

Nuevos horizontes para la investigación educativa crítico-emancipadora: aportes del realismo crítico de Roy Bhaskar*

[Versión en castellano]

New horizons for critical-emancipatory education research:
the contributions of Roy Bhaskar's critical realism

Novos horizontes para a pesquisa em educação crítica-
emancipatória: as contribuições do realismo crítico de Roy Bhaskar

Recibido el 28/04/ 2022. Aceptado el 02/09/2022

› Para citar este artículo:

Rodríguez, J. R. (2023). Nuevos horizontes para la investigación educativa crítico-emancipadora: aportes del realismo crítico de Roy Bhaskar *Ánfora*, 30(55), 142-161.

<https://doi.org/10.30854/anfv30.n55.2023.939>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Juan Ramón Rodríguez Fernández**

<https://orcid.org/0000-0003-2523-0681>

España

Resumen

Objetivo: en el siguiente texto se muestran los potenciales aportes que ofrece el realismo crítico a la hora de generar una estructura de investigación educativa que permita sacar a la luz conocimientos que la investigación educativa tradicional no logra mostrar.

Metodología: para ello, se reflexiona teóricamente sobre cómo podría abordarse el estudio y análisis de los programas de inclusión social y antipobreza existentes

en las sociedades occidentales avanzadas, a través del prisma analítico del realismo crítico. **Resultados:** así, desde las herramientas analíticas del realismo crítico, se mostrarán las limitaciones y carencias de estos programas, tanto en sus fundamentos básicos como en sus propuestas educativas de formación para la empleabilidad.

Conclusiones: a partir de tales limitaciones, se pueden señalar caminos alternativos

* Proyecto «Estancias cortas de investigación». Código: UNILEON-2019/00002/001/001/280. Universidad de León. Declaración de intereses: el autor declara que no se presentan conflictos de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

** Profesor. Universidad de León. jrodrf@unileon.es

para lograr una sociedad más justa, entre otros, la propuesta de una renta básica universal.

Palabras clave: Realismo crítico; educación crítica; inclusión social; investigación educativa crítica; Marxismo.

Abstract

Objective: The following text shows the potential contributions offered by critical realism when it comes to generating an educational research structure that allows bringing to light knowledge that traditional educational research fails to show.

Methodology: To do this, the following text reflects theoretically on how the study and analysis of social inclusion and anti-poverty programs existing in advanced Western societies could be approached through the analytical prism of critical realism. **Results:** Thus, from the analytical tools of critical realism, the limitations of these programs will be shown, both in their basic foundations and in their educational proposals for training for employability. **Conclusions:** Based on such limitations, alternative paths can be indicated in order to achieve a fairer society, among others the proposal for a universal basic income.

Key words: Critical Realism; Critical Education; Social Inclusion; Critical Educational Research; Marxism.

Resumo

Objetivo: o texto a seguir mostra as contribuições potenciais oferecidas pelo realismo crítico quando se trata de gerar uma estrutura para a pesquisa educacional que traga à tona o conhecimento que a pesquisa educacional tradicional não consegue mostrar.

Metodologia: para esse fim, o texto a seguir reflete teoricamente sobre como o estudo e a análise dos programas de inclusão social e combate à pobreza existente nas sociedades ocidentais avançadas poderiam ser abordados pelo prisma analítico do realismo crítico. **Resultados:** assim, a partir das ferramentas analíticas do realismo crítico, serão mostradas as limitações e as deficiências desses programas, tanto em seus fundamentos básicos quanto em suas propostas educacionais de formação para a empregabilidade. **Conclusões:** com base nessas limitações, podem ser apontadas formas alternativas de alcançar uma sociedade mais justa, incluindo a proposta de uma renda básica universal.

Rodríguez, J. R. (2023). Nuevos horizontes para la investigación educativa crítico-emancipadora: aportes del realismo crítico de Roy Bhaskar *Ánfora*, 30(55), 142-161.
<https://doi.org/10.30854/anfv30.n55.2023.939>



Palavras-chave: Realismo Crítico; Educação Crítica; Inclusão Social; Pesquisa Educacional Crítica; Marxismo.

Introducción¹

Este artículo muestra mi primera incursión en el realismo crítico. Pretendo demostrar su potencial como base filosófica para la investigación en ciencias sociales y, especialmente, en el campo de la educación, donde ha tenido una creciente influencia e importancia en los últimos años (Parra, 2015 y 2016). Al hacerlo, mostraré que el realismo crítico ofrece herramientas para la investigación educativa crítico-emancipadora, que supera las limitaciones que presentan los enfoques empiristas y subjetivistas tradicionales (Khazem, 2018). Mi interés por el realismo crítico ha continuado a lo largo de mi carrera profesional previa y en mi trabajo como profesor universitario, donde lo he utilizado para investigar la cuestión de la renta mínima garantizada como brazo de la política social y educativa destinada a combatir la pobreza.

