

Una lectura pragmatista de la investigación educativa

A pragmatist reading of educational research

Juan José Ramírez¹

Resumen: El artículo esboza algunas reflexiones en torno a dos cuestiones: a) ¿qué es la investigación educativa? y b) ¿qué distingue a la pedagogía de las ciencias de la educación? En este trabajo, no se pretende ofrecer respuesta a los interrogantes en cuestión; en cambio, se espera esclarecer algunos supuestos de orden epistemológico y metodológico a los que es necesario atender para plantear algún tipo de sugerencia en relación a las preguntas que orientan la reflexión.

El artículo pretende revelar el aspecto que adquieren los supuestos que encierran las inquietudes planteadas, desde una perspectiva pragmatista de la ciencia y la investigación. En este sentido, se considera que algunas reflexiones de Richard Rorty, Thomas Kuhn y Roberto Follari pueden constituir una contribución para comprender los diferentes modos de hacer investigación educativa o el tipo de decisión que comporta considerar a esas investigaciones como pedagógicas o científicas.

Palabras clave: ciencia, investigación, educación, pedagogía

Abstract: This article outlines some reflections on two questions: a) what is educational research? and b) what distinguishes pedagogy from the educational sciences? This work does not attempt to answer these questions; instead, it hopes to clarify some epistemological and methodological assumptions that must be addressed in order to outline some kind of response to the questions that guide this work.

¹ Doctor en Ciencia Política. Licenciado en Filosofía. Licenciado en Ciencias de la Educación. Director de Educación y Humanidades de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Córdoba. Director del Doctorado en Educación y de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: jjrcba@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5228-5592>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 2-15.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)01) / Recibido: 18/12/2024 / Aprobado: 10/09/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

This article aims to reveal the implications of the assumptions surrounding these questions, from a pragmatic perspective on science and research. In this sense, it is considered that some reflections by Richard Rorty, Thomas Kuhn, and Roberto Follari can contribute to understanding the different ways of conducting educational research or the type of decision involved in considering such research as pedagogical or scientific.

Keywords: science, research, education, pedagogy

Introducción

El presente trabajo intenta ofrecer un conjunto de herramientas para transitar posibles reflexiones en torno a un interrogante: ¿De qué hablamos cuando hablamos de investigación educativa? La pregunta pone en juego la relación entre ciencia e investigación y conduce, de manera inevitable, a explicitar categorías epistemológicas en torno al saber educativo.

¿Qué es la investigación? ¿Cómo se relaciona la investigación con la ciencia? ¿Qué tipo de ciencia es la ciencia o las ciencias de la educación? ¿En qué difieren los métodos utilizados en la investigación educativa? ¿A qué obedece la distinción entre ciencias de la educación y pedagogía? Estos son algunos de los interrogantes que se recorren en una argumentación sin pretensiones epistémicas.

El trabajo se ordena en tres momentos: 1) se caracteriza la ciencia moderna y se enuncian las diferencias que tiene con el saber científico de la antigüedad, 2) se describe y critica el contraste entre las denominadas ciencias duras y ciencias blandas y 3) se brindan algunas precisiones en torno a la diferencia entre el saber propio de la pedagogía y el tipo de conocimiento que ofrecen las denominadas ciencias de la educación.

1. Ciencia y modernidad

Martín Heidegger (1960) afirma que, entre los fenómenos esenciales de la Edad Moderna, se encuentran la ciencia moderna, la técnica, la colocación del arte en el campo de lo visual, la concepción y realización del obrar humano como cultura y la desdivinización del mundo. Para el filósofo, la ciencia moderna, en su esencia, es radicalmente diferente respecto de la ciencia griega y, en este sentido, no resulta conveniente realizar comparaciones valorativas entre el conocimiento científico producido por los antiguos y aquel que se origina en los pensadores modernos.² Del mismo modo en que no se puede afirmar que la literatura moderna sea

² Se ha de considerar que, de la Antigüedad a la Edad Media, el estatus de un determinado tipo de conocimiento estaba dado por la nobleza de su objeto, de aquí el valor de la metafísica para los griegos y de la teología natural para los pensadores medievales. Con el nacimiento de la moderna ciencia experimental y el nuevo significado de la teoría, el valor de un conocimiento pasa a ser cuestión no ya de la excelencia de su objeto, sino, más bien, del grado de precisión y de exactitud con que dicho objeto es alcanzado. Esta línea de valoración epistémica fue continuada y exacerbada por el positivismo.

más adelantada que la griega, tampoco es posible sostener que los enunciados científicos de la modernidad sean más acertados que las producciones científicas de los antiguos.

