 - 6) Las interacciones.
 - 7) Los climas sociales.
 - 8) Las relaciones interpersonales y otras.
 - 9) La motivación.
 - 10) La identificación.
 - 11) Los mecanismos de defensa, etc.
- p) En este *paradigma*, el diseño de investigación no se planea o es la *inacabada*, poco *detallada*. No hay ajuste a los planes de observación determinados de antemano, como típicamente hacen los positivistas. Va cambiando a medida que progresa, desplazándose continuamente el objeto de investigación a la luz del análisis de observaciones previas.
- q) Las *variables en progreso*, también se pueden constituir en objeto de investigación, que pueden mutar a lo largo del proceso. El *control de variables* resulta contradictorio.
- r) Para C. Sayda Coello González, C. Rolando Alfredo Hernández León, y A. Boullosa Torrecilla (2000) la práctica de la investigación cualitativa en entornos educativos requiere dos habilidades:
- 1) La de saber escuchar en forma activa, tener en cuenta la necesidad de vincularse con el sujeto, ponerse en su lugar. Tener presente que la forma de decir las cosas aporta más información que la que se dice realmente.
 - 2) La de ver la investigación como un proceso indagativo, casi detectivesco. Ser capaz de penetrar en la mente humana, de tal modo que se pueda determinar lo que piensa la persona de acuerdo con su reacción.

Expresan Reichardt, y Cook que: “el paradigma cualitativo, que comprende diseños como la etnografía, el estudio de casos y el análisis histórico o de fuentes documentales atrae, al parecer, a quienes asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante [...] y que la investigación ha de referirse al análisis de los procesos” (J.P. Goetz, y M.D. Lecompte, 1988, p. 73).

VALORACIÓN DEL ENFOQUE

I Debilidades.

- a) Impropiiedad general para determinados objetos de investigación, mejor abordables desde planteamientos positivistas
- b) Validez limitada al contexto. Contemplado con objetividad y amplitud, representa un punto débil en los diseños y procesos desarrollados desde este enfoque.
- c) Fiabilidad no pretendida, la confirmación, en rigor, no es suficiente. La *replicación* no es un objetivo formal, lo que incide directamente en detrimento de su *fiabilidad*.

- d) Posible sesgo interpretativo o riesgo de *subjetivismo deformador*.
- e) Fragilidad general. En este sentido, J.L. García Llamas (1999) cita a J. de la Torre (1993), que entiende que gran parte de los éxitos alcanzados por el enfoque interpretativo se deben más a las incoherencias teóricas y a la ineficacia del enfoque positivista así como a la necesidad de contrarrestar la visión tecnológica con una ráfaga de humanismo, que a su propia consistencia científica (p. 125, adaptado).

II Fortalezas y proyecciones

- a) De la asunción de estas premisas y de la buena acogida general –aunque inducida por parte de importantes sectores del cuerpo docente, se han desprendido una serie de motivaciones y proyecciones profesionales que, lógicamente, se han ido consolidando:
 - 1) La *emancipación* de la predominante relación de dependencia *científica* entre las aportaciones de investigadores ajenos a la escuela y el quehacer de los profesores, que precisamente surge de la investigación desde lo concreto.
 - 2) La *autonomía* de la escuela, desde el quehacer cotidiano de sus principales agentes didácticos, capaces de generar conocimiento.
 - 3) El cambio de *rol docente* de ejecutor a profesional práctico-reflexivo, que necesariamente ha de ampliar las coordenadas de responsabilidad y por ende de formación. Es especialmente destacable, en este contexto, el alcance de la metodología de investigación-acción (británica) interpretativa, que probablemente hunde sus raíces metodológicas en el mismo Dewey.
 - 4) La posibilidad de desarrollar *culturas escolares*¹ autógenas, susceptibles de desarrollo reflexivo y producción educativa (curricular), en la medida en que, dentro de climas de centro propicios, pueda realizarse un intenso trabajo planificador y evaluativo. De este modo, el *suelo común* puede elevarse, y las realizaciones concretas mejorar, porque el punto de partida pueda ser una necesidad sentida o generalmente compartida.
 - 5) Si los docentes y las comunidades docentes pueden ser *constructores* y *practicantes* de su propia teoría, todos los agentes externos, incluidos los investigadores ajenos a la escuela adoptarán un rol secundario, puesto en función del protagonista.
- b) La lógica del conocimiento apunta al hecho de que existen temas de investigación sólo accesibles desde esta perspectiva y con estos procedimientos, como análogamente cabe apuntar lo contrario.

ii-B “PARADIGMA” SOCIOCRTICO

ALGUNAS DENOMINACIONES ORIENTATIVAS EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. “Crítico” (Quintanilla, Popkewitz, Carr, Kemmis, Escudero, Marrero, etc.), “Emancipatorio” (Habermas, Mc Donald), “Reconceptual” (Pinar), “Sociopolítico” (Reid), “Político” (House), “Reconstructivo”, “Participativo”, “Democrático”, “Militante”, “Orientado a la acción” (Escudero), “Comprometido socialmente” (Lorenzo Delgado), etc.

¹ Grado de *cultivo* de sistemas coherentes de conocimientos, disposiciones, actitudes, motivaciones, intereses, valores compartidos, generosidad, comportamientos y relaciones propios de una comunidad relativa (centro, equipos de etapa, PAS, aulas, etc.).

ORIGEN. El enfoque sociocrítico en la educación ha de entenderse como parte de un intento de revisión de las ciencias sociales más amplio y general (A. Bolívar Botía, 1999b, p. 147, adaptado).

Su origen se remonta a la Alemania de después de la 2ª GM, desde la Escuela de Francfort (Horkheimer, Adorno), cuya historia se refleja en la obra de M. Jay (1986). El movimiento crítico ha tenido desde entonces numerosas vertientes: alemana (Klafki, Mollenhauer, etc.), inglesa (Young, Sharp, Green, Carr, etc.), estadounidense (Apple, Giroux, Popkewitz, etc.), australiana (Kemmis, Grundy, etc.), latinoamericana (Díaz Barriga, Furlan, Remedi, De Tezanos, etc.), española (Gimeno, Pérez Gómez, Contreras, etc.) (en S. Barco, 1998, p. 159, adaptado).

Sus principios ideológicos tienen como meta transformar la estructura de las relaciones sociales (J. Arnal, D. del Rincón, y A. Latorre, 1994). Su teoría crítica “trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva” (R. Young, 1993, p. 16).

Posteriormente, ha continuado desde el neomarxismo estadounidense (Apple, Giroux), la teoría crítica social europea de Horkheimer, Adorno y Habermas, los trabajos de Freire, Carr y Kemmis, Zeichner, Popkewitz, y Giroux en formación del profesorado, de Apple en el currículum, del mismo Giroux en administración educativa, etc.

PREMISAS. El movimiento sociocrítico nunca ha pretendido tener un discurso unificado. Aun así, se puede entresacar una serie de elementos comunes, que a continuación se exponen.

- a) De entrada, es posible, construir *ciencia social* no puramente empírica y no puramente interpretativa (J. Arnal, D. del Rincón, y A. Latorre, 1994, p. 41, adaptado), si se reconoce que todo lo socialmente construido, como puede serlo la educación, “está comprometido con opciones de valor” (A. Bolívar Botía, 1999b, p. 148).
- b) Como sintetizan H. Giroux (1993) o J. Martínez Bonafé (1996), el objeto de análisis sociocrítico es desarrollar una *lectura política* de las relaciones entre escuela, educación, enseñanza y sociedad, y el modo en que los condicionantes económicos y políticos influyen en las concepciones de conocimiento, currículum y enseñanza.
- c) Entre estas relaciones se encuentran los intereses de clase, que tienden a hacer que la educación sirva propósitos *reproductivos* de desigualdades (N.L. Gage, 1993b, 228, adaptado).
- d) La razón de ser de esta perspectiva es la transformación social, en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, clases, sexos.
- e) Un medio puede ser la investigación orientada a este fin éticamente compensador de opresiones y condicionamientos.
- f) Para el crítico no tiene sentido ignorar la evidencia, salvo que se carezca de conciencia para apercibirse de ella.
- g) Desde la perspectiva sociocrítica el *positivismo* se denosta abiertamente por varias razones (M.W. Apple, 1989, p. 16 y ss.):
 - 1) Poseer una orientación *reduccionista*, exclusivamente «técnica» dirigida a la eficiencia y la objetividad como pretensiones
 - 2) Ignorar los compromisos políticos latentes en los propios diseños y temas de investigación.

- 3) Manifiestar una inclinación a ofrecer su sabiduría técnica a quien la quiera contratar.
- h) El *interpretativo* también es criticado por conservador: la *iluminación* interpretativa queda como escasamente trascendente, *ilumina poco*, no permite ver la realidad *descondicionada*, tal y como es a la luz de la crítica social. Incluso es posible que un sistema interpretativo genere una intersubjetividad tan cohesionada o densa que distorsione los objetos percibidos, sus diseños, sus acciones, sus revisiones, sus enfoques, sus ópticas, etc.¹
- i) La *ciencia crítica* admite y promueve la coexistencia y la mutua impregnación de principios ideológicos y autorreflexión crítica con procesos de conocimiento y realizaciones científicas. Se puede hacer bien lo mismo *viendo más* –decimos nosotros-, porque entonces no se hará lo mismo.
- j) No existe el conocimiento científico neutral, porque la ciencia no lo es. No obstante, el incremento hacia más y mejor conocimiento es el camino para la comprensión crítica que termine por fundar la transformación social, que a su vez dotará para realizar análisis críticos de superior potencia constructiva.
- k) La educación está condicionada, desde factores de naturaleza social, administrativa, política, religiosa, económica, investigadora, etc., al servicio de una reproducción de esquemas y de una continuación de inercias que favorecen a la clase dominante. Todo ello debe tenerse en cuenta, no sólo a la hora de investigar.
- a. La Didáctica, como señala S. de la Torre (1993, p. 116) ha de contemplar [críticamente] todo lo referente a la enseñanza en toda su amplitud.
- b. Se desprende de esto que la educación puede ser sinónimo de *emancipación*, a su vez interpretable:
- Restringidamente, aplicada a los colectivos oprimidos, como desarrollaron P. Freire, y A. Boal. A esta acepción se puede aplicar la reflexión de N.L. Gage (1993b): "El objetivo que subyace a la teoría crítica es la emancipación, lo que implica que la investigación deba orientarse a liberar a los estratos sociales que actualmente están oprimidos" (p. 228).
 - Generalmente, aplicada a la educación en general, como acción alienante inmersa en un sistema social así mismo *escorado*, a través de un análisis crítico y dialéctico de las relaciones entre la escuela y la sociedad, el análisis de los contenidos de enseñanza, los métodos, etc., y desde un compromiso político permanente.
- c. La emancipación y transformación genera una teoría normativa que no proviene de conclusiones tecnológicas ni de experiencias personales, sino de ideologías explicitadas y valores compartidos por una comunidad.
- l) El *paradigma* sociocrítico cuestiona la *neutralidad* investigadora y educativa, porque cualquier decisión tiene una motivación ideológica: ninguna decisión –se dice- representa objetivamente a la realidad, sino que obedece a convencionalismos articulados sobre *valores* (arbitrariedad). Los valores neutrales u objetivos no existen.

¹ Entiendo que podrían diferenciarse entre dos clases de sistemas, a la luz de su capacidad para el reconocimiento de sus sesgos [por ejemplo, *localistas*, como señala Á.I. Pérez Gómez (1992c, p. 136, adaptado): los sistemas interpretativos egocéntricos y los más conscientes o evolucionados (A. de la Herrán, 1999c).

- m) Las acciones educativas tienen una naturaleza social: no *tecnológica* (objetivista concreta), ni sólo *práctica* (subjetivista concreta, situada en los significados y en los contextos idiosincrásicos). Están inscritas y orientadas en sistemas de naturaleza ideológica y valorativa. Ello inspira algunos principios fundamentales de este enfoque señalados por T.S. Popkewitz (1988):
- 1) Conocer y comprender la realidad como (desde y en la) praxis.
 - 2) Vincular teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
 - 3) Orientar el conocimiento a liberar al ser humano.
 - 4) Implicar al docente a partir de la autorreflexión (p. 75, adaptado).
- n) El profesor es un generador de su propia teoría, conocimiento y actitudes socialmente orientados, un planteador de problemas (P. Freire, 1989) y un transformador reflexivo y crítico de la sociedad.
- o) La investigación educativa ha de ir más allá del estricto conocimiento científico, desde la *explicación* (psicológica y sociológica) a la *construcción* desde la actuación docente, desde una racionalidad *crítico-reflexiva*. Su fin ni siquiera ha de ser esa construcción científica, sino la *visión crítica* y la *transformación humana* (individual y colectiva) hacia una sociedad más justa, desde la educación.
- p) En cuanto al proceso de investigación educativa, la perspectiva sociocrítica la entiende, como el *paradigma interpretativo*, desde problemáticas reales de naturaleza condicionante u opresora, pero ligada a la *transformación educativa*.
- a. Se desarrolla mediante procesos de *investigación-acción colaborativa* (Tikunoff, Lieberman, Smulyan, Oja, etc.), basados en la implicación de investigadores, padres, estudiantes, etc. en procesos de diálogo, análisis, negociación, cuestionamiento, etc. y discusión de la metodología (procedimientos, instrumentos, etc.) (Smulyan).
 - b. La investigación sociocrítica en educación se centra en temáticas que a veces pasan desapercibidas: estereotipos, desigualdades, creencias, prejuicios, condicionamientos sociales, injusticia, discriminación, etc.
 - c. Se pretende, no ya que el investigador participe de un modo más o menos respetuoso, sino que dinamice procesos de descubrimiento y de cambio en comunidades críticas, no para obtener información, sino para lograr en ellas procesos de experiencia y transformación, desde la praxis y hacia la praxis. Las técnicas son variadas, predominando apoyos instrumentales de algunas técnicas de dinámica de grupos, análisis textuales de contenido, teatro-foro (A. Boal), etc., no encontrándose incompatibilidad en una eventual utilización de técnicas cuantitativas, lo que sí cuestionaría, a nuestro juicio, su adscripción *simple* o *no-dialéctica* al paradigma cualitativo.