Mi viaje al realismo crítico

Mi interés por el realismo crítico comenzó cuando era estudiante universitario de Pedagogía. Siempre me sentí incómodo con las visiones que presentaban la educación como una simple actividad técnica. Abordar cuestiones como las metodologías de enseñanza, la organización escolar, la evaluación y el diseño curricular desde un marco de referencia de lo que ahora entiendo como ciencia positivista me parecía limitado. Los supuestos de libertad de valores y compromiso con el empirismo que sustentaban el positivismo no se ajustaban a la realidad de la praxis educativa: un complejo proyecto social y ético construido sobre relaciones comunicativas para la justicia social. Comprender la educación no solo requería algo más que tomar nota de lo aparente (el Dominio de lo Real en términos de Bhaskar), sino también que no podía divorciarse del mundo de los valores. Incluso como estudiante, lo sabía. Sin embargo, hasta que me involucré en el realismo crítico, no disponía del lenguaje y los conceptos para explicar lo que intuía: la educación tenía que insertarse en el mundo real y entenderse en sus contextos histórico, cultural, ideológico y biográfico. Y esta inserción significaba que la educación era algo más que lo que simplemente ocurría en las aulas. Tenía que ser por algo. Tenía que basarse en cosas reales que importaran, expresar un compromiso ético-político inalienable con la justicia y el cambio social. Frente al lenguaje del positivismo, en el que la educación se reduce con demasiada facilidad

¹ Me gustaría expresar mi gratitud a Grant Banfield por sus sugerencias e ideas para este trabajo, que es el resultado de una visita académica al *Centre for Research in Educational and Social Inclusion* of the University of South Australia en 2019-2020, allí el profesor Grant Banfield fue mi mentor académico.

a un mero mecanismo de transmisión y acumulación de conocimientos, el realismo crítico abrió un espacio conceptual para verla como un desarrollo de la capacidad para leer el mundo, así como para cambiarlo.

Antes de mi carrera como profesor universitario e investigador, trabajé como educador social aplicando programas de inclusión social en España durante casi 10 años. Al principio pensé que este tipo de programas contribuían poderosamente al cambio social y al logro de una mayor igualdad. Sin embargo, con el paso del tiempo, se me hicieron evidentes las limitaciones que tenían estos programas para reducir (y no digamos erradicar) la pobreza. A raíz de este descontento, empecé a reflexionar sobre estos problemas sociales desde una perspectiva marxista. Aunque la relación entre el realismo crítico y el marxismo es controvertida, en mi opinión existen claros vínculos entre ambas escuelas de pensamiento, especialmente en lo que se refiere a su comprensión de la realidad y al potencial para el cambio social emancipador. Reconozco plenamente que el realismo crítico y el marxismo son diferentes, pero también sostengo que existen fuertes vínculos entre ambos y que el realismo crítico proporciona sólidos fundamentos filosóficos a la teoría marxista. Para saber más sobre este acalorado debate sobre realismo crítico y marxismo, pueden consultarse, entre otros, Gunn (1989) y Brown *et al.* (2003). Llegué a comprender que estos programas de lucha contra la pobreza, así como otras acciones socioeducativas para los más desfavorecidos, no tenían como objetivo erradicar las causas profundas de la desigualdad social, sino que estaban diseñados (intencionadamente o no) para tener un mero efecto cosmético. Se centraban en lo superficial y no en las causas profundas subyacentes. Tanto la práctica profesional como la investigación educativa operaban en el mundo de las apariencias o, como diría Marx, en un mundo fetichizado. Llegar a comprender el mundo social como algo estructurado que solo está parcialmente abierto, tanto a las observaciones como a las experiencias directas del mismo, proporcionó un terreno fértil para mi futuro interés por el realismo crítico.

La investigación que llevé a cabo durante mi doctorado me abrió la mente al realismo crítico y a sus posibilidades emancipadoras. La sorpresa fue inesperada, pero agradable. El realismo crítico se convirtió en el socio metodológico de la teoría marxista que necesitaba. Me proporcionó los medios para desentrañar los mecanismos causales de los fenómenos sociales que me interesaba comprender y cambiar.

En las siguientes secciones, esbozaré las formas en que he empleado el realismo crítico para comprender y criticar los programas de exclusión social. En particular, haré hincapié en el punto de que la ontología profunda del realismo crítico expresa el realismo de Marx. Esto es lo que inicialmente me atrajo de los recursos filosóficos del realismo crítico.

Más allá del positivismo y la hermenéutica

Como muchos estudiantes de posgrado de ciencias sociales y de la educación, fui educado en la idea de que las ciencias sociales y humanas se enmarcaban en dos filosofías enfrentadas: el positivismo y la hermenéutica. Llegué a conocerlos como representantes de enfoques filosóficos y prácticos de la investigación significativamente diferentes. No solo mantenían puntos de vista opuestos sobre la naturaleza de la realidad y el conocimiento, sino también sobre la relación entre el investigador y los sujetos investigados. Recuerdo que me atrajo la hermenéutica por su reconocimiento de lo humano del mundo social, y la implicación que tenía de la posibilidad de la agencia humana. Sin embargo, la lectura del excelente texto introductorio al realismo crítico de Andrew Collier (1994) aportó nueva luz a la problemática positivismo-hermenéutica. Su metáfora de la hormiga y la araña me pareció especialmente instructiva.

