

Presentación

El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa

Angel Rivière
Universidad Autónoma de Madrid

CUALQUIER reflexión sobre el sentido y la significación del empleo del método comparado en la investigación sobre los sistemas o procesos educativos, y de otros procesos sociales, puede situarse en el marco inevitable del debate sobre la objetividad que ha caracterizado el desarrollo de las ciencias sociales y del comportamiento a lo largo de toda su historia. Sin embargo, el propio concepto de objetividad ofrece una tenaz resistencia a un análisis objetivo, y el término que lo representa tiene, al menos en castellano, un significado ambiguo y polisémico. Por una parte, y en un sentido más técnico, puede referirse a la constitución o determinación de un objeto de conocimiento. Por otra, a la posibilidad o capacidad de asimilar ese objeto sin deformaciones y, en especial, sin aquellas deformaciones que imponen los idola del sujeto que conoce, juzga o evalúa. En uno y otro sentido, la objetividad ha sido siempre materia de preocupación (y objeto de deseo) para los científicos dedicados al estudio de los comportamientos y de las sociedades. Les sucede a éstos algo semejante a lo que les ocurre con frecuencia a algunas personas que van todos los días a la oficina, y que se acercan a su mesa de trabajo llenas de suspicacias sobre el sentido, el objeto, el objetivo y la objetividad de lo que hacen. Con una crónica periodicidad, sufren las ciencias sociales una monótona y adolescente crisis de fundamentos, en que el deseo, el significado y el fantasma de la objetividad ocupa un sitio central.

Estas crisis y suspicacias se hacen especialmente agudas en el estudio de los procesos y temas educativos, que no sólo están inevitablemente penetrados de las características específicas de la cultura y la sociedad en que se producen, sino que forman parte de la matriz desde la cual se reproduce o (para los más optimistas) se reconstruye esa cultura y se re-estructura o (para los más pesimistas) se reproduce la organización social. ¿Cómo es posible la objetividad cuando se estudian precisamente los mecanismos y sistemas que sitúan al sujeto que conoce en esta o aquella cultura, en uno u otro lugar de la organización social? Del mismo modo que no podemos ver simultáneamente y desde fuera la figura y la sombra de nuestro cuerpo, tampoco podríamos conocer objetivamente aquellos sistemas y procesos cuya sombra cultural y social nos acompaña a todas partes. La pretensión de conocer objetivamente el marco desde el cual conocemos parece desmesurada. Sobre todo, porque no podemos «conocer sin marco», conocer desde un vacío social y cultural.

Estas suspicacias se convierten en sospechas a voces cuando caemos en la cuenta de que los sistemas educativos no sólo son objetos de conocimiento sino también, y más allá de eso, objetos de poder. Pero, ¿cómo es posible el conocimiento sin deformaciones de los objetos de poder? Parecería que nos acercamos a ellos ineludiblemente (y, muchas veces, apasionadamente) «situados» con relación al poder de que forman parte. No es extraño que, cuando se acerca a los objetos de poder, el científico social llegue a su mesa de trabajo con serias dudas sobre sus posibilidades de ser objetivo: sus actitudes, valores, simpatías y antipatías están ahí. No pueden dejarse en el paragüero que está en la entrada de su despacho. Le acompañan con independencia de su voluntad.

