

El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar

KNOWLEDGE OF TEACHING:

EXPLAIN, UNDERSTAND AND TRANSFORM

Antonio Bolívar

*Doutor em
Ciências da
Educação.
Catedrático de
Didática e
Organização Escolar
na Faculdade de
Ciências da
Educação da
Universidade
de Granada.*

RESUMEN

El artículo analiza los cambios en los modos de comprender la enseñanza producidos en las últimas décadas, desde el positivismo a las perspectivas críticas. Particularmente se centra en el debate entre la hermenéutica (Gadamer) y crítica de las ideologías (Habermas), que configura el campo propio de las ciencias sociales y, por tanto, de las ciencias de la educación. Finalmente aboga por una complementariedad de enfoques, en una articulación y mediación mutua.

PALABRAS CLAVE: epistemología; positivismo; hermenéutica; crítica de las ideologías

RESUMO

O artigo analisa as mudanças nos modos de compreender o ensino produzidas nas últimas décadas, desde o positivismo até as perspectivas críticas. Particularmente, centra-se no debate entre a hermenêutica (Gadamer) e a crítica das ideologias (Habermas), que configura o campo próprio das ciências sociais e, portanto, das ciências da educação. Finalmente, defende uma complementariedade de enfoque, em uma articulação e mediação mútua.

PALAVRAS-CHAVE: epistemologia; positivismo; hermenêutica; crítica das ideologias

“Muchos científicos sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando menos la clase de cosas que conecta planetas y péndulos y más esa clase que conecta crisantemos y espadas”.

(GEERTZ, 1980, p. 32)

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

De la pretensión de convertir la enseñanza en una aplicación de principios científicos, que pueden ser explicados causalmente, hemos pasado a reconocer que es una tarea artística, creativa, incierta y cargada de conflictos de valor. De creer que el conocimiento sobre la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigaciones externas, para ser replicado en las aulas; hemos pasado a estimar que el conocimiento primariamente es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo. De estar cifrada la investigación en cuál es la enseñanza que produce un aprendizaje eficaz en los alumnos; desde el comienzo de los ochenta, se ha producido un giro entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. En la última década, en suma, hemos llegado a sustituir la teoría para la enseñanza, como conocimiento proposicional, por un proceso de reflexionar o tener conocimiento (práctico, del oficio, personal, etc.) implícito en las acciones docentes.¹

La investigación educativa contemporánea se ha visto agitada, en el largo parto de independencia del campo empírico-natural por parte de las ciencias humanas, por un extenso debate (ya – por suerte – superado) de dicotomías: entre el positivismo y el naturalismo; entre lo nomotético y lo ideográfico; entre lo empírico-analítico y lo “iluminativo”, que parecía resucitar el viejo dualismo neokantiano – y por ello decimonónico – entre “*Naturwissenschaften*” y “*Geisteswissenschaften*”. Este proceso de desprendimiento de la

¹ Entre las mejores revisiones de los cambios producidos en la investigación sobre la enseñanza en las últimas décadas se pueden resaltar: FENSTERMACHER, Gary D. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, v. 20, p. 3-56, 1994. COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice; Teacher learning in communities. En A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (ed.) *Review of Research in Education*, v. 24, p.15-25, 1999. ANGULO, F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F. Angulo (eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 261-319, 1999. MONTERO, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario/Santa Fe: Homo Sapiens Ed.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

matriz positivista, nomotética y empírico-analítica, propio de una racionalidad técnico-racionalista, ha confluído en una pluralidad de perspectivas, agudizadas con la crisis de la modernidad.

Desde estas metodologías alternativas (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de profesores, investigación del profesor, etc.) se ha pasado de la necesidad de un conocimiento *para* la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio al conocimiento *del* profesor²; de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal que poseen los profesores. El lugar de la teoría ha cambiado en relación con la práctica, ahora se concibe que la teoría (en sentido débil) es un lenguaje posible, no del todo coherente, que expresan los propios prácticos, al servicio de la descripción y comprensión de sus pensamientos o acciones.

La investigación biográfico-narrativa puede ser, tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, una de las manifestaciones últimas de estos cambios en el conocimiento de la enseñanza, como hemos defendido (Bolívar, 2002). Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Como tal, se concentra en los procesos y dimensiones *in situ* de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos.

EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y LAS CIENCIAS SOCIALES

En el campo del conocimiento científico, además de las ciencias formales (como lógica o matemáticas), suele aceptarse como obvio que, dentro de las ciencias empíricas, podemos distinguir entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales o humanas.

2 Un enfoque radical de quién debe producir conocimiento de/para la enseñanza, diferenciando entre investigación para la enseñanza e investigación del profesor, ha sido defendido por COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. *Inside/Outside: teacher research and Knowledge*, New York: Teachers College Press, 1993 (ed. española: *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 2002). De modo más imparcial K. Carter presentó un panorama de la investigación sobre el conocimiento del profesor en *Teachers' knowledge and learning to teach*, en HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 291-310, 1990.

El debate epistemológico, desde la segunda mitad del XIX, ha consistido en si sólo un método científico y una forma de explicación válida (positivismo), y en tal caso en qué consiste dicho método (por ejemplo reformulaciones de la filosofía de la ciencia postpositivista); o si cabe defender en el caso de las ciencias sociales – desde diferentes ángulos – una metodología propia, en función de su objeto y modo de acceso al conocimiento, ajeno al modo de proceder científico-natural: el método propio sería hermenéutico o interpretativo, con el objetivo de “comprender” las acciones humanas. Como dice el antropólogo Geertz (1988, p. 20) se trata “*no de una ciencia experimental que busca leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones*”. El giro hermenéutico vendría simbolizado por haber pasado de querer buscar conectar planetas y péndulos, recordando el intento de Galileo, a crisantemos y espadas, por recordar el célebre ensayo de R. Benedict sobre la cultura japonesa. Esto significa, más que reducir el estatuto científico de las ciencias sociales, un realineamiento de ambas (naturales y sociales). Una explicación interpretativa, en palabras de Geertz (1980, p. 34),

centra su atención en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres (esto es, todos aquellos objetos que por lo común son de interés de la ciencia social) tienen para quienes poseen tales instituciones, acciones, costumbres, etc.

No obstante, debido al acento que los pensadores de orientación hermenéutica ponen en el peso de la tradición (precomprensión o prejuicios), como condicionantes de la propia interpretación, se ha resaltado con fuerza la necesidad de una crítica de las ideologías, que supere los condicionantes hermenéuticos, para que de este modo “redujeran la dependencia que la comprensión tiene del contexto y dieran cabida tanto para la explicación cuasi-causal como para la crítica”³. Con lo cual tenemos, brevemente, diseñado – a grandes rasgos – el panorama de los tres enfoques o perspectivas en que se han movido las ciencias humanas y, como defenderé, dentro de ellas, la propia teoría pedagógica. Voy a señalar, sumariamente, los grandes ejes (explicar, comprender y transformar) sobre los que se constituye el modo propio de conocer en las ciencias sociales,

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar.
Salusvita, Bauru, v. 25, n. 1, 2004. p. 17-42.

