

# El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación

POR  
JUAN SÁEZ  
Universidad de Murcia

## I. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS DEL TRABAJO

Hacia los últimos años de la década del sesenta y durante la del setenta hasta hoy se va a originar en el ámbito de las Ciencias Sociales (BERSTEIN, 1978; STOCKMAN, 1983), en general, y en las pedagógicas en particular, un período de fuerte cuestionamiento social y académico científico que acabará por propiciar una significativa situación crítica en relación a la *naturaleza* de las mismas Ciencias Sociales, así como a los *finés* que se desprendían de su utilización (SIMÓN, 1982, 13). Este hecho no puede interpretarse como ingenuo, baladí o puramente coyuntural, ya que aquel movimiento, de carácter social y científico, puso las bases para la consideración y la crítica del llamado “conocimiento científico” abriéndose las puertas a la “incertidumbre” y a la “provisionalidad”: el resquebrajamiento de la concepción “heredada” del saber hizo tambalearse los cimientos sobre los que se apoyaban las disciplinas tradicionales acusadas de “irrelevantes”.

“Hacer ciencia irrelevante equivale a hacer una opción moral; si se puede decir que ignorar los problemas de los demás es inmoral, entonces, hacer ciencia por el simple placer de hacerla, es inmoral”. (BAUMRÏM en “KRUSKAL”, 1982, 20).

El movimiento de puesta en cuestión de la *utilidad* de las Ciencias Sociales podría quedar representado por la conocida acusación de Martín LUTHER KING (“The role of the Social Sciencies in the civil rights movements”, 1969) quien, ante el A.P.A. denunciaba a las Ciencias Sociales y a sus cultivadores de haberlas convertido en instrumentos de dominación del hombre en vez de facilitar y conseguir la emancipación humana y social.

La situación obligó a la búsqueda de otras (1) plataformas teóricas y epistemológicas desde las que abrir caminos que se hallaban cerrados y desde los que poder dar explicación e intentar mejorar la realidad que se intentaba matizar. Ello recondujo la dinámica de las disciplinas. Con especial énfasis en las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación la década de los setenta originará una reacción general (extendida a gran parte de los contextos disciplinares específicos) en contra de los presupuestos y principios desde la racionalidad científico-técnica que, dominante, era la que venía orientando el desarrollo teórico y la acción práctica de la dinámica educativa. Pronto se extenderán, de modo más sistematizado y sólido desde el contexto que surgieron, otras racionalidades de carácter fenomenológico e interpretativo-simbólica y de índole crítica que se convertirán en el soporte, en la atmósfera conceptual y teórica, necesaria para el desarrollo de las disciplinas pedagógicas (HENNINGSEN, 1984).

El propósito de este trabajo es presentar sistemáticamente las caracterizaciones más importantes del paradigma o enfoque interpretativo-simbólico de la educación. En la escena intelectual internacional se han identificado tres orientaciones o paradigmas importantes en el contexto de las Ciencias de la Educación.

“La Ciencia de la Educación se define como una profesión particular de la comunidad. Contiene diferentes presupuestos y competencias, compromisos y

---

(1) Es en este contexto como se explica la reactivación de la “Action Research” que en los últimos años de los cuarenta “había nacido de las manos de K. Lewin” (ELLIOT, 1986, 23). La “Action Research”, *metodología de investigación y acción educativa*, de la que nos ocuparemos posteriormente supone, al menos:

- Una nueva concepción de lo que se entiende por conocimiento científico.
- Una visión distinta de la investigación en la que acción e investigación son los componentes básicos de una tarea que no debe cifrarse sólo en la acumulación de conocimiento teórico para falsar teorías, sino contribuir a la mejora social y a la emancipación personal de los seres humanos.

(Cfr. en BATAILLE, 1981, 27-29).

valores sociales mistificados con mucha frecuencia por los rituales y las ceremonias del discurso científico. Tres tradiciones intelectuales diferentes o paradigmas pueden ser identificadas en los diversos estudios sobre la educación. Estas son: 1) la empírico-analítica o tecnológica; 2) la interpretativo-simbólica o lingüística, y 3) la crítica". (POPKEWITZ, 1980, 27).

De este problema ya me he ocupado en diversos momentos. En "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión" (SÁEZ, 1986, 7-22) hice una presentación de los tres paradigmas e identifiqué de modo esquemático sus presupuestos más elementales. Posteriormente me extendía más ampliamente en "El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social" (SÁEZ, 1988, 9-49). Ilusionado con el tema de los enfoques o paradigmas en Ciencias de la Educación, su funcionamiento y su realidad, seguí explorando en la bibliografía internacional existente. De tal exploración he dado cuenta en mis dos colaboraciones últimas. La primera fue una reflexión sobre el paradigma o racionalidad tecnológica y sus aproximaciones y distancias con el enfoque interpretativo-simbólico o hermenéutico. Su título fue "Cambio de marcha en Ciencias de la Educación: entre la tecnología y la interpretación" y ha sido publicado en el colectivo *Aspectos sociales de la educación* (1988). La segunda colaboración la dediqué al enfoque crítico o paradigma sociocrítico, con el título de "La nueva Sociología de la Educación: el enfoque crítico" intenté demostrar que el movimiento de la investigación-acción encontraba su explicación y legitimidad en la plataforma crítica. Tal artículo ha formado parte de un colectivo sobre Action-Research compilado por mi colega al Dr. A. GONZÁLEZ. Es, pues, el momento de dedicar atención más sistemática al enfoque hermenéutico, interpretativo-simbólico. Dedicaré unas breves líneas a plantear los contextos de transformación, social y científica, que favorecieron el surgimiento de nuevos enfoques y paradigmas desde los que analizar la realidad educativa (y que supusieron un fuerte cuestionamiento del paradigma científico-tecnológico y de los presupuestos sobre los que se sustenta) para, posteriormente, pasar a caracterizar las líneas fundamentales del enfoque interpretativo: naturaleza del conocimiento educativo, papel de la teoría educativa, su relación con la práctica, concepción de la investigación... Ello permite entender cómo, en cierta medida, el enfoque hermenéutico es una buena alternativa al enfoque racional-tecnológico.

## II. LOS CONTEXTOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CIENTÍFICA

### II.1. El contexto de transformación social

Desde muy diversas ópticas se ha analizado la influencia que las transformaciones sociales ejercieron en las transformaciones académico-científicas de aquellos días. La gran mayoría de estas investigaciones tenía como foco de atención la siguiente cuestión: ¿Cuál es el objeto de la tarea científica?, y aún más específicamente, ¿cuál es el sentido de la actividad científica como actividad de carácter social? Secuencialmente a estos planteamientos generales el punto de vista más concreto se centró en el sentido social de la ciencia y sus *aplicaciones* a la vida social.

“Con la civilización científica, que el hombre lleva a cabo planificadamente, surge una nueva amenaza en el mundo: el peligro de que el hombre se explique sólo mediante acciones externas que transforman el mundo y fije y trate a todo, a los otros hombres y a sí mismo, en este plano objetivo de la acción constructiva. Esta nueva autoenajenación del hombre, que le puede robar su propia identidad y la del otro... es el peligro de que el creador se pierda en su obra y el constructor en su construcción. El hombre se afana sin tregua por trascenderse a la objetividad autoproducida, a un ser construido, y trabaja incesantemente en el desarrollo de este proceso de la autoobjetivación científica” (2).