Una tercera característica de los sistemas y procesos educativos que ofrece dificultades aparentes al intento de objetividad es el hecho de que los sistemas educativos formales constituyen, en nuestra sociedad, vías de tránsito inevitable. Además no son, como los genes, mecanismos ocultos de reproducción, sino que penetran en la biografía personal de cada individuo. El intento de conocerlos se enreda fácilmente en un entramado de recuerdos personales que suelen tener una carga emocional muy alta. El científico social que trata de conocer «desde fuera» un sistema educativo, ha vivido previamente «desde dentro» su propio sistema. Tiene que hacer un serio y sistemático esfuerzo para alejarse de sí mismo. Un patético esfuerzo para escapar de su propia sombra. Todos sabemos que las sombras de los sistemas educativos vividos por los miembros de una determinada generación obstaculizan, por ejemplo, la visión de las posibilidades de reforma educativa cuando esa misma generación accede al poder. Por las mismas razones, hacen difícil alcanzar la claridad necesaria para conocer el sistema educativo propio y los de otras sociedades o culturas. Hay que tener en cuenta que los sistemas educativos se encarnan biográficamente en fases de desarrollo psicológico en que la competencia de objetividad es, en sí misma, limitada. ¿Cómo alcanzar la objetividad contando con ese sombreado biográfico que todo lo tiñe a su manera?

Una tentación permanente de los científicos de la sociedad y la conducta, en su búsqueda de objetividad, es la de alcanzar un estado que podríamos llamar (no peyorativamente) de enajenación. La historia de algunos de los paradigmas teóricos principales de la Sociología y la Psicología científica de nuestro siglo se explica, en gran parte, por ese intento de alcanzar la objetividad a través de la enajenación, es decir, de la consideración desde fuera del objeto de conocimiento como algo que es «radicalmente otro». Sería difícil entender el sentido histórico de la sociología funcionalista o el de la psicología conductista, por ejemplo, sin tener en cuenta ese intento de eliminar la peligrosa intimidad que tenemos con relación a los fenómenos sociales, en un caso, y los contenidos de conciencia en otro. Cuando Durkheim propone considerar los hechos sociales como modalidades de acción, pensamiento y sentimiento que son por entero ajenas al individuo, al tiempo que tienen una realidad objetiva, está definiendo esa alternativa de enajenación para la Sociología. Del mismo modo que la establece Watson para la Psicología cuando reclama la necesidad de prescindir de las dudosas ventajas de la introspección y la conciencia, y estudiar la conducta humana mediante los mismos procedimientos externos, repetibles y objetivos que se emplean para investigar el comportamiento animal. En uno y otro caso, la intimidad y consistencia biográfica que puedan tener los fenómenos investigados se consideran, en el sentido más literal de Bachelard (1948), obstáculos epistemológicos para la construcción de las ciencias objetivas de la sociedad y la conducta.

Esta primera alternativa se basa, en sus postulaciones más radicales, en la pretensión de que el empleo de métodos objetivos puede permitir nada menos que eliminar la influencia deformante del sujeto que conoce y de su íntima y biográfica relación con el objeto conocido.

Si la escasa distancia que nos separa de nuestra biografía educativa, nuestras normas sociales, nuestras vivencias conscientes, constituye un obstáculo para su conocimiento objetivo, eliminemos la distancia por el curioso expediente de hacerla infinita, convirtiendo al objeto de conocimiento en algo esencialmente ajeno. Para ello, el objeto se constituye y se destila de la aplicación de métodos semejantes a los de las Ciencias de la Naturaleza, que tratan con objetos opacos a toda posibilidad de intimidad. Tales métodos permitirían eliminar el efecto de perspectiva, que tendería a introducir sesgos en nuestro conocimiento de los fenómenos educativos, psicológicos y sociales. El recurso a la objetividad de los métodos se convierte así en el tratamiento preferido de esas molestas suspicacias y dudosos malestares con que los científicos sociales nos acercamos a la mesa de trabajo.