3 Cfr. McCARTHY, T. *Ideales e Ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Madrid: Tecnos, p. 139, 1992. Thomas McCarthy es uno de los mejores intérpretes de Habermas (vid. su obra *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1987). En el conjunto de ensayos que componen la obra anterior establece un fructífero diálogo con las principales corrientes filosóficas postmodernas.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

como marco propio de las Ciencias de la Educación (BOLÍVAR, 1995; BOLÍVAR; MATA, 2003).

De este modo existe un cierto consenso en que podemos distinguir, en paralelo con lo que sucede en las ciencias sociales, con las limitaciones que toda división implica, tres grandes tradiciones teóricas y prácticas de la investigación sobre la enseñanza:⁴ *técnico-instrumental*, con una racionalidad estratégica o teleológica; *interpretativo-cultural*, con una racionalidad práctico-deliberativa; y *crítica*, con una racionalidad crítico-emancipatoria (crítica de las ideologías). Si bien hay criterios más o menos claros para distinguir la primera de las otras dos, no es tan evidente la distinción entre la perspectiva interpretativa y crítica. El origen de esto habría que situarlo en la polémica entre Habermas y Gadamer⁵ sobre “*Hermenéutica y Crítica de las ideologías*” y los intentos posteriores de mediación de K. O. Apel (1968) y P. Ricoeur (1986), a los que me referiré posteriormente. Aceptando la teoría crítica el reto hermenéutico como necesario, se propone completarlo.

Me parece que, para buscar un espacio y modo propio de conocimiento para la enseñanza, este contexto de debate actual en las ciencias humanas es más adecuado que intentar buscar – como se ha solido hacer – en las reformulaciones del empirismo lógico por parte de la “nueva” filosofía de la ciencia (Popper, Kuhn, Lakatos, Feysabend, Toulmin, etc.) una justificación de la ciencia de la educación. Precisamente el acudir a las formulaciones no empiricistas de la ciencia, subrayando caracteres (no neutralidad axiológica, no absoluta objetividad, no verificación estricta, papel de las cosmovisiones en la ciencia, etc.) que pudieran ser compartidos por el conocimiento educativo, tenía esa función: la añoranza de una ciencia unificada “expandida”, o intentar compartir los mismos criterios de una única comunidad científica, que pudieran valer para legitimar como “científica” a la investigación educativa. Pero cuando así se hace quedaría excluido todo el enfoque her-

4 La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (Cfr. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp, 1968; ed. española *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1982) ha servido para diferenciar estas tres grandes perspectivas o “paradigmas”. Véase, por ejemplo, CARR, W.; St. KEMMIS. *Becoming critical: Knowing through action research*. London: The Falmer Press, 1986 (ed. española, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988); también GONZALEZ, M. T.; ESCUDERO, J. M. *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas, 1987; GRUNDY, S. *Curriculum: Product or praxis*, Lewes: The Falmer Press, 1987 (ed. española, *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991); y SCHUBERT, W. H. *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan, 1986.

5 McCARTHY, T. Razón y racionalización: La “superación” de la hermenéutica por Habermas, en *op. cit.*, p.139-164.

menéutico o crítico, que justo es el que, en los últimos tiempos, está siendo más productivo en la investigación y generación de conocimiento pedagógico.

Cuando se recurría, como único modelo de ciencia aceptado, al empírico-natural y la epistemología positivista derivada, había que forzar el *corpus* pedagógico con una camisa de fuerza que le venía demasiado estrecha. Inscribir hoy el conocimiento pedagógico en un espacio y modo propio no debe intentarse buscando una fundamentación epistemológica heredada de la ciencia natural, como muchas veces se ha hecho, buceando en la disolución de algunos estándares positivistas apoyos que, en el fondo, suponen el propio ideal de la ciencia unificada. Cualquier intento de definir las ciencias sociales al modo de las naturales, añorar una concepción meramente tecnológica de las mismas, está ya – por suerte o desgracia – definitivamente condenado al fracaso. Voy – en su lugar – a hacerlo en la metodología propia de las ciencias sociales, especialmente a partir de la hermenéutica como constitución de un espacio epistemológico propio. Al tiempo, se mantiene una versión crítica de la hermenéutica, como es ver las causas y hacer transparente las causas de una posible comunicación y comprensión distorsionadas. En el debate entre Habermas y Gadamer se ha configurado la legitimidad y limitaciones de un enfoque hermenéutico y crítico: *¿Qué previene de que una crítica de la ideología sea ella misma ideológica?*, responde Gadamer a la crítica habermasiana. Finalmente me apoyaré en Apel (1985a, 1985b) para proponer una complementariedad y mediación entre los tres enfoques.

Inscribir – entonces – la pedagogía y didáctica en las ciencias sociales no significa que se limiten a aplicar principios propios de estas ciencias (antropología, sociología, o – como ha sido más normal – de la psicología). Tampoco se trataría de volver, del mismo modo, a la propuesta de Dilthey, en que frente a la oposición entre “ciencia natural” y “ciencias de la cultura” o sociales, la pedagogía perteneciera, como *Geisteswissenschaft*, a las segundas. La oposición hoy la establecemos de otro modo, aunque sí reivindicamos el lado hermenéutico presente en Dilthey. Como perteneciente a las Ciencias Sociales, la pedagogía se encuadraría en lo que Habermas, en su *Teoría de la acción comunicativa*, llama “*las ciencias que se ocupan de la tradición cultural, de la integración social y de la socialización de los individuos*”.

Defendiendo un núcleo teórico propio, determinado por la especificidad de su objeto de estudio, sin embargo prefiero no enfocar la cuestión sobre qué es la ciencia en general (y, planteado así,

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

es el modelo de la ciencia empírico-natural el que aparece), para después comparar en qué medida el conocimiento de la enseñanza cumpla – en todo o en parte – dichos presupuestos, requisitos o estándares. Estimo mejor estrategia *desviar* o cifrar el debate al campo del conocimiento social, y – de paso – liberarme de tener que “forzar” los estándares científico-naturales para que epistemológicamente los pueda cumplir el conocimiento pedagógico. Como ha dicho magistralmente Geertz (1980, p. 33), ya hoy no consideramos a las ciencias sociales como

ciencias naturales subdesarrolladas que esperan sólo el tiempo y la intervención de las regiones más avanzadas de la ciencia para adquirir solidez, (...) liberadas de la tarea de convertirse en individuos taxonómicamente honorables, las personas que se califican de científicos sociales han logrado la libertad necesaria para desarrollar su trabajo en función de sus necesidades, y no de acuerdo con las ideas heredadas sobre lo que deben o no deben hacer.

