



## ¿ES POSIBLE UNA EXPLICACIÓN OBJETIVA SOBRE LA REALIDAD SOCIAL? REFLEXIONES BÁSICAS E IMPRESCINDIBLES PARA INVESTIGADORES NOVELES

Recepción: 02/11/2016 | Revisión: 13/12/2016 | Aceptación: 09/01/2017

**Joaquim PRATS**

Universitat de Barcelona  
jprats@ub.edu

**Roberto FERNÁNDEZ**

Universitat de Lleida  
roberto@hahs.udl.cat

**Resumen:** El artículo tiene una intención claramente formativa para los investigadores noveles. Contiene seis apuntes ensayísticos en los que se plantean las cuestiones más recurrentes cuando tratamos de la investigación en las didácticas: la naturaleza del conocimiento; una aproximación al concepto de lo social y su emancipación como conocimiento científico; la naturaleza de la investigación social; la importancia del método; unas reflexiones sobre la objetividad y relativismo y, por último, disquisiciones sobre el individualismo versus el holismo. Se acaba el escrito con una propuesta de definición sobre lo que consideramos debe ser la investigación en didácticas.

**Palabras clave:** investigación en didácticas; investigadores noveles; investigación social.

### *IS IT POSSIBLE TO EXPLAIN SOCIAL REALITY OBJECTIVELY? BASIC AND ESSENTIAL REFLECTIONS FOR NOVICE RESEARCHERS*

**Abstract:** *This article is intended to provide novice researchers with an opportunity for reflection and development. Using a discursive style, it introduces the reader to six of the most common issues in research in didactics: the nature of knowledge; the concept of the social and its emancipation as scientific knowledge; the nature of social research; the importance of method; objectivity and relativism and, finally, individualism versus holism. The article concludes by proposing a working definition of research in didactics.*

**Keywords:** *research in didactics; novice researchers; social research.*

## Introducción

La investigación en las ciencias de la educación está en un periodo de construcción, por ello conviene plantearse, una vez más, la naturaleza del conocimiento que podemos obtener a través de esa tarea que denominamos investigación en temas de educación, entendida como un ámbito específico del conjunto de las ciencias sociales

Pretendemos con este artículo abrir un proceso de reflexión sobre la naturaleza del conocimiento social y, como consecuencia, plantear la posibilidad de establecer unas bases para definir la investigación en la didáctica de las diversas materias educativas.

Este artículo, con una intención claramente formativa para los investigadores noveles, propone seis apuntes ensayísticos en los que se plantean las cuestiones más recurrentes cuando tratamos de la investigación en las didácticas: la naturaleza del conocimiento; una aproximación al concepto de lo social y su emancipación como conocimiento científico; la naturaleza de la investigación social; la importancia del método; unas reflexiones sobre la objetividad y relativismo y, por último, disquisiciones sobre el individualismo versus el holismo. Se acaba el escrito con una propuesta de definición sobre lo que consideramos debe ser la investigación en didácticas.

## 1. Consideraciones sobre el conocimiento

Desde la configuración definitiva de la especie, los seres humanos han tenido la necesidad de actuar sobre la realidad material exterior a su propio interior, una actuación que ha comportado necesariamente su transformación históricamente paulatina como seres en sociedad.

Esta necesidad imprescindible de actuar ha puesto en relación el mundo exterior al ser humano con su mundo interior. La relación básica se ha establecido a través de la actividad cognoscitiva: los seres humanos necesitan conocer en su interior mediante la fabricación de imágenes e ideas (es decir, la razón cómo facultad específica de los seres humanos y pensamiento cómo actividad resultante de esta facultad) para operar en la realidad espacio-temporal que les circunda y transformarla en el sentido que ellos deseen. El trabajo interior (de la razón y la actividad pensadora) sobre el mundo exterior, es lo que termina por fabricar conocimiento.

Así pues, como argumenta Mario Bunge, el conocimiento es el producto final de una relación dialéctica, permanente y necesaria entre el interior racional y cognoscitivo de los seres humanos y el mundo exterior espacial-temporal en el que se desenvuelven. (Bunge, 2011) Este producto final, edificado en base a la facultad de razonar y entender (razonamiento y entendimiento), termina por producir un resultado que son los conceptos, los juicios y los raciocinios, es decir las ideas que construimos sobre la realidad. Estas ideas son, en términos generales, el conocimiento. Es decir, el resultado de la actividad cognoscitiva es la de fabricar conceptos (etimológicamente, lo concebido) que dan lugar a la formación de proposiciones (o enunciados) que son la relación entre dos conceptos de naturaleza diversa y de razonamientos, es decir de la capacidad de relacionar múltiples conceptos.

El vehículo mediante el que se expresan hacia el exterior estas ideas, el conocimiento, no es otro que el lenguaje. El lenguaje es lo que permite expresar los conceptos, que son pura idea inmaterial, mediante términos, enunciados (proposiciones) y conjunto de enunciados (razonamiento).

