

Epistemología y Pedagogía

José Martín García Hernández

Resumen

En el campo educativo, aparentemente con una discusión zanjada ya, es común trabajar como lo hace la denominada comunidad científica. Entre otras actividades la comunidad educativa se reúne en foros públicos en los que se expone lo que llama investigación educativa. El propósito es, al igual que en la otra, dar cuenta del avance en el campo disciplinar. Éste es el resultado de la investigación de sus miembros. En tales condiciones no es nimio observar que hay una pretensión de conocimiento. Esto es, la comunidad educativa, al discutir públicamente busca la validación de tales investigaciones como conocimiento, y no como sentido común u opinión. En ello es pertinente notar que se lo hace bajo las reglas de toda comunidad de conocimiento, verbigracia, la estructura solicitada para presentar este trabajo, y, sobre todo, bajo las de la valoración epistémica, de conocimiento.

Llamar la atención sobre la valoración epistémica en el medio pedagógico implica la observación sobre la aclaración necesaria de lo que la comunidad acepta como conocimiento, pues, con fuerte evidencia, la del discurso disciplinar, se lo cita de modo vario sin reparar mayormente en la condición epistémica que ha de cumplirse para aceptar algo como conocimiento, independientemente de si es científico o no.

Pensar sobre el conocimiento ha llevado a aceptar como tal la creencia verdadera justificada si se cumplen sus tres condiciones, a saber, la creencia, la verdad, y una justificación, sea de modo fuerte o débil. El propósito en este trabajo es examinar epistémicamente una proposición pedagógica a partir de esas condiciones con el fin de contribuir a la aclaración de la valoración epistémica en el medio, donde la concepción y el tratamiento del conocimiento es confuso, situación que ha conducido a dudar de que lo aceptado ahí sea efectivamente conocimiento en el sentido de esa creencia verdadera justificada y en la medida de su pretensión de validez, además de sugerir que lo admitido bien podría ser el producto del sentido común o la intuición o una mera opinión y no el de una racionalidad epistémica.

Antecedentes

Esa racionalidad le ha signado como un ser de memoria y de conocimiento. Se ha afanado por reconstruir históricamente su civilización. El terreno de la educación no es excepción. Los esfuerzos han mostrado que ésta hasta no hace mucho se la consideraba básicamente como formación, de modo que su connotación como preparación para el trabajo es más bien reciente. En este tenor es ostensible que la idea de la investigación en el medio educativo no encaja exactamente con ambas concepciones, pues la educación, antes que ser un asunto para investigarse lo es de sentido común, de gusto, y hasta de moralidad. Esto es, históricamente no se ha encontrado que los grandes investigadores se ocupasen de ella, a diferencia, por ejemplo, de la naturaleza, sobre la que hay abundantes trabajos, pruebas, de que ha sido preocupación de aquellos.

En este proceso, dos puntos caben señalar. Por un lado, la creciente influencia del Siglo de la Luces, y por otro, una consecuencia de la consideración de la educación como preparación laboral inclinándose la educación hacia la lógica de una racionalidad, la de la eficiencia, con la plétora de concepciones consustanciales a todo proceso de esa índole. En breve, en la educación se asume que ésta ha de ser objeto de una racionalidad, caracterizándose en el medio como científica. Esta científicidad queda subsumida en la lógica de los procedimientos metódicos en los que la educación puede investigarse para determinar temas, formas, y estrategias de enseñanza para educar, ajenas ya a toda otra concepción. En este sentido puede decirse que la educación ahora es un asunto para científicos de la educación, en cuyo campo cabe perfectamente la investigación, pero con tal tonalidad: la de la investigación científica. En cuanto tal, toda investigación debe seguir los cánones de un supuesto método científico, de una racionalidad que ya no es más de sentido común u opinión, pues el resultado de la investigación asegura, por cuanto es metódica, un resultado confiable, cierto, y por ello valioso. De hecho, paulatinamente comienza a hablarse y aceptarse en el medio que hay conocimiento, esto es, prescripciones fundadas en un cuerpo teórico, el trabajo metódico y la herramienta estadística, de tal modo que en ello parece justificarse la denominación de conocimiento, llegando al punto en que se habla de Ciencias de la Educación.