Para comprender el papel que juega la historia en el análisis y la consideración de las diversas producciones científicas, se cree que pueden ser de utilidad los aportes de Thomas Kuhn (2004). Para el estadounidense, al igual que para Heidegger, resulta inconveniente la idea de que la ciencia moderna sea más acertada que la ciencia antigua. La diferencia entre estas producciones científicas no radica en un simple error de técnicas y métodos, lo que, eventualmente, permitiría valorar como más o menos ajustadas algunas perspectivas científicas modernas en detrimento de sus predecesoras. Para Kuhn (2004), la diferencia estriba en lo que él denomina "modos incommensurables de ver el mundo y practicar en él las ciencias" (p. 25)³.

Para Heidegger (1960), "la esencia de lo que actualmente denominamos ciencia es la investigación" (p. 70) y la esencia de la investigación radica en el hecho de que "el conocer se instala a sí mismo como proceso en un dominio del ente, de la naturaleza o de la historia" (p. 70). La comprensión de la ciencia moderna como proceso de dominio no invalida la consideración de la técnica como aplicación de un tipo particular de conocimiento. No obstante lo anterior, la técnica -en tanto aplicación de conocimiento científico- no revela la esencia que tiene para Heidegger. La esencia de la técnica se encuentra implicada en la voluntad de dominio que comporta la ciencia moderna⁴.

La instalación del conocimiento como proceso de dominio comprende la idea de que lo existente debe poder ser objetivado⁵ en la representación que es operada por el investigador. El investigador objetiva lo existente en la representación y dicha objetivación tiene lugar en el proceso de la experimentación. Hacer un experimento significa: "representar una condición, en virtud de la cual se siga en su transcurso una determinada relación de movimiento en la necesidad, es decir, que de antemano pueda hacerse dominable para el cálculo" (Heidegger, 1960, p. 73).

La objetivación (y la objetividad resultante) que se opera en el procedimiento del experimento es posible por la representación del sujeto. En la medida en que el investigador es concebido como sujeto, su *representar el mundo* funda la totalidad de lo existente. El investigador moderno, devenido en sujeto de la representación, se constituye en el fundamento de lo existente. La modernidad es, para Heidegger, la época de la imagen del mundo. La expresión "imagen del mundo" no refiere a la ciencia moderna como un producto portador de un reflejo más ajusta-

³ Para profundizar en la idea de incommensurabilidad, véase: Kuhn, 2004, pp. 230 y subsiguientes.

⁴ Para un análisis de la esencia de la técnica, véase: Heidegger, 1994.

⁵ La expresión "lo existente debe poder ser objetivado" presupone la distinción latina entre *ens* como participio presente de *sum* y *objectus* como participio pasado de *obicio*. Según esta distinción, no hay identidad entre cosa y objeto. El término objeto debe ser leído en clave de "objeto de conocimiento". En el mundo moderno, la objetividad es resultante del proceso de objetivación llevado a cabo por el sujeto (del latín *subiectum*), de manera tal que, aunque resulte en apariencia una contradicción, la objetividad es siempre y, en todo caso, posible por el sujeto.

do a algo como la realidad. En la fórmula a la que se hace referencia, el mundo deviene en mundo en la imagen construida por el sujeto de la investigación. En términos del alemán:

Imagen del mundo, entendida esencialmente, no significa una imagen del mundo, sino el mundo comprendido como imagen. La totalidad de lo existente se torna ahora de suerte que lo existente empieza a ser y sólo es si es colocado por el hombre que representa y elabora. (Heidegger, 1960, p. 80)

La investigación científica moderna transmuta el vínculo que, en la antigüedad y en la Edad Media, tenía el hombre con la totalidad de lo existente. Esta relación había sido sentenciada en la Grecia antigua en el conocido poema de Parménides (Parménidis *et al.*, 1984). La transmutación se hace patente en la afirmación hegeliana según la cual lo que es racional es real y lo que es real es racional⁶.

El proceso de desdivinización que opera la Modernidad puede ser leído en clave de un nihilismo incompleto⁷, si se entiende que el investigador científico desplaza al teólogo en su capacidad de leer la verdad en la profundidad de las apariencias y pasa a ocupar el lugar de privilegio que antaño conservaba aquel. El científico, por su *representar el mundo*, construye (imagina) mundo y decide (opera) el mundo y, en esa acción, se constituye en el nuevo sacerdote⁸ de la época de la imagen del mundo.