Muy brevemente destacaré algunos de los fenómenos más relevantes de este contexto de transformación social.

- a) Un significativo *cambio de valores* en las sociedades industrializadas paralelo a la creciente *conciencia política* de los ciudadanos que las habitan. No son ajenos a estos fenómenos el progresivo establecimiento de sistemas democráticos en los mismos (LOWE, 1978). Esta nueva configuración político-social que rompe con las estructuras tradicionales del siglo XIX, mantenidas hasta la segunda guerra mundial, va a permitir, en relación al tema que nos ocupa, reivindicar responsabilidades...

— tanto en la adjudicación de los medios de investigación (DANZIN, 1982),

---

(2) H. SCHELKY: “Einsamkeit und Freiheit”, en HABERMAS, J.: *Ciencia y técnica como ideología*, Edit. Tecnos, Madrid, 1984, p. 181.

- como en la aplicación que, tras su realización, de ella se haga (HALL, 1981).
- b) Un importante movimiento estudiantil que cuestiona las bases tradicionales en las que se asienta la producción y la extensión del saber. De esta forma se produce un doble tipo de reacción:
- *por una parte*, se plantea la necesidad de nuevas formas de transmisión y aplicación del saber (POSTMAN, 1973).
- *por otra*, se reivindican contextos de saber frecuentemente relegados por la ortodoxia académico-científica (ROSZAK, 1973).
- c) Un fuerte auge de *movimiento de grupos étnicos y sociales* (de inicial andadura muy minoritaria) que, frente al mero desarrollo de la tecnología, subrayan obsesivamente la idea de bienestar social y calidad de vida (BHASKAR, 1980). Desde el surgimiento de iniciativas ciudadanas coyunturales hasta los movimientos ecologistas y pacifistas... toda una gama muy diversa de estos grupos demuestran una importante toma de conciencia social que comienza a determinarse en distintas esferas sociales de influencia ciudadana (MARIAS, 1980).
- d) El análisis de las consecuencias que producen las Ciencias Sociales, a nivel exterior e interior, también provoca fuertes reacciones que intentan reducir la línea de dirección de las disciplinas. Esto es, las duras críticas que surgen tanto *desde el interior* de las propias ciencias (a través de grupos de científicos e intelectuales de tendencias “humanistas” “radicales”) como *desde el exterior* a ellas no sólo se manifiesta en su irrelevancia social y científica, sino también en su pretendida neutralidad. Las Ciencias Sociales son ideológicamente contaminadoras “enturbiando” los ambientes académicos y sociales cuando propagan conceptos que son erróneos y se convierten, por ende, en instrumentos de poder al servicio de quienes saben utilizarlas (POLLAK, 1986, 57-83).

## II.2. El contexto de transformación científica

Si se pudiera resumir de modo global, y desde un punto de vista científico, la importante crisis que estalló en los sesenta, lo haríamos así: movimiento significativo de amplia y profunda crítica a todo aquello que hasta entonces había constituido el fun-

damento mismo de gran parte de la investigación clásica y tradicional sustentada por los presupuestos del positivismo lógico de una parte y el conductivismo más radical de otra. Esta sintética definición suponía un *amplio abanico de cuestiones* que intervienen en todos los campos y vertientes del conocimiento social por lo que se hace imposible resumirlos en este trabajo. Recogemos, por lo tanto, algunos de los *factores* que creemos pertinentes para aclarar el estado de la cuestión. Una polémica, una crisis, que, como telón de fondo, condujo a un profundo cuestionamiento del proceso y producción del conocimiento, su status, su cientificidad, su relevancia... Veamos algunos de estos factores.

- 1º) *La disputa de positivismo en Sociología* que se extendería mucho más allá del contexto alemán en donde surgió. Esta polémica que había tenido antecedentes famosos en el terreno de las Ciencias Sociales (3) no se redujo al problema de la metodología, sino que acabó siendo, también, una discusión sobre fines; lo que llegó a desarrollarse fue un amplio análisis sobre la naturaleza y función de las Ciencias Sociales en la sociedad contemporánea. Una polémica, y retomo la frase de Jacobo MUÑOZ, que “en modo alguno se halla resuelta”.

“Polémica que por su especial significado y amplio espectro de incidencia desborda, con mucho, los usuales márgenes del interés profesoral o académico. Sus grandes protagonistas son J.W. Adorno y K.R. Popper, jefes-de-fila, respectivamente, de la *teoría crítica de la sociedad* y del *racionalismo crítico*, y su ámbito inicial, la lógica de las Ciencias Sociales” (1973, 7).

- 2º) *Las polémicas en torno a la obra de KUHN, FEYERABEND, LAKATOS...* También sobre este particular cabría expresarse, en esta exploración, pero desbordaría sus objetivos. Recojo algunos de los aspectos que considero más importantes en el contexto de transformación científica que ha ido produciendo.

---

(3) La primera fue el enfrentamiento entre Gustav Von Schomoller y Karl Menger, a propósito del inductivismo histórico y el deductivismo teórico en la economía política del siglo XIX. Más conocida fue la segunda que se centró en torno a los juicios de valor y la pretendida neutralidad de las teorías científico-sociales: en ella participaron figuras tan relevantes como Max WEBER, en “Varios”, *La disputa del positivismo en la Sociología alemana*, Edit. Grijalbo, Barcelona, 1973, pp. 8 y 9.

Con *La estructura de las revoluciones científicas* (1971) KUHN, de modo insólito y provocador con el espíritu de su época (que inicialmente desplegó tantas críticas contra él como respuestas positivas de los mismos historiadores y profesionales de las Ciencias Naturales), llevó a efecto varios objetivos.

*En primer lugar*, introducir la dimensión social para explicar las condiciones en las que se realizan los cambios de las teorías científicas a la luz de la investigación histórica. En este sentido KUHN se apartaba abiertamente de las interpretaciones académicas de la naturaleza general de la investigación científica, las cuales, en esa época, eran producidas casi completamente por los filósofos de la ciencia. KUHN puso en entredicho algunos de los aspectos más consolidados de estos filósofos de la ciencia, como:

- desarrollar el juicio científico, durante toda la historia de la ciencia como determinado, en grado suficiente, por la lógica y la experiencia;
- subsecuentemente producir formalizaciones e idealizaciones de teorías científicas apenas reconocibles como versiones de sus originales históricos.

Los estudios históricos de KUHN replanteaban los supuestos del legado positivista y del criticismo popperiano: en los procesos científicos tienen lugar tanto los factores teóricos como los sociales e ideológicos.

*En segundo lugar*, introducir y extender el concepto de paradigma que, ambiguo y problemático en *La estructura de las revoluciones científicas*, ha sido progresivamente profundizado desde diversos ámbitos de estudio y con fecundidad. En cualquier caso, la idea de KUHN ha ido arraigando: el concepto de paradigma pretende explicar los cambios científicos; cambios que se producen como consecuencia de un proceso revolucionario, el cual se desarrolla en varias fases:

- *Establecimiento de un paradigma* que origina lo que KUHN llama “ciencia normal”: la investigación basada firmemente en uno o más de los logros científicos del pasado que alguna comunidad particular científica reconoce durante algún tiempo como el origen del fundamento de su práctica futura (1971).
- *Crisis en el paradigma* cuando surgen novedades de hecho y de teoría que afectan a los mismos supuestos en los que se apoya el paradigma. Estas novedades y anomalías se inician con el reconocimiento de que la naturaleza ha violado de algún modo las expectativas inducidas por el paradigma que gobierna la ciencia normal (KUHN, 1971).