Sin embargo, este tratamiento no ha obtenido resultados satisfactorios y suficientes en opinión de otros muchos científicos sociales y, en especial, de bastantes de los que se dedican a la investigación educativa. Si hay un campo en el que se cuestione actualmente la posibilidad de un conocimiento objetivo y significativo mediante el recurso a la enajenación y la eliminación de perspectivas, ese campo es el de la educación. Los lemas de la investigación cualitativa, el empleo de la observación participante, la investigación-acción, el uso de métodos etnográficos y la vuelta a los enfoques hermenéuticos están más vivos en el estudio de la educación que en otras áreas de investigación. La crítica a los procedimientos de evaluación e investigación de tinte más objetivista y cuantitativo es endémica en el mundo educativo. La alternativa que se propone a la enajenación es precisamente la de sacar provecho de la intimidad y la densidad biográfica de los fenómenos estudiados. ¿Por qué no mirar los procesos y sistemas educativos «desde dentro», y no desde esa aséptica distancia objetiva que nos impediría penetrar en su verdadero significado?, ¿por qué no tratar de comprender los significados de los procesos y estructuras, en vez de tratar de explicarlos como si fueran biográficamente opacos?

Desde luego, esta opción no es nueva. Es la que proponía el viejo Dilthey (1943) cuando trataba de establecer una especie de modelo constitucional de las «Ciencias del espíritu» radicalmente diverso del de las Ciencias de la naturaleza. Los hechos socialmente cargados e históricamente definidos (como lo son necesariamente los educativos) llevarían siempre la impronta inevitable de su densidad biográfica, una marca de singularidad tal que permitiría comprenderlos como vivencias irrepetibles, pero no explicarlos a través de relaciones entre elementos previamente aislados. La alternativa entre explicación y comprensión, que se reflejó con especial intensidad en la historia de la Psicología en la viva e influyente polémica entre Ebbinghaus y Dilthey, sigue planteándose (aunque con variados disfraces) en el campo de la investigación educativa. Se expresa parcialmente —y no por un mimetismo total— en pares contrapuestos de prescripciones como las que oponen a los métodos cuantitativos y los cualitativos, al objetivismo y el subjetivismo, a la enajenación y la intimidad, a la distancia infinita y la mínima distancia, a la predicción y el significado.

El campo de fuerzas aparentemente contrapuestas a que ha dado lugar la dialéctica intimidad-enajenación es un campo de cultivo de una gran fertilidad epistemológica en las ciencias sociales. Los intentos de conciliación, que ofrecen siempre la sospecha de proponerse una misión imposible, están especialmente vigentes en investigación educativa. Al fin y al cabo, la educación es a un tiempo hecho social —en el sentido más objetivo y no individualizable de Durkheim— y suceso personal estrictamente individualizado, y es vivencia biográfica pero se refleja en indicadores objetivables del comportamiento, y se organiza en sistemas determinados por la historia y la cultura, pero que se componen de elementos cuyas interrelaciones admiten un análisis estadístico. Se multiplica, en definitiva, en un haz completo de rostros distintos

cada uno de los cuales exige su propia mirada: desde la mirada más comprensiva que se esfuerza por desentrañar hermenéuticamente el sentido del proceso educativo (al que trata de ver desde dentro) a la indagadora que se propone explicar desde fuera los sistemas y procesos, a través de las relaciones entre elementos previamente desmenuzados y reflejados en indicadores objetivos.

El problema que plantea la alternativa de la complementariedad de métodos y, por así decirlo, de enfoques o «miradas» es que esa opción se acompaña de la inquietante sospecha de que los paradigmas de la intimidad y de la enajenación (por resumir en dos conceptos algo metafóricos un aspecto esencial de ellos) no son mutuamente conmensurables. Sucede simplemente que acceden a formas de conocimiento que no son comparables. La vía de la intimidad produce un saber sobre el objeto estudiado (la educación, por ejemplo) que no puede alcanzarse, en absoluto, por el camino de la enajenación objetivista. Y lo mismo sucede cuando la comparación se realiza en la otra dirección. Sin embargo, el hecho de que los conocimientos alcanzados por una y otra vía resulten radicalmente diversos, de que no sean mutuamente sustituibles, no significa que no sean compatibles e incluso complementarios. Los científicos sociales más reflexivos se han visto obligados a aceptar trabajosamente la conclusión de que no existen (ni quizá puedan o deban existir) vencedores y vencidos en la oposición entre intimidad y enajenación: la idea de que, para el estudio de fenómenos tan enormemente complejos como los educativos, el extraño maridaje entre la negación de la intimidad biográfica y personal y el aprovechamiento de ella es el que brinda una solución más eficaz para unir significación y rigor, y más respetuosa con la complejidad de los fenómenos educativos.