Un lenguaje que al ser un producto histórico-social que cada individuo recibe de las generaciones anteriores termina influyendo en el proceso mismo del razonamiento al contener en sí mismo una determinada información sobre el comportamiento humano ante la existencia. Los esquimales tienen treinta términos para describir la nieve: su riqueza de conocimiento de la nieve es mayor también gracias a su lenguaje. Con todo, hay que procurar en no caer en un formalismo lingüístico que olvida que el lenguaje es un vehículo del conocimiento y no el conocimiento en sí mismo.

Las fuentes del conocimiento por las que adquirimos el conocimiento pueden ser muy variadas. Empecemos por una obviedad: el conocimiento puede provenir de uno mismo o de otros. En el caso de que proceda de otros, suele recibir el nombre de tradición. Ello significa que la mayor parte de los conocimientos de un individuo están conseguidos a través de esa fuente: lo oído, lo visto y lo leído es la principal de nuestras fuentes de conocimiento individual. De ahí la importancia suprema de la educación y con ella de la didáctica. En el caso de que proceda de uno mismo, tres son las fuentes principales en las que bebe la formación del conocimiento:

- a) la experiencia sobre el mundo exterior, facilitada por los sentidos.
- b) La razón, es decir la capacidad de razonamiento infiriendo lógicamente de unos conceptos y enunciados a otros. Es decir, utilizando el razonamiento inductivo.
- c) La intuición, es decir la comprensión profunda de algo a través de una rápida visión intelectual sin necesidad de razonamiento inductivo.

Aunque son muchas las teorías que hablan sobre cómo se construye el conocimiento, en la actualidad, y dentro del mundo educativo, parecen hegemónicas las que señalan que el conocimiento es un resultado dialéctico entre los efectos del ambiente externo del individuo y las consecuencias de sus propias facultades cognitivas. Así, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción diferente edificada por el individuo. Piaget da más importancia a las condiciones cognoscitivas del individuo (y sus diferentes fases de evolución) y Vygotsky al contexto sociocultural en el que del conocimiento individual se edifica: el individuo con más oportunidades de aprender desarrolla más capacidad cognitiva (Piaget, 1982; Vygotsky, 1995).

Hay varias formas de conocimiento, siendo científico un tipo de conocimiento particular y específico, pero no el único ni el más común en la creación del conocimiento. Su peculiaridad es, como afirmaba Bertrand Russell, que, si bien en sus formas más refinadas puede juzgarse complicado, es en esencia de una notable sencillez. Consiste en observar aquellos hechos que permiten al observador descubrir las leyes generales que los rigen. El método científico a pesar de su sencillez esencial, ha sido obtenido con gran dificultad, y aun es empleado únicamente por una minoría, que a su vez limita su aplicación a una minoría de cuestiones sobre las cuales tiene opinión (Russell, 1988). Mario Bunge cree que la ciencia es el estilo de pensamiento y acción, muy reciente en la historia humana, más universal y más provechoso de los que practica el ser humano (Bunge, 2004).

En todo caso al hablar de ciencia es preciso hacer una distinción entre ciencia como proceso de investigación y ciencia como producto final, es decir como conocimiento. Y al hablar de conocimiento científico no hay que olvidar que este tiene también una permanente relación con el conocimiento ordinario. Entre ambos tipos de conocimiento existe una evidente dialéctica. Parte del conocimiento previo del que arranca toda investigación es conocimiento ordinario. Y es, precisamente, el proceso de investigación el que tiene como misión verificar (para ratificar, rechazar o

corregir) dicho conocimiento. Lo que diferencia uno de otro es que la ciencia crea su conocimiento mediante un método. No es el objeto de estudio lo que determina la demarcación entre ciencia y otras actividades intelectuales, sino la utilización de un determinado método.

## 2. Conocimiento físico-natural versus conocimiento social

Es tradicional en los temas de la ciencia plantearse un problema central y recurrente que ha merecido y merece todavía en la actualidad gran dedicación de los intelectuales. Aunque con muchos matices, según la época, la pregunta que sigue siendo un núcleo de reflexiones y polémicas es la siguiente: ¿Existe una manera infalible e incontrovertible de que los seres humanos conozcan y comprendan objetivamente la realidad social presente y pasada?<sup>1</sup> La polémica afecta a todo el edificio del conocimiento científico, pero es cierto que de forma especial concierne a lo que se ha venido denominando de forma alternativa ciencias humanas, del espíritu, de la cultura o de la sociedad (Chalmers, 1992, 2010).

Desde el momento mismo de la fundación histórica de las diversas disciplinas sociales, allá por los finales del siglo XVIII y especialmente durante la centuria decimonónica, ha tenido lugar el mismo debate: ¿cuáles eran los fundamentos científicos de las disciplinas que iban forjándose con la intención de entender las claves del comportamiento humano individual y social? Desde el principio hubo quienes negaron la posibilidad de otorgar un estatuto científico a las disciplinas nacientes y, por el contrario, quienes afirmaron su científicidad en pie de igualdad con el paradigma cientifista dominante que era el impuesto por los conocimientos físico-naturales (Cerroni, 1977). Igualdad que se reivindicaba en cuanto a las posibilidades epistemológicas al tiempo que se afirmaba la diferente naturaleza de uno y otro conocimiento por la diversidad de los objetos de la realidad susceptibles de ser estudiados.