- La imposibilidad de asimilar o integrar la anomalía va a provocar el surgimiento de *hipótesis especulativas* para su resolución que, insoluble desde los presupuestos del paradigma existente, facilitará la introducción, progresiva y lenta, del cambio de paradigma anterior por el nuevo: éste se convierte en el más relevante para explicar la ciencia normal.

La ciencia, pues, nos dice KUHN, no es un proceso acumulativo, sino discontinuo, lo que “reñía abiertamente con los mitos de idealizaciones de la ciencia diseminados por toda la sociedad”.

*En tercer lugar*, por último, no quiero dejar de señalar otra de las ideas fundamentales introducidas por KUHN. Me refiero a la “naturaleza socio-política de las comunidades científicas” (POPKEWITZ, 1984, 31) en tanto que productoras de conocimiento.

“Al introducir la dimensión social y relacionar la categoría del conocimiento científico con los juicios contingentes de comunidades humanas concretas, Kuhn socavaba toda una serie de argumentos filosóficos tendentes a asegurarle a la ciencia una privilegiada categoría epistemológica u ontológica” (BARNES, 1986, 41).

Para KUHN la comunidad científica es una comunidad de trabajo en busca de satisfacer los intereses del conocimiento. Por eso no hay teoría pura “ni neutra ni aséptica”. Los intereses del conocimiento (el técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio), como afirma HABERMAS (1982, 1984, 173), confirman que las comunidades científicas no trabajan en busca de la verdad platónica que se halla “en los cielos” sino que como comunidades de carácter social e institucional buscan —además de satisfacer los intereses del conocimiento—, interponer de alguna forma, la falta de arraigo de alternativas posibles a una forma de entender el conocimiento. Esta fue otra de las aportaciones de KUHN tras la publicación de la estructura en 1962. En Ciencias Sociales (4) como en Ciencias de la Educación (RÖHRS, 1974) la aportación fue fecunda.

---

(4) A partir de entonces, escribe RUBIO CARRACEDO (1984, 297), “se observa una convergencia creciente entre los interlocutores: LAKATOS se ocupa de reelaborar el programa de KUHN, FEYERABEND radicaliza su anarquismo epistemológico; KUHN modera notablemente sus tesis en sus escritos a partir de 1969, y POPPER pierde cada vez más adeptos”.

### III. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO-SIMBÓLICO

“Durante los años sesenta, cuando escribía mi libro *Praxis and Action*, tenía la impresión profunda de que algo nuevo se estaba agitando —algo estaba cambiando— en las pautas, los énfasis y los intereses de la vida intelectual.

Aún los defensores más acérrimos de la investigación empírica objetiva, libre de valores, reconocían que algo no marchaba bien en sus disciplinas, aunque esto solía imputársele a la juventud y la inmadurez de las Ciencias Sociales...

Era razonable esperar que una nueva generación de estudiantes profesionales, adiestrados en las técnicas cualitativas y empíricas de investigación más refinadas llevarán adelante la maduración científica de las disciplinas sociales. Sin embargo, estos profesionales manifestaron la insatisfacción más extensa y la crítica más acerba.

*Otros enfoques* que se habían juzgado inaplicables, moribundos, refutados o pasados de moda, adquirieron de pronto una vitalidad nueva. Algunos temas forjados en las investigaciones conceptuales puras de la filosofía lingüística se utilizaron para cuestionar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales. Los nuevos descubrimientos de la historia y de la filosofía de la ciencia planteaban una amenaza para la concepción misma del conocimiento y la teoría científica que había aceptado los conocimientos sociales como cosa obvia. La *fenomenología y la hermenéutica*, que los empiristas “duros” habían visto con suspicacia como intrusiones extranjeras con “piel de oveja” aparecían ante muchos pensadores como una fuente de iluminación más genuina y perspicaz de las relaciones sociales que las fórmulas gastadas de quienes se enorgullecían de contar con una investigación empírica meticulosa y rigurosa”. (BERSTEIN, 1978, 15-16).

#### III.1. Otros supuestos

Esa “nueva sensibilidad” se ha ido acrecentando durante los últimos diez años de modo tal que el intento frecuente de producir una ciencia social de valor neutro (5) va siendo abandonado, progresivamente, para ser reemplazado por la “construcción

(5) A este respecto, escribe M. HESSE en una lúcida argumentación:

“The attempt to produce value-neutral social science is increasingly being abandoned as at best unrealizable, and at worst self-deceptive, and is being replaced by social sciences based on explicit ideologies”, en *Revolution and reconstruction in the philosophy of science*, Indian University Press, Blomington, 1980, p. 247.

y desarrollo de ciencias sociales basadas en ideologías explícitas” (HESSE, 1980, 247 y ss.). El frecuente canto de cisne que había imperado durante varias décadas anunciando el “fin de la ideología” pasó a ser sustituido por la aceptación explícita de las mismas, toda vez que su reconceptualización y redefinición se lleva a efecto (DEETZ y KERSTEN, 1983, 150), en sociedades democráticas que tienden a la emancipación: desde la fundamentación habermasiana quedaba evidente que no existía teoría pura y que “el conocimiento libre de interés es lógicamente imposible” (REINHARZ, 1985); de ahí la nueva exigencia de que lo que debiera hacerse en sociedades más libres es sustituir los *intereses explícitos* (normalmente ocultos bajo el tamiz de la falsa conciencia) por los *implícitos* (REINHARZ, 1985, 17). La revaloración del papel de los profesores (GIROUX, 1986, 217) y académicos, científicos e investigadores, “abandonados” en la rutinarietà burocrática como “funcionarios del saber” (GIROUX, 1986, 219) reivindican, reconducen y redefinen el papel de intelectuales y “formadores críticos” que, a juicio de algunos, “no debieron abandonar nunca”: el papel atribuido a las Ciencias Sociales y Pedagógicas como ciencias incapaces para proveer alguna perspectiva crítica que permitiera entender lo que estaba ocurriendo en el mundo fue sustituido por una nueva revitalización creyente de que estas mismas ciencias podrían coadyuvar a iluminar la realidad social y a “contribuir a un mundo más justo” (LATHER, 1986 a, 258). Ya no se aceptaba como creíble la acusación de politización de las Ciencias Sociales justo porque aquellos sabedores eran los que más habían obtenido provecho como representantes del “status quo” (POLLACK, 1986). A estos mismos, a aquéllos que un día utilizaron el término ideológico con connotaciones negativas para salvar la “objetividad” y la “neutralidad” de la ciencia como medida y patrón de la conducta tuvieron que asimilar, conscientes o inconscientemente pero siempre explícitamente, la acusación de *inconscientes* (6).

Con esta nueva fecundidad teórica y metodológica que se vertebra a través de un amplio elenco de conceptos, técnicas de investigación, presupuestos de distinto orden... hemos entrado, a juicio de Patti LATHER, en un período o etapa de carácter significativamente post-positivista (“post-positivist period”). En *Research as praxis*, escribe:

“Yo baso mi defensa de un enfoque de investigación comprometido abiertamente con un orden social más justo en dos presupuestos o constataciones.