No participamos, por tanto, ya del ideal de un monismo metodológico, ni pretendemos un “new dualism” en la investigación educativa; pero sí apostamos porque el ideal de naturalización del conocimiento pedagógico está, para bien o mal, casi definitivamente agotado, siendo la comprensión hermenéutica de las acciones el ámbito propio de las ciencias sociales, como describe Geertz (1980) en el manifiesto “*Géneros confusos: La refiguración del pensamiento social*”. La posible legitimidad del empleo del método científico-natural al campo social, y, por ello de la explicación (“*explanation*”) causal o nomológico-deductiva, sólo se justificará si no renuncia a cualquier tipo de “mediación” con la comprensión (*understanding* o, en términos alemanes, *verstehen*), al tiempo que la causalidad no sea entendida de modo nomológico-deductivo. K. O. Apel (1985a, p. 103) ha expuesto las ventajas de una mediación entre ambas tradiciones, especificando los siguientes principios:

“(1) *Las ciencias del espíritu o ciencias sociales tienen que contar efectivamente con diversas mediaciones entre comprensión del sentido y explicación causal, a modo de tipos ideales;*

(2) *Con todo, ninguno de tales tipos de mediación corresponde, en sentido estricto, al modelo científico-natural de la explicación causal nomológica”.*

LA NATURALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Y DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO)

Si bien el ideal de un único método se remonta al surgimiento mismo de la ciencia moderna (Galileo-Descartes), es con el positivismo del XIX y especialmente con el empirismo lógico del primer tercio de siglo (“Círculo de Viena”) cuando adquiere los caracteres conocidos. Algunas versiones extremas del positivismo lógico, como el fisicalismo u operacionalismo en el Círculo de Viena, hace tiempo que no se mantienen; pero con la reformulación posterior de los estándares del empirismo lógico, por Popper primero y los postempiricistas (Kuhn, Lakatos, Feyarabend, Hanson, Toulmin, etc.) más tarde, se abrigó la esperanza de que pudiera hacer más viable su aplicación a las ciencias sociales y al conocimiento pedagógico. Hoy, sin embargo, podríamos decir con Geertz (1980, p. 33) que “los científicos sociales se acaban de liberar, aunque sólo parcialmente, de los sueños de la física social, las leyes de alcance universal, de la ciencia unificada, del operacionalismo, etc.”.

Vamos a recoger dos caracterizaciones del positivismo en las ciencias sociales. Von Wright (1979) estipula que los principios del positivismo se podrían resumir en los siguientes:

(1) El monismo metodológico, o la idea de la unidad del método científico en la diversidad de objetos temáticos de la investigación científica.

(2) La consideración de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establecen el canon o ideal metodológico, que marca el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluidas las humanidades.

(3) Por último, un tercer principio consiste en una visión característica de la explicación científica. Tal explicación es “causal”, en un sentido amplio. Consiste, más específicamente, en la subsunción de casos individuales bajo leyes generales hipotéticas de la naturaleza, incluida la “naturaleza humana”.

Por su parte Popkewitz⁶ caracteriza la investigación empírico-

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

6 POPKEWITZ, Thomas *Paradigm and ideology in educational research*. London/New York: The Falmer Press, 1984. Edición española en *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

analítica con estos cinco supuestos:

a) La teoría debe ser *universal*, no limitada al contexto del que las generalizaciones se han derivado.

b) La ciencia es una actividad *desinteresada*. Los enunciados científicos son independientes de los fines y de los valores de los individuos.

c) La creencia de que el mundo social existe como un *sistema de variables*, que analíticamente pueden ser separables en un sistema de interacción. Identificando las variables interrelacionadas, podrán conocerse las causas del comportamiento de un sistema.

d) La creencia en que el conocimiento formalizado exige seleccionar, determinar y *operacionalizar las variables* intervinientes.

e) La confianza en la *cuantificación de las variables*, que permite formalizar el conocimiento y reducir o eliminar la ambigüedad y las contradicciones.

Este querer naturalizar el conocimiento social, desde la lente de que el único modelo cognoscitivo es el físico-matemático, implica – según los caracteres anteriores – desligar valores de hechos, operacionalizar variables, que puedan ser cuantificadas y puestas en relación de dependencia, para así poder predecir, controlando y manipulando variables, el efecto deseado. Este valor predictivo/manipulativo será justo el que quiere otorgar una aplicación en la práctica. En la investigación pedagógica se trata de desarrollar teorías que expliquen cómo funciona la enseñanza, e investigaciones aplicadas que – a partir de dichas teorías – puedan, según una lógica instrumental, aumentar la eficacia de la acción.

Como es conocido, el positivismo en la investigación sobre la educación se configuró principalmente, aunque no sólo, en el llamado *paradigma “proceso-producto”*, que pretendió – en palabras de Gage⁷ – construir una base científica para la enseñanza. La enseñanza, en este tipo de investigación, se entiende como una actividad lineal, en que acciones específicas del profesor producen particulares respuestas de los alumnos. La enseñanza efectiva es el resultado

7 GAGE, N. L. *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College, 1979. Una revisión en GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. Schools effects. En: Witrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*. Nueva York: Macmillan, p. 570-602, 1986. Más recientemente, desde las críticas realizadas en las últimas décadas, se puede ver FLODEN, R. Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. En V. Richardson (ed.): *Handbook of Research on Teaching, 4. ed.* Washington, DC: AERA, p. 3-16, 2001.

de una combinación de conductas observables y discretas, que operan independientemente del tiempo y del espacio. Como señala Shulman⁸:

Se supone que hay una “puntuación verdadera” subyacente para la relación entre una determinada conducta docente y una medida del resultado del alumno. Existe un parámetro o ley que puede ser estimado. El problema es trascender las limitaciones de determinados profesores, determinadas clases y determinados estudios, para formular una generalización más estable.

Adiestrar a los docentes en aquellas competencias concretas (si es posible especificadas en “pasos”, en los correspondientes manuales de entrenamiento) que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, era el tema dominante de preocupación para lograr un conocimiento de la enseñanza “eficaz”. Los propósitos generales de la investigación proceso-producto, en una definición estándar, eran intentar:

Definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en clase (los procesos de enseñanza) y lo que sucede a sus alumnos (los productos del aprendizaje). El producto que ha recibido mayor atención ha sido los rendimientos en habilidades básicas... La investigación en esta tradición asume que aumentar el conocimiento de esta relación puede servir para mejorar la instrucción: una vez que describimos la instrucción efectiva, se pueden diseñar programas para promover dichas prácticas efectivas (ANDERSON; EVERTSON; BROPHY; 1979, p. 193 apud SHULMAN, 1989).

A pesar de las críticas recibidas, con el giro hermenéutico en las ciencias sociales, el programa proceso-producto tenía tal conjunto de virtualidades que, como destaca magistralmente Shulman, hace que sea un “ave fenix” que continuamente resurge, con diversos disfraces, de las cenizas de la investigación educativa. Entre estas virtualidades cabe destacar: la actuación del profesor *marca una diferencia* en los resultados de los alumnos, investigación centrada en el aula, posibilidad de extraer implicaciones directas y “rentables” para tomar medidas políticas y de formación del profesorado, etc. Sus debilidades también se mostraron desde hace tiempo: falta de apoyo teórico, dependencia de una epistemología positivista y

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar.
Salusvita, Bauru, v. 25, n. 1, 2004. p. 17-42.

8 SHULMAN, Lee S. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En WITTRICK, M. *Handbook of research on Teaching*. Third edition, New York, Mcmillan, p. 3-36, 1986 (ed. española en: Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós, p. 8-90, 1989). Más recientemente DONMOYER, R. Paradigm talk reconsidered. En V. Richardson (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 4. ed. Washington, DC: AERA, p.174-197, 2001.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

psicología conductista, etc.

LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO PROPIO: COMPRENDER FRENTE A EXPLICAR

Si la explicación (*Explanation*) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales por medio de establecer conexiones constantes entre sus elementos, la comprensión (*Understanding*) sería el modo de dar cuenta de las instituciones y acciones humanas, desde las creencias e intenciones que les confieren sentido. La legitimidad de una comprensión hermenéutica de las acciones, como decía Gadamer (1992, p. 232), viene dada en cuanto que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad”.

Desde Dilthey y Windelband⁹, en efecto, es común la oposición, revitalizada hoy en relación con las metodologías cuantitativas/cualitativas, entre teorías nomotéticas, propias de las ciencias físico-naturales y que requieren una verificación con métodos cuantitativos para la explicación (“*Erklären*”), predicción y posterior emisión de leyes generalizables; y teorías idiográficas, propias de las ciencias sociales, que se basan en una comprensión (“*Verstehen*”) cualitativa de las conductas en contextos particulares y marcos culturales e históricos. El giro interpretativo se constituye en metodología propia de las ciencias sociales cuando mantiene, en palabras de Apel (1985a, p. 99), que

es imposible lógico-conceptualmente y metodológicamente reducir a explicación causal la comprensión intencional de las acciones dirigidas hacia fines, sencillamente porque en ese caso también perdería su sentido el concepto de explicación causal, propia de las ciencias naturales.

9 Cfr. además de la obra de APEL, Karl O. *Die Erklären/Verstehen Kontroverse in Transzendentalpragmatischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Surhkamp, 1979; entre otros, FREUND, Julie. *Les théories des sciences humaines*. París: PUF, 1973; y Paul Ricoeur (1986). Por su parte, sobre la oposición entre metodologías cualitativas y cuantitativas, merecen destacarse las obras de Thomas D. Cook y Charles S. Reichardt. *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Berverly Hills: Sage Publ., 1982 (ed. española: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 1986); y Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte. *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press, 1984 (Ed. española: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 1988).

No obstante hay en Gadamer, procedente en último extremo de la oposición de Dilthey al positivismo, de Heidegger y de la tradición romántica, una orientación fuertemente “anticientifista”, que ha inundado a casi toda la corriente interpretativa. El propio título de la obra principal de Gadamer (1977) hay que entenderlo como *Verdad versus Método*, donde éste último simboliza el método de la ciencia moderna. Parte del recurso a la filosofía aristotélica griega se entiende como apoyo para una crítica de la racionalidad técnica. De ahí la oposición clara entre positivismo y hermenéutica.

La hermenéutica ha contribuido también a la rehabilitación de la teoría aristotélica (neoaristotelismo), que – al final – ha confluído, a su vez, con el neoaristotelismo en la filosofía moral y política de la postmodernidad.¹⁰ La oposición entre “praxis” y “póiesis”, la *phrónesis* y deliberación, o la propia incertidumbre de la práctica son temas aristotélicos que han configurado un nuevo modo de entender la función del profesor en la teoría didáctica. Para Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, III, 4):

Los hombres deliberan, cada cual en su esfera, sobre las cosas que se creen capaces de poder hacer. En las ciencias exactas independientes de toda arbitrariedad, no ha lugar a deliberar... Pero deliberamos sobre las cosas que dependen de nosotros, y que no son siempre, invariablemente, de una sola y misma manera (...), se delibera más sobre las artes que sobre las ciencias, porque aquellas presentan más materia a la incertidumbre y al disenso.

Pierre Aubenque,¹¹ uno de los mejores intérpretes de Aristóteles, en un libro sobre el tema de la prudencia en Aristóteles, dice que ésta caracteriza a la ética aristotélica de trágica: la prudencia significa que la acción humana es indeterminada, que los resultados de la acción no son del todo previsibles, porque hay un “azar residual de la acción”. Uno de los mejores estudios, que conozco, sobre el

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar.
Salusvita, Bauru, v. 25, n. 1, 2004. p. 17-42.

10 MACINTYRE, Alasdair. *After Virtue*. Notre Dame University Press, 1984 (ed. española: *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987). Un buen panorama del neoaristotelismo lo ha realizado THIEBAUT, Carlos Neoaristotelismos contemporáneos. En V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerón (eds.). *Concepciones de la ética*. Madrid: Ed. Trotta y CSIC, p. 29-52, 1992. También EISNER, E. From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, v. 18, n. 4, p. 375-385, 2002. Trad. y edición española (“Desde episteme hacia phronesis en el estudio y mejoramiento de la enseñanza”) en rev. *Enfoques educativos*, v. 3, n. 2, p. 23-36, 2000-2001.

11 Cfr. AUBENQUE, Pierre. *La prudence chez Aristote*. París: PUF, 1963, p. 63. (Ed. española en *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona: Crítica, 1999)

12 ELLIOT, John. Autoevaluación, filosofía práctica e investigación-acción. En GALTON, Maurice; MOON, Bob (Eds.). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca, p. 237-259, 1986.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

tema de la deliberación en Aristóteles y en la enseñanza, es – precisamente por su orientación hermenéutica – Elliot.¹²

Unido a esto, en los últimos años se ha destacado igualmente la dimensión moral de la enseñanza, mostrando cómo las decisiones educativas implican conflictos de valor, que inevitablemente están basados en creencias, conocimiento tácito sobre lo que es bueno o deseable. Este aspecto moral no se identifica sólo con una cierta “ética” profesional, sino – en sentido más amplio – abarca que el profesorado comprenda, delimite y decida colegiada/dialógicamente el complejo marco social, político y moral de la enseñanza. Fenstermacher señala que la enseñanza, como interacción humana, es una empresa moral que implica aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud; “se define – dice – no por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo”¹³.

Además, es cierto que la hermenéutica, tanto para Gadamer como Ricoeur, no es sólo un problema de metodología de las ciencias humanas, sino un modo (ontológico) de comprender nuestra situación en el mundo. Frente a la observación distante (o “*distanciación alienante*”, que llama Gadamer) para asegurar el objetivismo, que exige la metodología científica convencional; la hermenéutica ha subrayado que toda comprensión se haya situada en una precomprensión: “En las ciencias comprensivas el sujeto no logra evadirse del contexto histórico-efectual de su situación hermenéutica hasta el punto de lograr que su comprensión misma no entre en el proceso” (GADAMER, 1992, p. 233).

Estos prejuicios forman parte de una tradición operante en nuestra situación, a la que – como afirma Gadamer – pertenecemos por la radical historicidad de la existencia (ser-en-el-mundo), y nos encontramos instalados (“*el ser del hombre encuentra su finitud en el hecho de encontrarse ante todo en el seno de las tradiciones*”, señala). Por eso toda comprensión tiene una forma circular (“círculo hermenéutico”), el intérprete está necesariamente implicado en la tradición interpretada, y – además – se encuentra mediatizado por los propios efectos de la historia que constituye su modo de comprender:

La estructura circular del comprender implica a la vez la mediación entre la historia y el presente que preside todo distanciamiento y extrañamiento histórico. La pertenencia del intérprete a su “texto”, como la del destino humano a su historia, es evidentemente una relación her-

13 FENSTERMACHER, Gary D. Some moral considerations on teaching as a profession. En GOODLAD, J. I.; SODER, R.; SIROTNIK, K. A. (Eds.). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 139, 1990.

menéutica fundamental que no se puede eliminar con bellas consignas y sólo cabe asumir conscientemente como única actitud científica (GADAMER, 1992, p. 371-2).