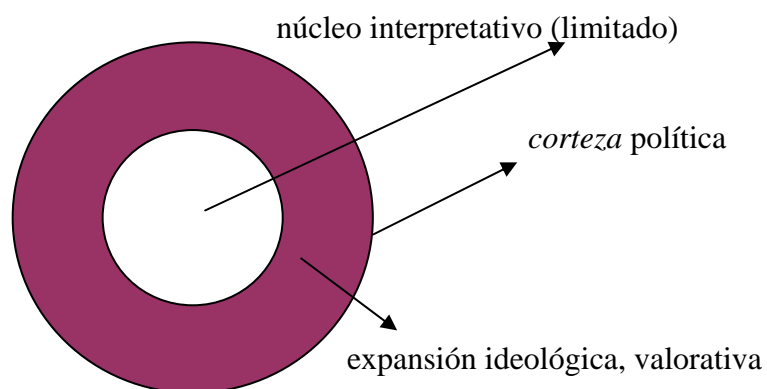
VALORACIÓN DEL ENFOQUE

- a) Algunos autores no parecen expresar claramente la división entre el paradigma interpretativo y el sociocrítico (J. Gimeno Sacristán, 1988; Á.I. Pérez Gómez, 1993; J.F. Angulo Rasco, 1994), quizá, añadimos nosotros, porque su perspectiva es, coherentemente *paradigmática*.
- b) M. de Miguel (1988) ha señalado que, este paradigma sólo añade al *paradigma naturalista* el componente ideológico en:
 - 1) Los aspectos referidos a la finalidad de la investigación.
 - 2) Las relaciones sujeto-objeto.
 - 3) El papel de los valores en el proceso.

En el resto de los supuestos, conceptuales y metodológicos, participa de los postulados característicos del paradigma naturalista, por lo que mientras algunos autores (Bredo y Feinberg, 1982) consideran que esta es una alternativa que integra las dos anteriores, otros piensan que no tiene rango paradigmático y prescinden de ella en sus análisis (p. 71, adaptado).

- c) Pensado de otro modo: ¿qué contenidos del *paradigma interpretativo* son rechazados por el *sociocrítico*? Como la respuesta es *nada*, considero que la estructura interna del *paradigma sociocrítico* está compuesta por dos contenidos fundamentales:

- 1) Un *núcleo interpretativo*.
- 2) Una *expansión ideológico-política*.



ESTRUCTURA INTERNA DEL
PARADIGMA SOCIOCRTICO
(Fuente: Elaboración propia)

- d) El *núcleo interpretativo* del *paradigma sociocrítico* no es idéntico al *paradigma interpretativo*, porque sus significados están inmersos en percepciones ideológicas y valorativas de naturaleza social, y porque a la misma naturaleza social desde la educación se dirigen.
- e) La expansión ideológica, valorativa y social, a su vez tiene dos lecturas básicas:
- 1) Una sincrónica, que sitúa la realidad considerada en contacto con suprasistemas influyentes y sistemas influidos o condicionados.
 - 2) Una diacrónica, que explica y análogamente aporta visión a los procesos actuales, así como a sus relaciones de condicionamiento y a los esquemas de dependencia e influencia social.
- f) En cuanto a su desarrollo, algunos autores, como S. de la Torre (1993) reconocen que el paradigma sociocrítico ha generado una teoría muy rica pero difícil de realizar y frecuentemente alejada de las necesidades de los profesores, no siempre motivados por estos ideales
- g) Posiblemente, las problemáticas concretas y las circunstancias sociales de los contextos determinen en gran medida su pertinencia, que pueden fácilmente sincronizarse con metas educativas de carácter curricular. Es cierto que este enfoque se adapta bien a las sociedades *presionadas* y *pobres*. Pero siempre hay motivos para su pertinencia. Por ejemplo, N.L. Gage (1993b) hace ver el sentido que el análisis crítico puede tener en EEUU, donde la educación sirve a los intereses de la

clase social dominante (ricos, blancos y de sexo masculino), en contraste con los pobres (no-blancos y de sexo femenino) (p. 227).

ii-C LA PERSPECTIVA *POSTMODERNA*

PRECURSORES. Como explica J. Gimeno Sacristán (2001) o matiza R. Friedmann (2001), el nuevo siglo aflora acompañado de un fenómeno con implicaciones en múltiples ámbitos de la vida social. Parece que sus precursores más inmediatos pueden ser Nietzsche y Heidegger, y sus representantes más característicos los postestructuralistas Foucault y Derrida, Gadamer, Lyotard, Deleuze, Lypovetsky, Baudrillard y Richard Rorty.

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA. Si bien, para A. Hargreaves (1996), “la descripción de la posmodernidad es, más bien, *modernista*” (p. 67), porque su carácter “no está dado ni fijado” (p. 68), procederemos a realizar una breve aclaración, apoyándonos fundamentalmente en la obra de A.I. Pérez Gómez (1998):

- a) *Postmodernidad.* Siguiendo a A. Hargreaves (1996, p. 64) -que se define como *no-posmodernista*-, conceptuamos *posmodernidad* o *condición posmoderna* como la condición social contemporánea, compuesta por fuertes tendencias (económicas, sociales, tecnológicas, etc.) que no obstante, no son ineludibles. A. Bolívar Botía (1999b) la conceptúa como la “condición social derivada de un conjunto de relaciones sociales y culturales” (p. 159).
- b) *Posmodernismo / Lo posmodernista.* *El postmodernismo* es el *estilo de la posmodernidad*, que permea espontáneamente a la realidad o que se realiza intencionalmente en variantes sociales, culturales o artísticas que de ella se desprenden y que se apoyan en el *pensamiento posmoderno*. Dependiendo del contexto, podría hacerse equivaler a calificativos como: confuso, indefinido, integrador, relativo, global, actual, vanguardista, plural, marginal, descentrado, singularista, relativo, etc. O sea, por *postmodernismo* se puede entender, sintéticamente, el “movimiento teórico e intelectual” (A. Bolívar Botía, 1999b, p. 159).
- c) *Pensamiento o filosofía posmoderna.* Es el fundamento ideológico y doctrinario del *posmodernismo* que la misma *posmodernidad* produce y a la que otorga fuerza o fundamento.

EMERGENCIA

- a) Desde el final de los años 80 y hasta entrado el siglo nuevo se intensifican en los entornos occidentales más desarrollados los debates evaluativos y autocuestionadores sobre en qué medida los análisis *críticos* han contribuido a transformar los problemas educativos a que se dirigían.
- b) Aunque las aportaciones sociocríticas hayan sido necesarias y positivas –aunque de escasa influencia, desde el punto de vista de la práctica-, se ha verificado, como sintetiza A. Bolívar Botía (1999b), “una cierta desbandada hacia ciertos análisis postmodernos, que han dirigido la mirada del cambio a nuevos movimientos sociales (género, etnia, minorías, marginación), etc.” (p. 156).
- c) Según Á.I. Pérez Gómez (1998), algunos lo relacionan con el resurgir del romanticismo, que toma contacto con las ideologías totalitarias e irracionales.
- d) En la perspectiva posmoderna cobra gran importancia lo local, la validez de la reconstrucción y la centralidad del discurso. Las narrativas locales no pretenden una verdad universal de significados que trasciendan el contexto local.

- e) El postmodernismo continúa así los ideales emancipadores del modernismo con nuevas metas liberadoras e imaginando modos de desarrollo:
 - a. Defensa del medio ambiente
 - b. Promoción de la paz
 - c. Lucha feminista
 - d. Multiculturalidad

CONCEPTUACIÓN E IMPLICACIONES. Lo *postmoderno* más que seguir a la *modernidad*, surgida con la Europa del XVIII, se opone a ella. Algunos autores la entienden como “radicalización de la modernidad” o incluso como “modernidad tardía” (Giddens). Parte de que aquellas bases de la *modernidad* ya no sirven. Los avances científicos se abren a nuevas formas (“estadios” los llama R. Friedmann, 2001) de conocimiento, a partir del cuestionamiento del racionalismo, el método y el autoritarismo científico. Por tanto, se desarrolla teniendo ante sí:

- 1) Los orígenes del imperio de la razón, de la Ilustración, a partir de la Revolución Francesa, como recurso humano (no divino) polivalente, organizador, lógico dual, bien articulado sobre sí mismo y prometedor. Y cuyos propósitos concretaron la función social de la escuela, su finalidad instructiva y su naturaleza universal.
- 2) La frustración (predominio aparente de la *irracionalidad*) reflejada en acontecimientos históricos conflictivos, desastrosos, aparentemente *irracionales*: guerras mundiales, desigualdad, caravanas de tristeza, etc. y en el estado del mundo, en general.
- 3) La conciencia adormilada de una modernidad cómodamente asentada en la racionalidad instrumental y la cultura científica.

El mundo se reinventa permanentemente, en clave de caos e incertidumbre. Sólo sobrevive lo que continuamente se readapta.

Podríamos conceptuar *postmodernidad* como la mentalidad de la deconstrucción (científica, religiosa, ideológica, política, mitos, ética, etc.), organizado sobre el derecho a la diferencia comunitaria, y por *postmodernismo* la circunstancia y el estilo social consistente en esto.

REFERENTES DE LA POSTMODERNIDAD.

- a) La diversidad y la singularidad son la base del derecho al desarrollo de la diferencia, que como muy bien anota M.J. Izquierdo (1997), no es nuevo, ya que en Europa cobra importancia con el desarrollo de los nacionalismos.
- b) Para Á. I. Pérez Gómez (1998) la *posmodernidad* pretende superar en el tiempo y en los planteamientos a la *modernidad* (romanticismo, anarquismo, psicoanálisis, nihilismo...), que F. Savater (1994) diferencia entre *modernidad ilustrada o instrumental* y *modernidad romántica*, que mutuamente se fertilizan y que en el presente no han perdido un ápice de frescor.
- c) Por tanto, en la *modernidad* se pueden reconocer posiciones críticas de alta variedad, escépticas y alternativas, muy alejadas de un pensamiento único. De hecho, la *modernidad* ha sido crítica consigo misma, y no ha precisado recurrir a la posmodernidad para serlo (Sebrelli). El carácter reflexivo no es dominante en la modernidad.
- d) Más bien es el carácter mecánico de la lógica instrumental el que se extiende y domina en todos los ámbitos del saber y del hacer. Pero tampoco se puede afirmar

que no se haya producido ni utilizado en múltiples ocasiones la dimensión crítica y reflexiva del conocimiento, sino que más bien ha sido una dimensión poco explotada del pensamiento moderno.

PREMISAS DEL GIRO POSTMODERNO. Aunque algunos críticos (por ejemplo, M. Apple) se han mantenido escépticos sobre la *nueva perspectiva emancipatoria*, otros se han sentido atraídos por las nuevas problemáticas y orientaciones de los análisis postmodernos. Como Señala Á.I. Pérez Gómez (1998), al no formar escuela, hoy es más preciso hablar de retazos de pensamiento postmoderno desparramados en todos los ámbitos del saber y de la cultura.

Para muchos no tiene constitución uniforme y es poco consistente teóricamente, aunque se puedan distinguir en su motivación unas premisas fundamentales:

- a) Los ideales emancipatorios de la orientación crítica hunden sus raíces en la modernidad ilustrada, cuyo proyecto aún inconcluso (postura "neoilustrada", de Habermas), ha culminado. El reduccionismo teórico de las propuestas críticas-modernistas ha tocado fondo, hay que dar por zanjada la creencia en las grandes narrativas y proyectos del progreso y la emancipación sociopolítica. La caída de las grandes narrativas ha dado paso a los discursos cotidianos y biográficos (A. Bolívar Botía, 1999b, p. 159).
- b) La realidad social actual no se ajusta del todo a la postura crítica. Es preciso desarrollar una nueva sensibilidad sobre los nuevos retos (filosóficos, sociales, curriculares, etc.) que trae la postmodernidad.
- c) No-linealidad, irregularidad, discontinuidad e incertidumbre: Ausencia de *norte* histórico sobre el progresar humano, que avanza por ensayo y acierto: Los esquemas creacionistas, evolucionistas y mixtos son inválidos para dar explicación y orientación al devenir humano.
- d) En síntesis, como señala A. Bolívar Botía (1999b), los núcleos de interés y las orientaciones analizadoras de la perspectiva crítica han de *reformularse* desde la búsqueda de una mayor adaptación a una cultura propia de cada comunidad (p. 145, adaptado).
- e) Lo anterior puede entenderse como un desarrollo en el sentido de una mayor *sensibilidad democrática*, que entiendo como el inicio de la democracia de la cualidad, del individuo, del pequeño grupo, del voto cualitativo (A. de la Herrán, 1993), a la que entrega el testigo la democracia cuantitativa o de la cantidad o del voto cuantitativo o tradicional.