Según Collier, la metáfora que mejor ejemplifica el trabajo de los investigadores positivistas es la de la hormiga. Estos investigadores trabajan como hormigas, recopilando información como si fuera parte de un rompecabezas predeterminado. Las hormigas positivistas intentan completar el rompecabezas juntando retazos de datos extraídos de una realidad externa. Su trabajo, tal y como ellos lo entienden, consiste en recopilar el mayor número posible de datos empíricos sobre un fenómeno determinado, con el fin de elaborar una imagen lo más precisa y realista posible del objeto de estudio. Los datos empíricos se entienden como instantáneas de la realidad y los investigadores son como fotógrafos que toman esas instantáneas. En consecuencia, las hormigas positivistas ven una correspondencia directa entre la información recogida sobre un objeto y el objeto en sí. O, en otras palabras, entienden el conocimiento científico como un reflejo puro y fiel de un mundo completamente externo e independiente del investigador científico. De este modo, se considera que la objetividad está asegurada por: a) un diseño experimental adecuado que garantice la neutralidad del investigador, y b) el uso de técnicas de recogida de datos que proporcionen un acceso directo a la realidad; además de producir conocimientos universalmente válidos que puedan reproducirse en otros contextos. En el mundo de las hormigas, la función de la ciencia y el conocimiento científico es formular leyes universales que permitan predecir y posibiliten la intervención. El positivismo es indiscutiblemente hegemónico en las ciencias experimentales o «duras» (Parada, 2004, p.409; Scott, 2010 y 2014; Parra, 2015). Sin embargo, a pesar de las dificultades que entraña aplicar el positivismo a sistemas abiertos como las sociedades humanas, este sigue siendo influyente en las ciencias sociales (Bhaskar, 1998).

Por el contrario, Collier describe el trabajo de los investigadores hermenéuticos más bien como el de la araña, ya que las concepciones adoptan un punto

de vista diametralmente opuesto, al considerar que es imposible establecer una separación tajante entre las concepciones del investigador y la realidad. Esta postura niega, así, la existencia de una división claramente definida entre investigador y sujeto, o la posibilidad de un acceso directo y efectivo a la realidad investigada. La realidad no se considera una entidad externa que pueda dividirse en partes separadas y estudiarse en contextos experimentales, como sostienen los positivistas. Según la hermenéutica, la realidad no existe más allá de la comprensión que se tiene de ella, ya que se construye enteramente a través de las ideas, los conceptos, las prácticas, el lenguaje, etc. de cada uno. Es el punto de vista del investigador el que dicta una determinada concepción de la realidad.

Desde el punto de vista de la hermenéutica, no es necesario crear situaciones experimentales que reproduzcan un fenómeno concreto, sino que lo importante son las interpretaciones que el investigador hace del sujeto en su contexto. Los argumentos más extremos dentro de esta concepción niegan la existencia de una realidad material más allá de nuestras mentes: los investigadores que sostienen estas concepciones pueden ser bien considerados antirrealistas.

A través de las interpretaciones se alcanza una comprensión profunda del tema estudiado, y se produce información que tiene sentido en situaciones y contextos similares. El objetivo no es tanto hacer predicciones que puedan extrapolarse a otros contextos, sino producir conocimientos significativos acerca de un fenómeno social determinado mediante la argumentación. Según Andrew Collier (1994), la metáfora que mejor refleja esta concepción es la de una araña tejiendo su red. Así, los investigadores hermenéuticos producen conocimiento como resultado de sus reflexiones y concepciones, como si ese conocimiento fuera un hilo que surge de sus mentes. Parafraseando al antropólogo Clifford Geertz (1973), los investigadores cuelgan de las redes de significado que ellos mismos han tejido. Este es el enfoque más utilizado en las ciencias sociales y engloba estrategias de investigación como la etnografía, y técnicas de recogida de datos como la observación participante (Taylor, 1985).

En cuanto a la forma de abordar y comprender la realidad, estas dos concepciones tienen respectivamente una larga y amplia tradición en la investigación en ciencias naturales y en ciencias humanas. Sin embargo, cada uno de ellos presenta una serie de limitaciones en cuanto a su contribución al cambio social y la emancipación.

Las concepciones positivistas priorizan la recogida aséptica de datos e información, así pierde de vista las múltiples formas en que la propia acción de investigar influye y condiciona la realidad investigada. Otra limitación de estos enfoques es que los aspectos estructurales que explican la realidad investigada quedan relegados a un segundo plano. El énfasis en un diseño experimental preciso, una recogida de datos exhaustiva y unas condiciones experimentales (y

por tanto artificiales), estrictamente observadas hace que se pasen por alto los aspectos estructurales que construyen sutilmente el objeto de estudio.

Mientras, las concepciones hermenéuticas enfatizan la producción de conocimiento idiográfico derivado de la subjetividad argumentada por el investigador (Núñez, 2013). Esta concepción presenta claras limitaciones, sobre todo en lo que respecta a la emisión de conclusiones científicas cuya validez pueda generalizarse a otros entornos y contextos. Además, una perspectiva hermenéutica tiende a conducir a posturas relativistas que limitan la capacidad de llegar a conclusiones científicas con algún valor predictivo real.

A continuación, se intenta demostrar las posibilidades que ofrece el realismo crítico en las ciencias sociales para superar algunas de estas limitaciones.