(6) Es M. NAMENWIRTH quien escribe:

“Scientists firmly believe as long as they are not *conscions* of any bias or political agenda, they are neutral and objective, cohen in fact they are only *unconscions*”; “Science through a feminist frism”, en R. BLEIR (Edit.) *Feminist approaches to science*, Pergamon Press, New York, 1986, pp. 18-41. El subrayado es nuestro.

*Primero*, estamos en un período post-positivista en las ciencias humanas, un período marcado en gran manera por un fermento metodológico y epistemológico... *Segundo*, el desarrollo de una investigación que está explícita y abiertamente comprometida con la crítica a situaciones desiguales y en la construcción de una sociedad más justa” (1986, 257).

Muy brevemente haré referencia a las notas de lo que BERSTEIN denomina “la reconstrucción de la teoría social”, mientras basaba su afirmación en el auge que estaban teniendo movimientos como la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico... en la redefinición de las Ciencias Sociales. Justo el año que BERSTEIN daba a luz su obra (1978) en España se declaraba “moribundas” estas mismas corrientes en Ciencias de la Educación (PÉREZ GÓMEZ, 1978, 102), y en U.S.A. (POPKWEITZ, 1978) y en Inglaterra se reconocían, como fecundas, su necesaria contribución (DOYLE, 1977) desde varios años antes.

El *primer* presupuesto de LATHER podríamos traducirlo así. La era post-positivista se caracteriza, en el terreno de las Ciencias Pedagógicas, por la necesidad de seguir desarrollando nuevas visiones que permitan generar *conocimiento educativo o conocimiento pedagógico*. Conocimiento pedagógico que como saber sistemático y organizado en torno al objeto de estudio, la educación, permita:

- una nueva reflexión sobre la misma *naturaleza y status* de este tipo de conocimiento;
- una nueva redefinición de las *relaciones* entre la teoría pedagógica y la práctica educativa;
- una reconsideración de la *utilización* de este conocimiento obtenido en la investigación (LEHMING y KANE, 1981);
- la utilización, aún mucho más frecuente, de métodos contextualizados, interactivos y fomentadores de cambio.

Este es el primer supuesto que LATHER titula como fermento metodológico y epistemológico y que MORGAN, como los autores anteriormente citados, identifica con la confrontación de los tres paradigmas esbozados en la introducción de este trabajo: el paradigma positivista o tecnológico, el fenomenológico y el crítico o investigación orientada a la praxis (1983, 8-13).

Una situación post-positivista no sólo pone entre paréntesis el conocimiento pretendidamente objetivo o neutral, el papel de las teorías para definir la práctica de la que pretende dar cuenta..., sino incluso la propia naturaleza de lo que se entiende por conocimiento científico.

“En la actualidad estamos en un período de cambio profundo sobre nuestra comprensión del llamado conocimiento científico” (BENSON, 1983, 338).

El *segundo supuesto* de LATHER es la reconsideración de la “relevancia” o no de las Ciencias Sociales, y, en particular, de las Pedagógicas, con la consecución de personas, grupos y sociedades progresivamente emancipadas. La teoría pedagógica no puede ponerse sólo al servicio de la propia ciencia, descomprometida y basada en abstracciones. La teoría tiene que dar cuenta de unas prácticas enclavadas históricamente y contextualizada en valores: este es el mejor instrumento para la refutación metodológica y epistemológica del positivismo (BERSTEIN, 1983). Tal caracterización exige la creación de diseños de investigación interactivos que inviten a la participación abierta en la exploración de los problemas que tiene una comunidad (HALL, 1984, 29 L1). El post-positivismo reconoce, pues, que el:

“conocimiento está constituido socialmente, enclavado históricamente y basado en valores. La teoría sirve para una función determinada y la investigación aclara (vivifica) más que proponerse el análisis del criterio de verdad” (HENDRICK, 1983, 507).

Es en este contexto donde vamos a desarrollar los dos siguientes paradigmas que con “nueva luz” vienen a ser “fuente de iluminación” (BERSTEIN, 1983) de las relaciones sociales y educativas.

### III.2. Caracterizaciones más importantes

El paradigma interpretativo-simbólico, naturalista, cualitativo, etnográfico... se ha ido construyendo sobre bases epistemológicas muy distintas del enfoque anterior. Desde la hermenéutica (GADAMER, 1977) con sus corrientes y derivaciones actuales (ÖDMAN, 1985, 2.166), hasta el interaccionismo simbólico (BLUMER, 1982) y la fenomenología (SEIFFERT, 1977) se patentiza toda una serie de teorías y métodos, principios y presupuestos, que encuentran su apoyo y legitimación en una plataforma conceptual, rica en sugerencias y reflexiones, como es el paradigma interpretativo-

simbólico (PUTNAM, 1983). Al inicio de este Capítulo ya hice referencia a aquellos investigadores que se han encargado de resituar este enfoque paradigmático. Como tal enfoque constituye una tradición que va configurando sus presupuestos en las obras de autores tan relevantes como DEWEY (1977), MEAD (1972), BERGER y LUCKMAN (1968), GOFFMAN (1979), SCHUTZ (1969), CICOUREL (1982)... A nivel de fundamentación filosófica y sociológica, al objeto de entender los presupuestos en los que se apoyan, recordemos las obras de WINCH (1972), CICOUREL (1983), la citada obra de BERGER y LUCKMAN, la obra de SCHUTZ o la de BERSTEIN (1978), en suma, en donde estas corrientes interpretativo-simbólicas son comentadas y discutidas. En el contexto de las Ciencias de la Educación son muy numerosos los autores que se han preocupado de esta corriente ya sea en el terreno de la teoría circular, en el de la investigación, la teoría pedagógica, la organización escolar, etc... Tendremos tiempo a lo largo de esta exposición de ir dejando constancia de las sucesivas aportaciones que en este terreno se han hecho.

El presupuesto que subyace (7) a unas y otras de las corrientes que se sitúan bajo la atmósfera de este paradigma es el siguiente: la vida social es creada y sostenida tanto por las interacciones simbólicas y significativas de las gentes que se relacionan entre sí como por sus respectivas pautas de conducta (BERGER y LUCKMAN, 1968). De esta afirmación se desprenden algunas consideraciones:

- a) La sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él. La sociedad es *una construcción*, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que los hombres en interacción comparten.

“Los enfoques que distinguen la vida social del trabajo en la actividad física argumentan que una de las cualidades específicas del ser humano es el hecho de que la gente inventa símbolos para comunicar significados e interpretar los acontecimientos de la vida diaria”. (POPKEWITZ, 1980, 36).

En otra obra de 1984 *Paradigm and Ideology in Educational Research*, insiste POPKEWITZ en esta idea:

---

(7) Como en el apartado anterior, no es necesario insistir que vamos a entrar en *rasgos y caracterizaciones* más generales no entrando, puesto que este no es el momento, en las diferencias y supuestos comunes que se encuentran en las escuelas, sub-escuelas, autores... que se entroncan en este paradigma.

“Para la gente inmersa en el contexto azandés o en la vida americana, las ideas, los conceptos, y los lenguajes resultado de las interacciones *crean* modos de expresión y definen las posibilidades y límites de la existencia humana” (p.42).

No puede identificarse la sociedad con su dimensión material, edificios...