Es evidente, pues, que la escisión entre dos culturas, la científica y la humanística, ha sido un tópico recurrente y sostenido desde el momento mismo de constitución de la ciencia moderna: a una se le atribuía el don de la objetividad y a la otra el de la belleza subjetiva. En realidad, tal hecho obedece en buena parte a una razón de tipo histórico consistente en que la liberación de las ciencias de la naturaleza respecto a la metafísica y a la teología se hizo de forma mucho más temprana y eficaz de lo que se realizó en el mundo de las disciplinas dedicadas a la sociedad.

Si en el primero la separación se produjo al menos desde la denominada revolución científica del siglo XVI, no parece que en el caso de la segunda tuviera lugar hasta la llegada de pensadores que a sí mismos se consideraban «físicos sociales» como Comte, Mill, Marx o de los metodólogos de las nuevas disciplinas al estilo de Durkheim, Dilthey, Windelban, Rickert o Weber (Hall, 1985).

Si las ciencias de la naturaleza habían tenido que emanciparse de las prenociones dogmáticas e inmutables de corte teológico o filosófico que pretendían explicar el mundo sin experimentos ni verificación, es decir a priori, lo mismo han tenido que hacer con retraso las actividades

<sup>1</sup> Tomamos en todo este apartado una determinada concepción de ciencia que viene esencialmente centrada en las reflexiones epistemológicas en *La investigación científica* (Bunge, 2004). Sobre la concepción moderna de la ciencia con una realidad abierta, ver asimismo, *La lógica de la investigación científica* (Popper, 1967, 1985), *Pruebas y refutaciones* (Lakatos, 1978), e *Introducción a la Metodología y Filosofía de la ciencia* (Echeverría, 1998, 1999).

intelectuales dedicadas al estudio de la sociedad. Y en esa discordia cronológica entre ambos procesos se produjo la separación que dio lugar a una línea de demarcación de lo que era ciencia y lo que no lo era.

De cualquier forma, lo que si ha quedado meridianamente claro con el paso del tiempo es que, paradójicamente, el problema de la cientificidad de las denominadas disciplinas humanas, era un problema que acababa afectando no sólo a su propio estatuto sino a la fundamentación general del conocimiento científico (Mardones, 1982). De ahí que algunos epistemólogos actuales la sigan considerando la «cuestión candente» del conjunto de los problemas epistemológicos de la ciencia moderna.

Estamos, pues, ante una cuestión actual que tiene su explicación no sólo en resoluciones de presente sino también en el devenir histórico. En realidad, bien podría decirse que desde finales del siglo XVIII existe una constante secular evidente en el terreno del pensamiento que puede ser formulada con una pregunta: ¿pueden los seres humanos conseguir un conocimiento objetivo sobre la realidad social que ellos mismos crean y recrean constantemente?

### 3. ¿Qué son las ciencias sociales?

Pero ¿qué es en realidad lo que llamamos ciencias sociales? Partimos de una afirmación de principios: las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad. Quiere decir esto que nos atrevamos a hablar de ciencias sociales, en plural, para el estudio de lo social y no de una (única y exclusiva) ciencia social: una panciencia social. La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. Es aquí donde se podría fijar el ámbito de la educación, y dentro de ella las didácticas, como una de las miradas que componen la perspectiva que se construye desde el conjunto de las ciencias sociales (Prats, 2011).

Una característica particular, que analizaremos más adelante, de este conocimiento social es sin duda la posición especial que en él ocupa el sujeto cognoscente frente al objeto a conocer. En efecto, en el conocimiento social el sujeto es al tiempo un elemento integrante y activo del objeto que pretende conocer, la vida social y sus manifestaciones, lo que propicia una cierta situación de posible confusión entre sujeto y objeto de conocimiento.

Una segunda particularidad esencial de las ciencias sociales viene derivada de la propia naturaleza de la realidad social de la que se ocupa. En efecto, lo social, entendido en sentido total, se caracteriza por los rasgos siguientes: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. Lo social se ocupa de múltiples aspectos de la acción humana y a su vez de las relaciones que entre ellos existen y de sus continuas fluctuaciones. Esos aspectos y sus relaciones de interdependencia acaban fabricando un ente inmaterial que es eso que denominamos (convencionalmente) lo social y que ampara al mismo tiempo al ser individual y sus múltiples creaciones en colectividad (Prats, 2002).