ÁMBITOS. Esta *corriente* de denominación *indefinida*, facetas multidimensionales y proyección *diversa*, va incidir en:

- a) Los criterios de *normalidad*, de convencionalismo y de ética.
- b) Las culturas de las escuelas y los flujos de intercambio cultural.
- c) Los diseños, interpretaciones y desarrollos de los currícula
- d) La formación intelectual de los profesores.

DIMENSIONES POSTMODERNAS. Para A. Hargreaves (1996), entre los elementos de la condición social postmoderna que influyen más en la educación y la enseñanza se encuentran siete "dimensiones" que califica como *paradojas* del contexto del cambio:

- a) Economías flexibles:

- 1) De la sociedad postindustrial surgen mercados, productos y sistemas productivos completamente nuevos, que rompen las demarcaciones de tareas y la producción en masa de la *modernidad*. Jornadas parciales, teletrabajo, aumento del trabajo *de oficina*, van cambiando poco a poco el aspecto de las necesidades y procesos económicos básicos.
- 2) El conocimiento y la información se transforman en productos primordiales, de importancia creciente.
- 3) Se hace necesario el cultivo desde la escuela de nuevas destrezas, entre las que destaca la familiarización con las nuevas tecnologías.
- 4) Además, es importante que desde la escuela se desarrollen cualidades que requerirán las nuevas condiciones laborales, que Schlechty llama “virtudes del ciudadano en una democracia”: Funcionamiento en grupos, autodisciplina, lealtad, sentido crítico, respeto a los derechos de los demás.
- 5) El puesto de trabajo postindustrial requiere que la escuela haga especial énfasis en un aprendizaje autónomo, individualizado y cooperativo. Schlechty sostiene que los esquemas de “clase única, aula única y profesor único”¹ no satisfacen estas necesidades (en A. Hargreaves, 1996, p. 77).
- 6) Para Á.I. Pérez Gómez (1998), la práctica y la teoría de la condición postmoderna se inclinan descaradamente hacia la primacía del libre mercado y el libre y arbitrario juego de los intereses privados. Asimismo puede afirmarse que la lógica de la racionalidad instrumental tan netamente característica de la modernidad, de la industrialización, y del progreso, permanece intacta al menos como paraguas protector de uno de los pilares intocables de la condición postmoderna, la organización de la economía en función de las leyes del libre mercado, donde se legitiman los medios, cualquier medio o estrategia, en función de su potencialidad para producir el fin último de la rentabilidad (pp. 29,30, adaptado).

b) Paradoja de la globalización:

- 1) Hace referencia a la reafirmación de las identidades parciales, a medida que el capitalismo globalizador se expande y crece
- 2) A. Hargreaves (1996) refleja, además, el posible cambio curricular que esta perspectiva amplia debiera experimentar:

La educación global no es una asignatura más, sino una perspectiva que se opone al potencial etnocentrismo de todas las asignaturas. En consecuencia, es difícil acomodarla en el actual currículum, basado en asignaturas, y en las estructuras departamentales que se han desarrollado a su alrededor (p. 83).

- 3) Nuestro punto de vista es que, entre esa *educación global* (pobremente definida, por este autor) y el *cambio curricular*, media un cambio en el docente, centrado en su *ego* y su *conocimiento*, para superar el rango de lo disciplinar (A. de la Herrán Gascón, 1999b).

c) Final de las certezas:

- 1) Pérdida de confianza en los sistemas de creencias universalizadoras y omnicomprensivas, metateorías y metadescripciones, certezas moral y científica, etc. (A. Hargreaves, 1996, p. 84, adaptado), como el marxismo, el socialismo y el capitalismo.

- 2) El día a día se toma como referencia, como la única eternidad (A. Bolívar Botía, 1999b, p. 159).
- 3) Surgimiento de las *culturas de la incertidumbre*, por razones relacionadas con:
 - La expansión de la información y las fuentes del conocimiento.
 - La comprensión del espacio y el tiempo por la tecnología.
 - La provisionalidad de los fundamentos del conocimiento.
 - Las migraciones y viajes internacionales, que incrementan el contacto entre sistemas de creencias diferentes.
 - La relación entre investigación y desarrollo, que se traduce en que el mundo cambia a medida que se investiga.
- 4) En la educación y en el trabajo docente repercuten ciertas *reducciones o disminuciones de credibilidad o desacreditaciones*:
 - La validez de un currículo basado en el saber dado e indiscutible.
 - El declive de las certezas morales y religiosas de la tradición *judeocristiana* “como primer propósito subyacente a la escolarización”, portadora de valores sociales y morales claros, como estudia Holmes (en A. Hargreaves, 1996, p. 85), y la apertura de una enseñanza más abierta a la diversidad religiosa, cultural y étnica.
 - Las limitaciones de la investigación y la práctica de las *escuelas eficaces*, señaladas por Reynolds, y Parker (en A. Hargreaves, 1996, p. 86), que se traducen en:
 - a) Falta de una idea global de lo que hace a una escuela eficaz, y a la que las *listas de características* no contesta.
 - b) Falta de conocimiento sobre cómo crearlas, sin que los profesores tomen la propuesta como imposición y exceso de trabajo.
 - c) Falta de conocimiento sobre cómo mantener la estabilidad de la eficacia de los centros docentes.
 - d) Una definición restringida de *eficacia*, centrado en *resultados y destrezas básicas* no aseguran capacitación para dar cuenta de los retos del mundo postmoderno: trabajo en grupos, autodisciplina, sentido crítico, aprender a aprender, riesgo, creatividad: resolución de problemas, flexibilidad, etc.
 - e) La eficacia suele ser muy contextual y limitadora, y se relaciona con roles propios de la idiosincrasia: por ejemplo, el líder de una escuela británica o estadounidense (fuerte, heroico, individual...) no tiene mucho que ver con el líder de una escuela holandesa (p. 86, 87, adaptado).
 - En cuanto a las estrategias y métodos de enseñanza, se parte de una desacreditación de los sistemas de certeza propios de la *modernidad*, que entiende como propios del pasado (laboratorios de idiomas, enseñanza programada, enseñanza para el dominio, instrucción directa, aprendizaje cooperativo, matemáticas manipulativas, etc.), y los califica como “propios de un museo de la innovación”. No hay lugar para la “investigación que se presume de segura” (A. Hargreaves, 1996, p. 88).

- a) Es importante, en consecuencia, la evitación de la implementación acrítica.
- b) Se trata de que el profesor disponga de un repertorio más amplio de estrategias que aplique con flexibilidad, dejando espacio a los juicios discrecionales de los equipos docentes, incluyendo la investigación, aunque sin reducirla a ella.
- c) Prevalece la *certeza situada* a la *certeza científica*.

d) *Mosaico móvil*:

- 1) Esta expresión, original de Toffler, hace referencia al tipo de organización que A. Hargreaves (1996) entiende idóneo para desenvolverse de forma flexible, adaptable, creativa, colaborativa y en perfeccionamiento continuo, en las condiciones de la posmodernidad.
- 2) Se opone a las organizaciones de funciones jerarquizadas, especializadas y a las estructuras delimitadas o compartimentadas, pero también a las pautas de delegación (respuesta *modernista*), porque ponen trabas a la organización en condiciones de cambio rápido.
- 3) “La organización posmoderna se caracteriza por redes, alianzas, tareas y proyectos más que por papeles y responsabilidades relativamente estables que se asignan de acuerdo con funciones y departamentos y se regulan a través de la supervisión jerárquica” (A. Hargreaves, 1996, p. 94).
- 4) La metáfora propuesta, como dice Toffler, hace referencia, no al clásico mosaico fijo sobre una pared plana,

sino sobre muchos paneles móviles y transparentes, uno tras otro, que se solapan, están interconectados y sus colores y formas se mezclan, contrastan y cambian continuamente. Junto con estas formas nuevas, el conocimiento se organiza en bases de datos, lo que empieza a indicar la forma futura de la empresa y de la propia economía. En vez de una jerarquía de poder concentrado, dominada por unas pocas organizaciones centrales, nos encaminamos a una forma de poder en mosaico multidimensional (en A. Hargreaves, 1996, p. 96).

- 5) Algunas escuelas incorporan características de este modo de organización, que favorece el *aprendizaje en la organización* (Senge), porque, más allá de la *balcanización*, amplía capacidades de comprensión de la complejidad, aclara visiones y perfecciona modelos mentales compartidos. Otros autores, como Fullan, expresan que “la escuela no es una organización de aprendizaje” (A. Hargreaves, 1996, pp. 96,97).
- 6) Pensando en las escuelas de secundaria, A. Hargreaves (1996) señala que una escuela que actuara como *mosaico móvil* podría incorporar características diferenciales propias:
 - Límites departamentales más permeables.
 - Pertenencia de los profesores a más de un departamento.
 - El liderazgo del director del departamento tendría menos relieve.
 - Surgirían liderazgos entre y fuera de los departamentos (p. 97).

- 7) La hipótesis de fondo que defiende A. Hargreaves (1996) es que las escuelas tienen una urgente necesidad de adoptar estructuras flexibles de

organización próximas al *mosaico móvil*, más centrado en la responsabilidad que en el poder (p. 100, adaptado).

e) Yo ilimitado:

- 1) “En un mundo posmoderno, descentrado, el cuerpo y el yo ya no son contiguos. Incluso, el yo carece ya de singularidad” (A. Hargreaves, 1996, p. 100).
- 2) Para Ch. Lasch (1979), como para Adorno, y Horkheimer, de la escuela de Frankfurt, la sociedad se encuentra [léase, en Estados Unidos de Norteamérica] en una cultura que promueve el narcisismo, mediante:

- La burocracia, que combina capacidad de control con agresividad obturada, porque tras ella no hay nadie concreto.
- La maternidad y paternidad como elección libre y deseada, que lleva a la madre y padre que deseen ser reconocidos (rasgo narcisista). La madre narcisista no quiere a su hijo, sino que lo adopta como instrumento para ser una mujer maravillosa.
- La velocidad vertiginosa de los cambios, que distancia a las generaciones, algo que a veces también ocurre en la escuela.
- El acento en la autorrealización personal, si comporta la negación del otro y la insensibilidad, porque se les toma como medios para la realización propia.
- La ausencia del padre, que alimenta en la mujer *el mito de la supermujer*, supuestamente capaz de ocuparse de la familia y de ganarse la vida, y de aparecer a ojos del niño como padre y madre (en M.J. Izquierdo, 1997, pp. 44-46, adaptado).

3) La *posmodernidad* trae como consecuencias que:

- Las identidades pierden raíces de estabilidad y pasan a un esquema de construcción continua, fundamentalmente por:
 - a) El debilitamiento de lazos y obligaciones tradicionales de parentesco (matrimoniales, familiares...).
 - b) Los sistemas de creencias morales aparecen como diversos, cambiantes y plurales.
- Se da una búsqueda de la autenticidad, que en la enseñanza gira hacia el desarrollo personal, proyectado en las personas con que se relacionan y las organizaciones en que se desenvuelven (A. Hargreaves, 1996, p. 103, adaptado).
- Se hace hincapié en el profesor como persona que ayuda a los docentes en los procesos de autocomprensión basados en su vida y su trabajo, ayuda a los demás a trabajar con los profesores con mayor eficacia, y otorgamiento de credibilidad y dignidad muy necesarias al conocimiento personal y práctico de los mismos profesores sobre su trabajo (A. Hargreaves, 1996, p. 104, adaptado). Ello tiene riesgos: preferencia por trabajar con afines, ingenuidad política y narcisismo desorientador.

f) Simulación segura: Las imágenes y la tecnología pueden afectar a los alumnos de muy diversas maneras:

- 1) Se puede estar en contacto significativo con alguien muy alejado físicamente.
- 2) La profusión de imágenes pueden alterar los discursos morales serios, en la medida en que la estética predomine sobre la ética, generando una superficialidad moral y política.
- 3) Casi sin percatarnos de ello, predomina la simulación (fingimiento relativo a lo que no se tiene), y su triunfo significa que no se diferencia bien entre lo real y lo imaginario, entre lo verdadero y lo falso. Algunos ejemplos son los zoológicos, los parques temáticos, etc.
- 4) En los centros docentes, una forma de *simulación segura* es la *colegialidad artificial* (la planificación cooperativa impuesta, la implementación de currícula no negociables, los formalismos, etc.). Su característica es su superficialidad y su carácter abusivo.
- 5) Los desafíos de la *posmodernidad* apuntan a que las escuelas sean capaces de autogestión, cooperación, espontaneidad, riesgo y voluntad, más allá de la seguridad artificiosa y superficial.

g) Comprensión del tiempo y del espacio:

- 1) La rapidez de la vida y la falta de tiempo impulsa, según A. Hargreaves (1996), a las soluciones artificiales.
- 2) Una comprensión acelerada del tiempo y del espacio puede entrañar riesgos:
- 3) Decisiones precipitadas, ineficacia y superficialidad.
- 4) Multiplicación de innovaciones.
- 5) Aceleraciones de los ritmos de cambio y acortamiento de plazos.
- 6) Sobrecargas, culpabilidad, incapacidad de conseguir metas.
- 7) Atención en la estética del cambio, no en la calidad.
- 8) Exacerbación de la incertidumbre, a medida que se produzca, divulgue y transforme al saber.
- 9) Reducción de las oportunidades de reflexión y relajación personales.
- 10) Superior estrés, pérdida de contacto con objetivos básicos.
- 11) Primacía de las nuevas técnicas y pérdida de visión a largo plazo.
- 12) Menor dedicación al yo (pp. 113, 114)..