2. La textura de las ciencias

La determinación de qué tipo de actividad constituye una auténtica investigación educativa es relativa a la perspectiva epistemológica que se adopte para delimitar la idea de ciencia.

La ciencia o las ciencias de la educación, si es que albergan la pretensión de poseer un auténtico carácter científico, han de enmarcarse en el conjunto de las denominadas ciencias sociales, ciencias humanas o simplemente ciencias blandas⁹. En términos coloquiales, una distinción de uso común en los distintos claustros académicos es la que se presenta en términos de ciencias duras y ciencias blandas. Las ciencias duras suelen ser caracterizadas del siguiente modo: son rigurosas, exac-

⁶ La afirmación hegeliana aparece, inicialmente, en *La filosofía del derecho*. En este trabajo, se remite a la traducción inglesa de la obra original. En dicha traducción, se afirma: "What is rational is real; And what is real is rational" (Hegel, 2001, p. 18). En la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, la expresión se formula en los siguientes términos: "Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig" (Hegel, 2017).

⁷ La expresión "nihilismo completo" hace alusión a la ocupación y sustitución del lugar vacío provocado por la desaparición de Dios en la obra de Nietzsche. Para un estudio en profundidad de la cuestión, véase: *La frase de Nietzsche "Dios ha muerto"* (Heidegger, 1960, pp. 174-221).

⁸ En este trabajo, la figura del Sacerdote representa al hombre singular que, en alguna suerte de situación de privilegio respecto de los demás humanos, tiene la capacidad de estar en relación con alguna realidad no humana (sea considerada esta con rasgos divinos o científicos).

⁹ A los fines de este trabajo, la distinción administrativa entre ciencias sociales y ciencias humanas se omite como productor de una autolimitación decidida.

tas, tienen un fuerte componente empírico, ofrecen un conocimiento basado en datos cuantificables, proceden con arreglo a un método "científico" consensuado por la comunidad de investigadores, son predictivas y aspiran a alcanzar un conocimiento de tipo objetivo. Como contraparte, las denominadas ciencias blandas no gozan de exactitud¹⁰, no realizan predicciones y no tienen pretensiones de objetividad; por lo regular, tienen que habérselas con la subjetividad y/o la intersubjetividad y sus métodos, que usualmente constituyen objeto de disputas en las comunidades de investigación, si bien pueden tener un carácter empírico, difieren de manera sustancial con los de las ciencias duras.

Díaz y Heler (2002) entienden que existen tres perspectivas diversas sobre el estatus epistemológico de las ciencias humanas o sociales. Dichas posiciones son las siguientes: a) se las niega como ciencia, b) se las acepta como ciencia con la exigencia de que adecuen sus métodos a los de las ciencias duras y c) se las considera como ciencia sin una discusión profunda respecto de sus métodos y procedimientos. En este contexto, la investigación educativa enfrenta dos posibles escenarios: ser reconocida como investigación científica o no ser aceptada como una actividad científica. La eventual aceptación de la investigación educativa en términos de investigación científica depende, entonces, de la perspectiva epistemológica que se adopte y de las exigencias (particularmente, los requerimientos metodológicos) que se le impriman a la investigación para que la actividad en cuestión sea considerada científica.

Si se adopta la perspectiva de que existen dos tipos de ciencia (naturales y sociales), es menester indagar en la justificación que daría lugar a la interpretación de esos dos modos de saber científico.

La distinción entre ciencias de la naturaleza (naturales) y ciencias del espíritu (sociales), que tiene arraigo en el pensamiento de Wilhelm Dilthey (1949), no hace más que traducir el reconocimiento de que existen dos tipos de hechos, los hechos físicos o naturales y aquellos hechos denominados sociales. En este sentido, la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas no es más que una exigencia del tipo de especificidad que se aborda mediante el conocimiento científico. Según esto, la diferencia entre el proceder de esos modos de conocer es reclamada por una diferencia entre modos de ser. Dilthey (1949) establece la existencia de dos parcelas que albergan entidades distintas y es esta misma diversidad la que promueve la necesidad de abordar la realidad de maneras diferentes¹¹. Para Dilthey, la dualidad epistemológica no es sino reflejo de una dualidad anterior de orden ontológico.

¹⁰ Para Heidegger (1960, p. 71), "la rigurosidad de la ciencia se halla estrechamente vinculada con el ente sobre el cual se realiza el proceso de dominio. Para la ciencia matemática y las ciencias físicas en general, el rigor se traduce en exactitud, por el contrario, todas las ciencias del espíritu, y aún todas las ciencias de lo viviente, precisamente para permanecer rigurosas, tienen que ser necesariamente inexactas".

