



**HISTORIAL DEL ARTÍCULO:**

Recepción: 8 de junio 2012

Aceptación: 11 de julio 2012

Recepción versión final: 3 de agosto 2012

Accesible en línea: 26 de agosto 2012

**Realismo ontológico: breves reflexiones  
sobre epistemología y educación<sup>1</sup>**

*J. Félix Angulo Rasco<sup>2</sup>*

*Silvia Redon Pantoja<sup>3</sup>*

“La propia práctica de la educación va creando el objeto educación”

J. Gimeno Sacristán (1978: 160)

**Resumen**

El trabajo plantea la necesidad de volver a pensar en la epistemología de la investigación, ofreciendo un mapa en el que se desarrollan distintos planos de análisis: dos planos de ontología, y los restantes relacionados con la epistemología, la metodología, y lo técnico/instrumental. Los planos relacionados con la ontología tratan respectivamente de los supuestos sobre la naturaleza del mundo (social y natural) y sobre el peso –ontológico- de nuestras teorías y conjeturas fundamentadas. El plano epistemológico se centra en los criterios de verdad, el metodológico en la implementación de las estrategias de investigación y el técnico/instrumental en la práctica concreta de

<sup>1</sup> Dedicamos este trabajo a nuestro maestro y amigo José Gimeno Sacristán.

<sup>2</sup> Universidad de Cádiz. Departamento de Didáctica. E-mail: felix.angulo@uca.es

<sup>3</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Educación. Puerto Real (España) y Viña del Mar (Chile) 2010. E-mail: silvia.redon@ucv.cl

indagación. A continuación, el trabajo expone y analiza críticamente las implicaciones del realismo ontológico de Bhaskar para la investigación educativa. El trabajo plantea dos cuestiones importantes: primero, la importancia de asumir el realismo ontológico en la investigación educativa, para evitar caer en el relativismo postmoderno; segundo, que la aceptación del realismo ontológico (plano  $O_1$ ) no determina de modo absoluto las posiciones que se vayan a adoptar en el plano  $O_2$ .

**Palabras Clave:** Ontología, Epistemología, Investigación, metodología, filosofía de la ciencia, investigación Educativa.

### **Abstract**

The paper try to show the necessity to come back to the epistemological thought in the educational research, offering a map through different levels: two related with the ontology, and the rest related with the epistemology, the methodology and the technic/instruments. The flats associated with the ontology are about the conceptions about the nature of being (natural or social) and the ontological weight of our theories and fundamental assumptions. The epistemological flat focus on the credibility criteria and the trustworthiness, the methodological on the method of research, and the last one on the practice of data gathering. The paper analyze critically the implications of the Bhaskar´ s ontological realism for the educational research. The paper point out two important questions: first, the implications to assume the ontological realism in the educational research, for avoiding the postmodern relativism; second, the acceptation of the ontological realism ( $O_1$ ) do not prescribe in a absolutely mode the options that we can take and adopt in the  $O_2$  flat.

**Key words:** Ontology, Epistemology, Research, Methodology, Philosophy of Science, Educational Research.

## Introducción

*Once upon a time, a long long time ago*, en el campo de la educación y, especialmente de la didáctica, se escribía, publicaba, leía y discutía sobre epistemología. Las obras de Kuhn (1962), Horkheimer (1968), Popper (1973), Ayer (1976), Lakatos y Musgrave (1975), Feyerabend (1973), Mugüerza (1981) y posteriormente de Habermas (1968a), fueron durante un tiempo breve un camino, no exento de dificultades, en el que era obligado transitar. Se publicaron trabajos que ayudaron a pensar sobre los pensadores y sus implicaciones en el campo de la educación. Baste recordar *Epistemología y Educación* (1978), *Las fronteras de la ecuación* (Pérez Gómez, 1978) y desde el mundo anglosajón, el trabajo de Popkewitz (1981), ambos textos canónicos. Luego se descubrió gracias a los trabajos de Parlett y Hamilton (1976) y Guba (1981), publicados en una importantísima compilación realizada por José Gimeno Sacristán y Angel Ignacio Pérez Gómez (1983) bajo el título de *La Enseñanza: su teoría y su práctica* y de los de Guba y Lincoln (1981), que la epistemología se prolongaba, más allá de la psicometría a la que nos habíamos acostumbrado, en la investigación cualitativa y en los nuevos criterios de rigor que formulaba. Pero en lugar de florecer y desarrollarse, las nuevas ideas se fosilizaron y se convirtieron en lo peor: no había memoria-trabajo de para la prueba de acceso a una plaza universitaria, que no incluyera algún capítulo sobre la nueva trinidad de los paradigmas positivista, práctico y crítico, y aunque repetidamente se profesaba la fe crítica y se citaba a Car y Kemmis (1986) (mucho más digerible que los textos originales de Habermas (1968a, 1968b, 1973)), nadie se aventuraba más allá de esta servidumbre nominal. Después, tras el ruido cacofónico y huero de las memorias de oposición, vino el silencio, cumpliendo quizás la sabia advertencia de Wittgenstein al final de su *Tractatus: de lo que no se puede hablar mejor es callarse*. Pero este silencio epistemológico, explicable en parte por la falta de voluntad reflexiva, fue ocupado rápidamente por ciertos istmos que todavía encontramos aquí y allá. Nos referimos al globalismo (forma actual del neoliberalismo) (Beck, 1997) y al postmodernismo (Harvey, 1989 y Anderson, 1998). Istmos que todavía pueden ser rastreados en algunas propuestas educativas, como el reciente movimiento

de las competencias y los problemas que arrastran de confusión conceptual (Angulo, 2009), cuestión que se habría evitado si el análisis y el pensamiento epistemológico no hubieran estado forcluidos, como han estado.