OTRAS CARACTERÍSTICAS POSTMODERNAS. A la luz de la obra de A. Hargreaves (1996), Á.I. Pérez Gómez (1998, pp. 24-27) señala otras características de la postmodernidad:

a) Desfondamiento de la racionalidad.

- 1) En todos los ámbitos, especialmente en la ciencia y en la moral.
- 2) La verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes.
- 3) Se impone el *pensamiento débil* (Vattimo, 1995), tentativo, prudente, consciente de su constitutiva relatividad y contingencia, o lo que ya calificamos en otro lugar como *pensamiento descafeinado* y *debilidad intelectual* (A. de la Herrán Gascón, 1993).

b) Pérdida de fe en el progreso, pese a los grandes avances de la ciencia. Se impone la impresión de que la historia no tiene un sentido único, evolutivo. Parece un transitar errático, compuesto por satisfacciones y sufrimientos.

c) Fin e inutilidad de la utopía: Las teorías, las ideas y los intentos por cambiar el mundo están condenados al fracaso. No es posible ya adoptar la postura de

intelectuales universalistas: la filosofía no puede pretender más de lo que hace la literatura: el placer y la edificación privada (A. Bolívar Botía, 1999b, p. 159).

- d) El pragmatismo se impone:
 - 1) Un pensamiento pragmático pegado a la realidad cotidiana local y coyuntural.
 - 2) La búsqueda del placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación ni por sus fundamentos ni por sus consecuencias.
 - 3) Supremacía de las denominadas políticas de vida sobre las políticas de emancipación

- e) Desencanto, indiferencia y cinismo.
 - 1) El carácter artificial, contingente y polimorfo del mundo contemporáneo lleva a un ser humano sin fundamento que tiene que aprender a vivir la incertidumbre y el sinsentido teleológico del presente.
 - 2) El desencanto de la cultura crítica y la ética del todo vale en beneficio propio y el cinismo están separados por una débil frontera.

- f) Autonomía, diversidad y descentralización.
 - 1) La autonomía es una tendencia / exigencia, como lo son el respeto a la diversidad y la conveniencia de la descentralización.
 - 2) Se verifica un reflejo institucional, en cuanto al incremento de tomas de decisiones más horizontales, la reducción de la especialización y en la confusión y mezcla de roles y fronteras.

- g) Primacía de la estética sobre la ética. La superficialidad de la *simulación segura* y el resto de los síntomas de la *postmodernidad* traen esta consecuencia, ligada a la falta de fundamentos, sacrificados en función y para las apariencias y las formas.
- h) Crítica al etnocentrismo y a la universalidad.
 - 1) Ni la historia conduce necesariamente a una única y privilegiada forma de cultura, la occidental, ni pueden tampoco afirmarse con ligereza rasgos universales para todas las formas particulares y heterogéneas de desarrollo cultural diferenciado.
 - 2) Se impone el relativismo y el respeto a la singularidad.

- i) Multiculturalismo y aldea global.
 - 1) Cualquier modo de ser individual o colectivo puede reivindicar su legitimidad. Todo vale, de nuevo.
 - 2) El respeto a las diferencias (personales, grupales o culturales) lleva a la afirmación de la tolerancia, a la aceptación teórica del "otro", a la yuxtaposición cultural e incluso al hibridismo y mestizaje intercultural.
 - 3) Por encima de esta tendencia se imponen los patrones de los grupos económica y políticamente dominantes.

- j) Resurgimiento del fundamentalismo, del localismo y del nacionalismo.
 - 1) Apoyados en la legitimidad de las diferencias e impulsados por la necesidad de afirmar la identidad propia de cada grupo en la aldea global de la indiferencia del mercado, asistimos al final del siglo al resurgir

virulento en la práctica de los nacionalismos, localismos, fundamentalismos e incluso racismos, viejos y conocidos compañeros de la historia de la humanidad.

- 2) La emergencia del fenómeno lleva aparejada la elaboración y difusión del discurso teórico de fundamentación y legitimación de la propia *identidad diferencial*, frecuentemente desde la violencia e incluso a costa de la negación y exclusión del "otro".

k) El fin de la historia.

- 1) La historia se considera relativa, o sea, circunscrita. Ya no hay una memoria universal, sino un conjunto de *mentalidades colectivas* que pueden interpretarla de manera diferente. Es posible que el legado histórico se utilice, como señala A.I. Pérez Gómez (1998, p. 30), de forma "irreverente y heterodoxa".
- 2) No se comprende un hilo conductor, una lógica inherente o estructura evolutiva, sobre la que soportar la idea del progreso ilimitado.

Por su parte, R. Friedmann (2001) anuncia que la *posmodernidad* perfila un mundo cualitativamente nuevo, en el que hay lugar preeminente para fenómenos como:

- a) La proliferación (policentrismo) y pluralidad e estilos de vida.
- b) La paradoja o lógica multivalente
- c) El desencadenamiento de la complejidad
- d) La rehabilitación del mito (múltiples maneras de generar el cosmos)
- e) La estética e imaginación como valores intrínsecos

VALORACIÓN DEL ENFOQUE

- a) La dialéctica *modernidad-posmodernidad* rescata el debate y la crítica hacia el *positivismo*, que ya se viene celebrando desde el final de la Segunda Guerra Mundial.
- b) Formalmente no hay grandes diferencias, aunque ésta es más sustantiva, más social y está más actualizada desde el punto de vista de los contenidos que maneja.
- c) Bajo mi punto de vista, el giro hacia lo postmoderno podría calificarse de *postcrítico*, en el sentido de *relativo desarrollo sociocrítico*. Por tanto, no sólo no percibo contradicción, sino que sobre todo parece existir *continuidad* entre ambos.

Positivo

- a) Intento de interpretación de los problemas y cualidades de la sociedad emergente, y su evidente repercusión o impacto en la escuelas, en la educación y en los profesores.
- b) Apertura a la complejidad, crecientes conexiones basadas en la percepción *descriptiva* de la realidad.

Cuestionable

- a) Etiquetamiento forzado [determinista y contradictorio, en consecuencia] de los fenómenos
- b) Percepción de discontinuidad egocéntrico-histórica.
- c) Predominancia de la confusión sobre el optimismo y la ausencia de *nortes*. En consecuencia, escasamente constructivo.

- d) Centración en la deconstrucción que en la construcción: desarma, desasiste al profesor. Quizá por eso P. Slattery (1995), en su propuesta de principios de diseño curricular, habla de un “postmodernismo constructivo” y de construcción curricular en este sentido.
- e) Insatisfacción generalizada, falta de implicación personal y profesional de docentes y centros docentes.
- f) Contradicción: El aporte teórico *posmodernista* se contradice en lo esencial, ya que es *determinista* y formalmente idéntico a cualesquiera otros conocimientos elaborados y generados fuera de las escuelas. Por ejemplo, al postular el fin de las certezas, no está en una *contradictio in terminis*?
- g) En sus aportes más escasos y confusos, lo que entre otras cosas se refleja es un fracaso de la educación contemporánea, del que, en vez de mirar como espectadora, debiera percibir como corresponsable y como reto.
- h) Falta un desarrollo de la dimensión *explicativa* de lo que se presenta, y de las pautas posibles que el ser humano desde la educación puede dar para avanzar más allá de la *postmodernidad*.
- i) Etnocentrismo, ya que se refiere al mundo llamado occidental de los países desarrollados, que, como señala M.J. Izquierdo (1997), mientras imponen homogeneidad cultural, profundizan en la desigualdad entre países y clases (p. 22, adaptado).
- j) Disparates y absurdos, entre los que destacamos el *anuncio del fin de la historia* (F. Fukuyama, 1993):
 1. Al respecto, expresaba en un breve discurso de agradecimiento F. Mayor Zaragoza (2000c): “yo espero que no tenga razón Fukuyama cuando nos dice ha concluido la historia. ¡Hombre, no! Señor Fukuyama, ha concluido la historia de la fuerza y de la dominación, y de la ley del más alto y del más fuerte y ahora llegamos a la historia, ¡ojalá!, a la historia de esa libertad que proporciona la educación” (p. 79).
 2. Con relación a la misma idea de Fukuyama, E. Morin (1996) declara en una entrevista: “Mire, pienso que si trata de Historia, estamos más bien en los albores. Luego, la hipótesis de que esté condenada a permanecer en su albor, se le puede enfocar, en el caso de un cataclismo mundial, por ejemplo. De todas maneras, esa idea de “fin de la Historia”, como tal, me parece ridícula. Aunque hubiese sido posible al final de una obra gigantesca, como la de Hegel, quien estaba convencido de que el espíritu absoluto se encarnaría en el Estado Prusiano. Lo que era, por cierto, un final escleroso para un pensamiento genial. Pero, en el caso de Fukuyama... en fin, dejemos!”.

II CRÍTICA A LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS CONSENSUADOS

DIFICULTADES INTERPRETATIVAS EN EL ÁMBITO DIDÁCTICO. Conceptos como *paradigma* no presentan dificultad epistémica en ámbitos científicos puros, que admiten, por ejemplo, que todas las masas son sometidas, por la misma gravedad a la misma aceleración. Pero, como afirma F.E. González Jiménez, su aplicación es mucho más compleja para los que comparten una naturaleza científica y una naturaleza artística, y que, en consecuencia, aun reconociendo que no hay dos trozos idénticos de 1 cm² de pellejo de la yema del dedo pulgar, se ocupan de coadyuvar hacia la madurez y mediante la comunicación a km y km de mente, personalidad y experiencia, mucho más diferentes todavía.

Con todo, el concepto de *paradigma* se acabaría de adaptar al ámbito de investigación didáctico, sobre una poco acertada decisión (muy compartida, por otro lado), a mi entender, entre otras, por las siguientes razones:

- a) El sistema de referencia desde el que se conceptuarían los supuestos *paradigmas* estaría compuesto, básicamente, por una tradición, enfoque o modo de hacer predominante respecto a los demás. Y en didáctica, tal opción no existe de una forma clara por quienes se dedican a la profesión de educar.
 - 1) En efecto, desde un punto de vista cuantitativo, muy pocos son los que tienen una formación, y menos los que la tienen en el sentido del “paradigma” deseado. En este sentido, resulta falsa o impropia la generalización.
 - 2) La *formación del profesorado* (potencial investigador) no es un corpus generalizable. Es decir, cambia de uno a otro sistema educativo, o de uno a otro centro de formación del profesorado o carrera docente. En marcos distintos no se entiende, se enseña ni se aprende lo mismo. No digamos, si lo que se considera objeto de comparación son instituciones de países o culturas diferentes.
- b) En el supuesto de que existiera, tendría que permanecer vigente durante periodos definidos y relativamente extensos de tiempo, como "ciencia normal" (L. Shulman, 1989). En educación esto no podría darse, por partida triple:
 - 1) Porque, de acuerdo con a), ese enfoque de investigación predominante no existe.
 - 2) Porque, al no existir, no puede permanecer vigente durante periodo de tiempo alguno.
 - 3) Porque aunque pudiera considerarse que la didáctica está parcialmente nutrida de fundamentos científicos, es un arte, y el arte -lo diremos más veces-, si es bueno, tiene mucho de ciencia, pudiendo ser, dependiendo de quién lo lleva a cabo, incluso más. Desde mi punto de vista, lo observable para la didáctica concommita con lo que parcialmente ocurre en medicina, en la medida en que su origen es esta circunstancia epistémica común.
 - 4) Porque que se oye hablar de una cantidad sospechosamente alta de supuestos “paradigmas”. Y no es posible ni correcto identificar con ligereza esta noción a cada enfoque o a cada perspectiva que, con unas premisas distintas, se opone a la anterior.