Lecciones del realismo crítico

Desde una perspectiva positivista, el progreso de la ciencia se considera como una acumulación lineal de información obtenida mediante procedimientos experimentales que garantizan un acceso neutral a una realidad independiente de la mente. Según el positivismo, la única realidad que interesa a la ciencia es la que está disponible empíricamente y, por tanto, puede medirse y subdividirse; es empírica. Por el contrario, la hermenéutica reduce la realidad a lo que tiene significado para el investigador; lo subjetivo. Son los investigadores, a través de su labor de indagación, quienes construyen el objeto de estudio, la realidad. Así pues, la construcción de significados es primordial en los enfoques hermenéuticos.

No obstante, el realismo crítico ofrece una concepción más compleja de la investigación y la realidad, que se basa en la idea de que la realidad está estratificada. De acuerdo con Andrew Collier (1994):

[...] para el empirismo, la ciencia contiene piezas discretas de conocimiento y las acumula en su cubo mental; para el relativismo, los cambios científicos son como interruptores gestálticos que "llegan a ver el mundo de otra manera". Ambas metáforas tienen su lugar, pero si el realismo trascendental está en lo cierto, la metáfora de cavar más hondo capta rasgos mucho más esenciales del proceso (p. 50).

La naturaleza estratificada de la realidad

Según el realismo crítico, la realidad es esencialmente un sistema abierto, pero a veces puede manipularse como si fuera un sistema cerrado que realiza experimentos y confirma o rechaza así hipótesis teóricas. A pesar de su naturaleza fundamentalmente abierta, la realidad, tal y como la teorizó Bhaskar (1975; 1998), no es caótica ni aleatoria, sino que, por el contrario, está estructurada y ordenada. Sostiene que la realidad, ya sea natural o social, es una totalidad estratificada que consta de tres niveles o dominios superpuestos. El primero de ellos es el ámbito empírico. Inicialmente, Bhaskar describió este ámbito refiriéndose exclusivamente a experiencias concretas. Sin embargo, como señala Hartwig (2007), él «[...] más tarde amplió el dominio de lo empírico al de 'lo subjetivo', para abarcar tanto los conceptos como lo empírico» (pp. 400 -401). El segundo es el dominio actual, se refiere al mundo de los acontecimientos en el que se producen diversas experiencias e interpretaciones de las mismas en espacios y tiempos definidos. El tercero es el dominio real, que se refiere a los mecanismos y estructuras generadores. Estas son duraderas y no episódicas, son responsables de los efectos causales y, en última instancia, explican la ocurrencia de sucesos observables. Así, el dominio empírico es un subconjunto del dominio real, que a su vez es un subconjunto de este último. De este modo, todos los dominios son reales. Sin embargo, es importante subrayar que la causalidad no se produce en los acontecimientos, los fenómenos empíricos o las interpretaciones subjetivas, sino en los mecanismos generativos.

Esta concepción estratificada de la realidad guarda marcadas similitudes con la lógica del pensamiento materialista marxista (Banfield, 2010). Fuerzas y estructuras ocultas crean determinadas condiciones y generan una serie de acontecimientos, en los que las acciones de los sujetos contribuyen en parte a su reproducción y/o transformación. Por lo tanto, según el realismo crítico, el sujeto no es el sujeto universal y ubicuo del pensamiento cartesiano: los que están en el centro generador del tejido social modifican el entorno según los intereses, deseos y objetivos del sujeto. El sujeto tampoco es el resultado determinado o el producto del tejido social.

Además, aunque considera que la realidad está estructurada y ordenada, el realismo crítico también insiste en que es ontológicamente emergente. En otras palabras, los mecanismos que explican los fenómenos y acontecimientos sociales percibidos aparecen ordenados, desde los mecanismos más básicos y distantes hasta los más concretos y cercanos al acontecimiento que generan. Así, cada uno de estos mecanismos puede ser explicado de forma emergente por diferentes teorías científicas, en las que las que corresponden a los niveles más básicos no agotan ni reducen las teorías situadas en los niveles más concretos

y cercanos al suceso estudiado. Por ejemplo, la explicación del comportamiento humano no se reduce únicamente a una explicación biológico-fisiológica (con las contribuciones de la química, la biología o la psicobiología), sino que también incluye una explicación cultural y social (antropología, sociología, lingüística, semiótica, etc.), una explicación psicológico-educativa (educación, enseñanza, etc.) y así sucesivamente, donde cada teoría aporta una explicación —en forma emergente— que es relevante para el estrato al que pertenece.

Explicaciones verticales y horizontales de la realidad

Una forma de analizar la realidad social que respete su naturaleza estratificada y ordenada es mediante una explicación vertical y una explicación horizontal (Banfield, 2010 y 2016). Esta propuesta es una estrategia de investigación altamente innovadora en las ciencias sociales, que va más allá de los enfoques positivistas y hermenéuticos. Es, sin duda, una de las aportaciones más originales del realismo crítico a la filosofía y la práctica de la ciencia.

En combinación, las explicaciones horizontales y verticales arrojan luz sobre la naturaleza integrada de los fenómenos objeto de estudio. Van más allá de lo empírico y lo subjetivo, para iluminar el papel de las estructuras y mecanismos ocultos que dan lugar a los acontecimientos y fenómenos percibidos en la realidad.