Sin embargo, esta solución de compromiso exige necesariamente la claudicación de algunas presuposiciones implícitas en uno y otro enfoque: por ejemplo, implica aceptar que no es posible un conocimiento que se pretenda absoluto, y «desenmarcado», de los fenómenos sociales. La supresión de la distancia por acercamiento de la propia intimidad a la intimidad de los procesos educativos lleva, si no se acompaña de otras operaciones de las que hablaremos luego, a un significado que no reúne los requisitos mínimos como para ser científico. Su eliminación por alejamiento hasta la enajenación (es decir, la búsqueda de un conocimiento pretendidamente independiente de la perspectiva social, histórica, biográfica y cultural del que conoce) conduce, si no se acompaña de esas operaciones, a un rigor que no alcanza a ser significativo. ¿Y en qué consisten las operaciones a que nos estamos refiriendo y que permiten la fertilización mutua de los procesos de la intimidad y los métodos de la enajenación?

Ante todo, esas operaciones parten de la aceptación, y más aún del aprovechamiento, del carácter ineludiblemente perspectivo que tienen los fenómenos sociales. Y consisten en la explotación de ese carácter mediante un mecanismo de multiplicación de las perspectivas desde las que esos fenómenos se miran. Son operaciones que presuponen la multiplicación de los marcos de referencia, frente al intento clásico de suprimirlos o negarlos. De este modo, la objetividad (tanto en su sentido más técnico de constitución del objeto de conocimiento, como en el otro, referido a su asimilación sin deformaciones) se convierte, en esta alternativa, en una destilación que resulta de la pluralidad de perspectivas o marcos de referencia desde los que el objeto se construye (y no simplemente «se mira» después de constituido). Es en el contexto de esta alternativa al problema profundo de la objetividad de los fenómenos psicológicos y sociales en el que se encuentra el sentido último y la significación del empleo del método comparado en las ciencias sociales en general, y en el estudio de la educación en particular.

La alternativa tampoco es nueva en la historia del pensamiento. Ortega (1916) la expresaba, con su acostumbrada claridad, cuando decía, en un sentido más general, que «la realidad, precisamente por serlo y hallarse fuera de nuestras mentes individuales, sólo puede llegar a éstas multiplicándose en mil caras o haces», y añadía que «la realidad no puede ser mirada sino desde el punto de vista que cada cual ocupa, fatalmente, en el universo. Aquélla y éste son correlativos, y como no se puede inventar la realidad, tampoco puede fingirse el punto de vista». La única alternativa al peligro de pérdida del significado de la inútil pretensión objetivista de difuminar la perspectiva propia (y sus fuentes de sesgo) mediante unos métodos que crearían una ilusión de omnipresencia (de presencia simultánea en todas partes y en ninguna) es la de aplicar simultáneamente esos métodos al propio marco y a otros. La única posibilidad de conjurar el peligro subjetivista de no ver más que monstruos de la propia razón (o de la personal biografía), cuando se buscan las razones de los fenómenos, consiste en interpretar comparativamente los marcos estudiados, en hallar la capacidad de compatibilizar la visión del marco como objeto y del objeto como marco. La única posibilidad de objetividad en el estudio de los fenómenos sociales y educativos se encuentra en la aceptación consecuente de que, como también decía Ortega, «la perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resulta siempre idéntica es un concepto absurdo».