¹¹ Otro tipo de dualidad es la que aun cuando no reconoce distinción entre tipos de hechos a investigar, sí sostiene la necesidad de utilizar métodos diversos de estudio. Este tipo de dualidad, que es de corte metodológico, termina constituyendo una variante de la perspectiva dyltheyana.

A partir de la filosofía del Dilthey, si se ha de catalogar la investigación educativa en el marco de las actividades científicas, se ha de proceder con arreglo al tipo de métodos y procedimientos que son propios de las denominadas ciencias humanas, sociales o, simplemente, ciencias blandas. Ahora bien, ¿en qué eventual escenario se podría encontrar la investigación educativa y la ciencia (o las ciencias de la educación) si los hechos no se encuentran ordenados por una epistemología que reconoce la existencia de parcelas duras y blandas?

A propósito de la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas que se realiza a partir de Dilthey, el filósofo norteamericano Richard Rorty (1995) entiende que lo mejor es "abandonar por completo la distinción espíritu-naturaleza" (p. 288).

El neopragmatismo rortyanico rechaza ambas distinciones. Para Rorty, la idea de dividir la cultura en un sector duro y otro blando supone un conocimiento de la naturaleza de las cosas y la consecuente clasificación de estas naturalezas en una lista que se correspondería mejor con dos modos alternativos de proceder. De la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, o la distinción entre textos y terrenos, tal como la concibe Rorty, no se sigue de una diferenciación de naturalezas de cosas existentes de las que tendríamos representaciones. Para el filósofo norteamericano, "una vez que se abandona la idea de que es posible albergar representaciones de algo como la verdadera naturaleza de las cosas, ya no se necesita de la distinción espíritu-naturaleza ni de alguna distinción semejante" (Ramírez, 2021, p. 41). Sin embargo, el abandono de esa distinción no significa que no hemos de reconocer diferencia alguna en esos ámbitos de la cultura. Para Rorty (1996a), la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas refleja el carácter de los acuerdos científicos sobre la conveniencia de suponer determinados hechos. En este contexto, el contraste entre ciencias duras y ciencias blandas no obedece al encuentro de diferencias ontológicas ni a una mejor capacidad epistémica para una representación de tal o cual aspecto de la realidad. La diferencia en cuestión reside en la mayor o menor capacidad para lograr consensos en el interior de la comunidad científica y en la pretensión de alcanzar estos acuerdos. La epistemología procede según métodos duros en tanto que persigue la normalización de los argumentos discursivos y el logro de acuerdos que silencien cualquier ruido que pudiera atentar contra la normalidad de su léxico. En este sentido, se puede afirmar que: "la diferencia entre ambos tipos de actividad [científica] no estriba en su temática [...] sino que viene determinada por la normalidad y la anormalidad" (Rorty, 1996a, p. 178). En este punto, Rorty continúa la perspectiva de Thomas Kuhn (2004), para quien:

Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos previos para la ciencia normal, es decir, para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica. (p. 34)

La diferencia de procedimientos¹² entre las ciencias duras y las ciencias blandas no se origina en la textura del objeto de investigación. "Los filósofos que establecen una distinción tajante entre el hombre y la naturaleza se hallan bajo el embrujo de la idea de un compromiso ontológico" (Rorty, 1996b, p. 285). La textura de las ciencias tiene su génesis en las reglas que acuerdan los miembros de las instituciones en las que se practican las investigaciones de textos y *terrones*. Pretender justificar la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas a partir de representaciones de hechos de distinta naturaleza presupone la idea de un hombre con la capacidad para tener semejantes representaciones o, lo que es lo mismo, da por supuesta la idea de que nuestra mente es un espejo que puede reflejar la naturaleza de las cosas¹³, al margen de cualquier arreglo comunitario, y que las naturalezas de las cosas son las que causan que utilicemos tal o cual método y hablemos tal o cual lenguaje.