- b) Según el presupuesto anterior, relativo a lo social, los *significados de las acciones sociales de los seres humanos que viven en sociedad* adquieren una relevancia inusitada (LAMO DE ESPINOSA y CARABAÑA, 1978, 177).

Las personas comparten significados acerca de las cosas, de modo tal que el significado es algo objetivo que está ahí, en la *relación*, porque son los hombres los que los crean.

“El significado de una cosa para una persona surge a partir de los modos en que otras personas actúan hacia una persona en relación con dicha cosa; sus acciones definen la cosa para esa persona”. (BLUMER, 1982, 4).

Un *acto social* es, pues, una unidad de interpretación entre dos personas que comparten sus significados (MEAD, 1972). El sentido aparece, pues, en la relación (entre el *yo* y el *otro* se produce un *acto* acerca del significado del discurso como al *universo de la praxis*). La dinámica de las instituciones sociales sólo puede ser analizada en términos del proceso de *interacción* entre sus miembros. La conducta social no puede explicarse sino a través de la *interpretación* que los sujetos hacen de la situación.

- c) Por tanto, es evidente el momento *activo* del sujeto humano que no es un organismo pasivo que reacciona a determinados estímulos. Él es un constructor imposible de ser “sustancializado”. Así en la interacción los

“participantes encajan mutuamente sus actos, en primer lugar, identificando el acto social en el que se implican; en segundo lugar, interpretando y definiendo la contribución de cada uno de los otros a la formación del acto total. El participante se orienta así, tiene una clave para interpretar los actos de los demás, y una guía para articular su acción con la de los otros...”. (BLUMER, 1982, 48).

Ahora bien, en este sentido, es preciso matizar. Porque:

- *En primer lugar*, estas interpretaciones nunca son definitivas. La vida cotidiana es una muestra de que hay numerosos momentos en los que los sujetos en interacción *redefinen* mutuamente sus actos. Ello quiere decir que la interpretación es contingente.
- *En segundo lugar*, si la interacción es contingente tiene que ser restablecida, por tanto, en cada momento por los participantes a través de la *interpretación* y la *negociación* de las reglas que permitan la convivencia ciudadana.
- De lo que se deduce, *en suma*, la máxima metodológica del interaccionismo simbólico: *el estudio de la interacción habrá de hacerse desde el punto de vista del actor*. En educación este presupuesto es relevante (BLUMER, 1982, 51). La educación como un proceso de interacción entre personas/actores es una creación que se desarrolla consensuadamente dentro de un grupo humano.

“Un grupo humano es un proceso social en curso en el que la gente se compromete a ajustar recíprocamente sus conductas para tratar con las situaciones. Las normas y los comportamientos son continuamente *negociados* entre los participantes” (LAMO y CARABAÑA, 1978, 173).

Basten con estas ideas generales para haber introducido algunas de las referencias marco en el que se van a mover las ciencias de la educación. Entramos, a continuación, en las *características más relevantes*.

- 1º) La naturaleza del conocimiento educativo no es objetivo (como en el paradigma positivista) sino *subjetivo* (KEMMIS, COLE y SOGGET, 1983, 15). Es individual y personal. No es neutro, ni ha sido producido en condiciones de abstracción ni en situaciones de experimentación. Surge y está en la cabeza, en la mente de los hombres. Son conocimientos relativos a los significados de los seres humanos en interacción: tienen su sentido, por eso, en la cultura y en la vida cotidiana de un individuo. De ahí que:
- los conocimientos pedagógicos no sean conocimientos universales, ni sirvan para amplios espacios o contextos indeterminados.
  - el conocimiento pedagógico no esté unido a un “interés técnico” ni a un control objetivo (como en el paradigma positivista), sino a un “interés práctico” (SCHUBERT, 1986, 175);

- el conocimiento no son proposiciones que con carácter prescriptivo refieran o invoquen el control; el conocimiento es para la *comunicación* donde los individuos definen sus intereses prácticos, expresivos y culturales (REINERT, 1984, 63).

En suma, la racionalidad interpretativo-simbólica no tiene intereses relacionales, ni técnicos, ni científicos al objeto de poder controlar el conocimiento (GIROUX, 1980, 335). La realidad educativa no viene constituida por hechos objetivos, observables y externos al propio sujeto, sino por significados, símbolos, interpretaciones elaboradas por él mismo: a través de su interacción con los demás. De ahí la importancia del *contexto* en el paradigma interpretativo.

- 29) En la racionalidad hermenéutica-fenomenológica, por tanto, se defiende un *distanciamiento relevante del modelo de cientificidad* defendido por las ciencias físico-naturales. Es evidente que las categorías con las que estamos acostumbrados a identificar el conocimiento llamado científico pertenecen a la racionalidad científico-técnica.

Las nuevas categorías acerca del conocimiento, propuestas bajo los supuestos del paradigma simbólico, reenvía más a un conocimiento práxico que a un universo de discurso teórico y descontextualizado.

Si la educación no es fenómeno objetivo, fáctico, ¿qué es, entonces? Una construcción, una invención social elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás. (KEMMIS, 1983, 15).

La educación es: ¿qué criterio se sigue para que este conocimiento sea válido?

La fenomenología ha puesto de manifiesto que el individuo es un ser que tiene, y produce, en su mente muchas imágenes alguna de las cuales acaban teniendo forma (por consenso con otras imágenes semejantes en otro individuo) y otras no llegan a determinarse (la imaginación desbordada, la fantasía, el arte personal...).

Pues bien, cuando el hombre, en interacción con sus semejantes, comparte esas imágenes, las consensúa y les da un “significado compartido”, este conocimiento ha adquirido realidad y legitimación. Se ha “objetivado” a través de la dinámica humana y no en procesos de experimentación (HENNINGSEN, 1984, 41-51).

Otras muchas imágenes y símbolos no llegarán a alcanzar este “estado” en el mundo, en la fenomenología de la vida cotidiana.

“La realidad está socialmente construida a través de las palabras, símbolos y conductas de sus miembros, de modo que las normas, valores, roles, son creaciones artificiales, modos de clarificar y dar sentido a las acciones sociales”. (PUTNAM, 1983, 34).

El enfoque interpretativo simbólico encuentra su génesis, en sus diversas vertientes en el idealismo alemán, particularmente en KANT, quien argumentó que la “realidad social existe en la idea antes que en los hechos concretos” (BURRELL & MORGAN, 1979; PUTNAM, 1983, 32). La realidad educativa no es, pues, un proceso objetivo como se cree, sino una creación de los hombres que aparece “coloreada” de interpretaciones humanas.

3º) Si se tienen presente las caracterizaciones anteriores se entenderá, por tanto, que la preocupación de los investigadores en educación no se concentre en la observación de la conducta como un “hecho” susceptible de ser estudiado científicamente a fin de obtener posteriores “replicaciones”, sino que lo que interesa es prestar atención a cómo los individuos actúan en el aula, cómo se interaccionan, negocian (8) y consensuan en las situaciones educativas puesto que a través de ellas las gentes definen *recíprocamente* sus expectativas acerca de lo que es, por ejemplo, una conducta apropiada y plausible, un buen o un mal profesor... La concepción de educación no viene impuesta externamente a las praxis donde se va a realizar (REINERT, 1984, 65) una vez obtenida fundamentación científica *sobre* lo que debe ser la educación, sino aquél conocimiento teórico pedagógico es obtenido *desde* la misma situación en la que se llevan a efecto las prácticas de educación (DEETZ y KERSTEN, 1983, 149). Bajo los signos de este paradigma se han producido una buena gama de teorías y métodos, investigaciones... acerca del contexto del aula (DOYLE, 1981), el pensamiento y la toma de decisiones del profesor (CLARK, 1985) o, entre otros, la concepción de programas o currícula en la clase (ESCUADERO MUÑOZ, 1986).