Se puede afirmar que, después de muchas polémicas ha ido triunfando una visión abierta que considera a la ciencia como una actividad que produce un conocimiento permanentemente perfectible según aparezcan nuevas evidencias empíricas de la realidad o nuevas formas de entender los antiguos datos factuales. Aun dentro de esta concepción abierta es cierto que hay quien argumenta que por ciencia debe entenderse un conocimiento exacto, formalizado, completo y eficiente para la actuación y la previsión. Ante esta última definición, las ciencias sociales no po-

drían considerarse como tales ya que no pueden producir este tipo de conocimientos y no han conseguido tal grado de perfección metodológica para producir resultados exactos y totalmente objetivos. Ahora bien, parece ya generalmente aceptado que el conocimiento científico no se remite exclusivamente (aunque si en gran parte) a la naturaleza de los resultados, sino que se refiere al tipo de conocimiento de la realidad que está conseguido de una determinada manera, mediante un determinado estilo de pensamiento y acción, para conseguir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos, es decir para fabricar teorías factuales siempre parciales y falibles. Y pueden hacerlo porque la calificación de científico de un determinado conocimiento no viene dada por la exactitud e inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir por la aplicación de un método: el método científico. Desde esta perspectiva las ciencias de lo social adquieren toda su potencialidad al asumir una carta de naturaleza de iguales posibilidades epistemológicas que las ciencias de la naturaleza, aunque tengan inconvenientes específicos y propios como ocurre también con estas últimas: las posibilidades son idénticas aunque las características sean diferentes (Prats, 2002; Hidalgo, 2003).

#### 4. La importancia del método

El método científico es el criterio de demarcación fundamental del conocimiento científico y el resultado del estudio de todo objeto observable al que susceptiblemente podamos aplicar dicho método puede merecer el calificativo de científico (Bunge, 2004). Y, en efecto, es un hecho confirmado por los resultados reales de la investigación social que es posible formular problemas de carácter social, elaborar hipótesis y mediante la observación sistemática, la clasificación, el análisis y la explicación, e intentar contrastar o falsar dichas hipótesis con la propia realidad social existente y sus resultados prácticos. O dicho de otro modo, los enunciados sobre la realidad social son tan falsables como los de la naturaleza, dado que al igual que en las disciplinas de este último tipo también en las sociales es posible el juego de contrastes entre hipótesis y realidades: en definitiva, el método de ensayo-error. Y esta parece ser la opinión bastante unánime, pese a los matices, de autores como Bunge, Popper, Nagel y muchos otros (Bunge, 2004; Nagel, 2006; Popper, 1967). Frente a ellos, los llamados postmodernistas niegan la existencia de un único método científico e incluso la propia existencia del método científico (Feyerabend, 1975).

Ocurre, sin embargo, que las particularidades específicas del objeto de estudio que abordan las disciplinas sociales, les obligan no a tener un método específico, que por lo demás es el mismo que el de la ciencia en general, sino unas determinadas metodologías particulares de estudio según la parcela concreta de lo social que cada disciplina aborde. Es decir, las ciencias sociales siguen la estrategia general de la ciencia para conseguir conocimiento (el método científico) aunque naturalmente deben aplicar metodologías específicas según cada caso (Pizarro, 1998).

La comunidad científica ha construido, históricamente, un método general aplicable a toda la realidad factual y, al tiempo unas metodologías, o estilos metodológicos más precisos según el sector concreto de esa realidad y los problemas específicos de la misma que quieran abordar. Pero la metodología está en continuo cambio y se modifica al tiempo que se fortalecen o revisan

las concepciones teóricas o se abren nuevos problemas a dilucidar. Los métodos específicos se van sucediendo y, a veces, simultaneando en el transcurso del tiempo. Esto depende de una multitud de variables (Bunge, 2004).

- 1) Del momento evolutivo en el que se encuentre el método general de la ciencia en cada etapa histórica.
- 2) Del grado de madurez y de acumulación de conocimientos en el seno de cada disciplina.
- 3) De la naturaleza del problema que el investigador este estudiando.
- 4) Del grado de interdisciplinariedad que la ciencia específica en cuestión pueda tener con otras afines.

Eso explica, por otra parte, que en determinados momentos las disciplinas metodológicamente más refinadas tengan una cierta influencia metodológica sobre las que todavía no han alcanzado grados superiores de perfección. Las didácticas de las materias han pasado y están pasando por esta fase de relativa dependencia metodológica respecto a otras ciencias sociales más consolidadas (Estany, 2001).

No estamos, pues, ante una situación de diferencias esenciales sino de intensidad: las ciencias sociales no han alcanzado todavía un grado de madurez metodológica a la altura de las ciencias físico-naturales. La pedagogía no es la biología pero nada impide a la primera alcanzar conocimiento científico pues puede, al igual que la segunda, utilizar con todas las garantías el método científico común de la ciencia globalmente considerada.

En definitiva, el método científico es la unidad de la ciencia y los objetos de estudios son los que determinan su diversidad. Así, pues, la delimitación de las ciencias sociales respecto a las naturales no consiste en que sean ciencias de esencia diferente ni que sus métodos sean distintos, sino que tratan de aspectos de la realidad observable y comprensible que son diferentes y propios de cada uno de estos tipos de ciencias.