Una propuesta para un análisis realista crítico.

El caso de los planes de inclusión social contra la pobreza

Las principales acciones socioeducativas contra la pobreza en los países del contexto europeo son los Ingresos Mínimos de Inserción, aquí denominados Ingresos Mínimos Garantizados (I.M.G.). Este tipo de regímenes surgieron a principios de los años 90 gracias a la Recomendación 92/441 del Consejo, de 24 de junio de 1992, que animaba a los Estados miembros de la Unión Europea (UE) a desarrollar programas que garantizaran a sus ciudadanos unos ingresos mínimos. A lo largo de la década de los 90 y principios del siglo XXI varios países de la U.E. han ido implantando gradualmente este tipo de regímenes (EUROSTAT, 2018). Lo hicieron con una considerable heterogeneidad orientándolas, al menos formalmente, hacia la lucha contra la exclusión social y la consecución de sociedades europeas más cohesionadas e igualitarias (Malgesini, 2017). A pesar de su heterogeneidad, se puede observar que los regímenes de renta mínima —en toda Europa, pero en España en particular (Frazer y Marlier, 2016)— tienen dos características comunes. En todos ellos se realiza un pago periódico, y cada programa (en mayor o menor medida) vincula la percepción de este pago al rendimiento del beneficiario en una serie de actividades relacionadas con la integración social y

laboral. Estas actividades pueden tener lugar en diversos contextos (por ejemplo, familiar, personal, de la salud, educativo o laboral). Siguen a la realización de un Itinerario Personalizado de Inserción que incluye el compromiso del beneficiario de participar en determinadas actividades propuestas por los servicios sociales; entre ellos, el orgullo de pertenecer a un grupo suele impulsar la realización de cursos de formación que mejoran la empleabilidad. En este sentido, vale la pena señalar la siguiente cita de Marx (1894) «[...] la economía vulgar se siente completamente a gusto, estas relaciones le parecen tanto más evidentes cuanto más ocultas permanecen sus conexiones internas, aunque sean comprensibles para la mente popular» (p. 797). Así pues, el capitalismo es la fuente de la pobreza y la solución a la pobreza es... ¡más capitalismo!

Un enfoque realista crítico del estudio de los cursos de formación profesional para desempleados. Una explicación vertical y horizontal

Los enfoques positivistas tienden a analizar los programas de formación profesional mediante la recopilación de datos relacionados con poblaciones objetivo específicas. Así, se podrían recoger datos sobre el número de desempleados, elaborar estadísticas sobre la duración del desempleo y elaborar perfiles de las personas socialmente excluidas junto con el número de personas en situación de exclusión leve, moderada o grave. Se pueden diseñar cuestionarios, realizar entrevistas y consultar informes anteriores. El mismo proceso de recogida de información se llevaría a cabo en otras dimensiones que conforman el objeto de estudio, como las características y cuantía de las ayudas económicas, el número y contenido de los cursos de formación profesional. Este es el modelo generalmente empleado por las administraciones públicas y está directamente vinculado a la concepción positivista. Es necesario porque facilita la recogida de datos sobre el acontecimiento seleccionado, pero es insuficiente para llegar a una comprensión profunda de ese acontecimiento.

Por su parte, los enfoques hermenéuticos suelen centrarse en la exploración de las percepciones subjetivas de los agentes implicados en el acontecimiento social, entre los que se incluyen los participantes en los cursos, los profesionales de los servicios sociales encargados de organizarlos y gestionarlos y los representantes políticos que aprueban su puesta en marcha. Para ello, se realizan entrevistas a los sujetos implicados, sesiones de observación participante durante los cursos y los investigadores pueden llevar a cabo una inmersión total en la realidad estudiada, acompañada de un diario de campo que proporciona una explicación densa del contexto estudiado. El objetivo es recolectar información significativa que permita al investigador construir un argumento que explique la complejidad de las prácticas en esta realidad social. Esta aproximación al

acontecimiento se basa en la interpretación subjetiva —aunque razonada— del investigador. La información permite conocer en profundidad aspectos ocultos de la realidad estudiada, pero es limitada en cuanto a su extrapolación a otros contextos: lo que es válido y relevante para el estudio de caso analizado no lo es necesariamente en otros casos.

Ambos enfoques aportan información valiosa, pero por separado o combinados son insuficientes. Carecen de la capacidad de iluminar los mecanismos generativos que subyacen a la realidad estructurada y experiencial de la pobreza. En resumen, los enfoques tienen un poder explicativo limitado y ven restringido su potencial para contribuir a un cambio social significativo y a una emancipación humana concreta. Desde este punto de vista, el atractivo del realismo crítico se hizo evidente. El realismo crítico ofrecía formas de explicar cómo podrían emplearse los programas de formación para combatir la exclusión social. Explicación horizontal del objeto de estudio —es decir, explicación del suceso a través de los mecanismos y las causas que estos generan y se experimentan— y explicación vertical del objeto de estudio —es decir, cómo un mecanismo explica a otro, mecanismos más eficaces causalmente (Shipway, 2010)—. Podrían trabajar dialécticamente para desarrollar una comprensión profunda de los problemas sociales y están relacionados con el mundo real, y, con cada movimiento horizontal y vertical, surgen nuevos puntos de vista (Banfield, 2013 y 2016).