Para L. Shulman (1989), es más propio para la educación hablar de "escuelas", con sus propias características formales (p. 14, adaptado). Para I. Lakatos (1993), en educación debiera hablarse, más propiamente, de "P.I.C." (programas de investigación científica), porque ello permitiría explicar un hecho: la coexistencia de varias formas de conocer y analizar la realidad, tales que ninguna domine significativamente sobre las otras. El mismo I. Lakatos consideraba que su concepción constituía un desarrollo crítico de las ideas *popperianas*, ya que entendió que el *falsacionismo* de Popper resultaba inadecuado. “Sin embargo, se siente poco inclinado a suscribir las descripciones de la ciencia que proponían Feyerabend y Kuhn. Sostuvo que si nos atuviéramos a ellas, deberíamos convencernos de que la ciencia es una actividad marcada por la irracionalidad” (R. Gaeta, y S. Lucero, 1999, p. 5).

Desde nuestro punto de vista, por la complejidad de la comunicación didáctica, todas estas categorías de conocimiento se quedan literalmente escasas, en relación con el

fenómeno al que se refieren. Conociendo una, dos o siete caras de un poliedro irregular e intrincado, nunca podremos saber cómo es el poliedro, si ni siquiera puede saberse de él el número de caras. Si no se quieren simplificar en exceso las cosas, lo honesto, a mi entender, es rechazar las identificaciones que, a lo mejor por haberse traído de ámbitos del conocimiento que en poco se parecen a los que tratamos por ser más restringidos o simples, son aplicados con calzador a los que tratamos. Sólo quien no entiende o no quiere aceptar la complejidad inherente a la comunicación didáctica y a la consecuente formación de su profesional por excelencia, tiende a encasillar su teoría en categorías más simples, impropias o incompletas. Muy probablemente, aquella persona podrá haber recibido, en el caso de que así fuera, una formación deficitaria o sesgada en el mismo sentido, o no la tuvo nunca. Se corre el riesgo de que nociones como *paradigma*, programa de investigación científica, etc., entendidos como motivos de identificación o de adscripción, pueden ser escasas y artificiosamente encasilladoras, si por didáctica se entiende una realidad basada en la comunicación interpersonal, que se hace a sí misma permanentemente.

DE LA MULTIPLICIDAD PARADIGMÁTICA: DE LA PREOCUPANTE “ORIGINALIDAD” DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS. La multiplicidad paradigmática no es privativa de la Educación. Su divergencia es ancestral. Se trata de una inercia histórica heredada de los mundos de la filosofía, de la historia de la ciencia, de la religión, de la política, etc.:

Desde los tiempos de Sócrates, Platón y Aristóteles, nos hemos venido acostumbrando a percibir la historia de la filosofía y de las ciencias, como un campo donde se enfrentan diversas escuelas y posiciones, las cuales de una u otra forma aspiran a privilegiar un criterio de verdad y rechazar otros que surgen como alternativa y opciones diferentes (H. Cerda Gutiérrez, 1994, p. 8).

Hoy en día, la amplitud del abanico de opciones ha llegado a abrirse tanto que su puede ser la de un verdadero problema científico-social, tanto para el científico como para el lego:

Uno de los problemas más agudos y complejos que debe afrontar en la actualidad una persona, cuando por primera vez se enfrenta a una experiencia investigativa, es sin lugar a dudas la gran cantidad de métodos, técnicas e instrumentos que surgen como opciones y alternativas, los cuales a su vez hacen parte de un número ilimitado de paradigmas, posturas epistemológicas y escuelas filosóficas, cuyo volumen y diversidad terminan por confundir y desconcertar a cualquier lego en la materia (H. Cerda Gutiérrez, 1994, p. 7).

En la actualidad, cualquier persona que se enfrente a la experiencia investigativa no puede sustraerse a una mecánica y a una práctica que según los expertos ha contribuido a confundir a los investigadores y a limitar el ámbito del trabajo investigativo, por lo menos en el plano metodológico y técnico (H. Cerda Gutiérrez, 1994, p. 10).

Más allá del llamado viejo (positivista) y nuevo (cualitativo) paradigma, algunos investigadores prestigiosos de educación y didáctica han llegado a *enumerar* (¡insólito en el conocimiento humano!) series enteras de supuestos “paradigmas”, como si fuesen *pedreas*. Así, con estos ánimos y con tal o con cual denominación se han llegado a constituir a veces en estructuras *de programas mentales¹ compartidos yorros*

¹ Con un posible correlato psicológico explicable desde la estructura de personalidad y en su impacto en la percepción y el conocimiento. Así, la opción por uno u otro paradigma correlacionaría con las respuestas de la vida cotidiana: por análoga razón, cuando nos invitan a comer a casa de unos amigos por primera vez, nos tendremos a fijar en elementos más *ser* o *positivos* (decorado, gestos, duración de la visita, formas, contenidos de la conversación, lo salados que estaban los aperitivos, etc.) o más *no-ser* o *cualitativos* (simpatías, afecto, significados compartidos, actitudes cruzadas, clima comunicativo, acto global, etc.)

egocéntricos, sobre los que reflexionamos desde el punto de vista de su *legitimidad* para la escuela:

- a) ¿En qué escuela o centro docente nacieron?
- b) ¿Son éstas cuestiones que interesan verdaderamente (centros de interés) a los docentes, o más bien a los investigadores *extraescolares* y, a fuerza de insistir, a las editoriales?
- c) Tales planteamientos, si sitúan su génesis fuera, ¿no están promoviendo *respuestas* formalmente idénticas a las elaboraciones exógenas, tan criticadas, del “paradigma” tecnológico?¹ ¿No es ésta otra configuración de lo que podrían entenderse como *dictado de contenidos ajenos* que, a fuerza de insistir (mejor en inglés), son incorporados al caudal de lo *pedagógico-curricular* de fuera a dentro, en sentido estricto?
- d) ¿Por qué traer no sólo contenidos ajenos a la escuela, sino ajenos a la cultura que de momento nos caracteriza -incluso con traducciones imprecisas- sobre todo si, a todas luces, la producción es *mediana* y con frecuencia carece de calidad reflexiva?
- e) Volviendo a algo anterior: ¿Se trata del mismo lenguaje que utilizan los docentes? ¿Por qué *significantes* tan *rebuscados* y *diversos* (según los autores) a los que tampoco parece interesarles converger: *empírico, positivista, naturalista, interpretativo, deliberativo, alternativo, etnográfico, reconceptualista, sociocrítico, emancipatorio, postmoderno...* para un docente que no lo necesita para trabajar? ¿Por qué la manía de *encriptar* el conocimiento para hacerlo inaccesible? ¿Negocio, respuesta de complejo, *pedantería* (M. García Morente)?
- f) ¿Por qué tan escaso rigor y seriedad en el uso de algunos términos (*paradigma*, sin ir más lejos)?
- g) ¿Están estos planteamientos más centrados en sus propias “*atalayas*” (S. de la Torre, 1993) epistemológicas (o sea, en los *considerandos...*), o en la realidad educativa concreta? ¿Cuántos de estos metaepistemólogos la conocen de primera mano? O dicho de otro modo, ¿cuántos de los practicantes de estas teorías saben experimentalmente de aquello que hablan?
- h) La *atalaya* más importante es aquella desde la que se contemplan las demás. Esto es, la propia razón. Y sin embargo, ¿qué papel tiene el descubrimiento personal (*epistémico*) de un docente al que se le da todo hecho: características casi *tipológicas* de racionalidad predeterminada, incluso nacida en entornos ajenos a la educación?

¿POR QUÉ LOS *PRESUNTOS* NO SON *PARADIGMAS*? Algunas de sus características, que los alejan de los verdaderos *paradigmas* son:

- a) Sólo cumplirían la conceptualización de *paradigma* desde el punto de vista de su *origen* en las comunidades científicas. Condición que creemos necesaria, pero no suficiente para poder ser verdaderamente un *paradigma*, ya que el *paradigma verdadero* tiene como origen una comunidad científica, y como destino un cambio social.
- b) La centración de los enfoques didácticos en cualquiera de estos “paradigmas” es un procedimiento encubiertamente *tecnológico* y expresamente dual. Con frecuencia, por ejemplo, se matiza tanto cómo ha de ser o en qué ha de consistir la racionalidad crítica, que no soporta bien su propia crítica. En un artículo orientado en el sentido que presentamos, J. Contreras Domingo (1999) señala que: “Ya sea desde modelos de investigación experimental o desde enfoques naturalistas, el hecho real es que los

¹ Si el conocimiento teórico puede ser “imprescindible para enriquecer el proceso de reflexión y superar el egocentrismo habitual” (Á.I. Pérez Gómez, 1992c, p. 129) de los sistemas “naturales”, podríamos hacer el intento de transferir este enunciado al plano *epistemológico*.

- profesores y sus lugares de trabajo son el ámbito de donde se recogen los datos y a los que llegarán las recomendaciones (si es que llegan)” (p. 449).
- c) En consecuencia, no se hace más que cambiar de posición o de orientación la *dogmática científica* subyacente con profundos deseos de *centralización* y de *uniformidad investigativa*, con independencia real del entorno cultural y social en donde se expanden, avalados por las doctrinas de países económicamente desarrollados.
 - d) Llama la atención, por su naturaleza restringida, el hecho de que su origen se focalice en la variable *interés* y que haya surgido en un *filósofo (no-educativo)* como J. Habermas¹, *educacionalizado con violencia* y al que, para colmo, se ha interpretado *dualmente*. De hecho, los *intereses* de Habermas, como los *centros de interés* que un día propusiera Decroly, normalmente están más *sintonizados* con los “intereses”² de los investigadores y docentes universitarios de educación –que, desde estos prismas *metateóricos*, administran la escuela-. Para tantos y tantos docentes, sencillamente, están *desenfocados*, fundamentalmente, porque quienes los cultivan, entenderán mucho de *mapas*, pero de *territorios*, bastante menos. Vienen a ser como los entrenadores, los críticos de arte o los de cine que no ha practicado, pintado, participado o dirigido nunca, ni lo van hacer, porque ya están situados en su *pseudología*. Desde nuestro punto de vista, lo que no se puede es mezclar las cosas, sin un ápice de humildad, realismo o haciendo caso omiso a lo que es una flagrante evidencia. Esto delata, sencillamente, un problema ético (déficit de *virtud* o exceso de *ego*) que, a medio plazo, desvirtúa el conocimiento científico.
 - e) Se trata de *enfoques, coordenadas epistemológicas* o *corrientes* que urgentemente se tachan de *perspectivas* o tradiciones (antes de que les salgan raíces) e, inmediatamente, de *paradigmas*, incluso con carácter retroactivo.
 - f) Suelen surgir como consecuencia de combinaciones, líneas compartidas, referentes a superar, cooperaciones entre investigadores, etc. Enseguida, pueden ser asimilados o avalados por verdaderos poderes administrativos (políticos, editoriales, investigadores influyentes, centros de formación, etc.), que pueden actuar como *catalizadores* o *mediadores* para la *aceleración* o el *predominio*. [Aquello de que las mejores maderas crecen despacio, y que por tanto es mejor caminar sin prisa, como decía J.A. Comenio, no se entiende aquí. Por desgracia, pesa más la *cotización* y la *premura*.]
 - g) Se han originado más *sincrónica*³, artificial y premeditadamente que *diacrónica*, natural y lógica o emergentemente. Más que incluir a las perspectivas anteriores, han surgido por oposición o por integración estéril a ellas y sin ánimo de reconciliación o convergencia, con lo que no las engloban, en sentido estricto, ni satisfacen las necesidades epistemológicas que éstas cubrían. Con ellos ocurre como con el elefante del cuento, que adaptamos de otra historia tradicional:

Un maestro ciego preguntó a otros tres ciegos cómo era un elefante: uno, que palpaba la trompa, le dijo: cilíndrico y de lento movimiento. Otro, que tocaba una pata, dijo: duro, quieto y vertical. Otro, próximo al rabo, expresó: peludo y móvil. Verdaderamente, todos habían acertado, pero desconocían la verdad. Ni siquiera el que preguntó, que intentaba integrar todas las “ópticas”, acabó con una idea válida de lo que era un elefante.

¹ Con la misma lógica histórica, podría haberse construido sobre las propuestas formativas de cualquier otro autor de cualquier otra parte del mundo, probablemente, mucho más fértil. Sin embargo, siendo hijos adoptados de Habermas, no se puede ir lejos. No es neutral, por limitada y sesgada, la elección de este autor para la educación. ¿Qué hubiera pasado si se hubiese desarrollado a Teilhard de Chardin, Freire, Rielo, Mayor Zaragoza...? Posiblemente, que no se reconocerían en su *sí-mismo paradigmático*. Más que de *haber* se trata de *ser-más*.

² Una vez decodificados, después de acomodarse a las teorías y en vigor, y ya establecidos, entre otras cosas, por el esfuerzo de adaptación previo.

³ En efecto, se han *creado transgénicamente* y a posteriori, desde la perspectiva *crítica* desarrollada desde la Escuela de Francfort de la posguerra alemana. Sin embargo, los verdaderos *paradigmas* mueren generosamente, por el germen del siguiente, que llevan dentro.

El error, a nuestro entender, está en considerar a la realidad así, de forma fragmentaria o mezclándola como conglomerados o yuxtaposiciones, que ni siquiera llegan al grado de *combinación*.