No obstante, ha de señalarse que toda aceptación de conocimiento proviene de una valoración en ese sentido, que puede llamarse epistémica. Es una tasación de aquello que se pretende sea aceptado como conocimiento y que obedece a una tradición del pensamiento en la que se ha cuestionado lo que se acepta como tal. Antiguamente simplemente la Filosofía; hoy la

epistemología. Una epistemología en el medio educativo ha de centrarse en la valoración de lo que esa comunidad llama conocimiento. ¿Es conocimiento? Del hecho de que se lo valore como tal no se sigue que lo sea, pues puede ocurrir que, a pesar de todo, siga siendo mera opinión o sentido común, y ahora hasta mito.

Objetivo

Examinar el valor epistémico del discurso pedagógico aplicando la definición de conocimiento standard normal en el campo epistemológico.

Metodología

Al ser la epistemología una filosofía su método no puede encasillarse, no obstante puede describirse en el horizonte de una concepción filosófica, que en este caso es la epistemología de herencia platónica, donde la verdad es lo buscado. No es una investigación de tipo cualitativo o cuantitativo. No puede serlo. Pero esto no quiere decir arbitrariedad. Al efecto se ha procedido analizando las ideas que aparecen en los textos pedagógicos, como argumentación, a partir de la identificación de una proposición con pretensiones de conocimiento. El modo de aplicación se muestra en lo siguiente.

Con la aceptación de que en la educación y en la pedagogía se procede científicamente,¹ también se ha aceptado que su discurso es conocimiento, en tanto es susceptible de tal tratamiento, esencial y metodológicamente.² Sin embargo, es de notarse el hecho de que tanto epígonos como detractores soslayan la aclaración epistémica. Normalmente recurren a alguna teoría o autor de prestigio o popularidad en el medio científico, sea el de las ciencias naturales o sociales, como referencia para sus propuestas. Se recurre a Gardner lo mismo que a la estadística, al llamado constructivismo que a Foucault, y hasta al llamado método científico. Procediendo de ese modo se garantiza una cualidad epistémica.³

Es de notarse que en tal proceder hay un presupuesto: la cita o apoyo confiere calidad de conocimiento al discurso pedagógico; mas tal "proceder" revela su naturaleza: es un asunto metódico, no epistémico. En cuanto a esto ha de recordarse que, efectivamente, el método ha sido una garantía de la investigación científica, y que su éxito le ha llevado a una expansión en su

¹ El caso del desarrollo del currículum y su teoría a lo largo del siglo XX lo patentizan.

² Como lo muestra la constante referencia al conocimiento pedagógico, y el recurso a los llamados "saberes prácticos" y a las metodologías de corte social.

³ Como lo ilustra el trabajo de Zuluaga et al, Pedagogía y Epistemología.

aplicación en campos diversos, incluyendo el pedagógico. Con él se logra una sistematización beneficiosa para el pensamiento racional, sin embargo, no aclara su valor epistémico. Para la aclaración debe procederse epistémicamente.

En la tradición epistémica se considera que comúnmente se refiere el conocimiento en al menos tres sentidos: "saber que...", como cuando se afirma que es mediodía; "saber cómo...", verbigracia, saber cómo resolver una ecuación cuadrática o manejar un torno; y "saber sobre un objeto", sea una persona, lugar o cosa. Mas admitirlo en este cuadro vario dificulta su comprensión, por ello, para estudiarlo, se ha centrado en el análisis de proposiciones. La llamada definición *standard* expresada en la forma "S sabe que p", donde S designa el sujeto del conocimiento y p la proposición conocida, es útil al respecto. En estas condiciones la valoración epistémica se plantea en términos de la determinación de las "condiciones" suficientes y necesarias para aceptar que S conoce que p, y es indispensable para aceptar una proposición como conocimiento. En la concepción tradicional se asocia con una creencia verdadera justificada,⁴ pues podría ocurrir el caso de aceptar una proposición como conocimiento siendo no verdadera. Cuando sucede esto último, racionalmente sería inadmisible, pues el conocimiento no puede ser conocimiento no verdadero.