Es la diversidad de objetos de estudio lo que lleva a diferentes y específicas aplicaciones tácticas del método general científico que en cada momento histórico alcanza el mayor consenso en la comunidad científica para asentar su hegemonía.

Ambos tipos de disciplinas son científicas y poseen una independencia de trabajo real, lo que no supone que partiendo de una concepción holística de la realidad no deban tener intersecciones en el objetivo común de encontrar una explicación legal de esa realidad totalizadora. Esta situación es posible comprobarla en el caso de la relación entre una ciencia de la naturaleza cual es la biología con una ciencia humana cual es la psicología con una ciencia social cual es la sociología.

## 5. Objetividad, relativismo y valores en ciencias sociales

Aunque admitamos que lo social es un objeto con posibilidades de observación de igual calibre que lo natural, aunque lleguemos a la creencia de que es susceptible de ser analizado por el método general de la ciencia, no es menos cierto que sigue suscitándose un cierto escepticismo sobre la

posibilidad de conseguir conocimiento objetivo de la realidad social de la misma calidad que el que en la actualidad ofrecen las ciencias fácticas de lo natural.

En términos gnoseológicos, sabemos que la objetividad (elemento esencial de la ciencia moderna) depende de una triplete de elementos: el objeto, el sujeto y la relación entre ambos durante el proceso de creación de conocimiento del segundo con respecto al primero. En el caso de las Ciencias Sociales es evidente que existen algunos obstáculos epistemológicos en cada una de estas variables que ocasionan problemas específicos con respecto a los que poseen las disciplinas naturales. Es decir, existen circunstancias que dificultan la consecución de un conocimiento científico; circunstancias hemos dicho pero no imposibilidades. La señalización de un obstáculo no es necesariamente la muestra de una imposibilidad epistemológica.

En el caso de las Ciencias Sociales y muy especialmente en ciencias de la educación es cierto y evidente que existen algunos obstáculos epistemológicos que ocasionan problemas específicos con respecto a los que poseen otras disciplinas. Es decir, existen circunstancias específicas que dificultan la consecución de un conocimiento científico de carácter objetivo; circunstancias hemos dicho pero no imposibilidades (Bunge, 2011).

Con respecto al objeto. Es evidente que en el caso de las ciencias sociales su objeto de estudio, lo social, posee un alto grado de complejidad y mutabilidad. En lo social se agrupan realidades muy diversas: ideológica, sentimental, ético, físico, de contexto económico y social, o incluso orden práctico. Realidades que a menudo están íntimamente relacionadas entre sí, característica que precisamente dan unidad a las propias Ciencias Sociales. Además, en tanto que producto directamente humano, la variabilidad de los fenómenos sociales es mucho más intensa que la que puede producirse en los físicos que en general son mucho más inertes. Incluso no debemos olvidar que la misma divulgación del conocimiento social sobre determinados problemas sociales conlleva su variación, sea para refrendar y certificar lo que se desea que ocurra o sea para evitar que tal cosa acontezca. Ello significa que en el terreno de las predicciones debe tenerse muy en cuenta que su propia formulación mutabiliza lo social.

Este hecho, sin embargo, no es patrimonio exclusivo de lo social dado que en algunos fenómenos de la naturaleza también ocurre, como sucede con la teoría de los quanta en la que el hecho mismo de su investigación puede hacer variar su comportamiento (Estany, 2001).

En relación al sujeto que investiga. Mayores dificultades epistemológicas se le han imputado a las ciencias sociales a causa del sujeto. La imputación principal es que no puede haber un conocimiento objetivo de calidad porque el sujeto cognoscente forma parte del propio objeto cognoscible, cosa que no ocurre en las disciplinas naturales. Es cierto que el investigador de la naturaleza también se encuentra formando parte de ella, pero sus lazos con la misma no son tan intensos como en lo social. En este último caso, se argumenta, el investigador está siendo constantemente modificado por el objeto de su investigación, lo que implica un alto grado de dificultad para distanciarse del objeto estudiado dado que el investigador tiene nociones, valores y creencias, intuiciones o ideas que ha ido adquiriendo en el contexto social que debe estudiar.

Es cierto que el investigador está mediatizado por las influencias conceptuales, lingüísticas, ideológicas e incluso políticas, pero eso no anula su capacidad de salvar esos inconvenientes en base a la instauración y aplicación de métodos de análisis avalados por la comunidad científica.

Lo único que señalan estas dificultades es la existencia de las mismas y la necesidad de promover elementos correctores y/o anuladores de sus respectivas dificultades.