Este trabajo quiere ser un primer paso en una revisión más ambiciosa de las distintas corrientes epistemológicas que actualmente podemos encontrar en el campo de las ciencias sociales y de la educación. Aquí queremos comenzar con la presentación de un mapa básico con el que guiar nuestras reflexiones y los debates conjuntos. El mapa que queremos desarrollar es un intento de ordenación del espacio conceptual, desde el que diseccionar y recolocar algunas posiciones teóricas, epistemológicas y ontológicas.

### **El plano vertical: de la ontología a la práctica de investigación.**

A nuestro juicio, y siguiendo en parte las ideas seminales de Tom (1985), podemos distinguir cinco niveles básicos; niveles que pueden diferenciarse pero que están en continua *inter-relación*, de tal manera que pueden incluso cruzarse en propuestas concretas. Estos niveles o planos son los siguientes: *ontológico*, *epistemológico*, *metodológico* y *técnico/instrumental*.

Denominamos nivel o plano **ontológico** al nivel en el que se determina cómo es la naturaleza del mundo (social y natural). En este sentido es posible establecer a su vez dos sub-planos: **Ontológico<sub>1</sub> (O<sub>1</sub>)** y **Ontológico<sub>2</sub> (O<sub>2</sub>)**.

El plano **Ontológico<sub>1</sub>** hace referencia a las cuestiones generales sobre la naturaleza del mundo; por ejemplo si los objetos que componen el mundo social o natural son o no independientes de quien los percibe; si el mundo es externo o está mediatizado o incluso construido por los seres humanos; si el mundo aparece conformado por regularidades o “mecanismos” no perceptibles<sup>4</sup>.

El plano **Ontológico<sub>2</sub>** hace referencia a cuestiones menos “generales” sobre la naturaleza del mundo; por ejemplo aquí se encuentran las teorías

---

<sup>4</sup> Bhaskar (1978: 36), señala que la ontología no es un mundo aparte de lo que la ciencia investiga y no trata de un substrato físico misterioso. La ontológica, que se pregunta cómo tiene (es) que ser probablemente el mundo para que sea posible para la ciencia, tiene como su método el trascendental y como sus premisas a la ciencia misma. Por ello, enfatiza, que la existencia de objetos que son independientes de los humanos –i.e. de su cognición- es una condición trascendental para la posibilidad de la ciencia.

como corpus específicos de conocimiento que validamos o construimos para explicar la naturaleza del mundo social y natural y las posiciones teóricas que podamos adoptar o adoptemos. Son el horizonte crítico que define las categorías conceptuales dentro de los marcos disciplinares. Este, que es el plano esencialmente teórico sobre la “representación” particular de una parte u objeto (objetos o seres) del mundo, se encuentra, indudablemente, relacionado con el anterior (aunque no de forma necesaria). En un sentido fuerte, las posiciones teóricas suscriben, explícita o implícitamente, visiones de la naturaleza y de la constitución del mundo. En un sentido más débil -ontológicamente hablando- nos señalan cuestiones, circunstancias y características básicas, para quien las defiende, sobre el mundo y que suelen ser olvidadas u omitidas por otras posiciones.

Denominamos nivel o plano **epistemológico** a aquél en donde se establecen los criterios de validez y bondad del conocimiento “científico” o racional. Aquí se podrían situar las cuestiones sobre la objetividad/subjetividad, las teorías sobre la generalización, la conjunción entre causalidad y explicación científica, la fiabilidad y validez de los instrumentos, etc.

Denominamos nivel o plano **metodológico** al que recoge las distintas vías de indagación sobre y en el mundo social y natural. En este plano se encuentran las disputas sobre los diseños de investigación, los estudios de casos, los problemas de las muestras, el análisis biográfico, etc.<sup>5</sup>

Denominamos nivel o plano **técnico/instrumental** al que abarca todo lo concerniente a los instrumentos, procedimientos y estrategias específicas de recogida y análisis de información y datos.<sup>6</sup>

Introducir este nuevo ámbito supone ampliar el ángulo de mira incluyendo la historia, la política y las cosmovisiones valorativas que *determinan* la práctica misma.<sup>7</sup> No obstante, es necesario tener presente la existencia de este plano o nivel práctico que correspondería a aquél que asume

---

<sup>5</sup> Somos conscientes que en gran parte de la literatura, *metodología* tiene un significado mucho más amplio (englobando a epistemología) que el que aquí adoptamos.

<sup>6</sup> Podríamos afirmar que los planos epistemológicos y metodológicos corresponden a la lógica reconstruida y el técnico/instrumental a la lógica en uso (Cicourel, 1982).