Toda comprensión es, entonces, una fusión de cruce de horizontes: situación presente, que nos la apropiamos, y la propia historia efectual (*Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*). Así toda comunicación o interpretación auténtica es posible cuando se da una fusión de sus respectivos horizontes. En esta situación se pregunta Gadamer (1977, p. 343):

Estar inmerso en tradiciones significa real y primariamente estar sometido a prejuicios y limitado en la propia libertad?, ¿No es cierto más bien que toda existencia humana, aún la más libre, está limitada y condicionada de muchas maneras?. Y si esto es así entonces la idea de una razón absoluta no es una posibilidad de la humanidad histórica.

Para Gadamer no cabe una posición crítica, pues para serlo necesitaría partir de una posición privilegiada, cuando ha de contar con un criterio y fundamento que – a modo de principio – ya está dado. Por el contrario, Habermas en su crítica, aún reconociendo el mérito de la hermenéutica como enfoque para las ciencias sociales, considera que la reflexión tiene como función última, no solo reconocer la supuesta realidad de las situaciones y tradición histórica, sino intentar transformarlas. Gadamer ha respondido que tanto el acuerdo como desacuerdo en el interior del diálogo sólo son posibles por un *acuerdo previo*, formado por la tradición y el prejuicio compartidos. Esta instalación, inscrita en el propio lenguaje, en una trama de prejuicios heredados de una tradición histórica, es justamente – como vamos a ver – el punto central de la polémica entre hermenéutica y crítica de las ideologías. Desde la posición hermenéutica una epistemología de las ciencias sociales tiene que partir de que el conocimiento del objeto sólo puede lograrse en la mediación histórica de sus efectos, que han condicionado nuestro modo mismo de comprender ahora dicho objeto.

Así el problema, que atraviesa el enfoque interpretativo/hermenéutico, de si el investigador etnográfico debe limitarse a un mero registro y descripción fenomenológica de lo que observa y de las autoconcepciones que le expresan los docentes, o puede legítimamente plantear prescriptivamente alternativas críticas a la realidad observada; proviene directamente de aquí. En este punto Habermas acusa a la hermenéutica, en palabras de Gadamer (1992, p. 251), de “*perpetuar de modo indebido la persistencia tradicional de los prejuicios heredados*”. Este aspecto, como es conocido, es un problema planteado en la antropología cultural en nuestro siglo. Aún

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar.
Salusvita, Bauru, v. 25, n. 1, 2004. p. 17-42.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

diferenciando claramente el lenguaje descriptivo y prescriptivo, y sin caer en falacias naturalistas de intentar deducir la crítica de la propia observación, creo no podemos en educación reificar conservadoramente la situación observada, reproductora de la cultura dominante y – por ello – ideológicamente deformada; por lo que, yendo más allá de lo que la propia etnografía hermenéutica permite, es necesario introducir instancias normativo-críticas desde las que juzgar la realidad observada, y promover líneas de transformación de la realidad descrita.

El “ascenso del giro interpretativo” en las ciencias sociales se expresa en

la tendencia hacia una concepción de la vida social como algo organizado en términos de símbolos, cuyo significado podemos alcanzar si estamos dispuestos a comprender esa organización y a formular sus principios, se ha desarrollado hasta alcanzar proporciones formidables. Los bosques están llenos de intérpretes ansiosos (GEERTZ, 1991, p. 34).

En este contexto Geertz intenta dar a la etnografía (y, por reducción, a la antropología) un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de historias. De este modo la perspectiva hermenéutica del estudio de la cultura, lejos de un idea de ciencia empírica o experimental, se reduce a un conocimiento situacional o local, siendo la descripción etnográfica una especie de género narrativo:

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (GEERTZ, 1988, p. 24).

De acuerdo con este propósito se requiere que el antropólogo se inserte en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo. La antropología no es cuestión de empleo de un método preciso sino de que el antropólogo se comprometa – en un esfuerzo intelectual – a convertir su descripción en “densa” y la cultura como texto.

En segundo lugar, como ejemplo de planteamiento hermenéu-

14 OLSON, John. *Understanding teaching. Beyond Expertise*. Milton Keynes: Open University Press, 1992. Es también relevante su obra anterior, *Innovation in the science curriculum. Classroom knowledge and curriculum change*. London: Croom Helm, 1982.

tico de la enseñanza voy a referirme a la obra de John Olson,¹⁴ que analiza, desde una perspectiva cultural, los procesos de innovación como la interacción entre las culturas de la escuela y las culturas de la innovación, viendo como clave el proceso de comunicación entre ambas culturas. Se trata de comprender hermenéuticamente los procesos de reconstrucción, redefinición y filtro que una innovación sufre hasta su puesta en práctica, en una función de “adaptación mutua” y mediación entre dos culturas. La innovación educativa, desde este enfoque interpretativo y reconstructivo, entiende la enseñanza como una actividad personalmente construida con significados e intencionalidad propios y a los profesores como agentes de desarrollo curricular. El objetivo de Olson es “*comprender la dimensión tácita de la práctica*”, para lo que el enfoque antropológico hermenéutico se muestra especialmente productivo. Así señala que “si queremos estudiar la práctica del profesor (lo que los profesores conocen sobre cómo hacer) debemos observar lo que hacen. Podemos estar interesados en cómo explican o justifican lo que hacen, cómo articulan retrospectivamente su conocimiento”¹⁵.

Si ha sido común, desde un enfoque técnico, pretender cambiar la práctica en función de nuevas ideas producidas externamente, el estudio de casos, al modo de la antropología, puede – entonces – mostrar la dimensión tácita de la práctica, como primer paso en los intentos de cambio educativo. El profesor es un agente activo que, en la situación de clase (compleja, ambigua, dilemática e inestable), se ve obligado a deliberar y decidir las acciones a tomar entre sus creencias, las demandas del curriculum y los acontecimientos del aula. Estos caracteres, propios de una racionalidad práctico-moral (SCHWAB, 1969), suponen que las tareas docentes son problemas prácticos (no teóricos o técnicos), “inciertos”, que solo pueden ser resueltos eligiendo eclécticamente aquellas partes que se estimen mas adecuadas.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

EL DEBATE ENTRE HERMENÉUTICA Y CRÍTICA DE LAS IDEOLOGÍAS

*“La conciencia hermenéutica permanece incompleta
mientras no recoja en sí la reflexión acerca de los límites de
la comprensión hermenéutica” (Habermas, 1967, p. 286).*

15 OLSON, *Understanding teaching*, p. 45.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

El debate entre hermenéutica (Gadamer) y crítica de las ideologías (Habermas) alcanzó su punto álgido a fines de los sesenta y comienzos de los setenta. Reconstruyamos brevemente la polémica: En 1965 aparece la segunda edición de *Wahrheit und Methode* de Gadamer (que había sido originariamente publicado en 1960), en cuyo prefacio se recogen ya un primer grupo de críticas. Habermas en *La lógica de las ciencias humanas* (primera edición en 1967) lanzó un conjunto de críticas a la parte de la obra de Gadamer (en especial sobre su cap. 9: “*La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico*”) en que rehabilita el “lado conservador” de toda interpretación: El papel de la tradición y el prejuicio, así como los efectos de la conciencia histórica; por desdeñar el papel activo crítico-reflexivo del intérprete sobre lo interpretado. Gadamer responde, desde 1965, en varios artículos, algunos de los principales (“*Retórica, hermenéutica y crítica de las ideologías*”) han sido recogidos ahora en *Wahrheit und Methode, II* en Gadamer (1992). Por los mismos años, mediando en el debate, interviene K. O. Apel en 1968 con su importante contribución “Cientística, hermenéutica y crítica de las ideologías”¹⁶; y unos años después Ricoeur (1973), por cifrarme sólo en algunas intervenciones puntuales. La “crítica de las ideologías” se configura, entonces, justo en este debate como una alternativa a la hermenéutica de las tradiciones.