Un ejemplo podría coadyuvar a este entendimiento. La concepción de lo que debe ser un profesor en el paradigma tecnológico conduciría la propuesta en términos de “eficacia” para una “enseñanza eficaz” tras un estudio objetivo del papel que puede

---

(8) El término negociación pierde, en este contexto teórico y pedagógico, su semántica tradicional para ser traducido como “la puesta en común de significados entre sujetos al objeto de ponerse de acuerdo en definir aquello de lo que hablan”.

cumplir en el aula. Un estudio no científico del papel del profesor en la educación, desde perspectivas interpretativo-simbólicas, se iniciaría preguntándose por los significados y las reglas que gobiernan la conducta del rol del profesor: estos significados y estas reglas son construidas y extendidas en el compromiso que las personas, preocupadas por el problema de la educación, adquieren en las actividades pedagógicas. Este ejemplo es mucho más evidente si se compara el papel que se le atribuye a un profesor en contextos tan diversos como el urbano y el rural: permite comprender la importancia de los contextos sociales en la definición de los roles pedagógicos y significados educativos. En cada situación las conductas, las expectativas y las demandas que los profesores desarrollan son diferentes. ¿Por qué colaborar, por tanto, en la consecución de un “profesor eficaz” resultado de la racionalidad tecnológica y válido para todos los contextos, si resulta que lo que se traduce por tal expresión es algo que compartirán, estudiarán e investigarán, colaborando los individuos y los expertos de un contexto determinado, definiendo el papel que corresponde al profesor que necesitan? (9).

### III.3. El papel de la teoría

- 49) Otra de las caracterizaciones más importantes a destacar en este paradigma es la concepción que se mantiene de la *teoría pedagógica*. Mientras que la teoría en el paradigma racional tecnológico es el resultado de la búsqueda de regulaciones y leyes “encontradas” en las investigaciones sobre educación no ocurre lo mismo en el simbólico-hermenéutico cuya tarea teórica se va a centrar en la identificación de las *reglas pedagógicas* que subyacen siguen y gobiernan los fenómenos educativos.

¿Qué aporta la teoría interpretativo-simbólica a la explicación de los procesos de educación? ¿Quizás sea conveniente traer a este proyecto unas breves notas referentes al debate *teoría-praxis* en las Ciencias de la Educación y siguiendo la diferenciación paradigmática establecida como criterio?

Aunque en el contexto internacional el debate ha ido perdiendo fuerza a medida que se han ido obteniendo conocimientos más significativos, remitimos no obstante

---

(9) Para observar cómo diferentes presupuestos paradigmáticos conducen a diferentes énfasis y soluciones de los problemas educativos, puede compararse el análisis de P. CUSICK'S, *Inside a high school student's world* (Rinehar & Wiston, New York, 1973), con el citadísimo texto de P. WILLIS, *Learning to labour*. Saxon House, England (Teakfield), 1977.

para su profundización a GOOD (1982, 1983), WIGGER (1984), CHEUERL (1984), MARTIN (1983)...

Quizás el punto de partida se encuentra en lo que se ha llamado el “salto lógico” de la teoría tecnológica de la educación a la práctica educativa. La teoría en el paradigma racional-tecnológico es científica, objetiva, formulada en proposiciones capaces de establecer generalizaciones supra-contextos y con intenciones de prescribir la acción educativa. Tales generalizaciones se obtienen de la relación entre variables descritas de modo objetivo y tratadas con procedimientos sofisticados para el tratamiento de los datos y el análisis de tales relaciones con aspiración a descubrir y formular conexiones causales entre ellas. Es precisamente este punto el que más críticas ha sufrido hasta el punto de que ha sido causa, prácticamente, del abandono de estas teorías que “no ofrecen prescripciones conductuales para su aplicación en las clases”, como afirma uno de sus defensores (GOOD, 1982, 26). Sólo incidiré en este punto a través de tres tipos de argumentos u objeciones:

- a) Si la teoría científica de la educación es generalizable se produce un problema. Si se reconoce explícitamente la influencia y el poder modulador de los diversos contextos sobre las relaciones existentes entre variable, ¿cómo pretender establecer una teoría científica generalizable sobre la educación que se realiza en la praxis concreta y contextualizada? (WIGGER, 1984, 53).
- b) Aún en el caso de que se consiga aislar efectos unidireccionales de las variables seleccionadas (motivación del profesor y resultado que ello tiene en el aprendizaje del alumno, por ejemplo), ¿no es acaso evidente que los alumnos, sujetos activos y constructivos, merced a su interacción con los estudiantes educativos y gracias a sus poderes de reconstrucción de las situaciones, modulan a su vez las influencias que pueden recibir desde el profesor, la clase en su conjunto o los contenidos académicos...? Los entornos complejos en que se desarrollan los procesos de educación inhabilita la construcción de una teoría científica de la educación basada en la praxis; lo que no impide el que esta teoría siga reflexionando sobre la educación descontextualizada del espacio en que se realiza (WIDLAK, 1984, 98).
- c) La teoría científica de la educación intenta describir fenómenos que intervienen en la educación. Pero estos fenómenos y elementos tienen historia, no son asépticos, han sufrido una fenoménica vital. Si de la explicación de ellos en procesos que den cuenta del inicio, término medio y final de los fenómenos,

así como de su desarrollo y configuración progresiva, ¿cómo puede considerarseles como variables que en relación encuentran su conexión causal si tales variables no recogen la historia causal conectora de las mismas? (McMILLAN & GARRISON, 1984; ESCUDERO, 1986).

La teoría interpretativa-simbólica ha puesto en un verdadero aprieto a la teoría científica de la educación. La aportación de BLUMER (1982) fue decisiva a este respecto; aportación que ha sido recogida por los autores más sobresalientes del paradigma interpretativo en educación. En el próximo apartado dedicado al proceso de investigación en esta plataforma paradigmática retomaré la argumentación de BLUMER.

¿Qué tipos de teorías son las formuladas desde el paradigma hermenéutico y fenomenológico? Son teorías *prácticas* construidas desde la práctica y configuradas y constituidas por *reglas*, no por leyes. MEHAN (1978) ha desarrollado un estimable trabajo a este respecto. Ironiza sobre aquellos “hechos” hallados en investigaciones de acuerdo con los presupuestos del paradigma racional-tecnológico. Pero tales “hechos” (como la inteligencia de los estudiantes, los éxitos educativos...) son definidos, en verdad, por la interacción entre profesores y estudiantes, investigadores y estudiantes, directores y profesores... Al interactuarse las personas definen mutuamente qué características de los individuos tienen relación con la inteligencia o el éxito. En esta actividad recíproca de definir, los individuos que se interaccionan “asignan categorías para describir estos elementos” (“assing categoriers to describe those elements”) (MEAN, 1978, 36). Esta es la tarea investigadora, precisamente, en la tradición hermenéutica con base a los presupuestos del interaccionismo simbólico: los análisis de las situaciones educativas sirven para comprender *qué reglas* gobiernan y dirigen la utilización de las categorías educativas.