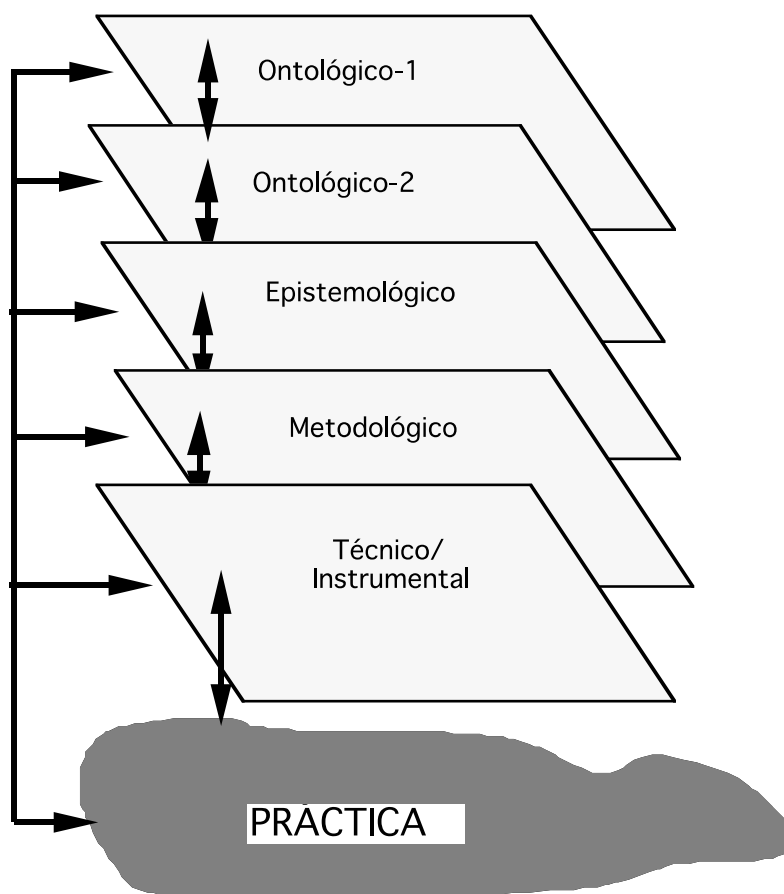
<sup>7</sup> Véanse Toulmin (2003) y Flyvbjerg (2001) para dos aproximaciones complementarias a las ciencias sociales como *ciencia práctica*.

la racionalidad humana y sus productos (el conocimiento científico) como una interacción social y política (por ejemplo, el uso de los instrumentos psicométricos, los usos políticos de la ciencia, etc.)<sup>8</sup> (Gould 2003, Toulmin 2003).

Estos planos o niveles que aquí se presentan de modo separado, están, por el contrario, íntimamente interrelacionados; hasta tal punto, como decíamos, que la discusión sobre un instrumento retrotrae a los otros niveles (epistemológico y ontológico), como puede ocurrir, por ejemplo, con el empleo de los tests psicométricos en evaluación y en general los problemas derivados de la validación de los instrumentos y técnicas cuantitativas.<sup>9</sup>

**Fig. Nº 1. Niveles de la racionalidad de la representación**

*Fuente: elaboración propia.*



<sup>8</sup> De alguna manera no trivial es esto mismo lo que intenta hacer el programa fuerte de filosofía de la ciencia, de la mano de Bloor (1991) que es a su vez criticado duramente por Sokal (2008)

<sup>9</sup> Un trabajo ejemplar en este sentido es el de Gould (2003) sobre los inicios de la psicometría.

Una vez establecidos estos planos veamos, muy brevemente, una de las tendencias que han recorrido los campos de discusión académica en ciencias sociales. Por supuesto, nuestro tratamiento aquí no puede ser todo lo exhaustivo que debería y merece (dada la importancia que en algunos casos posee).

### La importancia del plano ontológico

No puede albergarse ninguna duda del extraordinario impulso que desde mediados de los años ochenta ha gozado el aquí denominado plano Ontológico<sup>2</sup>. En cualquier ámbito que seleccionemos en educación (y en cualquier ámbito de las Ciencias Sociales) encontraríamos una enorme pluralidad de perspectivas que intentan explicarlo y de propuestas de intervención que pretenderían cambiarlo y mejorarlo. La evaluación, el curriculum, la organización escolar, la innovación y la misma formación docente, por ejemplo, son campos intelectualmente complejos no sólo por su propio desarrollo teórico interno, sino por el influjo evidente de dichas perspectivas. Buena muestra de ello, fue el trabajo de Greene (1994)<sup>10</sup>, en el que se realiza una especie de recapitulación de las más importantes tendencias (feminismo, post-estructuralismo, la recuperación del pragmatismo y el influjo de pensamiento habermasiano)<sup>11</sup> y su potencial para la investigación y el cambio educativo.

En estas nuevas tendencias Greene (1994:459), señalaba como elemento central...

"...el esfuerzo para desarrollar prácticas sociales concretas en las que las escuelas se relacionen con expresiones de la cultura popular, las artes y los ámbitos de trabajo. Postmodernismo, post-estructuralismo, hermenéutica, fenomenología, teoría crítica: las etiquetas no son lo más importante. Lo que importa es una afirmación de un mundo social que acepta la tensión y el conflicto.

---

<sup>10</sup> Aunque la autora hace referencia expresa a la "epistemología", tal como hemos definido los distintos planos, está, sin embargo, haciendo referencia al plano **Ontológico**<sup>2</sup>.

<sup>11</sup> Las referencias son aquí desde luego inabarcables, para alguien que no se dedique exclusivamente a estas cuestiones. Pueden, no obstante consultarse los siguientes: Rorty (1979); Roberts (1981); Bernstein (1983); Cherryholmes (1988, 1992, 1994); Maher y Rathbone (1989); Lather (1986a, 1986b); Benhabib y Cornell (1990); Noddings (1990); Ball (1993) y Varela y Álvarez-Uría (1994). Véanse también los tres capítulos del *Handbook of Research on Curriculum* dedicados a la investigación: Darling-Hammond y Snyder (1992); Lincoln (1992) y Walker (1992).