El debate se centra en el condicionamiento de la propia tradición en la comprensión de la realidad, frente al que Habermas defiende una crítica de las ideologías que pueda promover la emancipación del hombre, en función de una sociedad justa y de una acción comunicativa no distorsionada. La oposición de Habermas, en este célebre debate, es que justo hay que superar la propia tradición haciendo una crítica de las ideologías que desenmascaren el poder ideológico del lenguaje. Los prejuicios, reconociendo su condición de posibilidad del conocimiento, pueden ser hechos transparentes, por medio de la reflexión. Habermas (1967, p. 305) resumía su primera posición crítica así:

El consenso de fondo que acompaña a las tradiciones (...) puede ser el resultado de una pseudocomunicación. La libertad de movimiento de una comprensión hermenéutica ampliada a crítica no puede quedar, por tanto, ligada al espacio de convicciones vigentes, que la tradición circunscribe.

16 Karl Otto APEL. Cientística, hermenéutica y crítica de las ideologías. En *Transformation der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1972. Trad. española en *Transformación de la Filosofía*, vol. II. Madrid: Taurus, p. 91-120, 1985.

Paul Ricoeur (1986) ha resumido los puntos del debate, tal como yo los he elaborado en la TABLA 1.

HERMENÉUTICA	CRÍTICA DE LAS IDEOLOGÍAS
* Prejuicio y preconcepción: noción del romanticismo filosófico y la preconcepción de	* Interés: marxismo reinterpretado por Lukács y la Escuela de Frankfurt. Distintos tipos de intereses.
* Ciencias de la cultura: reinterpretación de la tradición cultural en el presente histórico. Dependencia de la tradi-	* Ciencias sociales críticas: dirigidas contra las reificaciones de las instituciones, que deben ser transformadas críticamente mediante la
* Falsa comprensión o malentendidos: Obstáculo interno para la comprensión.	* Teoría de las ideologías: distorsión sistémica de la comunicación, no consciente para los participantes.
* Ontología del diálogo que somos: El consenso es algo constitutivo del ser humano. Situar la comprensión en una	* Ideal regulador de la comunicación: Situar la crítica como idea reguladora en una comunicación sin limitaciones internas o sociales.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar.
Salusvita, Bauru, v. 25, n. 1, 2004. p. 17-42.

TABLA 1 – *Oposición de la crítica de las ideologías a la hermenéutica de las tradiciones*, según Ricoeur (1986).

El debate se formula en los términos de si es necesario superar un contingentismo del contexto histórico, que hace caer a la hermenéutica en un cierto relativismo; o cabe una crítica radical de las determinaciones y distorsiones contextuales-históricas. Ricoeur estima que, dado que cada posición habla desde un lugar diferente, no se trata de englobarlos en una especie de “supersistema”, pretendiendo vanamente una conciliación; sino de intentar una mediación comprensiva desde un diálogo entre ambas. Desde la hermenéutica del texto trata de reivindicar la propia autocrítica en el seno de la tradición, y – desde el otro lado – el interés crítico/emancipatorio no es inseparable del de la comunicación.

El interés por la emancipación – dice Ricoeur (1986, p. 373) – caería en una abstracción si no se inscribe en el plano en que las ciencias histórico-hermenéuticas se mueven, es decir en la acción comunicativa. Pero entonces, si es así, ¿una crítica de las distorsiones puede ser separada de la experiencia comunicativa misma, allí donde ha comenzado, es real o ejemplar?. Es sobre el fondo de la reinterpretación creadora de las herencias culturales, por las que el hombre puede proyectar su emancipación y anticipar una comuni-

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

cación sin trabas ni límites.

Para Gadamer todo posible consenso se produce en el seno de una comunidad social e histórica, merced al cual existe. Habermas se sitúa, por el contrario, en un acusado pesimismo sobre las posibles distorsiones que toda tradición histórica y social conlleva. Así señala (HABERMAS, 1967, p. 255):

Autoridad y conocimiento no convergen. Verdad es que el conocimiento está enraizado en la tradición fáctica; permanece ligado a condiciones contingentes. Pero la reflexión no opera sobre la facticidad de las normas recibidas sin dejar huellas.

Precisamente el poder de la reflexión consiste en poder criticar las propias tradiciones recibidas, desde parámetros de racionalidad aún no realizados.

Reconociendo, entonces, la contribución de la hermenéutica al destacar el papel de la tradición en toda interpretación, es aún idealista presuponer sin crítica la tradición y el contexto. Los prejuicios no pueden dominar la reflexión, sino que han de ser controlados por ella. Frente a la prioridad del momento histórico, que dice Gadamer, Habermas defiende el poder de la reflexión crítica para poner de manifiesto los posibles intereses implícitos de las tradiciones y recusar la propia tradición recibida. Justo esta capacidad es la que configura la crítica de las ideologías.

Aunque el debate cruza todo el campo educativo y didáctico contemporáneo voy a referirme como muestra ejemplar a la interpretación hermenéutica que John Elliot ha hecho del movimiento de la investigación-acción, configurado por Stenhouse, como modo de oposición a toda interpretación crítica. En un conocido ensayo (*“Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción”*) Elliot (1987) ha analizado detenidamente el debate Gadamer-Habermas, para inscribir la investigación-acción en la posición gadameriana, rechazando situarla en el discurso emancipador habermasiano. Después de exponer, bastante bien, la teoría de Gadamer y reivindicar la investigación-acción como hermenéutica, se opone a la introducción del discurso crítico en este movimiento por parte de Carr y Kemmis.¹⁷ Repitiendo palabras que ya hemos visto de Gadamer señala:

Como ya he manifestado, la justificación de este paradigma crítico de la teoría educativa descansa en último término en la validez de la crítica que Habermas hace de Gadamer. En contra de éste, Habermas dice que no puede reducirse toda la comprensión social a una ciencia

17 CARR; KEMMIS, op. cit. en nota 4.

interpretativa. (...) En respuesta a Habermas, Gadamer encuentra que su concepto de crítica es demasiado dogmático. Dice que la teoría crítica misma no escapa a la participación de una tradición cultural, condicionada por la historia (ELLIOT, 1987, p. 122).