- 59) Como consecuencia de esta concepción de la teoría también son diversas *las metas* que intentan conseguirse en uno y otro paradigma. El objetivo de la teoría científica de la educación es la generalización del conocimiento con intenciones prescriptivas. El conocimiento científico de la educación tiene que ser un conocimiento formulado en proposiciones que evite las contradicciones. *La teoría se tiene como fin a sí misma* para adquirir el status de cientificidad que exige la prescriptividad posterior. El enfoque interpretativo trata de llegar a la comprensión de la acción de los individuos porque ello permite interpretar lo que las personas ven como realidad social y educativa. La teoría simbólica de la educación intenta explicar *cómo* se crean los significados que

intervienen en esa situación y *cómo* se mantienen en el tiempo con el fin de *ilustrar, comprender y clarificar* los contextos y las situaciones educativas (SCARBATH, 1984, 111). De aquí el papel de la *teoría como iluminación* en tanto que trata de enriquecer los repertorios cognitivos de los educadores y educandos, y, por lo tanto, los marcos para adoptar decisiones en los que éstos se muevan.

#### III.4. Concepción de la investigación

Las caracterizaciones a grandes rasgos que hemos ido explicitando en el apartado anterior están presentes, inevitablemente, en la consideración que los mismos representantes tienen acerca del proceso de investigación. Es ésta, al fin y al cabo, la dimensión fundamental que permite aumentar el status teórico y epistemológico del objeto acotado para su estudio y profundización. La investigación educativa en la tradición hermenéutico-fenomenológica ya no está presidida por las categorías de objetividad, cuantificación, formalización, generalización..., sino por otras de carácter comprensivo con fuerte incidencia en la praxis desde la que se formulan. Es precisamente bajo estos presupuestos como se ha desarrollado una rica tradición que iniciada en los finales de los sesenta, se desarrolla en los setenta con plena legitimación ofreciendo hoy, a altura de los noventa, un panorama fecundo de conocimientos en pedagogía cuya característica más significativa (CARR, 1983) como aquellos ámbitos de estudio y profundización propios de la investigación educativa. Esta investigación etnográfica o constructiva (GUBA y LINCOLN, 1981; MARTIN, 1983), interpretativa (PUTNAM, 1983), mediacional (DOYLE, 1977), cualitativa (CLARK, 1979)... ha contribuido a la generación de una serie de teorías y métodos, estrategias conceptuales y contenidos... fundamentales en la sistematización del conocimiento pedagógico; conocimiento, por ejemplo, cuya fecundidad se ha puesto de manifiesto, como cité en el apartado anterior, en la extensión de una línea de investigación vertebrada sobre el *pensamiento y la toma de decisiones del profesor* habida cuenta que, en los contextos de interacción en el aula, son las formas de pensar de los profesores sobre sí mismos, los estudiantes, los contenidos, objetivos... las que representan un modo de conocer estrechamente incardinado en la acción, facilitando, por tanto, una especie de "epistemología práctica" (SCHON, 1983) desde la que el profesional, el experto, el pedagogo intenta justificar y mejorar las cuestiones educativas a las que se enfrenta. A continuación destaco algunas de las características generales más sobresalientes.

- 1º) La investigación interpretativa tiene por tarea la *construcción de reglas interpretativas* que capten la inteligibilidad de la acción educativa revelando los

significados de los participantes en la misma. Mientras la investigación en el paradigma positivista se convierte en una réplica de las Ciencias Naturales (en métodos, propósitos...) evitando cualquier intrusión de subjetividad o sesgo, la investigación interpretativa se dirige a la práctica educativa cotidiana dirigida por reglas favoreciendo así la construcción de procesos de educación. Las teorías, pues, configuradas en la acción e interacción de los sujetos en los contextos, sin abstracciones ni a priori previos, son esquemas de interpretación que permiten comprender la realidad educativa. No son ni guía ni normas prescriptivas que sirvan para actuar *sobre* dicha realidad (POPKE-WITZ, 1984, 45).

- 2º) El tipo de conocimiento que se obtiene de la investigación es un conocimiento *comprensivo*, no prescriptivo. Se trata de comprender los fenómenos educativos tal y como se producen en la práctica. Por tanto es un tipo distinto al conocimiento denominado científico: no trata de obtener leyes ni regularidades en educación (SCARBATH, 1984, 123).
- 3º) Tales fenómenos no son considerados cuantitativamente ni, por ello, fragmentariamente. Los procesos de educación son procesos *globales*, holísticos, intangibles. Se construyen, no siempre son los mismos, únicos y repetibles; muy al contrario, son divergentes y múltiples. A este respecto la crítica de BLUMER a la *variable*, según la metodología experimental propia del paradigma racional-tecnológico fue decisiva.

“El punto de partida de BLUMER, como el del paradigma interpretativo, es el siguiente: «El investigador debería enfocar el mundo a través de los ojos del actor, y no suponer que lo que él observa es idéntico a lo que el actor observa en la misma situación» (1982, 46).

Tanto en las “consecuencias sociológicas del pensamiento de George Herbert Mead” como en “el sociólogo y la *variable*” (BLUMER, 1982, 45-57 y 97-105), el teórico de la *Escuela de Chicago* despliega acerada crítica contra las situaciones experimentales en el contexto de las ciencias sociales. La crítica podría resumirse para nuestros propósitos en los siguientes puntos. (Véase también ESPINOSA y CARABAÑA, 1978, 175-177).

- a) Toda “variable” sociológica es un producto de la interacción simbólica. Por tanto:

- no cabe definirla unívocamente;
  - como tampoco operacionalizarla de manera que se garantice la univocidad a través de la intersubjetividad.
- b) El significado de una variable no es nunca universal para los actores, y mucho menos puede serlo para el observador.
  - c) Por lo tanto, las proposiciones o teorías que se formulen a partir de los conceptos o los valores de estas variables, tampoco pueden tener validez universal.
  - d) Su contenido, su significado, será siempre la interpretación que los actores hagan de la situación social, del acto social global, no de éste o aquél aspecto artificialmente desgajado.

Un ejemplo claro es la preeminencia que durante algunos años se dio a la investigación de actitudes y valores en educación. Tales investigaciones iban marcadas por el signo de la contradicción.

*Por un lado*, se ha supuesto que es posible aislar valores y actitudes simples, y encontrar inductivamente leyes constantes de su conexión de modo tal que sea posible predecir el curso de una acción una vez establecida la específica combinación de situación (valores) y sujetos en esa situación (actitudes) que se da en un determinado momento.

*Por otro lado*, se insiste en que tales actitudes y valores, carecen de sentido desconectadas del contexto sociocultural que hay que tener presente para entenderlas.

¿Cómo se conjugan estos supuestos opuestos?

Pero esta situación puede complicarse aún más con la entrada de términos como el de educación. Aún suponiendo que la contradicción anterior pudiera superarse y aumentara el conocimiento sobre estos dos constructos, ¿cómo habrá que concebir una pedagogía de las actitudes? Si se siguen los mismos presupuestos paradigmáticos con que tales investigaciones se han desarrollado es reconocible la propuesta de un diseño de intervención tecnológica que tuviera por objeto la educación de tales actitudes previamente acotadas (GABRENIA y BIDDLE, 1982). Pero el objeto de la educación es siempre un sujeto global, holístico, indivisible e infragmentable. En el paradigma interpretativo la educación no es un proceso tecnológico diseñado externamente a tal efecto, sino un proceso global de interacción de personas en situaciones y contextos reales y totales (SCHEUERL, 1984, 84).