Lo que importa es la afirmación de la energía y la pasión por la reflexión en una renovada esperanza de acción común, de encuentros cara a cara entre amigos y desconocidos, luchando por el significado y la comprensión. Lo que importa es la búsqueda de nuevas vías de vida en común, de generación de más y más diálogos incisivos e inclusivos. Los obstáculos se encuentran en la anestesia y en la petrificación, en las totalidades vacías y en la negación de la vida".

No es, desde luego, un optimismo que deba ser descartado. Sin embargo, lo que Greene olvida, más preocupada como está por las implicaciones de dichas tendencias en el cambio social, es que, de una u otra manera no sólo están poniendo en entredicho la "ansiedad cartesiana", por utilizar la expresión de Bernstein (1983), que ha determinado y dominado en gran medida los reparos presentados a estas corrientes por el positivismo contemporáneo, sino que, mucho más peliagudo, directa o indirectamente, se está apuntando a un plano superior de discusión. Me refiero al plano Ontológico<sup>1</sup>, que ha de ser situado en primera línea de discusión.

En este plano podemos encontrar dos enfoques: uno hace referencia al estatuto ontológico de los "objetos" estudiados en las distintas corrientes de investigación y otro, paralelamente, plantea el estatuto de dichos objetos en razón de posiciones ontológicas generales.

Ejemplos de la primera vía se encuentran en la defensa por Cziko (1989, 1992a, 1992b)<sup>12</sup> de la impredecibilidad y el indeterminismo de la conducta humana y sus consecuencias para la investigación educativa, en el *continuum* ontológico ofrecido por Tom (1985) y en el cuestionamiento de una teoría de la causalidad *lineal* (Prigogine y Stengers 1990; House, Mathison y McTaggart 1989; Angulo 1991; Deutsch 1997).<sup>13</sup>

Por ejemplo, Tom (1985) nos llama la atención sobre el hecho de que durante el siglo XX los fenómenos educativos han sido considerados tan "reales" como las "rocas y los árboles". Sin embargo, las nuevas tendencias en investigación y los nuevos intereses del conocimiento (*plano práctico*), están

---

<sup>12</sup> La réplica a las ideas de Cziko se encuentran en Amundson, Serlin y Lehrer (1992).

<sup>13</sup> Aquí entrarían la famosa y lamentablemente olvidada advertencia de Cronbach (1975, 1980, 1982) de que las *generalizaciones* decaen; y, desde luego, las prudentes recomendaciones de Campbell (1978, 1982).





La segunda vía se encuentra en las polémicas cruzadas a propósito de la defensa de ciertas teorías generales que implican visiones ontológicas del mundo natural y social bastante divergentes. Aquí por ejemplo, sobresale el realismo de Bhaskar (1975) defendido directamente por House (1991), Outhwaite (1987) y Sayer (2000) e indirectamente por Liston (1990)<sup>15</sup>.

No tenemos espacio para exponer *in extenso* la “nueva” concepción filosófica del realismo planteada por Bahskar (1975) para la ciencia<sup>16</sup> y defendida por House (1991) para la investigación y evaluación educativas. No obstante, sí es posible comentar algunas de sus ideas clave; entre otras cosas, porque su ontología no excluye las posiciones más audaces en el plano O<sub>2</sub>.

Para Bashkar (1975) las “estructuras reales (del mundo) existen independientemente de y están a menudo en otro plano que los patrones actuales de los acontecimientos” (13)<sup>17</sup>; es más, los acontecimientos no son el último foco del análisis científico, en tanto que su explicación requiere la comprensión de la “estructuras causales que los producen y los acontecimientos son producidos por interacciones complejas de multitud de entidades causales subyacentes” (House 1991: 4). Los dominios de la realidad son al menos tres: lo real, lo actual y lo empírico, que en sí mismos son distintos y que tiene relaciones diferentes con los elementos de la realidad: los mecanismos (causales), los acontecimientos y las experiencias (Bhaskar 1978: 13).

“La realidad, por lo tanto, está estratificada. Los acontecimientos son explicados por estructuras subyacentes, que pueden ser explicadas eventualmente por otras estructuras en niveles mucho más profundos. El proceso de descubrimiento científico es continuo” (House 1991: 4).

El cuadro que presenta Bhaskar (1975) para aclarar esta relación es el siguiente:

---

<sup>15</sup> Véase también Outhwaite (1987).

<sup>16</sup> De todas maneras, cualquier tratamiento del realismo formulado por Bhaskar, ha de ser, necesariamente, contrabalanceado con el *realismo tentativo* (como lo denomina Quintanilla 1994) de Putnam (1994)

<sup>17</sup> Outwhite señala que “el realismo es una ontología de sentido común..., pues toma con seriedad la existencia de cosas, estructuras y mecanismos revelados por la ciencia a diferentes niveles de la realidad” (1987: 19)

	Dominio de lo Real	Dominio de lo Actual	Dominio de lo Empírico
Mecanismos	X		
Acontecimientos	X	X	
Experiencias	X	X	X

Cuadro N° 1. Dominios y elementos del mundo.

Fuente: Tomado de Bhaskar (1975: 13).