La indistinción entre ciencias duras y ciencias blandas por parte del filósofo norteamericano es coherente con su modo de comprender la investigación científica. Para él, la actividad científica se caracteriza por ser:

Un tipo de actividad de relativa simplicidad argumentativa: una actividad en la que cabe coincidir con respecto a ciertos principios generales que rigen el discurso en determinada área, para después aspirar al consenso concatenando inferencias entre estos principios y proposiciones menos generales al tiempo que más interesantes. (Rorty, 1996b, p. 219)

Según la perspectiva rortiana, no habría *a priori* razones que justifiquen la consideración de la investigación educativa en términos de una ciencia dura o blanda. La investigación educativa tendrá una textura endeble, en tanto no se llegue a acuerdos institucionales respecto de los procedimientos con los cuales han de trabajar los científicos. En cambio, la textura de dicha investigación adquirirá un carácter más resistente en la medida en que los investigadores de la educación logren acordar sobre las razones procedimentales que guíen la investigación. La utilización de los denominados "métodos cuantitativos" en la investigación educativa refleja un acuerdo previo sobre aquello que los investigadores denominan "objetividad". Por el contrario, la utilización de los llamados métodos cualitativos no presupone aquella noción ni debería aspirar a esa presuposición. Allí cuando los investigadores utilizan los métodos cualitativos con las mismas pretensiones (de objetividad) para dar cuenta de los hechos educativos, la investigación educativa se encamina hacia un sendero de normalidad análogo al que han adquirido las ciencias naturales. Los promotores de la investigación educativa que prefieren los métodos cualitativos no deberían perseguir la "normalidad" institucional que buscan aquellos investigadores que acuden a una metodología cuantitativa.

¹² Para el filósofo neoyorquino, la noción de un procedimiento científico adecuado o *scientific method* se esfumó después de las obras de Thomas Kuhn y Paul Feyerabend. Al respecto véase: Rorty, 1997, pp. 28-29.

¹³ Para profundizar en la metáfora del espejo, véase: Rorty, 1995.

De perseguir y alcanzar ese propósito, esos investigadores se convertirían en objeto de las mismas críticas que ellos impulsan contra aquellos a quienes, despectivamente, juzgan de positivistas.

En la actualidad, la pluralidad de voces y discursos, así como los desacuerdos en torno a los problemas, el vocabulario, la metodología y los procedimientos que se enfocan en la educación, muestra que la investigación educativa no ha conformado un paradigma ni ha ingresado en el terreno de algún tipo de ciencia normal. El relato de una experiencia por parte de Kuhn (2004) sirve para exemplificar la situación actual en torno a la investigación educativa:

El pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales. Sin embargo, hasta cierto punto, la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos. Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (p. 13)

La comunidad de investigadores ocupados en el abordaje de problemas educativos aún alberga una multiplicidad de modos diversos para enfrentar los problemas que le son propios(en muchos casos, ni siquiera logran acuerdos sobre cuáles sean estos problemas) y, a causa de estos desacuerdos, la "anormalidad" de la investigación educativa hace de la educación, en tanto objeto disciplinario, un territorio de disputa o, en términos de Bourdieu (2002), "un campo" difuso en el que aún no es posible distinguir entre vencedores o vencidos.

3. Pedagogía y ciencias de la educación

Pedagogía (del griego παιδαγωγία) es la denominación con la que antaño se hacía referencia a la reflexión en torno a la educación y sus problemas. En la actualidad, la expresión que designa las reflexiones e investigaciones en torno a los diferentes fenómenos educativos es Ciencias de la Educación. El desplazamiento de la Pedagogía por las *Ciencias de la Educación* no es un asunto meramente semántico. El giro en cuestión pone en juego la sustitución del tipo de conocimiento que se considera válido y, por qué no, también legítimo para abordar las cuestiones educativas.

Avanzini (1982) entiende que el deslizamiento lingüístico de Pedagogía a Ciencias de la Educación se ha operado en tres momentos: a) un momento filosófico en el que el saber educativo se ajustaba a las características del saber filosófico y, más específicamente a la filosofía práctica, b) un primer período científico en el que el saber en cuestión pretende virar de la filosofía a los rasgos positivos científicos de la modernidad y c) un tercer momento de complejización epistemológica en el que, más que la pretensión de una ciencia de la educación, lo que se ensaya es la consideración de los distintos problemas educativos por parte de diversas matrices científicas. En consonancia con estos tres momentos del deslizamiento semántico en cuestión, podemos identificar el uso de tres denominaciones para el estudio de la educación y los fenómenos educativos: a) Pedagogía como filosofía, b) Pedagogía como ciencia o Ciencia de la Educación y c) Ciencias de la Educación (Avanzini, 1982).

El tránsito de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación está impulsado por la intención de dejar atrás cualquier formulación no científica en los discursos educativos. Al mismo tiempo, ese tránsito implica el reconocimiento de que la educación constituye un hecho complejo, con aristas psicológicas y sociológicas, que no puede limitarse solamente al proceso fáctico de transmisión de conocimientos y habilidades. La educación adquiere en la representación científica moderna un nivel de complejidad impensado hasta el momento y es este nivel de complejidad el que exige un grado de especialización, precisión y rigurosidad en las investigaciones educativas.