Se tiene entonces que hay conocimiento si se cumple esa condición epistémica: creer la proposición porque es verdadera. En este sentido también es menester asegurarse de que no hay azar o la sola suposición para su aceptación. Así, se dice que S sabe que p si y solo si p es verdadera y S está justificado en creer que p. En esta perspectiva, las tres condiciones, verdad, creencia, y justificación, son individualmente necesarias y en conjunto suficientes para aceptar una proposición como conocimiento.

Tomemos una proposición. S afirma que "*La educación no es una ciencia*".⁵ Frente a ella puede interrogarse: ¿es eso conocimiento? ¿Es conocimiento pedagógico? ¿Es verdad la proposición pedagógica? Como ya se ha dicho, para aceptarla ha de ser verdadera no sólo para el sujeto que la profiere. Para probar epistémicamente la afirmación pedagógica, cuyo contexto es proposicional, se procederá según la definición de conocimiento:

- i S sabe que p.
- ii Es verdad que p.

⁴ Usamos creencia en el sentido de firme asentimiento y conformidad con algo, que no impide el caso de que la creencia pudiera ser falsa.

⁵ Miguel Á. Pasillas, "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas" en Fernández, H. et al, Pedagogía y prácticas educativas, p. 14. Las cursivas son del autor, quien es reconocido en el medio pedagógico mexicano. La proposición se enuncia, además, considerando que se habla de unas "Ciencias de la Educación".

iii. S está justificado en saber que p.

La proposición es: "*La educación no es una ciencia*". Siguiendo la definición escribimos:

- i. Pasillas sabe que *La educación no es una ciencia*.
- ii. Es verdad que *La educación no es una ciencia*.
- iii. Pasillas esta? justificado en saber que *La educación no es una ciencia*.

Observando lo afirmado se señala lo siguiente. En i Pasillas afirma que sabe lo que no es la educación. En ii que lo que sabe es verdad. En iii, al ser verdad está justificado en aceptar la proposición como conocimiento. Es decir, está justificado porque su creencia se puede sostener por cuanto es verdad.

No obstante, repárese en la equivocidad de la afirmación sobre la educación: que en vez de no ser una ciencia lo fuese, o que sea una disciplina o un arte, o también que fuese tan sólo instrucción o enseñanza, o "... una acción de intervención para la configuración, para la formación de sujetos sociales."⁶ En este panorama diverso, ¿cuál es la afirmación verdadera?

Acudiendo al texto se constata que simplemente se menciona, y por ello sugiere la creencia. No hay ninguna prueba sobre que sea cualquiera de lo citado. De cualquier manera concédase que S acepta p, porque se está seguro de ella, primera condición epistémica. En este sentido considérese que es razonable para S aceptar la proposición como conocimiento aunque sea falsa, como en su momento sucedió al mirar el horizonte: era razonable aceptar la horizontalidad del terreno planetario, esto es, se tenía la disposición⁷ para creer la proposición "la tierra es plana". ¿No será el caso de la proposición "La educación no es una ciencia"?

En esto último es visible la segunda condición epistémica del conocimiento como creencia verdadera justificada: la verdad. Con las dos proposiciones se pregunta: ¿es verdad que la tierra es plana? ¿Es verdad que la educación no es una ciencia? Disposicionalmente ambas son razonablemente aceptables como verdaderas, sin embargo, también razonablemente son falsas, en cuyo caso se revelarían como error, ejemplo de un no conocimiento, de desconocimiento. Para que no lo fuese es necesario proponer un modo de asegurar esa verdad. El modo de hacerlo, con cierto grado de razón, es, entre otros, valerse de la teoría de la correspondencia,⁸ esto es, poner en correspondencia lo pensado con la realidad. Normalmente se hace mediante una prueba de realidad valiéndose del uso de algún instrumento u observación. En tanto se admite que en los campos en cuestión no cabe tal prueba se ha optado por una forma conveniente: basta con que el razonamiento en cuestión parezca coherente, esto es, que se genere un sistema lógico de soporte y explicación

⁶ *Idem. Las cursivas son del autor.*

⁷ *Laurence Bonjour le llama Dispositional belief, en Epistemology. Classic Problems and Contemporary Responses.*

⁸ *Por supuesto que no se ignora el caso de otros modelos para la verdad, pero para el conocimiento como creencia verdadera justificada cuadra esta concepción de la verdad como correspondencia.*

que funcione como apelación a razones o justificación.