Como albacea intelectual de Stenhouse, Elliot se ha esforzado por arrimar, un tanto exageradamente, la llama encendida por Stenhouse al ascua gadameriana, enfrentándolo a la tradición crítica. Así el argumento principal que Elliot puede formular contra la teoría crítica está tomado directamente de Gadamer: “La defensa de un paradigma crítico podría tener que ver con un pequeño enmascaramiento ideológico, porque ¿acaso no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?” (Elliot, 1987, p. 123). No cabe una posición supracontextual, toda comprensión está inmersa en la situación histórica de la que no puede escapar.

Por su parte las críticas que la tradición crítica formula contra la perspectiva hermenéutica están también derivadas de dicho debate. Así cuando Carr¹⁸ mantiene que una investigación educativa “no puede contentarse con las propias interpretaciones de los profesores, sino que también debe estar dispuesta a evaluarlas críticamente y sugerir explicaciones alternativas que en algún sentido sean mejores”, está – obviamente – reproduciendo la crítica de Habermas a Gadamer.

No basta constatar/ejemplificar que cada profesor tiene una teoría o constructo personal e idiosincrásico de la enseñanza, en función de la que reconstruye el “programa oficial”; son necesarios criterios normativos – como ha señalado la perspectiva crítica – para dilucidar/discriminar qué “teorías” personales son más justificables, válidas o adecuadas que otras, o para indicar líneas de acción en formación de creencias alternativas; de lo contrario todos los constructos personales – por el hecho mismo de serlo – son justificables/comprensibles, con lo que se perpetúa la situación dominante. En otros términos, un enfoque personal del cambio exige unirlo a una perspectiva crítica para posibilitar una dirección del cambio.

Desde estas coordenadas, Carr y Kemmis han insistido en que no es suficiente una teoría educativa exclusivamente fundamentada en las interpretaciones de los enseñantes, pues el autoentendimiento de los individuos puede estar ideológicamente deformado por las

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

18 CARR, Wilfred. Can educational research be scientific? *Journal of Philosophy of Education*, v. 17, p. 35-43, 1983. Recogido en W. CARR, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, p. 107-123, 1990, por donde cito.

19 Op. cit., p.142-143.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

condiciones de existencia. La teoría crítica se configura en el intento de superar los estreñimientos situacionales del contexto que condicionan la comprensión y la propia actividad. Así Carr y Kemmis¹⁹ señalan:

Cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados.

Sin duda es un primer paso obligado para la mejora escolar conectar interactiva/reflexivamente con las teorías prácticas y contexto de trabajo de los profesores, para conocer el sistema de pensamiento con el que construye su enseñanza; pero el enfoque “humanístico” (Olson, 1992) puede abocar a un discurso idealista si se limita a constatar la autocomprensión de los docentes, debe analizar crítico/dialécticamente el contexto cultural y condiciones sociales que explican/determinan esa construcción personal.

ARTICULACIÓN DE ENFOQUES Y MEDIACIÓN MUTUA

Hemos dado cuenta en el artículo de los diversos enfoques que han configurado el conocimiento de la enseñanza. En éste último apartado se presenta un cuadro resumen (TABLA 2), y se propone una mediación mutua de enfoques, como modo de articular perspectivas (BOLÍVAR, 1995). (TABLA 2 na página seguinte.)

Señalábamos, al principio, que se ha aplicado, un tanto incorrectamente, el concepto de paradigma de las ciencias naturales a las ciencias sociales y, entre ellas, a las ciencias de la educación. La propuesta de Habermas, en su obra de 1968 (*Conocimiento e interés*), sobre los “intereses rectores del conocimiento”, en una clasificación tripartita (interés “técnico”, “práctico” y “emancipatorio”) permitió articular (CARR; KEMMIS, 1988) y categorizar las perspectivas o paradigmas de investigación didáctica. Pero, al asimilar estas orientaciones básicas (o “intereses”) del conocimiento con el concepto de “paradigma”, que implica cosmovisiones mutuamente incompatibles e incommensurables, se ha creído que son opuestos, cuando – de hecho – puede darse una *complementariedad* entre los tres tipos de intereses, como ha defendido Karl-Otto Apel, mentor de Habermas en este aspecto.

TABLA 2 – Características de tres modos de producir conocimiento.

Lógica de investigación	Enfoques del conocimiento de la enseñanza		
Preguntas/	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICA
Fenómenos educativos	Objetivos: Externos, observables, operacionales y mensurables.	Personales: significados, percepciones, construcciones personales y sociales.	Sociales y valorativos: realidad ideológica, socialmente construida, determinada por –
Conocimiento a construir	Proposiciones de base científica: descripción, análisis, formulación de relaciones explicativas	Comprensión de sentido y significado: descubrir pautas que den sentido y significado a las	Conocimiento en y para la acción: incorporación de criterios valorativos (ideológicos e históricos) y com-
Relación conocimiento teórico/práctica	Separación: producir conocimiento base para intervenir/prescribir sobre la realidad práctica. Ésta es un	Participativa: reeducar la percepción y comprensión, clarificar e iluminar los significados y en acción. Re-	Dialéctica: relación dialéctica entre conocimiento y acción. La investigación como proceso educativo. Construcción dia-

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar.
Salusvita, Bauru, v. 25, n. 1, 2004. p. 17-42.

En las ciencias sociales “ligadas a la praxis”, como es la Didáctica, Apel (1985b, I, p. 64) defiende lo siguiente: “a la dimensión ligada a la praxis corresponde, entre otras cosas, una complementariedad insuperable entre dos presupuestos: el de las leyes causales o estadísticas, aprovechables instrumentalmente, y el de las decisiones para la acción, libres y responsables, que se llevan a cabo en virtud de silogismos prácticos y conectan, dentro de un contexto, la determinación de los fines con la información acerca de los medios”. Por eso un interés técnico y una orientación explicativa sigue siendo necesaria en toda acción técnica, como también lo es la docente. Así, pues, la legitimidad de las ciencias sociales empíricas no se pone en duda. Un método cuasi-explicativo puede aplicarse legítimamente al ámbito de la existencia humana que se presente no como una acción consciente e intencional, sino como conductas (APEL, 1985b, I, p. 49).

En este planteamiento, tanto la explicación cientifista como la comprensión hermenéutica de las acciones, intenciones y reglas, deben mediar mutuamente; a su vez, la comprensión hermenéu-

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

tica debe estar mediada por la crítica de las ideologías. Este planteamiento supera y sitúa en sus propios términos la legitimidad de los distintos tipos de conocimiento. La necesidad de mediación de la explicación positivista por una comprensión hermenéutica o crítica pretende no reducir la dimensión humano-social a una naturalización o tecnificación (APEL, 1985b, II, p. 130). Algunos análisis críticos han pretendido minar cualquier posible legitimación de este tipo de investigación pedagógica y didáctica, técnico-empírica. Con ello se ha conseguido eliminar cualquier posibilidad manipulativo-instrumental que toda acción docente necesariamente tiene que implicar, dejando a los propios docentes “críticos” inermes – con un discurso dominador por su abstracción – ante el aula. Es normal que se estén alzando voces significativas (procedentes en su mayoría del ala feminista) que estén atacando²⁰ algunos de los supuestos de base de esta práctica discursiva, que se autocataloga como crítica.