De este modo, las explicaciones horizontales y verticales, combinadas, arrojan luz sobre la naturaleza integrada de los fenómenos estudiados, y superan la superficie empírica y observable de los enfoques positivistas y las interpretaciones subjetivas de los enfoques hermenéuticos, que pierden de vista el papel de las estructuras y mecanismos ocultos que dan lugar a los acontecimientos y fenómenos que percibimos en la realidad.

Una explicación vertical —ver tabla 1— del acontecimiento de las rentas mínimas garantizadas y sus cursos tendría que tener en cuenta el papel de los diferentes estratos y las correspondientes teorías emergentes que arrojan luz sobre este acontecimiento. Por ejemplo, desde el nivel más básico al más concreto, primero está la concepción de sujeto y sociedad en el estrato de la ideología neoliberal. La concepción neoliberal del sujeto encuentra su máxima expresión en la organización social basada en el modelo del estado de bienestar residual, en el que la gestión pública juega un papel marginal frente al papel destacado de la iniciativa privada y la responsabilidad individual. Siguiendo estas concepciones de sujeto y organización social está la teoría económica del capital humano, en la que las personas compiten por el acceso al mundo del trabajo a través de la inversión individual en cualificaciones profesionales. El estrato más cercano al evento estudiado es el modelo de competencias profesionales, con foco en el diseño curricular.

Tabla 1. Una propuesta de explicación vertical para los cursos de formación profesional asociados a los Programas de Renta Mínima Garantizada.

Evento: acciones de formación asociadas a programas antipobreza	
Diseño Curricular	Racionalidad de la educación experta
Educación	Modelo de educación basado en competencias
Economía	Teoría del Capital Humano
Sociología	Estado de bienestar residual
Ideología	Neoliberalismo
Estratos de realidad	Teorías emergentes

Mientras tanto, una explicación horizontal —ver tabla 2— tendría que mostrar cómo un grupo de mecanismos (por ejemplo, la teoría del capital humano, el neoliberalismo y el modelo basado en competencias) explican la implementación de una serie de eventos (i.e. acciones formativas para personas en riesgo social), y cómo generan una serie de consecuencias y experiencias asociadas al tema en estudio (i.e. presupuesto destinado a la formación, número de acciones formativas, tasas de nuevos empleos y desempleo, perfiles profesionales de los trabajadores que organizan las acciones, gestión pública o privada de las acciones formativas y sus características). Es decir, las experiencias que se viven y se sitúan en el plano de lo puramente empírico.

Tabla 2. Una propuesta de explicación horizontal para los cursos de formación profesional asociados a los Programas de Renta Mínima Garantizada.

Mecanismos	Eventos	Experiencias
Diseño curricular experto		Tipo de curso, contenidos, recursos y métodos de enseñanza, rol del docente, relación educador-alumno, sistema de evaluación y certificación, etc.
Modelo de educación basado en competencias		Tasas de desempleo, pobreza, precariedad laboral, etc.
Teoría del Capital Humano	Acciones formativas para adultos en situación de exclusión social	Financiación económica de las políticas contra la pobreza. Cantidad de la ayuda económica a los beneficiarios.
Estado de bienestar residual		Tipo de gestión: pública o privada, colaboración público-privada, etc.
Neoliberalismo		Perfiles profesionales, funciones, tareas e instrumentos que intervienen en los programas.

Un análisis integrado del carácter estratificado de las políticas de inclusión social para combatir la pobreza

En línea con el discurso neoliberal, el sujeto es esencialmente individualista, competitivo y calculador, y logra su autorrealización y realización tomando posesión de bienes materiales, en competencia con sus contrapartes. Dada esta esencialidad, la sociedad debe organizarse según la lógica de la empresa privada, porque es el modelo que más conduce al desarrollo de la esencialidad del sujeto neoliberal. Esto se encuentra ubicado en la raíz de la lógica de privatización y mercantilización de los sectores públicos que forman la columna vertebral de la

sociedad, es decir, la educación, la salud, el cuidado de la salud y el mercado de trabajo; porque favorece el desarrollo del carácter competitivo, individualista y emprendedor del sujeto y, en definitiva, el avance y progreso de la sociedad. La lógica de la privatización se materializa en el modelo neoliberal de Estado de bienestar social, que se basa esencialmente en la prestación de servicios por parte de entidades privadas, que reducen al mínimo absoluto el papel del Estado en la regulación y organización de la sociedad. Este modelo pone énfasis en la responsabilidad individual del sujeto en la toma de decisiones.

Estas ideas neoliberales sobre la sociedad y el individuo han dado lugar a la teoría del capital humano en la disciplina de la economía (Becker, 1964). Según esta teoría, la educación es una inversión individual con valor de cambio en el mercado laboral (Schultz, 1962). Por lo tanto, la educación aumenta la empleabilidad de una persona y está directamente relacionada con una mayor productividad, crecimiento económico y, en última instancia, con una mayor calidad y número de puestos de trabajo disponibles. En consecuencia, tal y como se refleja en las principales estrategias y directivas europeas en la lucha contra la pobreza y la exclusión social, las personas pobres necesitan adquirir la formación y las competencias que requiere el sistema productivo para aumentar su empleabilidad y, así, acceder efectivamente al mercado laboral.

Sin embargo, estos enfoques presentan serias dificultades para lograr sus objetivos. Primero, la existencia de una relación mecánica directa entre capacitación, empleo, mayor productividad y mejores estándares laborales como resultado del crecimiento económico generado por trabajadores mejor educados es cuestionable (Chang, 2012). Los jóvenes de las sociedades contemporáneas han recibido más y mejor educación que las generaciones anteriores y, sin embargo, no ha habido una reducción del desempleo ni de la precariedad laboral en los últimos años. Las condiciones de trabajo y el número de puestos de trabajo en un país o región no dependen de los niveles de formación alcanzados o del sistema educativo, sino de las relaciones de poder entre el capital y el trabajo, equilibrio que ha cambiado radicalmente a favor del primero como resultado de las políticas económicas neoliberales, especialmente desde la crisis de 2008 (Harvey, 2012 y 2013).

En segundo lugar, la educación juega un papel pasivo, dedicado únicamente a brindar capacitación en las competencias requeridas por el mercado laboral. Así, la función primaria de la educación en todos los niveles del sistema educativo —ya sea educación primaria o secundaria, educación formal o no formal— es vista como la de equipar a las personas para competir en el mercado laboral. Desde este punto de vista, el método de enseñanza que mejor se adapta a estos enfoques es el modelo basado en competencias. Este modelo asume que es posible desglosar una determinada profesión en sus distintas habilidades para posteriormente

diseñar acciones formativas específicas para cada competencia o técnica. Esta es una concepción simplista del complejo ámbito profesional, en el que el trabajo se reduce a un mero stock de competencias profesionales y los trabajadores a meros mecánicos. Esta concepción mecanicista pierde de vista los factores éticos, sociales y culturales que influyen en los profesionales y pinta un cuadro artificial y simplificado de la complejidad de las tareas y procesos que los trabajadores realizan en sus puestos de trabajo; aspectos que no pueden reducirse únicamente al conocimiento y uso de competencias profesionales (Schön, 1992).

En tercer lugar, este enfoque de la educación pública transforma la educación en un producto de consumo con valor de cambio en el mercado laboral, aumentando la empleabilidad de la persona que lo ha adquirido, poniéndola en competencia con otras personas en ese mercado. A su vez, esto promueve el consumismo en la educación y la organización de los sistemas educativos según los principios del mercado y la libre competencia. La idea del aprendizaje a lo largo de la vida también refuerza este consumismo, que impulsa a las personas a consumir educación durante toda su vida para seguir siendo productivas y empleables, y asumiendo la responsabilidad individual de los costos que implica la formación «a lo largo de la vida». La educación se convierte así en un nicho de negocio privado más, similar en términos de explotación económica a la industria automotriz internacional (Hill, 2013).

Por último, la teoría del capital humano aplicada a la educación ofrece una visión puramente técnica y meritocrática de la relación entre empleado y empleador, sin considerar los aspectos ideológicos y estructurales que influyen en las condiciones de contratación en el lugar de trabajo (Bowles y Gintis, 1975).

La teoría del capital humano que constituye la base de las políticas sociales y educativas para combatir la pobreza asigna un papel central a la educación, considerándola un elemento central para facilitar la integración del sujeto en la sociedad y en el mundo laboral. Así, la pobreza y la desigualdad social son vistas como problemas sociales que pueden resolverse simplemente con más educación y, sobre todo, con una educación más ligada al mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, el desempleo y la pobreza son, de diversas maneras, el resultado de una educación insuficientemente adaptada a las necesidades y demandas del mercado, docentes que no emplean métodos que reflejen el modelo de gestión empresarial en el que se debe «formar» a los estudiantes. Instituciones educativas que no están organizadas según los principios de una empresa privada empresarial, o personas en situación de exclusión social o precariedad laboral que no han sabido aprovechar las oportunidades de aprendizaje, educación y trabajo que han tenido a su alcance a lo largo de su vida.

Desde la perspectiva de la teoría del capital humano y el neoliberalismo, la racionalización mecánica de la educación y el modelo basado en competencias son

las decisiones más funcionales en el campo de la educación. Los programas de formación profesional destinados a combatir la pobreza enfatizan así la transmisión de competencias profesionales y/o conocimientos diversos destinados a inculcar «buen ciudadano» o crear «buenos trabajadores», y refuerza la noción que plantea que la exclusión social es culpa del sujeto, que carece de tales competencias. Más que ser una acción educativa dirigida a la reflexión crítica sobre cuestiones que explican las relaciones de opresión y explotación laboral, busca insertar a las personas en un mercado laboral cada vez más precario y con peores condiciones laborales.