La justificación es decisiva en esta concepción epistemológica por cuanto la aceptación de conocimiento puede darse por azar o apariencia, aunque lo afirmado sea verdadero, y al ser el caso tampoco se puede sostener como conocimiento. Entonces lo que se necesita es una fuerte justificación o razón para aceptar la verdad de la proposición: una razón o justificación epistémica, cuya forma científica es la de la evidencia.

La evidencia consistiría en apelar a un conjunto de proposiciones o cierta clase de objetos apropiados para esclarecer la verdad de la creencia, sean instrumentos de investigación, observaciones de laboratorio, testimonios, documentos, u otros. Por otra parte se tiene que las tres condiciones del conocimiento se han aceptado como la versión fuerte, no obstante, no es una tarea inmediata ni sencilla fijar esas condiciones con un alto grado de certeza o de seguridad para afirmar la verdad de la proposición, como lo es para discernir entre conocimiento y sentido común o intuición. De ahí que se haya propuesto la versión débil de la creencia verdadera justificada, en la que se acepta como conocimiento lo que cumple no con razones conclusivas sino solamente con una razón o justificación razonablemente fuerte. Esto es, que la razón o justificación puede ser lo suficientemente probable para sostener la proposición como verdadera, si bien no una garantía.

En esa tercera condición epistémica, la de justificación, el problema es el de la determinación de ese grado de probabilidad. ¿El cien por ciento? ¿Menos? Tampoco es sencillo. De cualquier manera considérese la condición epistémica como un ideal, es decir, como arquetipo de excelencia al modo platónico. Como tal permite contrarrestar las tendencias del sentido común, la intuición, y la opinión, que usualmente se abandonan a la irreflexión y a la apariencia.⁹

Así, cabe interrogar: ¿es conocimiento la proposición de Pasillas: "La Educación no es una ciencia"? ¿Cuál es su justificación o razón para aceptarlo y apoyar la validez para su creencia? ¿Es sentido común o mera intuición?

El método seguido en esta clase de análisis busca en el cuerpo del texto la argumentación que pruebe la afirmación de carácter epistémico. Como parte última de la ejemplificación citamos lo siguiente. El propósito del autor en el texto es el de plantear la estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas, por lo que la educación es solamente tangencial, pero lo suficientemente importante para dedicarle algunas líneas pues "necesita hacer algunas precisiones sobre la manera como vamos a entender varios conceptos o términos fundamentales que están involucrados..."¹⁰ Anota que el de educación es fundamental, y cita enseguida que "Ésta es una problemática muy amplia, muy variada",¹¹ sobre la que hay desacuerdo.

⁹ Para esta parte epistemológica, véase de Noah Lemos, su trabajo *An Introduction to the Theory of Knowledge*, y en lo general el *Theetetes de Platón*, y el citado de BonJour.

¹⁰ Pasillas, *Op. cit.*, p. 13.

¹¹ *Idem*.

Según el autor, la problemática surge por cuanto "es un término de carácter polisémico": La acción de enseñar, el quehacer de educadores y maestros al instruir, una empresa, y hasta un estado del sujeto son sentidos en que se refiere la educación.¹² Y no sólo el significado es vario. Particularmente escribe:

"Si tratamos a la educación desde el punto de vista de su 'naturaleza epistemológica', es decir, desde las cualidades del conocimiento que la conforman, además de las connotaciones previamente referidas, encontramos que algunos estudiosos afirman que se trata de una ciencia, que la educación es una ciencia..."¹³

Afirma también que hay polisemia en cuanto a su "naturaleza epistemológica". Entonces se observa: ¿es esa una justificación? Epistémicamente no lo es. No basta con afirmarlo.