Roberto Follari (2021) cree que "no es habitual encontrar buen conocimiento de la epistemología en quienes se ocupan de los estudios educativos" (p. 80), lo que, en muchos casos, ha llevado a la errónea creencia de que ámbito educativo podría tener una epistemología propia. Si bien es indiscutible que las diferentes disciplinas científicas contienen particularidades que le son específicas, no es menos cierto que es impensable la idea de que cada disciplina tenga una epistemología diferenciada. En este sentido, se considera pertinente la observación de Follari (2021) cuando afirma que "cada ciencia no se pone a sí misma el sello de su propia condición de científicidad" (p. 81).

Las observaciones y reflexiones educativas que preceden al modelo científico de la modernidad y a la nueva configuración de las llamadas ciencias sociales están comprendidas en la denominación pedagogía. La pedagogía, entendida con el carácter antes señalado, se encontraba teñida de argumentaciones filosóficas de orden práctico, que la enlazaban directa o indirectamente con perspectivas antropológicas, éticas y políticas. De esta manera, la disciplina tiene una génesis histórica que torna difícil la idea de concebirla como un ámbito de conocimiento independiente. Con la conformación del nuevo mapa epistemológico configurado a partir de la modernidad, la reflexión educativa deviene en investigación y las disciplinas que ahora atraviesan esa actividad pasan a ser la sociología, la psicología y la teoría política, entre otras. No obstante, la configuración del nuevo escenario científico, algunos intelectuales, en la pretensión de retener el vocablo pedagogía, para las investigaciones educativas, entienden a la misma pedagogía como un intersticio dialéctico entre la ontología y la epistemología. Tal es el caso

de Carlos Ángel Hoyos Medina (2021), quien concibe a la pedagogía como un lugar de interrelación e interacción dialéctica entre la ontología y la epistemología.

Según Follari (2021), algunos investigadores piensan que es necesaria la existencia de una disciplina única y específica que se ocupe de la educación y consideran que las denominadas Ciencias de la Educación conforman una sola ciencia a partir de otras disciplinas. En este caso, la expresión *Ciencias de la Educación* connota la paradoja de ser una disciplina una y múltiple a la vez. Otros pensadores, en cambio, consideran conveniente recuperar la denominación *pedagogía* para salvar la unidad del objeto de estudio. Sin embargo, esta recuperación léxica conlleva el riesgo de que la disciplina sea interpretada en el sentido precientífico y filosófico que tuvo en sus orígenes.

¿Cómo resolver la elección de una nomenclatura adecuada en torno a las investigaciones educativas? Para Follari (2021):

Hay que apelar a un cierto decisionismo para, finalmente, hablar de pedagogía o ciencias de la educación. Ambas denominaciones tienen ventajas y conllevan problemas. Lo fundamental es acordar en la inexistencia de autonomía de los estudios educativos; es decir, que cualquiera que sea la denominación elegida, nadie imagine *completitud* y *unicidad* en el espacio de los estudios sobre educación. (p. 91)

El regreso a *la pedagogía* no es el regreso de *la pedagogía*. La decisión de volver a usar la expresión pedagogía para sintetizar los estudios y las investigaciones educativas es una decisión no epistemológica. Si se refuta la idea de un regreso de *la pedagogía*, en los términos en que la misma pedagogía ha transitado en espiral agónico hasta su casi desaparición, entonces, el regreso a *la pedagogía* no es, estrictamente hablando, un regreso y la idea a la que hace referencia el término ha de habitar un horizonte de sentido nuevo.

A diferencia de las ciencias de la educación que tienen que habérselas con fenómenos y problemas educativos, la pedagogía enfrenta la pregunta por la educación. Se cree que el reclamo de un término único para designar el abordaje simultáneo de qué sea la educación y cuáles son sus problemas no es una exigencia pedagógica ni científica. En todo caso, se trata de un reclamo para sintetizar (y commensurar), de manera arbitraria, todas aquellas parcelas que conforman esa provincia cultural que se ocupa y preocupa por la educación.