En cualquier caso, no puede atribuirse en exclusividad el problema de los valores al terreno de las Ciencias Sociales. La influencia de los valores personales y/o colectivos en el proceso de conocimiento es general al mismo, sea cual sea el objeto específico que se estudie, natural o social. Los valores son algo inherente a la personalidad de los sujetos cognoscentes y por ello pueden influir, aunque en distinta intensidad es cierto, en toda actividad cognoscitiva. Debemos reconocer que dicha influencia es mayor en el terreno de lo social, al tiempo que debemos recordar que no es en ningún caso exclusiva de ella.

El carácter más cualitativo de las Ciencias Sociales es tal vez lo que ha supuesto que en ellas alcance un mayor realce. Realce que viene siendo objeto de polémica sobre todo desde que Max Weber abordará decididamente la cuestión de los juicios de valor en las ciencias sociales sosteniendo una apasionada defensa de la neutralidad valorativa de los investigadores sociales que pueden y deber adoptar posturas de libertad e independencia frente a los juicios de valores históricos y coetáneos (Weber, 1971).

Estamos, pues, ante una aparente contradicción. No parece que el sujeto cognoscente sea capaz, en ninguna actividad cognoscitiva sobre la realidad total, de eliminar plenamente la influencia de los valores en la selección e interpretación de esa realidad. Al mismo tiempo, la necesidad y posibilidad de operar positivamente sobre la propia realidad para modificarla implica la necesidad social de alcanzar un conocimiento objetivo de la misma para lo cual los valores parecen ser un obstáculo epistemológico de primer orden. La polémica suscitada por Weber aún continua vigente y no del todo solucionada como puede observarse en el debate entre el llamado postmodernismo, muy vivo en la década de los ochenta y noventa del pasado siglo.

Actualmente las tesis postmodernistas están claramente superadas<sup>2</sup> y se está reconstruyendo una nueva visión que Dídac Ramírez sitúa

En plena encrucijada, en la que la verdad universalmente válida, constituye el único principio legitimador de la ciencia y debe recuperar su estatus en un marco neoilustrado que ahonde y se proponga llevar a término el proyecto de la Ilustración incorporando las nuevas corrientes postmodernistas (Ramírez, 2004).

De hecho nos encontramos ante la contradicción entre una evidencia (la influencia de los valores) y una exigencia (la necesidad social del conocimiento objetivo). Las ciencias sociales sufren especialmente este nudo gordiano epistemológico de la ciencia moderna.

No existe ciencia neutral en la que no intervengan los valores, pero los seres humanos pueden instaurar racionalmente un proceso cognoscitivo que conduzca a la objetividad por el camino de la progresiva aproximación entre el objeto en sí mismo considerado y el conocimiento que vamos alcanzando sobre él mediante un método (conjunto de normas y procedimientos).

<sup>2</sup> El famoso libro de A. Sokal, y Brikmont, *Imposturas intelectuales*, pone de manifiesto de una manera contundente la falacia teórica de las tesis postmodernistas. En un libro más reciente, *Más allá de las imposturas intelectuales*, desenmascara la trayectoria intelectual impostada de los principales intelectuales postmodernistas (Sokal & Brikmont, 1999 y Sokal, 2009).

Así, pues, hemos de admitir que todo proceso de conocimiento (y por supuesto de conocimiento científico) tiene su raíz en opciones alternativas que adoptamos según juicios de valor previamente establecidos. Juicio de valor es escoger la ciencia como conocimiento preferido, juicio de valor es a menudo la selección del problema a estudiar e incluso de las hipótesis que se fabrican, juicio de valor existe en la selección de variables.

Sin embargo, la anterior evidencia no significa que el producto final de nuestra actividad no pueda dar como resultado un conocimiento objetivo, puesto que los seres humanos somos capaces de actuar en base a la racionalidad, que es susceptible de construir un proceso de investigación (un método de conocimiento) en el que los juicios de valores queden circunscritos a límites epistemológicamente soportables.

La clave de bóveda de ello es el proceso de comprobación (verificación y/o falsación) al que debe someterse todo conocimiento, también el social, con la realidad que pretende explicar (Popper, 1967). La aplicación efectiva a través de la praxis de nuestro conocimiento ideal es la prueba última de la objetividad (coincidencia de lo descrito con el objeto) de nuestro conocimiento. A largo plazo, la comprobación acaba poniendo los juicios de valor en su justo sitio, también en el caso de las ciencias sociales. De esta manera, la neutralidad valorativa que exige la ciencia es un problema que afecta a todas las disciplinas científicas.

No es posible que el ser humano obvie absoluta y totalmente, a título individual, sus convicciones ético-políticas previas inculcadas en el proceso de socialización y a través de la educación. De lo que se trata en ciencias sociales es de cumplir una doble obligación. Una, ética: obviar toda falta de objetividad conscientemente practicada. No alterar los hechos por ser molestos a nuestras convicciones es premisa ética en la investigación científica. Otra, epistemológica: intentar aplicar al objeto de lo social un método que impida la distorsión valorativa entre el objeto y nuestro conocimiento del mismo. Instaurar históricamente un método correcto es una necesidad social transformada en imperativo epistemológico (Echeverría, 2002).