- h) La exclusiva identificación hacia uno de los “paradigmas” se desarrolla sobre una relación de dependencia y niega automáticamente las propuestas de los otros. Esta negación define cualquier opción exclusiva como *incompleta* y *no-paradigmática*:
- 1) Las primeras raíces del “paradigma” técnico fue el crítico de su día.
 - 2) La técnica sin crítica no ha profundizado lo suficiente.
 - 3) La técnica y la crítica sin la práctica son una incoherencia en sí misma.
 - 4) La crítica sin técnica no sirve para nada. Sin embargo, en no pocas ocasiones las propuestas críticas se suelen desarrollar sobre el desconocimiento concreto de aquello que critican, porque los más críticos a veces no han profundizado lo suficiente en la técnica. En otras ocasiones, lo que ocurre es que los críticos no han percibido directamente el trabajo docente durante el tiempo suficiente. En estos casos, preciso es reconocer que, en sentido estricto, no saben lo que dicen de una forma completa.
 - 5) La crítica estrechamente identificada con el *paradigma cualitativo* no incorpora el carácter dialéctico que la define, en función de sus finalidades de cambio social. En ese caso, no se entiende a sí misma.
 - 6) La crítica que no se autocritica es poco fiable.
 - 7) La técnica, la práctica y la crítica que no pretendan la coherencia y la transformación, no han completado su sentido, no han aprendido bien, desde su maridaje ciencia-epistemología y su divorcio con una axiología evolutiva individual, colectiva, institucional y de humanidad.
- i) El sustantivo *paradigma* no favorece el *prestigio de rigor* de la propia educación, ante los profesionales e investigadores de otros campos y ante la propia sociedad. Tampoco sirven los apellidos: los llamados *paradigmas funcionales* no ajustan más la imprecisión.
- j) El alcance de estos *-todavía* por la mayoría *denominados paradigmas-* no es social-extenso. Se limitan a orientar el trabajo de profesionales de la educación (maestros y docentes) que, más que investigarlos y renovarlos, los aplican, aunque esta puesta en práctica consista precisamente en investigar sobre su propia práctica y en generar cambios desde ella. En consecuencia, no han podido conllevar repercusiones sociales generalizadas o cambios de actitud y de conocimiento compartidos por la comunidad científica y social.
- k) Son excesivamente numerosos y dispares, de denominaciones y matices acuñados desde la mesa de despachos y por tanto inciden como *programas mentales* hondamente deterministas y duales.
- l) La presencia en educación de numerosos “paradigmas” propios dificulta el establecimiento de una correspondencias *limpias* entre viejos y nuevos paradigmas verdaderos. Las siguientes son expresiones de esta heterogeneidad *metadidáctica*, aparentemente alejada del *nuevo paradigma*:
- Más cercanos a las *viejas comprensiones*: Empírico-analítico o cuantitativo (Habermas), positivista, tecnológico, presagio-producto (Á. Pérez Gómez, 1983), proceso-producto (Á. Pérez Gómez, 1983), mediacional centrado en el alumno (Á. Pérez Gómez, 1983), mediacional centrado en el profesor (Á. Pérez Gómez, 1983), conductista, cerrado, técnico (W. Carr, y S. Kemmis), etc.

- Más próximas a comprensiones renovadas (pero duales): Crítico-reflexivo, *práxico* o cualitativo (Habermas), situacional-interpretativo (Habermas), práctico (W. Carr, y S. Kemmis), crítico-hermeneutico (Habermas), ecológico (Á. Pérez Gómez, 1983), Crítico (W. Carr, y S. Kemmis), cognitivo, constructivista, reconstruccionista, abierto, flexible, integrador, comprensivo, postmoderno, emergente, etc.
- m) Gestionan los fundamentos y principios investigadores de la escuela desde conceptos *variables, instrumentales, hiperdensos, erráticos, complicados*, ni siquiera *complejos*, cuyos significados se imprimen en ella, como si de un *molde de galletas* se tratase, hasta hacerlos necesarios para la formación de cualquier maestro, a base de golpes de editorial, de autoridad por la autoridades de fuera, de dentro y delegadas, y por la fecha, pero que no surgieron de las necesidades de los maestros ni de las realizaciones de los mejores docentes. Puede ser ésta una prueba más de que el ser humano, no sólo resuelve problemas incesantemente, sino que también es un especialista en creárselos gratuitamente, con cierta frecuencia.
 - n) Están basados en una incoherencia, a priori, al dirigirse a la escuela sin haberla tomado, de hecho, como sujeto agente, con independencia de su contenido. Y la didáctica, en tanto que comunicación, no es sólo una ciencia (y epistemología) ajena, sino que puede ser mucho más, o debe serlo, en la mente de cada profesor: una *episteme* o posible arte humano que tiene el conocimiento y la comunicación como bases.
 - o) Proviene de entornos epistemológicos y metateóricos de educación y a la educación se orientan, por lo que su alcance está acotado *disciplinariamente*.
 - p) Los “paradigmas” didácticos -como en otro contexto ocurre con las *explicaciones* o *teorías* de la motivación- ayudan a *leer mejor* la realidad. Son un *andamiaje*, en el sentido de L.S. Vigotsky, que hay que pretender retirar, para poder seguir creciendo. Ése sería su destino, su éxito. He aquí una diferencia entre lo que podría ser un *andamio* y un *armario*, entre el *proyecto respetuoso* y lo *despersonalizador*. A nuestro juicio, hasta las *vilipendiadas* o *unánime-dogmáticamente rechazadas* “*recetas didácticas*” podrían ser un *andamiaje* desde el que construir válidamente. En alguna ocasión, es la falta de experiencia didáctica (*conocimiento culinario, que no degustativo de recetas*) lo que, como *mecanismo de defensa*, mueve a tales actitudes a refugiarse o excluirse dualmente en tales contenidos “paradigmáticos”.
 - q) La incongruencia, invisible desde dentro, les lleva a desarrollar esquemas de razonamiento parcial, donde el sesgo centrado en los demás interesa, para ofrecer soluciones más opuestas que superadoras, practicando de hecho un *linealismo absoluto* estrechamente unido a la *ausencia de autocrítica*, desarrollada por quienes se denominan *críticos* y practicantes de razón dialéctica. Es llamativo constatar que es precisamente ésta la actitud normal de las confesiones religiosas menos abiertas al cambio.
 - r) Los *paradigmatólogos* nos lo dicen todo: en qué años comienza la nueva visión, en qué personas y nombres, y en qué lugares (casi próximos a ellos) lo hacen, y en qué consiste situarse en una casilla y/o en otra del tablero de la superficialidad. Como están en el polo opuesto a Sócrates (“Sólo sé que nada sé”), también nos dicen que no tenemos más que acudir a aquellas fuentes predeterminadas para empaparnos de los pormenores del *programa mental colectivo* que ellos mismos nutren y sostienen.
 - s) A veces, no expresan lo que desearían. Sus mensajes, cuidadosamente escrutados, también revelan que no han leído bien a casi nadie fundamental.
- 1) De hecho, los *fundamentales*, que casi siempre se han caracterizado por la superación del encasillamiento humano, debieran ser antecedentes de su razón,

pero les exceden y les hace incurrir en contradicciones. En definitiva, optan por mentes más limitadas, quizá por afinidad y para ella, decimos.

- 2) Esto último es lo que podría preocupar a la ciencia, porque es lo que genera los *corros de investigadores egocéntricos* (A. de la Herrán, 1993). De hecho, ejercitan, en sentido estricto, el encasillamiento como recurso desecador para la interpretación creativa, tanto con investigadores y obras del pasado como del presente.
- t) Más allá de las analogías entre paradigmas y profesionales que hacen N.L. Gage (1993) o S. de la Torre (1993), ¿no sería posible considerar que todos y cada uno puede actuar desde las coordenadas del otro, y que sería el propio *docente* el *profesional* a la vez peor y más representable?
- u) Por último, una nota breve pero a nuestro juicio importante para su vigencia: conocemos docentes –pocos- que dicen de sí mismos que están más adscritos a un “paradigma” que a otro. A la hora de su práctica, ¡ay validez!, enseñan, *dan sus clases* o favorecen el aprendizaje de un modo tan parecido o tan escasamente dispar¹, que si se organizara una elemental quiniela-pronóstico [lo proponemos como investigación] creemos que resultaría difícil acertar. Su sesgo *paradigmático* podría quedar más delatado con su palabrería, denominaciones, actitudes declaradas, que por su hacer real.
- v) En consecuencia, no los consideramos *legítimos* para la escuela:
 - 1) *Taponan* la capacidad de *descubrimiento*, la *creatividad*, la *autocreación de la propia profesionalidad docente* y la *complejidad del conocimiento*, porque en lugar de situarse en la *episteme* lo hacen en una *epistemología* que no tiene sentido, porque no se refiere algo que pueda considerarse sólo-ciencia.
 - 2) Desde ellos se habla demasiado y se escucha demasiado poco a los maestros/as [no hablo en esta ocasión de profesores o de docentes].
 - 3) Están demasiado en medio, *mediatizan* y *encajonan*, preservan del conocimiento directo, intuitivo.
 - 4) No invitan a la razón universal, porque quienes (no todos) los defienden y enseñan no han superado su parcialidad cognoscitiva, su *programa de apegos* y su presunto pragmatismo.
 - 5) No parecen tener como referencia secundaria, terciaria o enésima la posible madurez del ser humano. En cuanto al perfeccionamiento docente, sólo alcanzan a su racionalidad crítica y a su acción. El ser, el autoconocimiento, la complejidad de la conciencia, la disolución del ego, la evolución interior... los ejes de la formación siguen intactos. No será tan educativo este sistema de estructurar la educación. Con preeminencia del ego no hay cambio, sino pretensión de continuidad, dificultad para la rectificación, rechazo a lo desestabilizador, voluntad de divergencia para la oposición, tendencia a la *fagocitosis*.

¿Es que las ciencias y artes de la educación son *islotos epistemológicos* distintos a las estructuras de organización, avance y crecimiento de la totalidad del conocimiento humano? Sería deseable:

- a) No precipitar la emergencia de los *verdaderos paradigmas*.
- b) Escuchar a los profesores.

¹ Entre otras cosas, porque, como señala J.M. Nieto Gil (1994), simplemente, tienen que adaptarse a sus alumnos.

- c) No obstaculizar (silenciar, interpretar, acelerar, escorar, administrar, etc.) el desarrollo de una verdadera teoría desde la escuela.
- d) Liberar y fundamentar el conocimiento docente, colocando la epistemología en función de su episteme.
- e) Superar la “paradoja del actor-espectador”, según la cual, el principal actor y actuante del escenario docente, sigue siendo el ser más expectante de todo lo que a su alrededor y para él se hace y dice. Y esto es válido tanto para el “paradigma positivista” como para el “posmoderno”.
- f) Que sea la escuela la que lidere el progreso, en un movimiento de renovación social desde la didáctica.
- g) Y todo en función de la posible evolución del ser humano.

En consecuencia, digamos que, desde diferentes opciones, los paradigmas se polariza o se concretan a lo que al docente debe interesar, qué campos debe investigar, qué metodologías debe entender como *invasoras* y como *defensoras*, cómo ha de reflexionar y sobre qué. Por tanto, los maestros/as Sócrates o Wittgenstein no se prevén para los investigadores dogmáticos, sea cual sea su cuerda. La expectativa que se tiene sobre los profesionales de la enseñanza invita -¡ay, Pigmalion!- a respuestas normales, más reforzadas, contemplada desde arriba por quienes, de ninguna manera, piensan abandonar el *palco principal*.

EL TIBIO CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Desde el punto de vista *complejo-evolucionista*, que comentamos, no es que las Ciencias de la Educación estén *despistadas*. Nuestro *diagnóstico* es peor: están *indiferentes*:

- a) Se desarrollan en el seno de *parcialidades* (disciplinas, “paradigmas”, sistemas, suprasistemas, etc.), y para ellas.
- b) No disponen, como referencia empírica y epistemológica, de una Antropología Pedagógica, de una Psicología ni de una Didáctica *de la posible evolución humana*, ni en consecuencia la estudian ni la pretenden.
- c) A juzgar por sus reiteraciones temáticas y relativas a los ámbitos de investigación y de trabajo, no parecen muy ocupadas en lo universal, ni en lo profundo de lo humano, ni en las cuestiones de educación perenne.
- d) No integran en sus conocimientos la variable *evolución humana*, ni por tanto relacionan *transdisciplinariamente* la educación con la interiorización, la madurez profunda del ser humano, el ego, la conciencia, la autoconciencia, el autoconocimiento, etc. Y tampoco los investigadores universitarios o los centros que financian investigaciones parecen mostrar gran inquietud por estos temas. ¿Cuántos investigadores e investigaciones hay sobre ellos? ¿Y cómo es posible esto?
- e) El problema fundamental que subyace en ellas, además de los temas que la sociedad *neoliberal* apoya, nace de su propia limitación proxémico-científica y epistemológica, que frecuentemente se comporta como un verdadero *tapón* que impide la consideración de nuevos temas y síntesis originales que atañen al fenómeno (*pero a todo el fenómeno*) de la educación. Además, con demasiada frecuencia, sus profesionales no conocen bien la realidad de que se ocupan, y adolecen de anhelo por *ser más*, primero, y por luchar por el

desarrollo de una educación desde y para la complejidad de la conciencia, después.