Es decir, la investigación trata de dar cuenta de las estructuras<sup>18</sup> profundas que son *causales*<sup>19</sup>. Y aunque tanto éstas, como los acontecimientos y experiencias son reales, solamente las últimas, las experiencias, son empíricas y, por lo tanto, susceptibles de ser *medidas*. Los acontecimientos pueden ser percibidos, pero, al igual que las estructuras, no dependen del ser humano; existen sin su presencia y sin su capacidad de conocimiento; por lo tanto, se muestran independientes del sujeto conocedor, al igual que las estructuras causales. En el mejor de los casos la investigación científica puede reconocer ciertos mecanismos causales, pero en ningún caso, afirmar que son los últimos, o los fundamentos últimos de la constitución del mundo<sup>20</sup>. Los mecanismos que puedan ser detectados, son lo que para Bhaskar (1975: 16) representan los *objetos intransitivos* del conocimiento, aunque se manifiesten a través de sus *objetos transitivos*, que son sus causas materiales.

"El objetivo de la ciencia es la producción de conocimiento de los mecanismos de producción de fenómenos en la naturaleza que se combinan para generar el flujo actual de los fenómenos en el mundo. Dichos mecanismos, que son los objetos intransitivos de la indagación científica, soportan y actúan con independencia del ser humano. Los enunciados que describen sus operaciones, que pueden ser denominadas leyes, no son enunciados sobre la experiencia (enunciados empíricos, propiamente dichos) o enunciados sobre acontecimientos. Son la manera en que las cosas actúan en el mundo (es decir, la formas de actividad de las cosas del mundo) y que actuarían en el mundo sin el ser humano" (Bhaskar 1975: 17).

<sup>18</sup> Esta idea acerca, pero sólo acerca, la concepción de Bhaskar a la *Teoría de la Estructuración* de Giddens (1984). Archer (1995) es un certero análisis sobre la diferencias y acercamientos de ambas posiciones *ontológicas*.

<sup>19</sup> Bhaskar no se identifica con ninguna perspectiva sobre la causalidad. Se trata de analizar – como indica Outhwaite (1987: 21-22) la causalidad en términos de la “naturaleza de las cosas y sus interacciones, sus poderes causales (y tendencias)”.

<sup>20</sup> Con lo que el realismo de Bhaskar, se aleja del *esencialismo*. Véase Sayer (2000: 54 y ss).

Las teorías científicas (que estructuran nuestro conocimiento causal) se comportan como hipótesis de los mecanismos internos del mundo, que pueden ser confirmadas o falsificadas por ciertas experiencias de y sobre ciertos acontecimientos. Como afirman Bhaskar (1975: 45) y House (1991: 5) las teorías no se encuentran en relación de correspondencia con la realidad (empírica), ni suponen un espejo de la realidad (Rorty, 1979). El sistema del mundo es un sistema abierto y no cerrado como el concebido por el positivismo.

"La teoría intenta explicar los acontecimientos y la explicación puede ser adecuada o inadecuada. La teoría tiene que conformarse a los estándares de adecuación establecidos en cada *disciplina sustantiva particular*. Por ello, el mundo es conocido sólo bajo descripciones particulares y es, en este limitado sentido, epistemológicamente relativo" (House 1991: 5). (El subrayado es nuestro).

Pero lo importante aquí es desde luego, que la explicación, en principio, es una explicación causal.<sup>21</sup> Pero nuestras explicaciones identifican causas (no lineales), entre las múltiples causas posibles; causas que no dependen de las regularidades empíricas, son *tendencias* en las que un "acontecimiento observable puede o no ser producido" y observado (medido). (House 1991: 5).

¿Cómo se entiende, entonces, la ciencia social desde el realismo? House lo plantea no sin cierta ambigüedad:

"Las ciencias humanas son posibles, pero sus objetos -seres humanos, relaciones humanas y sociedades humanas- poseen características distintas que requieren una atención especial. Los humanos son intencionales y sociales, crean sociedades y relaciones sociales que se muestran radicalmente abiertas y conceptualmente dependientes. Es decir, las relaciones humanas son dependientes de las ideas que los participantes tienen sobre ellas. La sociedad consiste en instituciones, estructuras, prácticas y convenciones que la gente reproduce y transforma. Las intenciones se desarrollan en los marcos de dichas estructuras, que son reales (y que a su vez), ejercen una fuerte influencia sobre las actividades humanas" (House 1991: 6).

---

<sup>21</sup> Liston (1990) admite también explicaciones intencionales, en paralelo a lo que dicho autor denomina explicaciones funcionales (que emplea mecanismos funcionales como elementos básicos de explicación): "La diferencia entre una explicación funcional y una explicación intencional es esta: en la explicación funcional una característica institucional se dice que persiste porque produce efectos particulares, en razón de su tendencia disposicional; una explicación intencional directa del mismo acontecimiento afirmarí que las acciones de los actores sociales son directamente responsables de los hechos disposicionales y de los acontecimientos resultantes." (94)

Pero esto no excluye que la ciencia social se centre en la “construcción” de leyes como tendencias; lo que, al igual que en las ciencias físico-naturales, supone la explicitación y comprensión de entidades causales y de sus interacciones; aunque, en buen realismo, el procedimiento sea indirecto. El reconocimiento, por ejemplo, de que un programa educativo no va a tener los mismos efectos en diferentes sitios y circunstancias, no impide a un realista esperar que las entidades transfactuales tengan una incidencia causal a través de los distintos ambientes, aunque puedan ser “amplificadas o canceladas por otros factores... El objetivo de la investigación es descubrir las entidades que tienden a producir efectos” (House 1991: 8).<sup>22</sup>