- 4º) La investigación interpretativa es, por tanto, *interna* y no externa. Es decir, el investigador penetra en la realidad educativa llegando a formar parte del proceso de investigación. Con este fin intenta captar *desde dentro*, sin asepsias, abstracciones o fragmentaciones previas, los acontecimientos de la dinámica educativa y poder obtener, así, las reglas que dirigen la misma. El conocimiento teórico que se obtiene no es un conocimiento científico en el sentido clásico utilizado, sino un conocimiento *práctico* (ELLIOT, 1987, 30).
- 5º) La investigación fenomenológica emplea un proceso inductivo de generación y comprobación de conocimientos, revisando y reformulando sus categorías, sus interpretaciones provisionales e incluso sus tópicos de investigación a medida que ésta avanza. En este sentido, predomina la metodología cualitativa por encima de la cuantitativa, aunque hoy no se acepte esta dicotomía de métodos como polos irreconciliables que se ajustan a distintas tradiciones de investigación (COOK, REICHAR, 1979). La investigación interpretativa utiliza métodos cuantitativos cuando lo cree conveniente para su extensión y desarrollo. Lo que se apunta bajo este presupuesto es que, en la actualidad, se tiende a integrar posturas y metodologías, redefinir y repensar ideas con el objeto de que estos dos paradigmas extraigan de sí mismos las posibilidades que pueden ofertar al otro.

“Las diferencias entre uno y otro paradigma no están en el uso de métodos cuantitativos o cualitativos ni incluso en la selección o comprobación de hipótesis versus procedimiento descriptivos/exploratorios. La principal distinción entre los dos enfoques reside en la manera en que los investigadores conceptualizan sus estudios; por ejemplo, en la manera en que sus supuestos sobre la realidad social y la adquisición de conocimiento conforman el diseño, el método y el procedimiento de investigación”. (PUTNAM, 1983, 42).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAZZI, A.: *Regione emancipativa*, Editrice La Palma, Palermo, 1983.
- APPEL, M.W.: *Ideología y Currículo*, Edit. Akal, Madrid, 1986.
- APPEL, M.W.: *Teachers and Tests*, Toutledge y Kegan Paul, New York, 1986.
- ARANOWITZ, S. y GIROUX, H.: *Education under siege*, Routledge y Kegan Paul, London, 1985.
- BARNES, B.: *T.S. Kuhn y las Ciencias Sociales*, F.C.E., México, 1986.
- BERGER, P. y LUCKANN, T.: *La construcción social de la realidad*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1969.
- BERSTEIN, R.J.: *The Restructuring of Social and Political Theory*, University of Pennsylvania Press, 1978 (Trad. en F. de E., México, 1983).
- BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo Simbólico*, Edit. Hora, Barcelona, 1982.
- CARR, W.: *Can educational Research be Scientific*. "Journal Philosophy of Education", vol. 17 (1), 1983, pp. 35-43.
- CARR, W. y KEMMIS, S.: *Becoming Critical*. The Falmer Press, London and Philadelphia, 1986.
- CASTILLEJO, J.: *Pedagogía tecnológica*, Edit. Crac, Barcelona, 1987.
- CURTIS, V. y MAYS, W.: *Fenomenología y Educación*, F.C.E., México, 1974.
- DEETZ, S.A. y KERSTEN, A.: *Critical models of Interpretative Research*, en pp. 147-172. PUTNAM y PACANOWSKY, *Communications and Organizations*, Sage Publications, London, 1982.
- DEWEY, I.: *Naturaleza humana y conducta*, F.C.E., México, 1977.
- ELLIOT, J.: *La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la Educación*. "Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado", nº 0, 1987, pp. 23-41.
- GADAMER, H. (1977): *Verdad y método*, Edit. Sígueme, Salamanca, 1977.
- GIROUX, H.: *Critical Theory and Rationality in Citizenship Education*, "Curriculum Inquiry", nº 10, 4, 1980, pp. 329-366.
- GOFFMAN, E.: *Relaciones en público*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.
- HABERMAS, J.: *Towards a theory of communicative competente*. "Inquiry", nº 13, 1970, pp. 36-375.
- HABERMAS, J.: *Teoría y praxis*, Edit. Sur, Buenos Aires, 1973.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid, 1982.
- HANNINGSEN, J. (1984): *Teorías y métodos en la Ciencia de la Educación*, Edit. Herder, Barcelona, 1984.
- HOUSE, E. y MATHISON, S. (1983): *Educational Intervention*", en "Seidman" (Edit.). *Handbook of Social Intervention*, Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- JOURDAN, M.: *La competencia educativa en el educador y en el educando*, "Educación", nº 30, 1984, pp. 60-77.
- LATHER, P. (1986): *Research as praxis*, "Harward Edutacional Review", nº 56 (3), 1986a, pp. 257-277.
- MARIAS, J.: *Libertad real y convivencia social*, en "Varios". *Libertades personales y convivencia social*, Edit. Karpos, Madrid, 1980.
- KEMMIS, COLE y SOGGET, J.: *Orientations to curriculum and transition*. Victoria Institut of Secondary Education, 1983.
- KUHN, Th.S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, I.C.E., México, 1971.
- LAMO, E. y CARABAÑA, J.: *La teoría social del interaccionismo simbólico*, "Revista de Investigaciones Sociológicas", nº 1, 1978, pp. 159-203.
- POPKEWITZ, Th.: *Paradigms in Educational Science: Diferents Meanings and purpose to theory*, 'Journal of Education', vol. 102, 1980, pp. 28-46.

- REINER, G.B. (1984): *La interacción pedagógica como aspecto de la acción del pedagogo práctico*, "Educación", nº 29, 1984, pp. 62-85.
- RUBIO CARRACEDO, J.: *Positivismo hermenéutico y teoría crítica en las Ciencias Sociales*, Edit. Humanistas, Barcelona, 1984.
- SÁEZ, J.: *La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión*. "Revista de la Pedagogía Social", nº 1, junio de 1986, pp. 7-21.
- SÁEZ, J. (1988): *El debate teoría-praxis en las Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*, en "Revista de Pedagogía Social", 1988, pp. 5-48.
- SÁEZ, J.: *Cambio de marcha en Ciencias de la Educación: entre la tecnología y la interpretación*, en "Varios". *Aspectos sociales de la Educación*, Edit. Cossio, Murcia, 1988.
- SÁEZ, J.: *La nueva Sociología de la Educación: el enfoque crítico*, en A. González (Comp.). *La Action-Research como metodología de las Ciencias Sociales*, Edit. Cossio, Murcia, 1989.
- SCARBATH, H. (1984): *¿Qué es la comprensión pedagógica? La comprensión pedagógica como elemento de la competencia para la acción en Pedagogía*. "Educación", nº 30, 1984, pp. 108-126.
- SCHEUEL, H.: *Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas*. "Educación", nº 30, 1989, pp. 78-94.
- SCHULTZ, A.: *Estudios sobre teoría social*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- WIGGER, L.: *Action y education*", "Educación", nº 30, 1984, pp. 39-59.
- WINCH, P. *Ciencia Social y Filosofía*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1972.