Si la ciencia es el conjunto de teorías y métodos que intenta explicar un tipo específico de hecho, se ha de considerar la investigación educativa como la actividad en la que esos hechos, teorías y métodos refieren al dominio de la educación. Como se señaló antes, las denominadas ciencias de la educación no tienen por función señalar qué sea o qué deba ser la educación. Las diversas ciencias que se ocupan de la educación dan cuenta de fenómenos o problemas específicos de carácter empírico en torno a la educación. La manera efectiva de proceder de esas disciplinas, aun cuando tengan cierto nivel de especificidad, posee un carácter holístico. Es en este sentido que Mauricio Zabalgoitia Herrera (2021) señala que la investigación pedagógica y educativa ha alcanzado un estatus interdisciplinario

innegable. Este modo de proceder invita a abandonar la idea de que las disciplinas científicas son entidades culturales aisladas que se definen por el reflejo de tal o cual fenómeno particular. En términos de Karl Popper (1983):

La creencia de que existen entidades como la física, la biología o la arqueología, y que estos "estudios" o "disciplinas" se distinguen por el tema que investigan me parece un residuo de la época en que se creía que una teoría debía partir de una definición de su objeto propio de estudio. (p. 95)

Para el filósofo austriaco, "no estudiamos temas, sino problemas; y los problemas pueden atravesar los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina" (Popper, 1983, p. 95). De manera análoga, se cree que la investigación educativa aborda problemáticas que son atravesadas por diversas disciplinas y que esas disciplinas no se diferencian de manera clara y distinta, si no por razones históricas y administrativas, o por ejercicios de abstracción intelectual.

Si se deja de lado la burocracia propia de las universidades y de los centros de investigación y la abstracción intelectual tendiente a justificar aquella burocracia; solo queda la razón histórica como fuente de una clasificación disciplinar. Esa razón histórica es siempre política y de orden contingente y bien puede entenderse como el resultado de la búsqueda (no pocas veces infructuosa) de acuerdos y consensos en el interior de las comunidades de investigación. En este sentido, es probable que Karl Popper y Richard Rorty puedan contribuir a esclarecer las razones a las que obedecen las distintas maneras de entender la investigación educativa.

En lo que hace a la pedagogía, se cree que la cuestión recorre decididamente otros senderos. La *teoría* pedagógica no es la *teoría* científica y, en el contexto de un primado de lo positivo que se iniciara con el pensamiento moderno, la reflexión no empírica, de corte ontológico ha encontrado su ocaso. Si la pedagogía pretende un lugar en el ágora de las ciencias de la educación, no debe ingresar en contiendas con las disciplinas científicas que se ocupan de los problemas educativos. Ese no es el escenario en el que pueda encontrar condiciones favorables para subsistir.

Alicia de Alba (2021) entiende que "La pedagogía se encuentra atrapada -y entrampada- entre dos corrientes de la modernidad: el pensamiento científico y el surgimiento de las ciencias sociales y humanas" (p. 95), ¿qué disposición le permitiría sortear la encrucijada y evitar aquella trampa?

Se cree que la pedagogía debe operar un proceso terapéutico que le permita liberarse de la pulsión de autoridad que históricamente le imprimiera su carácter ontológico. Una vez transitada esa experiencia terapéutica, la pedagogía puede adquirir un ropaje humilde que le permita leer e interpretar los hallazgos científicos y conversar con las diversas disciplinas que se ocupan de la educación.

La educación y los problemas educativos no poseen una entidad que exija un tipo particular de saber para la investigación. Las investigaciones educativas tendrán una textura débil y endeble cuanto mayor sea el desacuerdo en torno a los procedimientos de aquellos que las practican. Por el contrario, la corteza de esas

investigaciones se tornará sólida cuando los investigadores logren significativos acuerdos en relación a los criterios epistemológicos que les permitan garantizar de antemano sus resultados.

Es difícil realizar una valoración respecto de la sensibilidad de las investigaciones pedagógicas de nuestro tiempo y esto es así debido a que aún persisten propuestas pedagógicas de carácter ontológico y epistemológico que reclaman una supuesta potestad para orientar la dirección de las ciencias de la educación. Mientras el pedagogo conserve esta actitud, la pedagogía permanecerá inerte con la textura estéril y definitiva de un mármol. El discurso pedagógico debe adquirir la capacidad de persuadir a sus interlocutores científicos y este es uno de los sentidos en que el educador debe educarse. Para que el pedagogo recupere su voz en el concierto de las investigaciones y los estudios educativos, debe abandonar la idea de que su discurso habita algo como *la verdad* y *el deber ser* de la educación; el pedagogo debe recuperar su imaginación y ensayar nuevas metáforas educativas.