## 6. Individualismo versus holismo

Ahora bien, el acuerdo acerca de la necesidad y la posibilidad de conquistar el conocimiento científico de lo social no quiere decir que en el seno de las diversas disciplinas sociales no existan varias alternativas de cómo conseguir dicho conocimiento. No es posible en este artículo de *Didacticae* realizar un repaso histórico y exhaustivo de las diversas modalidades metodológicas empleadas para conseguir conocer lo social así como de las diferentes polémicas existentes entre ellas. Grosso modo, creemos que un repaso histórico a las diversas maneras de conseguir conocimiento social nos sitúa ante dos grandes paradigmas metodológicos en el terreno de las ciencias sociales: el individualismo y el holismo.

Con la expresión paradigma, siguiendo al historiador y filósofo de la ciencia T.S. Kuhn, entendemos: aquel conjunto de supuestos que sirven para definir dentro de una disciplina determinada, encargada del estudio de un sector de la realidad, lo que hay que estudiar, las cuestiones que deben preguntarse, la forma en que tienen que hacerse las interrogaciones y las reglas aceptables para interpretar las respuestas obtenidas.

¿Cuál es el consenso básico aceptado por una comunidad (o subcomunidad) científica? La posición esencial del individualismo metodológico, proclamado al menos desde Hobbes, es que el estudio de lo social se efectúa esencialmente a través de los elementos que lo componen, es decir del estudio de los individuos. Es la comprensión interna de los sentimientos e intenciones de los sujetos sociales lo que facilita la creación del conocimiento sobre lo social.

Los procesos y acontecimientos sociales deben entenderse deduciéndolos de los principios que gobiernan la conducta de los individuos participantes así como de la descripción de las situaciones de dichos personajes. Como afirma Gibson, la explicación individual de los hechos sociales es la más acertada. Ha sido moneda corriente atribuir a esta concepción evidentes rasgos de subjetivismo y teleologismo dado que fundan su explicación social en el sujeto y en sus intenciones últimas.

Para el individualismo metodológico, la sociedad no es una especie de organismo sino únicamente un agregado de personas que se comportan de manera inteligente influyéndose de un modo directo y mediato en forma bastante comprensible. No es extraño, pues, que el individualismo metodológico crea que el conocimiento social debe basarse en la comprensión de las intenciones y los significados conscientes de los individuos, lo que de hecho ha llevado a posiciones epistemológicas de carácter idiográfico, es decir de comprensión profunda de un sólo fenómeno o acontecimiento social como mecanismo para entender lo social.

Lo individual, lo específico es el objeto propio de las ciencias sociales que debe ser captado mediante la comprensión que facilita la participación del propio investigador en el objeto estudiado, la identificación imaginativa de las posiciones del otro: la intuición, la empatía.

Frente al individualismo se sitúa el holismo metodológico que parte de la premisa de que lo social debe estudiarse a través del conjunto, instaurando así el concepto totalidad social como pivote esencial de su forma de analizar la realidad social. Deriva esta posición de los primeros esfuerzos sociológico de Durkheim para el cual la sociedad no era un mero agregado de individuos sino el sistema formado por la asociación de estos, colectividad que se constituye en una realidad específica y diferenciada de los individuos que en ella actúan. De ahí que para el holismo el estudio de lo social deba fabricarse a través de la explicación de la vida social y no meramente del estudio concreto del individuo (Palma y Wolovelsky, 2001).

Es decir, los procesos y los acontecimientos sociales deben explicarse merced a leyes macrosociológicas que son sui generis y que se aplican al sistema social como un todo, al tiempo que no se ignoran las descripciones acerca de las posiciones (o funciones) de los individuos dentro de esa totalidad.

Esta concepción supone que el holismo se define por su carácter objetivista al basar su explicación preferentemente en los aspectos sociales objetivos y en sus leyes de funcionamiento. O dicho de otro modo: se trata de regularidades que existen en la sociedad independientemente del investigador y que este debe descubrir y formular con precisión y rigor.

De todo lo afirmado se deduce claramente que en contraposición a la comprensión individualista e ideografía del individualismo metodológico, el holismo cree que lo social debe estudiarse mediante la explicación causal y material, externa al individuo y similar a las explicaciones nomotéticas de las ciencias naturales. Los fenómenos sociales no se entienden por fenómenos psíquicos individuales.

En cierta forma, como puede fácilmente deducirse, late una disputa entre una concepción individualista y colectivista de la sociedad. Se trata incluso de un problema que no parece de fácil resolución científica: quién fue antes el individuo o la sociedad. Este dilema debe resolverse, en parte, por la vía de la dialéctica. La producción conjunta de las diversas disciplinas sociales va ofertando un conocimiento de lo social que hace cada vez más notorio que no importa el problema del origen primero sino la realidad de una interrelación permanente entre el ser individual y el contexto social en el que desarrolla su acción.