Por añadidura, y como se señalaba antes, los criterios de la “explicación causal” dependen de las propias disciplinas (nivel ontológico O<sub>2</sub>): “cuando los investigadores inventan nuevas ideas, usando nuevas historias y metáforas quizás, crean nuevas explicaciones del mundo físico, pero no lo inventan, ya está ahí.” (House 1992: 18)

En otro lugar señala:

“El realismo científico tiene poco que ver con hechos fijos y eternos. No hay nada en él que afirme un carácter eterno, fijo y final de las entidades reales. El realismo científico afirma que los objetos de la investigación científica -la gravedad, las ranas, la gente, la sociedad y las estrellas- son reales. Pueden existir independientemente de nuestro conocimiento de ella (con la excepción de las entidades hechas por los seres humanos) y pueden ser conocidas por la investigación, no sin ella. No es necesaria una posición fundacionalista en esta visión del mundo. No existen fijaciones sobre las entidades en el sentido de ser eternas o finales o no-cambiantes. De hecho, pueden ser locales, dinámicas y de corta duración. Existen lo suficiente para tener influencia causal.” (House 1994: 15)

Lo que puede extraerse de estas citas es que el terreno de las ciencias sociales es, ciertamente, un terreno resbaladizo. Por un lado, parece que existe un acercamiento a cierto convencionalismo (menos intenso en las ciencias físico-naturales que en las sociales) en la medida en que son las disciplinas las que conforman y formulan los criterios de aceptación de las leyes como tendencias. Por el otro, el mundo existe con independencia del ser humano, e incluso algunas “entidades

---

<sup>22</sup> Las entidades transfactuales citadas no pueden ser otras que “mecanismos institucionales”... y las instituciones son producto humano.

sociales” como la sociedad misma; pero a su vez, otras (hechas por el ser humano), no entran dentro de esta existencia independiente y susceptible de tratamiento *realista*.

Sin embargo, el realismo no nos obliga a aceptar en las ciencias sociales, una perspectiva absolutamente explicativa y legaliforme. Podemos, empleando los conceptos de “objetos o entidades” transitivas e intransitivas, llegar más allá de lo formulado por House. Como acabamos de indicar, House acepta -siguiendo a Bhaskar- que los seres humanos creamos estructuras sociales, es decir construimos objetos culturales (ritos, normas) e institucionales. Su carácter fuertemente constructivo los aleja de la reificación, pero no necesariamente del realismo ontológico.<sup>23</sup> Los *objetos culturales e institucionales* por ejemplo, son reales, aunque contruidos, creados por los seres humanos. Existen por nosotros y son en este sentido objetos transitivos; sin embargo, su imbricación en nuestra vida social, su permanencia y evolución a lo largo de la historia, los convierte en objetos intransitivos, cuyas propiedades, mecanismos y estructura son accesibles a la indagación científica. Es así como el constructivismo no relativista, es decir, el constructivismo que no se deja embaucar por el relativismo, puede ser comprendido *ontológicamente* como una forma de realismo (O<sub>1</sub>) (Glaserfeld 1995)<sup>24</sup>. De alguna manera, los estudios empíricos de Piaget y de Glaserfeld hacen referencia a acontecimientos reales en la interacción de los sujetos, en su aprendizaje y en su construcción del conocimiento. Sin esa referencia real, ¿cómo defender el mismo constructivismo? Otra cosa sería criticar su falta de sentido social y su fuerte individualismo, algo que la Psicología de Vygotsky (Wertsch, 1988) y la Psicología Cultural (Cole, 1999) se han encargado de realizar<sup>25</sup>.

Es probable, por lo tanto, que en las ciencias sociales poseamos más objetos *transitivos* que intransitivos;<sup>26</sup> aunque ciertamente haya objetos con una fuerte intransitividad, como la Segunda Guerra Mundial, el Estado o la Globalización, por

---

<sup>23</sup> Se cae en la “falacia de la reificación”, cuando se asevera de modo absoluto que la sociedad puede “existir” con independencia de los seres humanos y que antecede a los sujetos mismos.

<sup>24</sup> Sería en el plano Ontológico<sub>2</sub> como podemos criticarlo, es decir, como teoría del aprendizaje o teoría social.

<sup>25</sup> Véanse también los trabajos de Olssen (1996), Zevenbergen (1996) y Martínez-Delgado (2002).

<sup>26</sup> Es siempre problemático establecer qué objetos sociales han sido o no contruidos por los seres humanos. Este pequeño matiz es tan importante que pone de hecho en cuestión la “intransitividad” de los mecanismos sociales y, por extensión, la necesidad de “depende” de las explicaciones causales, a menos que, si la flecha llega a su objetivo, no comencemos a aceptar y a discutir sobre una especie de causalidad contruida (Lincoln y Guba, 1985; Angulo, 1991).

poner tres ejemplos. Nosotros, los seres humanos, los hemos generado, y sin nosotros no hubiera existido o emergido (Archer, 1995); y es por ello, por lo que no son entidades intransitivas. Podemos analizarlas, comprender sus mecanismos, las estructuras que intervinieron y se crearon, formular teorías explicativas, comprender su significado. Son objetos reales, aunque gozan, por así decir, de una *doble transitividad*: por su generación y por nuestros intentos de explicación siempre transitorios. La aceptación de una ontología realista, tiene además una enorme importancia cultural, social y política. Entidades reales, además de las nombradas, son la injusticia, el hambre, la opresión y una larga serie de circunstancias que nos degradan como seres humanos. Su constante permanencia las hace *quasi* intransitivas; pero, al fin y al cabo, hemos y somos nosotros -los seres humanos- quienes las creamos y las mantenemos. Y es justamente su transitividad lo que nos permitiría cambiarlas o, en términos políticos, erradicarlas. Las ciencias naturales no tienen esta *ventaja* con respecto a los fenómenos de los que se ocupan. Las ciencias sociales, pues, y por extensión, la educación se proyecta en la intervención, el cambio y la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos (Flyvbjerg, 2001).