- f) Relacionado con lo anterior, es un hecho que no se aspira a algo semejante a una *“formación total”* de los profesores/as (A. de la Herrán, 1999) o de *docentes más autoconscientes*, extraordinariamente maduros/as, como *agentes decisivos de universalización* o *cambio* para los tiempos nuevos. En consecuencia la *enseñanza de la cortedad de visión* o del *silencio sobre la profundidad* se hace tendencia o *línea sorda* dominante. La atención se centra en una concepción restringida de *lo técnico* (alumno, acción educativa, organización, etc.), y en cambio, el *desempeoramiento* (técnico y egótico) y la *madurez personal* quedan entre relegados y activamente olvidados.

De estas presencias y ausencias *descompensatorias* son responsables fundamentalmente quienes forman en el ámbito y los estudios sobre educación. Se enseña que los compromisos sociales no deben ir más allá de los intereses de los sistemas con que los alumnos, desde su más tierno conocimiento, se han identificado. Todavía se tiene cuidado de que no entrevean por encima de las barreras de siempre, de que se sientan *asegurados* y en la certeza, y de que no *duden* demasiado. Para ello, nada mejor que aprovechar el prurito del *aprendizaje significativo*, ciegamente pretendido. Poco importa lo que se aprenda, con tal de que sea *muy significativamente*. La educación del *bienestar*, del *hacer*, del *qué*, *cómo*, *cuándo* y del *con qué* predomina sobre la educación del *quién*, el *más ser* y el *para qué*.

He aquí un posible *error fundamental*, que se traduce en costos enormes y desapercibidos que se reflejan en lo que se construye (con mayor o menor acierto y siempre con esfuerzo), y en lo que no se realiza. ¿Y cómo evaluar lo inexistente? Un ejemplo de ello es el *espasmo emocional* que a veces produce la idea de la *universalidad* como objetivo educativo, que aún suena a *rareza*, cuando debería ser lo más natural. He ahí un sentido para completar la educación, quizá para que la *hipótesis de educar* pueda realizarse en sentidos formativos aún insospechados, capaces de orientar la formación de todo ser humano hacia una creciente plenitud.

Una de las claves, de solución posible, sería la evaluación de lo que sobra y de lo que falta. La respuesta posiblemente recorra el vector ego-conciencia, como estructura de una de las orientaciones epistemológicas fundamentales de una nueva educación.

PARADOJAS E INCOHERENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN Y LA DIDÁCTICA. Entendemos por *paradoja*, de acuerdo con la tercera acepción del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, *el empleo de expresiones o frases que envuelven contradicción*. Siendo así, creo que pueden observarse las siguientes, que desde luego van mucho más allá de las expresiones o las frases *in abstracto*, porque se asientan en comportamientos relativamente normales. Es por esto por lo que cabría elevarlas de categoría hasta el rango de las *incoherencias*. Quizá entre ellas se sitúa la meditación de R. Feynman, de que: “La paradoja es solamente el conflicto entre la realidad y el sentimiento de lo que debería ser la realidad”.

- a) Paradoja de la *seriedad*. Con frecuencia, cuando una importante cohorte de investigaciones converge en un mismo enfoque, perspectiva o tradición, inmediatamente se le tiende a llamar “paradigma”. Denominación que nos parece

errónea, aunque quizá muy sonora y *autoprestigiante*, que conlleva la formación de una incoherencia que podría denominarse "paradoja epistemológica", que puede enunciar así: *Ninguna obra científica (proyecto, investigación, estudio, etc.) puede considerarse radicalmente seria, si no está fundamentada epistemológicamente. Si un investigador integrado en uno de estos "paradigmas" hiciera lo propio con cualquiera de las suyas, se contradiría, porque las plataformas o las bases en que se encuentran y a la que dicen pertenecer, no son tales "paradigmas". Prueba de ello pueden serlo las inexactas adscripciones a los paradigmas (verdaderos) cuantitativos o cualitativos. Luego, o sus obras pueden ser más serias, o mienten, o están en un error.*

- b) Paradoja de la *relevancia práctica*. También existe otra posibilidad, participada por algunos profesionales de la educación, a la que cada vez encuentro más sentido, sobre todo si de lo que se habla es de *paradigmas* no plenos. Diría así de éstos: *Tienen [los paradigmas, no la realidad a que se refieren] tan poca incidencia en el quehacer cotidiano de la escuela (posible arte basado en la comunicación educativa), que es ciertamente bizantina su discusión "epistemológica"*.
- c) Paradoja de la *pertinencia epistemológica*. La práctica educativa, que se realiza principalmente en la *comunicación didáctica*, es casi plena cuando esa *didáctica* (*comunicación de inquietud por el conocimiento en función de la posible evolución humana que se hace a sí misma*) se hace *arte*. Lo mismo ocurre con el ejercicio de la arquitectura, de la pintura, de la oratoria, de la medicina y de las demás profesiones de ayuda. El problema es que *lo epistemológico* (relativo a los fundamentos y a los métodos del conocimiento científico) se queda entonces *corto*, si su aplicación se pretende llevar al terreno tan deseable del *arte posible*. En ese sentido, se hace mucho más propio hablar de episteme (conocimiento fundamentado) que de Epistemología:

Puesto que la didáctica no es una ciencia exacta, sino un arte con apoyaturas científicas, no precisaría tanto de una Epistemología, cuanto de una mente sólidamente ahormada y con raíces profundas capaces de relacionar ámbitos de conocimiento aparentemente distintos, y rescatar así su validez para ofrecer las más exquisitas síntesis a sus alumnos. Para esa mente asociable a un conocimiento metodológicamente fundamentado, aquello que concierne a la propia estructura de la ciencia afecta significativamente al aprendizaje y la lógica, esa trama con la cual la razón ejercita su función, es el instrumento fundamental de su mismo conocimiento. Esta actitud de continuidad y fiabilidad de la misma naturaleza conocida se refleja en los profesores en los que predomina este estado asociado de conciencia.

Este docente es un profesional que no permanece en la eficacia de la aplicación o al recetismo, ni puede ser jamás un investigador superficial o no original, porque es independiente. Escruta permanentemente y averigua, porque está siempre inquiriendo la realidad que le rodea, reflexionando sobre ella, cuestionando y cuestionándose, dudando de lo dado por sabido, para enseñar más y mejor, de lo que encuentra. Esa curiosidad indagadora es una de sus más importantes fuentes de motivación. Por ello puede decirse que es un investigador permanente, válido y fiable (A. de la Herrán Gascón, 1996, p. 12).

Siendo así, conceptos como *paradigma*, propios de los ámbitos científicos, no serían pertinentes en didáctica. A mi juicio, lo que ocurre es que se suele confundir la didáctica con la *metadidáctica*, y esto es origen de una desconexión y de una distancia que no debiera producirse entre los profesionales de la escuela y los profesionales de la universidad.

SIETE ERRORES EPISTEMOLÓGICOS FUNDAMENTALES EN DIDÁCTICA. Cuando la inercia colectiva se comparte y promueve la identificación por encima de la *duda*, quizá esté traicionando el espíritu de la ciencia. Éste es el *primer error fundamental*.

Suele ocurrir que esta edificación crecientemente rígida, comienza a ser atravesada por *vigas* y *traviesas* de diversa índole: premisas, tesis, obras,

producciones, nombres eufónicos con ideas vulgares, autores *vedette*, enfoques, prejuicios compartidos, etc., a cuya configuración *cerril* muchos investigadores emergentes y pretéritos supeditan su natural capacidad de innovación. Éstos eligen la seguridad del *cobertizo* para *tejer* una ciencia poco abierta a la sorpresa, y he aquí el *segundo error fundamental*.

Cuando las infraestructuras investigadoras normales se activan, su proceder se refuerza *interna, intersubjetivamente*. Siendo así, su interés como *sistema plano* suele incapacitarle, al menos durante los periodos de *adaptación* y de *apogeo*, para la apercepción de su rumbo y para la consecuente valoración de su trayectoria recorrida y potencial: si es errática o si por el contrario está suficientemente orientada. Puede pasar mucho tiempo, que sólo puede entenderse como *camino más corto* para “sonámbulos satisfechos” (N. Caballero). Este puede calificarse como *tercer error fundamental*.

Su homeostasis también asocia otra incapacidad: la de percibir como válidas las premisas, tesis, obras, producciones... de investigadores *ajenos* al sistema, emergentes o remotos. En estos casos, el conflicto es, en realidad, entre *sistemas (programas) mentales*. Lo definitorio de ellos no debería ser su *grado de generalidad* (cuantitativo) entre la comunidad de científicos, sino su *complejidad de conciencia*. [Más compleja era la conciencia *copernicana* de Galileo, que la de los científicos afines a la Iglesia del momento.] Pero las reacciones del sistema normal hacia las conciencias complejas suelen ser discordantes y variadas, yendo desde la indiferencia al rechazo epistemológico, pasando por la atracción divergente de una muestra de opinión más o menos sensible de dentro del sistema, pero de carácter excepcional. En estas situaciones, normalmente conocidas o al menos intuidas por los investigadores, las actitudes discordantes del sistema normal, más centradas en su *ego autoconservante-preservativo* que en la posibilidad de *desaprendizaje*, se bifurca dualmente hacia los focos externos y hacia los *san martines* o *herejes*¹ de dentro. Y este puede ser el *cuarto error fundamental*.

En esta situación, erigida sobre cuatro posibles errores básicos y habituales, y sobre el *ego de los científicos*, que con frecuencia predomina sobre su *formación*, las *refutaciones* (K.R. Popper) originadas en *conciencias más complejas* suelen actuar como factores reafirmantes de *quietismo* o de una ausente voluntad de cambio. El factor de cambio más importante es la *humildad* o, si se prefiere, la *autocrítica*. En la formación de los científicos tampoco se les prepara para superarse *más allá del ego*. Y a este podemos denominar *quinto error fundamental*.

Entre el sistema asentado y el naciente, puede existir una relación de continuidad evolutiva, en clave de no-diferenciación entre *reduccionismos vulgares*, como *dentro-fuera, lo propio-lo ajeno* o *antes-después*. El último nace en el vigente, que se disuelve y se transforma en la nueva estructura, como *cimiento nutricio*, con lo que ambos son precisos para el progresar de la ciencia, como sistema mayor. Parece *formativamente* más acertada y

¹ Szasz, entiende que la *herejía* “no tiene nada que ver con el hecho de no creer lo que creen los demás o lo que uno debe creer, sino con la proclamación de la falta de creencia cuando lo correcto es profesar la creencia o, al menos, permanecer en silencio” (en A. Hargreaves, 1996, p. 188). Nosotros, como Szasz, consideramos que cuando existe tensión entre un grupo y un individuo, aparece la herejía. Y el *hereje*, en ciencia y educación, en principio, debería ser una figura interesante, por una sola y sencilla razón: el *grupo normal* es la respuesta; el *hereje* es la pregunta. Y la historia necesita de ambos para el porvenir.

coherente la construcción de *mentalidades científicas* en clave de *sistema ciencia*, a su vez inserto en el *sistema noogenético*, que como *racionalidades identificadas* con perspectivas duales o parciales (*enfoques, paradigmas, tradiciones, cuerdas, etc.*), tanto más si son fragmentarias, opositivas y sincrónicas y no se engloban lógicamente. En educación y en la formación de los profesores, normalmente se opta sólo por la *elección o construcción personal* desde la oferta habitual de opciones contrapuestas. A éste lo calificamos como *séxtimo error fundamental*.

Los mismos errores se verifican en otras ciencias, inmaduras o inestables, en las que se invierte esfuerzo y dispersión en fundar su naturaleza científica o epistemológica, quizá porque en el fondo se dude de ella. Ahora bien, el que ocurra en mayor medida en disciplinas como la Didáctica, uno de cuyos objetos de estudio es la *formación*, asombra en mayor medida. Esta razón de incoherencia expresa que a este *metaerror* lo podemos considerar *séptimo error fundamental*.

UN ERROR FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN. El error fundamental es acabar creyendo que las denominaciones distintas de los paradigmas se pueden identificar con paradigmas distintos. De este modo, se pueden acabar *presentando* al público y al científico conocimiento series enteras de “paradigmas” que no hacen más que confundir y confundirse, al mismo tiempo que resultan ser obstaculizadores de los verdaderos nuevos avances profundos del conocimiento universal y de sus correspondencias con el paradigma compartido de otras disciplinas. Y este malentendido es especialmente frecuente en educación.

Es importante aclarar, por tanto, que sólo tiene un sentido relativo hablar de “paradigmas’ educativos”, “físicos”, “psicológicos” o “didácticos”. Porque los paradigmas, una vez han emergido, si son socialmente fértiles, dejan de ser *disciplinarios*. Y más, si nos referimos a este paradigma *transdisciplinar emergente*¹ a que aludimos, por dos razones de peso:

- a) Por el propio concepto de *paradigma*, que requiere que el *presunto* acabe demostrando que lo es.
- b) Por el caso concreto del *nuevo paradigma*, que se caracteriza por su *epidisciplinariedad*, y que se contradiría, si se restringiera a un coto o grupo de cotos definido. Dicho de otro modo, ¿cómo va a corresponder a la educación o a cualquier otro campo científico o artístico paradigma alguno, si de lo que se trata es de promover, desde esta nueva comprensión de la realidad, la confluencia *epidisciplinar*?