### **Reflexión final: una definición de la investigación en didácticas**

Todo lo expuesto hasta aquí, pretende ser una reflexión que muestre que no existe una imposibilidad epistemológica de crear conocimiento científico de lo social. Como decía J. Piaget:

el mundo de la individualidad no se explica sin su entorno social que lo fabrica y que para entender éste es preciso comprender adecuadamente el individuo que construye lo social (Piaget, 1982).

Como señalan Della Porta y Keating, el estudio de lo social no puede adoptar posturas de radicalismo metodológico en uno u otro sentido sino que es precisamente el juego de las interacciones individuo-sociedad lo que permite explicar finalmente eso que hemos venido en denominar convencionalmente lo social y ello nos lleva la posibilidad de su aprehensión desde el punto de vista de la ciencia (Della Porta y Keating, 2013).

A diferencia de la cierta unanimidad que reina en las ciencias naturales, las explicaciones razonablemente satisfactorias y los procedimientos válidos de una investigación, en el terreno de las Ciencias Sociales lo que predomina es la pluralidad (incluso a menudo, porque no decirlo, la confusión) teórica y con ella la metodológica, no siendo inusual tampoco que ambos aspectos queden poco delimitados entre sí (Nagel, 2006). No es ocioso pensar que a esta situación debe contribuir la mayor cercanía, a diferencia de las ciencias naturales, que las disciplinas sociales tienen con las doctrinas filosóficas, las posiciones ideológicas e incluso los proyectos políticos concretos. Se puede mencionar este aspecto para señalar que no es nada fácil establecer las principales corrientes metodológicas que existen en el terreno de la investigación social. Y no lo es, además, porque la pluralidad de disciplinas sociales, de objetos concretos de estudio y de teorías particulares dificultan extraordinariamente la identificación diáfana de corrientes que incluso entre ellas se efectúan «préstamos» metodológicos (Herrera Gómez, 2005).

Por todo ello, como conclusión final de ese artículo, proponemos una definición de los que puede considerarse la investigación en las didácticas, incorporando los elementos citados y otros que completan una propuesta para definir nuestro quehacer investigador. Se trata de una adaptación que se realizó para la que hace referencia a las Ciencias Sociales, pero que es perfectamente aplicable a cualquier materia.

La investigación en las didácticas debe considerarse como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar. Deben considerar un requisito que los procesos de

indagación, observación, experimentación etc. se basen en modelos y diseños que contengan rigor metodológico, compartiendo los principios que conforman pluralidad metodológica del resto de las ciencias sociales. Para ello, será imprescindible definir la finalidad, la intencionalidad y las líneas de investigación, con la aspiración de poder elaborar teorías explicativas que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico, y las relaciones e interacciones entre estos agentes. También será imprescindible definir los instrumentos que hacen referencia a las metodologías, paradigmas, y representaciones pedagógicas. Todo ello en profunda relación e interacción con la praxis. El fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etc.) del proceso didáctico en las diversas ciencias sociales, y un «retrato fiel» de la estructura de todos los elementos que lo componen (Prats, 2002).

### Referencias bibliográficas

- Bunge, M. (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. México-Buenos Aires: Siglo XXI. (3ª ed.).
- Bunge, M. (2011). *Las ciencias sociales en discusión*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cerroni, U. (1977). *Introducción a la ciencia de la sociedad*. Barcelona: Crítica.
- Chalmers, A.F. (1992). *La Ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI Editores. (1ª Ed. 1990).
- Chalmers, A.F. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Della Porta, D., y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal. (1ª ed. 1995).
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona. Ediciones Destino.
- Estany, A. (2001). *La fascinación por el saber: Introducción a la Teoría del Conocimiento*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Feyerabem, P.K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del Conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Gibson, Q. (1974). *La lógica de la investigación social*. Madrid: Tecnos.
- Hall, A. R. (1985). *La revolución científica 1500-1750*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Herrera Gómez, A. (2005). *Metateoría de las Ciencias Sociales. El puzzle epistemológico*. Madrid: Tecnos.
- Hidalgo, A. (2003). Metodologías alfa-mertorianas y beta-childianas en sociología del conocimiento y de la ciencia. Un apunte para el siglo XXI. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2.
- Kuhn, T.S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Lakatos, I. (1978). *Pruebas y refutaciones*. Madrid: Tecnos.
- Mardones, J.M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Nagel, E. (2006). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Palma, H., y Wolovelsky, E. (2001). *Imágenes de la racionalidad científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Piaget, J. et al. (1982). *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Alianza.
- Pizarro, N. (1998). *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Popper, K.R. (1967). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K.R. (1985). *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1.
- Prats, J. (2011). Qué son las ciencias sociales. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Rusell, B. (1988). *El panorama de la ciencia*. Santiago de Chile. Santiago de Chile: Editorial Ercilla.
- Ramírez Sarrió, D. (2004). Legitimidad científica y verdad. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3.
- Sokal, A., y Brikmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sokal, A. (2009). *Más allá de las imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vygotsky, I. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.