Pero, al tiempo, es necesario defender que una investigación empírico-natural, guiada por un interés técnico del conocimiento, “tiene que ser un interés legitimable metodológica-normativamente” (APEL, 1985b, I, p. 31). De lo contrario, sin legitimación normativa, sólo con la metodológica, la relación educativa, dice Apel (1985b, II, p. 133), se convertiría en una relación tecnológica, instrumental o manipulativa. El error, entonces, proviene de que no se puede reducir a explicación causal la comprensión intencional de las acciones dirigidas hacia fines. En este sentido, Apel ha desarrollado la tesis de la necesidad de ver, en la situación actual, una complementariedad/mediación entre los tres tipos de intereses: “el sentido funcional del tercer interés cognoscitivo sólo puede explicitarse presuponiendo sistemáticamente la *complementariedad* entre el conocimiento de la naturaleza y el acuerdo interpersonal” (APEL, 1985b, I, p. 65).

De este modo, en la situación actual, más que plantear unilateralmente la legitimidad de un modo de investigación didáctica, normalmente por preferencias ideológicas, se trataría de situar en

20 La polémica provocada en la revista *Harvard Educational Review* (v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989; proseguido en el vol. 60, p. 396-405) por Elizabeth Ellsworth (Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy) contra la pedagogía crítica (H. Giroux) es todo un signo del estado agitado del campo. Una crítica a todas estas orientaciones la formuló Peter HLEBOWITSH. *Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach*. Nueva York: Teachers College Press, 1993. Por lo demás, para las últimas orientaciones, unidas al postmodernismo, la obra compilada por POPKEWITZ, T.; FENDLER, T. (eds.). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Nueva York: Routledge, 1999.

sus justas coordenadas, es decir, reconociendo sus limitaciones, la indagación que se está haciendo. El siguiente texto de Apel (1985b, II, p. 119) expone la postura que queremos defender: “creo que, a partir de estas reflexiones, surge la *exigencia metodológica de mediar dialécticamente* la ‘explicación’ de las ciencias sociales con la ‘comprensión’ de las tradiciones de sentido, propia de las ciencias histórico-hermenéuticas, bajo un principio regulativo: ‘superar’ los momentos irracionales de nuestra existencia histórica... denominamos ‘crítica de las ideologías’ al ‘término técnico’ de esta mediación dialéctica entre ‘comprensión’ y ‘explicación’”.

De hecho, en el campo propiamente didáctico, esto mismo es lo que propone, sin duda siguiendo este debate, Klafki (1986), como método de investigación de lo que llama una didáctica *crítico-constructiva*, en cuanto integración de tres principios: 1) el principio histórico-hermenéutico; 2) el principio de las ciencias experimentales (empírico); 3) el principio de la crítica social e ideológica.

Klafki especifica que no se trata de un eclecticismo, sino de una argumentación autónoma: “la necesidad de relacionar entre sí los tres principios básicos del método científico. La reflexión sobre las condiciones, límites y consecuencias de cada uno de ellos pone de manifiesto la necesidad de su complementariedad recíproca para formar una síntesis constructiva”. No obstante, el panorama se ha complicado con la irrupción del postmodernismo. La propuesta de Apel y Klafki es que la necesaria tecnificación del proceso didáctico tiene que legitimarse normativamente, con normas consensuadas comunicativamente.

Más que llevar el debate a términos de “compatibilidad/incompatibilidad”, como sucedió en los primeros momentos desde una posición antifundacionista, más propia de la sensibilidad postmoderna, se aboga por un *diálogo social entre modelos, entre comunidades de investigación*. De este modo, en lugar de entender el desarrollo del conocimiento como un cambio revolucionario de unos paradigmas a otros (mejores e inconmensurables entre ellos, como tienden a pensar los naturalistas), o como la colaboración entre dos o más paradigmas (como defienden los “compatibilistas”) cabe hermenéuticamente estar abierto a la *fecundidad del diálogo entre perspectivas como base del desarrollo del conocimiento*. No habría, pues, que intentar compatibilizar o reconciliar los múltiples paradigmas en ciencias sociales, sino reconocer el diálogo y discusión crítica entre comunidades de investigación, como clave del desarrollo de la teoría del conocimiento didáctico.

Pasada – entonces – la etapa de confrontación y oposición

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.

maniquea, que a la larga ha servido para reformular cada perspectiva, al asumir parte de las críticas; estamos en un momento de *articulación de perspectivas*, considerando que, como realidad compleja y plural que es la educación y el cambio educativo, cada una ha hecho aportaciones valiosas y posee su propia legitimidad; lo que no supone tampoco un vacío eclecticismo, suprimiendo diferencias irreconciliables o pensando coger “lo bueno” de cada una. El debate teórico ha servido para redefinir tanto los problemas didácticos como los curriculares y el cambio educativo, por cuya consecuencia, hoy nos encontramos en una etapa de planteamientos más holísticos y totalizadores. Como decía Carr (1985, p. 129), “*por esta razón la eliminación de la diversidad metodológica y la emergencia de un solo método de investigación educativa no sería indicativo de una similitud con las ciencias naturales, sino de una comunidad investigadora en que han desaparecido o han sido suprimidas las disputas metodológicas*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEL, K. O. La ‘distinción’ diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de ‘mediación’ entre ambas. *Teorema*, v. 15, n. 1-2, p. 95-114, 1985.
- APEL, K. O. *La transformación de la filosofía*. 2. v. Madrid: Tecnos, 1985. (Ed. Original: *Transformation der philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1972.)
- BOLÍVAR, A. *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force, 1985.
- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, v. 4, n. 1, 2002. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>.
- BOLÍVAR, A.; SALVADOR MATA, F. Conocimiento didáctico. In: DIÉGUEZ, J. L. R.; SALVADOR, F.; BOLÍVAR, A. (coords.). *Diccionario-Enciclopedia de Didáctica*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004. vol. I, p. 195-215.
- ELLIOT, J. Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción. In: ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990. p. 105-123.
- GADAMER, H. G. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977. (Ed. Original: *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1975. 4. ed.)
- GADAMER, H. G. *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme, 1992. 429 p.
- GEERTZ, Cl. Blurred genres: The refiguration of social thought. *American Scholar*, v. 49, n. 2, p. 165-179, 1980. Recogido como Géneros confusos: La refiguración del pensamiento social. In: GEERTZ, Cl. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, p. 32-49, 1994.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1988. (Ed. Original: *The interpretation of cultures*. New York, 1973).

HABERMAS, J. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988. cap. 5: La pretensión de universalidad de la hermenéutica, p. 277-306.

RICOEUR, P. Herméneutique et critique des idéologies. In: RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Essais d'Herméneutique, Paris. Du Seuil, 1986: (ed. española: *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE, 2001). p. 333-377.

SCHWAB, J. J. The practical: A language for curriculum. *School Review*, n. 78, p. 1-23, 1969. (edición española *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo, 1974).

VON WRIGTH, G. H. *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1979, p. 21-22. Ed. Original: *Explanation and Understanding*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BOLÍVAR, Antonio.
El conocimiento
de la enseñanza:
explicar, comprender
y transformar.
Salusvita, Bauru,
v. 25, n. 1, 2004.
p. 17-42.