No quisiéramos terminar esta breve discusión sobre el realismo ontológico sin indicar el conjunto de asunciones que House (1992) identifica y que se derivan de sus planteamientos realistas (aunque van más allá de los mismos). Por sí solas, pueden conformar el panel más interesante de cuestiones polémicas a las que ha dado lugar este plano Ontológico<sup>1</sup> del que hemos venimos tratando.

- El mundo real es complejo y estratificado de tal manera que siempre es concebible descubrir nuevas capas complejas de realidad para explicar otros niveles.
- La sociedad no existe fuera de las acciones individuales; es más, los actores sociales producen y reproducen estructuras sociales, consciente o inconscientemente, que, a su vez, influyen en sus acciones.
- La acción humana es intencional incluyendo la capacidad de regulación primaria y secundaria (regulación de la regulación: evaluación).

- No existen fundamentos no corregibles para la ciencia, tales como impresiones de los sentidos o hechos inmaculados. El conocimiento es social e histórico.
- La explicación científica es la explicación de cómo las estructuras causales de diferente tipo producen acontecimientos.
- La teoría de la causalidad basada en la asunción de regularidades invariantes es incorrecta
- El conocimiento de la ciencia social depende de la comprensión del mundo social significativo de los participantes; el lenguaje ordinario interactúa fuertemente con el lenguaje de los científicos sociales.
- No existe una distinción rígida entre hecho y valor: las afirmaciones de valor pueden ser establecidas de modo similar a las afirmaciones causales.

### **Tabla Nº 1 Supuestos sobre las Ciencias Sociales.**

*Fuente:* Tomado y elaborado a partir de House (1992: 5, 6).



## Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (1978) **Epistemología y educación**. Salamanca: Sígueme.
- Amundson, R., Serlin, R. C. y Lehrer, R. (1992) "On the threats that do not face educational research" En: *Educational Researcher*, vol. 21, nº 9:19-24.
- Anderson, Perry (1998) **Los orígenes de la posmodernidad**. Barcelona: Alianza.
- Angulo, J. Félix (1991) "¿Es necesaria la explicación causal en la investigación social y educativa?" En: *Euroliceo*, nº 3: 79-88.
- Angulo, J. Félix (2009) La voluntad de distracción: las competencias en la universidad, en Gimeno Sacristán, José (2009) **Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata: 176-204
- Archer, Margaret S. (1995) **Realist social theory: the morphogenetic approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ayer, A.J. (1976) **Lenguaje, verdad y lógica**. Barcelona: Martínez Roca.
- Ball, Stephen J. (Comp.) (1993) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Madrid: Morata.
- Bhaskar, Roy A. (1975) **A Realist Theory of Science** London: Verso
- Bhaskar, Roy A. (1978) **The Possibility of Naturalism**. London: Routledge.
- Beck, Ulrich (1997) **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización**. Barcelona: Paidós. (trad. cast. 1998)
- Benhabib, S. y Cornell, D. (Comp.) (1990) **Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío**. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Berstein, Richard J. (1983) **Beyond objectivism and relativism**. Oxford: Basil Blackwell.
- Bloor, David (1991) **Knowledge and social imagery**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campbel, Donald t. (1978) Qualitative knowing in action research, en Brenner, M. et al. (Eds.) **The social context of method**. London: Croom Helm: 184-209.
- Campbell, Donald T. (1982) Experiments as arguments. En House, E. R. et all. (eds.) (1982) **Evaluation Series Review Annual**, vol. 7. London: Sage Publi.: 117-128.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986) **Becoming critical: knowing through action research**. London: The Falmer Press.
- Cicourel, Aaron V (1982) Procedimientos interpretativos y reglas normativas en la negociación del estatus y rol. En: *REIS*, 19: 73-104.
- Cole, Michael (1999) **Psicología Cultural**. Madrid: Morata.
- Cronbach, Lee J. (1975) Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica. En: Alvira, F. et alli (Comp.) (1975) **Los dos métodos de las ciencias sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: 253-280.
- Cronbach, Lee J. (1980) "Validity on parole: how can we go straight?", En: *New directions for testing and measurement*, vol. 5: 99-108.
- Cronbach, Lee J. (1982) Prudent aspirations for social inquiry, en Kruska, W. (comp.) (1982a) **The state of social sciences**. Chicago: University of Chicago Press: 61-81.