Con esto último a la vista se reafirma la duda sobre la condición epistémica de su proposición; quizá no sea más que una afirmación intuitiva antes que conocida. La proposición se enunció, y por ello se diría que Pasillas la admite como conocimiento, pues sería dudoso pensar que la profirió simplemente al azar en menoscabo de su verdad. De ser así, se hablaría de algo diferente al conocimiento, de un desconocimiento, que el autor seguramente no sostendría.

Al no probar la afirmación no hay justificación, y al no hacerlo la evidencia para la afirmación en cuestión, "La educación no es una ciencia", es insuficiente tanto como sólo citar la polisemia, además de que tampoco hay elementos para establecer un vínculo de correspondencia factual con la creencia ni el uso de algún instrumento u observación que la soporte.

Al ocurrir de este modo, insistimos, es lícito mostrar reticencias para aceptar la proposición como una creencia verdadera justificada. Para aceptar p debe contarse con la evidencia razonablemente fuerte de que p es verdad. En el caso de Pasillas se afirma la creencia, pero no se avanza en su justificación o prueba de verdad, de modo que su conocimiento antes que verdadero bien podría ser apariencia, azar, intuición, y por ello tal vez falsedad. Es razonable dudarle. En este contexto seguiría incontestada la cuestión primordial: su valor de verdad, su epistémico.

Finalmente, el soslayo de la valoración epistémica no solamente afecta lo admitido como conocimiento en el medio, también tiene efectos en el ámbito social, en tanto la prescripción pedagógica podría provenir de una mera opinión antes que del conocimiento.

¹² *Idem.*

¹³ *Ibid.*, p. 14. *Las cursivas son nuestras.*

Hallazgos

Los hallazgos principales de nuestra investigación han sido el establecimiento de una diferencia entre lo epistémico y lo epistemológico y la exhibición de la inconsistencia del llamado "conocimiento" en esos campos. Metodológicamente nos hemos guiado por el examen e interpretación de los textos y la aplicación de la definición *standard* de conocimiento, usual en el medio filosófico, a las proposiciones pedagógica y educativa. El que consideramos principal es el de que al examinar la proposición, no el razonamiento, en el horizonte epistémico, se revela que lo aceptado como conocimiento es injustificado, sugiriéndose, por una parte, que domina el sentido común, la opinión, y hasta la intuición antes que el conocimiento, cuando se pretende validez para sus enunciados, y por otra, que el tratamiento epistémico tal vez debe ser otro.¹⁴ El punto de apuntalamiento para nuestro análisis y entendimiento es el de considerar "conocimiento" como la traducción de *epistéme*.¹⁵

Conclusiones

La investigación, en el estado en que se encuentra en este momento, ha podido mostrar un hecho incontrovertible en el medio: la confusión en torno al conocimiento. Se lo concede por el hecho de una supuesta científicidad, no aclarada ni establecida. Al efecto la consideración de la definición de conocimiento es de valor, pues permite distinguir y aceptar razonablemente entre el conocimiento y lo que no lo es, además de prefigurar el sendero que ha de tomarse para continuar esta aclaración.

¹⁴ Parte de esta trayectoria se recoge en el libro *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos*.

¹⁵ *Tal y como el pensamiento platónico y su tradición lo han establecido. Véase el Theetetes.*

Bibliografía

BonJour, Laurence, *Epistemology. Classic Problems and Contemporary Responses*, Rowman & Littlefield, Maryland, 2002.

García Hernández, José Martín, *Observaciones sobre epistemología y pedagogía*, UPN, México, 2

Lemos, Noah, *An Introduction to the Theory of Knowledge*, Cambridge University Press, U.K., 2007.

Pasillas, Miguel, Á. "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas" en Fernández, H. et al, *Pedagogía y prácticas educativas*, UPN, México, 2009.

Platón, *Theeteto o de la ciencia*, Aguilar, Buenos Aires, 1973.

Zuluaga et al, *Pedagogía y Epistemología*, Magisterio, Bogotá, 2003.