En efecto, como afirma A. Nemeth Baumgartner (1994), la antigua visión del mundo:

ha terminado por colapsar bajo el impacto de los muy recientes y múltiples aportes y conceptualizaciones científicas combinadas. Con la Física posteinsteïniana, el principio de incertidumbre de Heisenberg, la Cosmología Extragaláctica, la Psicología Transpersonal, la Cibernética de Segundo Orden, la Teoría de la Autopoesis, la Geometría Fractal, entre otros decisivos aportes, han desalojado al viejo modelo, y en su lugar se vislumbra el contorno de un nuevo paradigma holístico que ha comenzado a emerger como consecuencia del nuevo concepto de evolución (p. 38).

¹ En sentido estricto, *que brota sobre el anterior y que en algún sentido lo supera, sin relegarlo*. En el mismo sentido se dice que *el volumen emerge del espacio, y éste de la recta*.

Normalmente, se admite que los “paradigmas” y sus reflejos en las *racionalidades educativas* responden a las concepciones y los condicionantes normales del diseño y la práctica curricular, contribuyendo a:

- a) Mejorar el diseño y desarrollo de la práctica educativa.
- b) Expresar las concepciones emergentes que se han ido construyendo.
- c) Estructurar la mentalidad según modelos capaces de explicar, y organizar perspectivas distintas.
- d) *Formatear* las consideraciones sobre la comunicación didáctica, el currículo, la formación docente, etc.
- e) Organizar hacia el dinamismo el carácter y la estructura de los elementos de planificación.
- f) Interconectar pensamiento y acción educativa.
- g) Servir de *mojones* orientadores de opciones alternativas, con el fin de que cada observador pueda construir una óptica propia pero *limitada*, en tanto que *compartida*.

La realidad nos informa que, cuando se escucha a ciertos profesores e investigadores disertar sobre ellos, uno no sabe si se está hablando de *verdaderos paradigmas*, de partidos políticos, de confesiones religiosas o de comunidades de vecinos. Casi siempre se conceptúan como marcos teóricos estáticos o predeterminados, o como *gafas perceptivo-interpretativas* de los elementos metodológicos y fundadores. Sin embargo, proponemos considerarlos como *entidades arbitrarias y vivas*, susceptibles de cambio y objetos de transformación activa, creativa y profesional. Por consenso, se consideran tres *paradigmas* principales:

REFERENTE PARADIGMÁTICO	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
FILOSOFÍAS DE REFERENCIA	POSITIVISMO, EMPIRISMO	FENOMENOLOGÍA, ANALÍTICA	CRÍTICA
CIENCIAS DE REFERENCIA	NATURALES	INTERPRETATIVAS	CRÍTICAS
ENFOQUE GENERAL	CIENTIFICISTA	HUMANISTA	NO-DESHUMANIZADOR
CENTRO DE INTERÉS	CONTROL Y EXPLICACIÓN DE VARIABLES Y EFECTOS	SIGNIFICACIÓN COMPARTIDA	EMANCIPACIÓN OPOSITIVA
CONDENSACIÓN ONTOLOGÍA	SER	NO-SER	DEVENIR
REALIDAD	ÓNTICA	INTERÓNTICA	SUPRAÓNTICA
RELACIÓN OBJETAL	OBJETIVA	SUBJETIVA	COMPROMETIDA
CAUSALIDAD	LINEAL PROPOSITIVA	CIRCULAR INTERACTIVA	ESPIRAL TRANSFORMADORA
PERSPECTIVA METODOLÓGICA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA	DIALÉCTICA
MÉTODO CENTRAL	HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO	EMPÁTICO-INDUCTIVO	DIALÉCTICO-CRÍTICO

PRETENSIÓN	FORMACIÓN DE TEORÍAS	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SITUADOS	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES
PROYECCIÓN	GENERALIZACIÓN ILIMITADA	GENERALIZACIÓN CONTEXTUADA	INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO
AXIOLOGÍA	CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICA	VALORES COMPARTIDOS	CUESTIONAMIENTO VALORATIVO

En cuanto a la educación, hoy se admite que:

La investigación que realmente ayuda a mejorar la práctica es aquella que realizan los profesionales sobre la tarea que realizan. No es la investigación de los teóricos sobre los profesores la que hace cambiar a los profesionales. Es la investigación de los profesionales la que les permite entender y cambiar su práctica.

En este sentido, es de subrayar la excelente obra de Lawrence Stenhouse (1984, 1988) que plantea la investigación como base de la enseñanza (M.Á. Santos Guerra, 1994, p. 67, 68).

Los *paradigmas* educativos ocupan un espacio sospechosamente amplio en la formación docente e investigadora, no parecen actuar como *andamiajes*, sino como *corsés* para la percepción de la complejidad y el desarrollo de la creatividad investigadora y docente.

POSIBLES MOTIVOS. Sintetizando, sospecho que esta *hiperactividad epistemológica* podría venir motivada por varias causas o fuentes en probable relación:

- a) Un complejo de inferioridad *epistémico* de quienes se identifican con el desempeño investigador en el ámbito pedagógico, en relación con los marcos que abierta y propiamente desarrollan una metodología (dominante) científica positiva, debido al que se intentan rodear de un halo de ciencia muy respetada (y poco conocida) socialmente, se incurre en cierto *cripticismo* (acuñación de vocablos *técnicos*, o sui generis, en ciertas ocasiones superfluos y en otras pedantes, a priori sólo entendidos por los de dentro), que dificulta la convergencia.
- b) Cierta egocentrismo, quizá por la relativa *juventud* de las ciencias (que no de las artes) de la educación (que se consideran como tales desde Herbart), que conduce a:
 - 1) La endogamia, que en este caso le hace fijarse demasiado en su propio desarrollo, autocomplacerse de sus logros y, al mismo tiempo, no coordinarse, converger o siquiera percatarse del desarrollo de los demás campos.
 - 2) Prácticamente dejar pasar al *nuevo paradigma* por delante, sin apercibirse de ello, sin reparar en él, sin alcanzar la máxima *consciencia* de las consecuencias del cambio. De hecho, asombrosamente, no existen aún grandes investigaciones *transdisciplinares* planteadas desde el campo de la educación. Sus investigadores, salvo excepciones, continúan encerrados en ella, rodeados de sus pequeños “paradigmas” monocolors. Y en esta situación estamos, en general.
 - 3) Percibir el propio enfoque, perspectiva, método, corriente, tradición, programa de investigación científica, etc. como dentro de un *paradigma* autosuficiente, acertado, *versus* las opciones restantes, que están en un error o en un *acierto no tan pleno*. [Sin embargo, he aquí el hecho de que todo verdadero *paradigma*, programa de investigación científica, modelo, etc. necesitan de la didáctica para existir, comunicarse y desarrollarse.]

- c) Desconocimiento epistemológico, como consecuencia del cual se verifica un mal uso de lo que es de dominio común.
- d) Sentido práctico mal entendido, que orienta el *diseño de investigación* a la resolución de *haces de problemas*, que una serie de investigadores componen, desde fuera del principal entorno de trabajo (la escuela), para los profesionales-investigadores del mismo, hasta el momento sin una participación significativa de éstos.
- e) Cierta actitud heredada del pasado, consistente en el *arrinconamiento* de las disciplinas de la educación por parte de las disciplinas más directamente activas, en cuanto a la generación del *nuevo paradigma*, por no tenerlas como clásicamente científicas, y por tanto como primariamente *paradigmatizables*. A partir de su situación, los “paradigmas” educativos han “traducido” con cierta dispersión la novedad generalizada, sin tomar conciencia clara de protagonismo en una renovación *epidisciplinar* a escala mundial, y por tanto, con la necesaria clara asunción de las premisas del *nuevo paradigma*.
- f) Gestión epistemológica inadecuada, por parte de los propios “paradigmas” educativos, que hacen las veces de *administradores (suministradores, protectores, seleccionadores, etc.)* de información epistemológica periférica (de otras disciplinas, espacios interdisciplinarios o temas transdisciplinarios).
 - 1) Este comportamiento *egótico* (capaz de actuar como una auténtica “sombrija”, no sólo impide que los *rayos del sol* puedan incidir directamente en la *piel de las disciplinas de educación*, sino que además actúa como *filtro solar*.
 - 2) El balance es que mucho (por ejemplo, la enorme riqueza del *nuevo paradigma*, que tanto está aportando a otros entornos artísticos y científicos), nunca llega, y lo que sí lo consigue penetrar suelen ser reiteraciones artificiosas de lo que ya se sabe, soliendo ofrecer soluciones a los problemas por esas mismas perspectivas planteados, que, claro, se identifican con los que las editoriales educativas son capaces de vender.
 - 3) Este efecto de *endogamia epistemológica* puede traducirse en altos sesgos de información o en un relativo *aislamiento epistemológico*.
- g) Aunque, por mor de esta *fragmentación* del conocimiento, algunos investigadores de educación no acepten (“por no ser pertinentes con el propio reducto”, se suele decir) planteamientos o perspectivas desarrolladas desde la física, la semiótica, la biología, la sociología, la matemática, la *Psicología transpersonal*, la cultura budista o la *programación neurolingüística*, son sensibles a otras influencias y *realimentaciones*, que sí participan de la *nueva comprensión*.

NUESTRA CONCEPCIÓN. Nuestra concepción está más cerca de una opción integradora, capaz de asumir la complejidad inherente a los planteamientos didácticos, por tanto cercanas a conocimientos amplios y ajustados a la naturaleza de la realidad a que nos referimos:

- a) *Eclécticos a priori*, como los de T.D. Cook, y Ch.S. Reichardt (1986), que integran lo cualitativo y lo cuantitativo.
- b) *Complementarios a priori*, como argumenta N. L. Gage (1993), que entiende la utilidad mutua entre los campos positivista, interpretativo y teórico crítico.
- c) *Integradores* como consecuencia de la colaboración entre ellas tres macroteorías del currículo [racional-tecnológica, fenomenológica y crítica], en el seno de lo que se ha denominado “paradigma emergente” (Schwab, y Ogilvy, 1979; Guba, y Lincoln, 1985; Sáez, 1989).

d) *Abiertos a priori*, como los de P. K. Feyerabend (1985), que lo admiten todo, desde dos justificaciones principales:

- 1) En educación es conveniente combinar atributos de diversos *enfoques*, para adaptarse y resolver lo mejor posible los problemas de investigación, en el medio que se trate.
- 2) De ese modo y debido al resto de sus imprecisiones, objetivos, métodos y sesgos posibles son contrapesados y equilibrados (pp. 40, 41, adaptado).

Pero sobre todo nos identificamos (necesaria, pero no solamente) con las grandes ideas inter y transdisciplinarias del *nuevo paradigma de la complejidad*, que organizamos sobre la posible evolución del ser humano y para ella, para cuya asunción es un requisito pensar desde coordenadas más amplias que las estrictamente disciplinares e incluso educativas actuales. El resultado es lo que hemos considerado *posible verdadero paradigma complejo-evolucionista*, cuyo epicentro es la Educación y su alcance es general.

Todo indica, o así parece, que dos de las más populares reflexiones de P. Teilhard de Chardin, que supo para algunos integrar ciencia, humanismo, religión y mística, también se cumplen en lo que respecta al proyecto que analizamos:

- a) Que el devenir de la evolución humana en todo orden y especialmente en lo que respecta a su conocimiento parece indicar que: "Todo lo que se eleva converge"; lo que parece admitir que lo que no converge es porque no se ha elevado (evolucionado, madurado) todavía;
- b) Que la tendencia lógica de una actitud investigadora que tienda a hacer corresponder conocimiento y realidad no ha de ser otra que a conocer: "El fenómeno, pero todo el fenómeno"; no favorecen el progreso del conocimiento en este sentido, por ejemplo, quienes incurren en fenómenos de *pars pro toto*, o identificaciones de una forma de ver las cosas o de una parcela de las cosas contemplada, con pretensiones de investigación.

En conclusión, creemos que no es preciso, ni siquiera conveniente, en investigación sobre educación y didáctica, identificarse o apegarse a escuelas, "paradigmas educativos", programas de investigación científica, coordenadas epistemológicas, tradiciones o esquemas acotados, por ciertas razones:

- a) Una, que la realidad supera cualquier pretensión simplificadora, y que, en consecuencia, es imprescindible aspirar a encontrarse lo más cerca de su altura, desde el conocimiento más complejo y dialéctico-sintético posible.
- b) El investigador que se autolimita a priori, se asegurará a priori el sesgo de procesos y de resultados, y una validez muy virtual y relativa, que a veces esconde verdades mayores en las propias concreciones [aquello *del árbol que no deja ver el bosque*].

Lo que, obviamente, requiere tomar conciencia suficiente de lo que se conoce y los fundamentos de todas las opciones posibles, para iniciar cualquier investigación o enseñanzas con la mayor cantidad de recursos formales y técnicos posibles y en función de los objetivos del proyecto y del proceso.