Conclusiones

El conocimiento científico propio de la Edad Moderna no constituye un hecho más de la modernidad; la ciencia moderna conforma la esencia de la modernidad. El investigador moderno se torna, por su capacidad de objetivar, vía la experimentación, en el sustrato de todo lo existente. El proceso moderno de la desdivinización y la consideración fundamental del sujeto de la ciencia convierten a este en el nuevo sacerdote de la cultura. Si la determinación de qué tipo de actividad constituye una auténtica ciencia y revela cuáles son las verdaderas exigencias para el investigador, entonces, la epistemología se convierte en *la disciplina* que legitima o invalida las actividades con pretensiones de científicidad.

A partir de la obra de Dilthey (1949), como se expuso con anterioridad, se distinguen dos tipos de parcelas científicas, las ciencias naturales y las ciencias sociales o ciencias del espíritu. Esta distinción supone la idea de que las producciones de los investigadores reflejan superficies blandas o superficies duras de la realidad. Si se abandona la idea de que la ciencia es un espejo de algo como la *verdadera la realidad*, entonces, no hay lugar para sostener aquel dualismo epistemológico. La investigación científica, en general, y la investigación educativa, en particular, pueden adquirir una textura dura o una textura blanda. El tipo de textura de la investigación educativa no es relativa al fenómeno educativo estudiado. Esta cuestión depende, más bien, del tipo de acuerdos y consensos que logre los investigadores que se ocupan de las problemáticas educativas.

Las investigaciones educativas residen en lo que Kuhn ha denominado un estado de anormalidad científica; esto es, un escenario en el que no hay un paradigma que estipule un modo concertado de investigar. Los procedimientos de investigación educativa con arreglo a métodos cuantitativos, en virtud de los acuerdos logrados sobre esos métodos, poseen una textura más consistente que aquellos procedimientos que se ajustan a métodos cualitativos. Los investigadores que utilizan este último tipo de metodología se encuentran más lejos de lograr

acuerdos epistemológicos, sin embargo, sus producciones promueven, en sus desacuerdos, voces novedosas y disruptivas. El estado actual de las investigaciones educativas oscila entre estos dos tipos de producciones. Las ciencias de la educación habitan una geografía epistemológica que se nutre de acuerdos con prensiones de orden y commensuración y disruptiones discursivas que impiden acallar las conversaciones. No obstante, la coexistencia de investigaciones con enfoques metodológicos diversos es, al menos, cuestionable desde una perspectiva ontológica, la idea de una única investigación con una metodología mixta. Dicha idea comporta dos disposiciones radicalmente diferentes y difícilmente sostenidas a una vez.

En lo que hace a la posibilidad de que el saber pedagógico ocupe un lugar en el contexto de las ciencias de la educación, se cree que dicho territorio exige algunas condiciones. Después de la complejización epistemológica de los estudios educativos, acontecida en la modernidad, la pedagogía se ha vuelto incapaz de conversar con las ciencias. Esta incapacidad es producto de dos facetas: a) su costado no empírico y b) su arista ontológica. La posibilidad de que la pedagogía regrese a la mesa de conversaciones con las ciencias de la educación depende de que ella pueda superar su impulso de autoridad epistémica y adquiera un renovado logos conversacional. Una pedagogía con este semblante ha de resignar el carácter de normatividad que tuviera en algún momento de la historia para convertirse en una reflexión local en torno a emergencias educativas contingentes. En otras palabras, el saber pedagógico debe adquirir rasgos débiles para conformar una pedagogía resiliente.

Referencias bibliográficas

- Avanzini, G. (1982). *La Pedagogía en el Siglo XX*. Narcea.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montressor.
- de Alba, A. (2021). La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 93-124). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Díaz, E. y Heler, M. (2002). *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Eudeba.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de cultura económica.

- Follari, R. (2021). El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 73-92). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Hegel, G. W. F. (2001). *Philosophy of right*. Batoche Books Limited.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Abada.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas perdidas*. Losada.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.
- Hoyos Medina, C. A. (2021). El sujeto pedagógico de la modernidad. Naturaleza y formación. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 31-52). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Parménides, Zenón, Meliso, Heráclito (1984). *Fragmentos*. Aguilar.
- Popper, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Ramírez, J. J. (2021). *Rorty, Richard: Democracia, contingencia y verdad. Herramientas pragmáticas para una filosofía política*. Educc.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rorty, R. (1996a). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1996b). *Consecuencias del pragmatismo*. Técnos.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Fondo de cultura económica.
- Zabalgoitia Herrera, M. (2021). Prólogo. Teoría pedagógica y de la educación; teoría del cambio epistemológico. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 9-21). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>