Desde esta consideración, la comparación sistemática y deliberada, la multiplicación de las perspectivas o marcos desde las que se miran los fenómenos complejos —y, en concreto, los fenómenos educativos— no sólo sería una estrategia eficaz para su comprensión y conocimiento objetivo, sino una condición necesaria para su constitución como objetos de conocimiento. Del mismo modo que, en nuestra vida cotidiana, corregimos las deformaciones que pudiera producir el situarnos en una perspectiva particular para ver un objeto modificando y multiplicando las perspectivas (y no pretendiendo la ilusión de no estar en ninguna), así también seguimos esa misma estrategia cuando tratamos de conocer un objeto complejo, tal como un sistema o subsistema educativo. Pero, a diferencia de lo que sucede a las cosas naturales o artificiales, que son biográficamente opacas y ciertamente ajenas al enfoque de la intimidad, sucede que los sistemas educativos son sistemas con historia, que se constituyen en marcos biográficos y están, a su vez, enmarcados social y culturalmente. Todo ello tiene consecuencias claras para el empleo del método comparado en el tratamiento de estos objetos.

La primera consecuencia es que los objetos sociales (que poseen estas características) son, por así decirlo, inagotables en un sentido en que no lo son los objetos de las ciencias naturales. Este carácter inagotable no resulta sólo de la complejidad de las relaciones que se dan en ellos, ni siquiera sólo de la complejidad de marcos que deben tenerse en cuenta para su conocimiento, sino que se deriva de su consistencia intencional y de su carácter histórico. Y, sobre todo, del hecho de que el acto de conocimiento también está históricamente enmarcado. El encuentro entre perspectivas históricamente determinadas, entre marcos históricos y culturales, no puede saldarse con el agotamiento de uno de esos marcos por parte del otro: siempre existirá un número indeterminado de perspectivas sociales, culturales e históricas (mientras la historia no termine, como algunos pretenden) que permitan una reconstrucción diferente del objeto social estudiado. Si lo que pretende es alcanzar la estática seguridad de aquel que supone conocer un objeto a través de todas sus relaciones potenciales y relevantes, el científico social hace bien en sentirse insatisfecho y suspicaz con respecto a sus posibilidades de objetividad.

La comparación es una operación cognitiva básica que exige siempre la presencia de una memoria (de modo que sólo pueden comparar los sistemas cognitivos que poseen una memo-

ria). A su vez, la comparación sistemática de sistemas complejos que llevan a cabo los científicos de la educación sólo adquiere significado cuando se entrelaza en el contexto de la memoria histórica. De una memoria que (como sucede a la memoria humana a largo plazo) no es nunca un simple remedo literal de «lo que sucedió», sino una reconstrucción activa que es función del presente y de un amplio conjunto de significados culturales. Por todo ello, la pretensión de identificar «objetividad» y «cosificación» es siempre una pretensión inútil para los científicos sociales. Su objeto de conocimiento no es una «realidad previa», ni ese «concepto absurdo» que sería el de una realidad que resultase idéntica desde cualquier punto de vista. Es, más bien, el producto de una esforzada construcción en la que los métodos comparados juegan un papel decisivo.

La organización de unas jornadas sobre «Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación» tiene, por todo ello, una importancia especial dentro del conjunto de actividades destinadas a la promoción de la investigación educativa, y la reflexión sobre ella en nuestro país. La colaboración entre el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho posible lograr la celebración de este Seminario Internacional, que surgió de la iniciativa del primero de estos centros. Estoy seguro que, gracias a esa iniciativa, la reflexión sobre la comparación, sobre su significado epistemológico y metodológico, irá mucho más allá de donde se ha dejado en estas breves consideraciones iniciales.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, G. (1948), *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Argos.
- Dilthey, G. (1948), *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Durkheim, E. (1965), *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Schapire.
- Ortega y Gasset, J. (1987), *El espectador. Obras completas*, II, Madrid, Alianza Editorial.
- (1987), *El tema de nuestro tiempo. Obras completas*, III, Madrid, Alianza Editorial.
- Watson, J. (1913), «Psychology as the behaviorist views it». *Psychological Review*, 20; pp. 158-177.