Conclusiones

En esta contribución se han revisado las posibilidades que ofrece el realismo crítico a la investigación crítica en ciencias sociales, a través de mis experiencias en cursos de formación profesional relacionados con los sistemas de ingresos mínimos garantizados. El análisis más común en las ciencias sociales solo araña la superficie, sin prestar atención a las estructuras sociales determinantes, lo que es una gran limitación no solo en términos de ciencias sociales, sino en mayor medida en términos de conocimiento potencialmente emancipador. Esta idea resuena fuertemente en el concepto marxista de mistificación, concepto poderoso que puede ser utilizado para comprender descriptivamente una condición en la que prevalecen percepciones que enmascaran y oscurecen una realidad profunda del modo de producción capitalista que genera desigualdad (Maisuria, 2018, p. 436). El objetivo del realismo crítico es ilustrar los mecanismos subyacentes y al hacerlo, comprender mejor la realidad social y física; también tiene un gran potencial de transformación social. La naturaleza estratificada de la realidad y la explicación horizontal y vertical en el realismo crítico pueden considerarse herramientas útiles para la caja de herramientas de un investigador crítico-emancipador.

Este artículo es un intento introductorio de ilustrar el potencial del realismo crítico como herramienta óptica para leer críticamente y cambiar la realidad social. Es una primera incursión en esta compleja escuela de pensamiento, en este caso particular de los programas educativos para combatir la pobreza en la UE. En este sentido, puede considerarse como un trabajo en desarrollo, que para mejorar el futuro tendrá que reconocer plenamente la importancia del papel de la agencia individual. Este artículo se ha centrado en la importancia de comprender la naturaleza estratificada de la realidad social y cómo el realismo crítico proporciona un fundamento filosófico al marxismo, que deja sin un desarrollo

adecuado la importancia de la agencia humana. Serán necesarios futuros trabajos de investigación que profundicen en el realismo crítico para incluir este aspecto.

Referencias

- Banfield, G. (2016). *Critical Realism for Marxist sociology in education*. Routledge.
- Banfield, G. (2013). Marxist sociology of education and the problem of naturalism: An historical sketch. *Cultural Logic, Special Issue*, 211-234.
- Banfield, G. (2010). "Marxism, critical realism and class: implications for a socialist pedagogy". In Kelsh, D., Hill, D. and Macrine, S. (Eds.). *Class in education. Knowledge, pedagogy, subjectivity*. Routledge.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. The University of Chicago Press.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism*. Routledge.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. Leeds Books.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory, a Marxian critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Brown, A., Fleetwood, S., & Roberts, J. M. (2003). The marriage of critical realism and Marxism: happy, unhappy or on the rocks? In *Critical realism and Marxism* (pp. 1-22). Routledge.
- Chang, H. (2012). *23 things they don't tell you about capitalism*. Penguin Books.
- Collier, A. (1994). *An introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. Verso.
- EUROSTAT (2018). *People at risk of poverty or social exclusion*. <https://goo.gl/K5X9YB>
- Frazer, H. & Marlier, E. (2016). *Minimum Income Schemes in Europe. A study of national policies*. European Commission. <https://goo.gl/nb2DkT>

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Essays. Basic Books.
- Gunn, R. (1989). Marxism and philosophy: a critique of critical realism. *Capital & Class*, 13(1), 87-116.
- Hartwig, M. (2007). "Introduction." In Bhaskar, R. *A Realist Theory of Science*. Routledge.
- Harvey, D. (2013). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. University Press.
- Harvey, D. (2012). *The enigma of capital: and the crises of capitalism*. University Press.
- Hill, D. (2013). Class struggle and education. Neoliberalism, (Neo)-conservatism, and the capitalist assault on public education. *Critical education*, 10(4), 1-22.
<https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/184452>
- Khazem, D. (2018). Critical realist approaches to global learning: A focus on education for sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(2), 125-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199632.pdf>
- Maisuria, A. (2018). Neoliberal development and struggle against it: The importance of social class, mystification, and feasibility. *Aula Abierta*, 47(4), 433-440. https://www.researchgate.net/publication/329226140_Neoliberal_Development_and_Struggle_Against_It_The_Importance_of_Social_Class_Mystification_and_Feasibility
- Malgesini, G. (2017). *Developments in relation to minimum income schemes*. European Minimum Income Network. <https://goo.gl/U1sYtb>
- Marx, K. (1894). *Capital. Volume III*. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1894-c3/>
- Núñez, J. (2013). *¿Qué aporta el Realismo Crítico a la investigación en matemática educativa?* I Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.

- Parada Corrales, J. (2004). Realismo crítico en investigación en ciencias sociales. *Investigación & Desarrollo*, 12(2), 396-429. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26810208.pdf>
- Parra Heredia, J. D. (2016). Critical Realism: an alternative in social analysis. *Society and Economy*, 31, 215-238. https://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/3895/5931
- Parra Heredia, J. D. (2015). The Paradigm of Critical Realism and Involving Educators in Policy Debates. *Education and Learning Research Journal*, (10), 149-171. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/382>
- Shipway, B. (2010). *A critical realist perspective of education*. Routledge.
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schultz, T. W. (1962). *Investment in human beings*. University of Chicago Press.
- Scott, D. (2014). Ontology, Epistemology, Strategy and Method in Educational Research. A Critical Realist Approach, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 29-38. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11853>
- Scott, D. (2010). *Education, Epistemology, and Critical Realism*. Routledge.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language*. Cambridge University Press.