- Cziko, G. A. (1989) "Unpredictability and indeterminism in human behavior: research and implications for educational research" En: *Educational Researcher*, vol. 18, nº 3, págs. 17-25.
- Cziko, G. A. (1992a) "Purposeful behavior as the control of perception. implications for educational research" En: *Educational Researcher*, vol. 21, nº 9: 10-18.
- Cziko, G. A. (1992b) "Perceptual control theory. one threat to educational research no (yet?) faced by amundson, serlin, and lehrer" En: *Educational Researcher*, vol. 21, nº 9: 25-27.
- Cherryholmes, C. H. (1988) **Power and criticism. Poststructural Investigations in Education**. New York: Teachers College.
- Cherryholmes, C. H. (1992) "Notes on pragmatism and scientific realism" En: *Educational researcher*, vol. 21, nº 6: 13-17.
- Cherryholmes, C. H. (1994) "More notes on pragmatism" En: *Educational Researcher*, vol. 23, nº 1: 16-18.
- Darling-Hammond, I. y Snyder, J. (1992) Curriculum studies and the traditions of inquiry: the scientific tradition, en Jackson, p. w. (comp.) (1992) **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan Publish. Comp.: 41-78.
- Deutsch, David (1997) **La estructura de la realidad**. Barcelona: Anagrama.
- Feyerabend, Paul. K. (1973) **Tratado contra el método**. Madrid: Tecnos.
- Flyvbjerg, Bent (2001) **Making social science matter. Why social inquiry mails and how it can succeed again**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1984) **Constitution of society: outline of the theory of structuration**. Cambridge: Polity Press.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (comps.) (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.
- Glaserfeld, Ernst von (1995) **Radical construtivism. a way of knowing and learning**. London: The Falmer Press.
- Gould, Stephen (2003) **La falsa medida del hombre**. Barcelona: Crítica.
- Greene, M. (1994) "Epistemology and educational research: the influence of recent approaches to knowledge" En: *Review of Research in Education*, vol. 20: 423-464.
- Guba, Egon G. (1981) criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (comps.) (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal: 148-165.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Ivona s. (1981) **Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches**. San Francisco: Jossey-Bass Publish.
- Habermas, Jürgen (1968a) **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1982.
- Habermas, Jürgen (1968b) **Conocimiento y técnica como ideología**. Madrid: Tecnos, 1984.
- Habermas, Jürgen (1973) **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, David (1989) **The condition of postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change**. Cambridge: Ma. Blackwell.
- House E. R. (1991) "Realism in research" En: *Educational Researcher*, vol. 20, nº 6: 2-9, 25.
- House, E. R. (1992) "Response to «notes on pragmatism and scientific realism»" En: *Educational Researcher*, vol. 21, nº 6:18-19.

- House, E. R. (1994) "Is John Dewey Eternal?" En: Educational Researcher, vol. 23, nº 1: 15-16.
- House, E. R., Mathison, S. y McTaggart, R. (1989) "Validity and teacher inference" En: Educational Researcher, vol. 18, nº 7: 11-15, 26.
- Horkheimer, Max (1968) **Teoría crítica**. Buenos aires: Amorrortu.
- Kuhn, Thomas S. (1962) **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (comp.) (1975) **La crítica y el desarrollo del conocimiento**. Barcelona: Grijalbo.
- Lincoln, Ivona S. (1992) Curriculum studies and the traditions of inquiry: the humanistic tradition. En: Jackson, P. W. (Comp.) (1992) **Handbook of curriculum research**. New York: Macmillan Publish. Comp.: 79-97.
- Liston, D. P. (1990) **Capitalist schools. Explanations and ethics in radical studies of schooling**. London: Routledge.
- Maher, F. A. y Rathbone, C. H. (1989) "La formación del profesorado y la teoría feminista: algunas implicaciones prácticas" En: Revista de educación, nº 290, págs. 93-112.
- Mugüerza, Javier (comp.) (1981) **La concepción analítica de la filosofía**. Madrid: Alianza.
- Noddings, N. (1990) "Feminist critiques in the professions" En: Review of Research in Education, vol. 16: 393-424.
- Outhwaite, William (1987) **New philosophies of social science**. London: Macmillan Education.
- Parlett, M. y Hamilton, David (1976) La evaluación como iluminación. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comps.) (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal: 450-466.
- Pérez Gómez, Angel Ignacio (1978) **Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación**. Madrid: Zero/Zyx.
- Popper, Karl R. (1973) **La lógica de la investigación científica**. Madrid: Tecnos.
- Popkewitz, Thomas S. (1981) **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondadori.
- Prigogine, Ilya y Stengers, Isabelle (1990) **La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia**. Madrid: Alianza.
- Putnam, Hilary (1994) **Las mil caras del realismo**. Barcelona: Paidós.
- Quintanilla, Miguel Ángel (1994) El realismo necesario. En: Putnam, Hilary (1994) **Las mil caras del realismo**. Barcelona: Paidós: 17-37.
- Roberts, H. (comp.) (1981) **Doing feminist research**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rorty, Richard (1979) **La filosofía y el espejo de la naturaleza**. Madrid: Cátedra (1983).
- Sayer, Andrew (2000) **Realism and social science**. London: Sage.
- Sokal, Alan (2008) **Más allá de las imposturas intelectuales. ciencia, filosofía y cultura**. Barcelona: Paidós.
- Tom, A. R. (1985) "Inquiring into inquiry-oriented teacher education" En: Journal of Teacher Education, vol. 36, nº 5: 35-44.
- Toulmin, Stephen (2003) **Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad, la experiencia y la práctica racionales en el mundo contemporáneo**. Barcelona: Península.

- Valera, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1994) **La crisis de los paradigmas sociológicos. El papel de la teoría de Michel Foucault.** Valencia: Eutopías, vol 65.
- Walker, D. F. (1992) Methodological issues in curriculum research. En Jackson, P. W. (comp.) (1992) **Handbook of curriculum research. A Project of the American Educational Research Association.** New York: Macmillan Publish. Comp.: 98-118.
- Wertsch, James v. (1988) **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós.