

CAPÍTULO 2

**RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA:  
FOCO PARA RESOLVER  
PROBLEMAS DE EDUCACIÓN  
DESDE LA PERSPECTIVA  
MESOAXIOLÓGICA DE LA  
PEDAGOGÍA**



---

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO 2

1. Introducción
2. Diversidad de paradigmas y homogeneidad de criterios
3. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
4. Modelos de evolución del conocimiento de la educación
  - 4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos
  - 4.2. Modelo Tradicional de evolución del conocimiento de la educación
  - 4.3. Modelo de Crecimiento del conocimiento de la educación
5. Corrientes del conocimiento de la educación
6. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico
  - 6.1. Teorías filosóficas de la educación
  - 6.2. Teorías interpretativas de la educación
  - 6.3. Teorías prácticas de la educación
  - 6.4. Teorías sustantivas de la educación
7. Intervención pedagógica y significación del conocimiento de la educación en cada corriente desde la relación teoría-práctica
8. El modelo dual que separa teoría y práctica en la formación no resuelve bien la relación teoría-práctica, porque cada intervención pedagógica tiene que integrar conocimiento y acción
9. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden: hay sustantividad compartida, hay especificidad diferencial entre ellas y hay componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

10. El conocimiento de la educación permite identificar la función pedagógica como experiencia práctica, como utilizadora de principios y como generadora de principios
11. La función pedagógica exige generar principios de acción
12. Consideraciones finales: la relación teoría-práctica es foco para resolver problemas de educación desde la Pedagogía (bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas, o bien como disciplinas aplicadas)

## RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: FOCO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

“La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1).

“Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

### 1. INTRODUCCIÓN

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas y teorías sustantivas y se han generado ya términos propios con significación intrínseca a la educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. En este trabajo se aborda la distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento.

El trabajo insiste en la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener el conocimiento especializado y específico de la educación: el conocimiento pedagógico.

Por último, se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad para la intervención a través de

la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

En Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación, podemos hablar con propiedad de significado del término 'educación' y podemos hablar de significado del conocimiento de la educación. Pero, además, podemos hablar de significación como principio de investigación pedagógica. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad del significado, al valor metodológico del significado.

*La significación* como principio de investigación pedagógica (*signification, sense of*) no se confunde con la significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*), ni con el significado (*meaning, concept, definition*) de 'educación'. La significación, como tal principio, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas (*capacity of solving problems*) que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa.

La significación como principio de metodología, no es un problema de Pedagogía cognitiva focalizado en la teoría de resolución de problemas (*Problem Solving Theory*) que la Psicología ha fundamentado para explicar el razonamiento humano. Es verdad que la teoría de la psicología cognitiva de resolución de problemas ha hecho posible la construcción de teorías prácticas de la educación usadas para mejorar el modo de conocer de cada alumno. Ahora bien, cuando hablamos de la significación como principio de metodología, estamos hablando de un problema de epistemología del conocimiento de la educación, cuyo estudio corresponde a la Pedagogía general como disciplina que estudia los fundamentos de la metodología en educación, entre otros problemas. La significación como principio de metodología es un problema derivado de cómo se entiende la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación para justificar el conocimiento válido.

Y esto es lo que analizo en este artículo sobre el conocimiento de la educación, por medio de los siguientes apartados:

- Diversidad de paradigmas y homogeneidad de criterios en el debate acerca del conocimiento de la educación
- El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- Modelos de evolución del conocimiento de la educación

- Corrientes del conocimiento de la educación
- Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico
- Intervención pedagógica y significación del conocimiento de la educación en cada corriente desde la relación teoría-práctica
- El modelo dual que separa teoría y práctica en la formación no resuelve bien la relación teoría-práctica, porque cada intervención pedagógica tiene que integrar conocimiento y acción
- Interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*. Por una parte, hacemos visión crítica de nuestra actuación, ajustada a principios de educación y de intervención pedagógica y, por otra parte, representamos mentalmente la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.
- La función pedagógica exige generar principios de acción
- La relación teoría-práctica es foco para resolver problemas de educación desde la Pedagogía, bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas o bien como disciplinas aplicadas.

## 2. DIVERSIDAD DE PARADIGMAS Y HOMOGENEIDAD DE CRITERIOS

En el año 1982 Peters y Ceci dieron a conocer los resultados de su investigación acerca de la fiabilidad de los criterios que utilizan los editores de revistas científicas para seleccionar las investigaciones publicables. El trabajo consistía en analizar las respuestas obtenidas, al enviar a 12 prestigiosas revistas de Psicología investigaciones para publicar que ya habían sido publicadas recientemente en ellas, si bien se había desfigurado de forma no substantiva el título del artículo y el resumen de este. En esta investigación (Peters y Ceci, 1982) se comprobó, de manera sorprendente, que nueve de los doce manuscritos no fueron detectados por el editor o por el equipo de revisión como anteriormente publicados en la Revista respectiva. De los nueve no detectados como previsiblemente publicados, ocho fueron rechazados a causa de 'serios problemas de metodología'. Peters y Ceci concluyen su investigación, denunciando la ausencia de criterio homogéneo para la corrección y la escasa firmeza de criterio en los correctores.

En el año 1987, W.K. Davis realiza un estudio teórico acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación pedagógica y concluye que,

si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

La ausencia de unificación de paradigmas en la investigación pedagógica ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales de investigación pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman (1986) la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el campo de estudio. El problema, como dice Husen (1988), habría que verlo, más bien, en las posiciones dogmáticas y reduccionistas que limiten el conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se establezca desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo.

La diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados. Desde el contexto de la investigación pedagógica no puede olvidarse que, en cualquier caso, esta polémica es una polémica de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con esta polémica, no sólo se pone de manifiesto la importancia del tema de 'la educación como objeto de conocimiento' en la investigación pedagógica, sino que, además, se fortalece la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación. Como dice Berliner (1986), el pedagogo experto es el objeto de investigación, porque él es el que está utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación: que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica (Biesta, Allan y Edwards, 2014; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Carr, 2006; Pring, 2014; Gimeno, 1982a y 1982b; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001a; Touriñán, 2014a; Touriñán y Longueira, 2016).

En nuestra opinión la polémica no supone descrédito para el tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes

posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, la cuestión no es la polémica y la diversidad de paradigmas, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o, dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad y evolución del conocimiento de la educación (Tourrián, 2016a, 2018a y 2018b).

### **3. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES**

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico:

- el conocimiento de la educación, y
- los conocimientos de las áreas culturales.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales.

El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación, porque (Tourrián, 2017a):

- a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.
- b) Desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al

logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

- c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento del modo de hacer una efectiva transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. El conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

La lógica de saber un tema no es la lógica de hacer saber el tema a otros. Conocer y enseñar no son lo mismo. Los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación. Son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde con fundamento de elección técnica decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso; cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. El conocimiento de áreas culturales que se utiliza en el proceso instructivo no debe confundirse con el conocimiento que necesita para saber enseñar, si bien ambos son necesarios para realizar la acción instructiva (Tourriñán, 2013b).

El conocimiento de la educación capacita al profesional de la docencia, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de 'el conocimiento de la educación', es más apropiado preguntarse por qué

determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podríamos hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas de conocimiento, no nos cabe ninguna duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a como cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierte en objeto específico de reflexión científica.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de 'conocimiento de la educación' es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta:

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Nos parece necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación. Es obvio, por tanto, que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por otra parte, la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la

Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se 'convierten' en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación* derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica-, cuando decimos que el *hombre debe saber Historia* para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar *sentido crítico*, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber y hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (*el conocimiento de la educación; knowledge of education; education knowledge*) y *el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education)*, si se nos permite la expresión (Touririán, 2013b).

Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación (knowledges about education; educational knowledges; education knowledge)* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento, como objeto cognoscible).
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación (the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education)* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podríamos hablarlos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no

cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación y el significado de 'educación' se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural; enseñar implica hacer saber a otros). Y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la

que educamos. Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*<sup>1</sup>, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en *ámbito de educación*.

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación*, que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes: área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito*. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la

---

<sup>1</sup> *Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar.*

*La mentalidad pedagógica es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.*

*La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación.*

*La mirada pedagógica es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.*

*La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.*

educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar* “con” un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*” (Tourriñán, 2017b; Tourriñán y Longueira, 2018).

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso.

#### **4. MODELOS DE EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**

El objetivo, cuando se analiza el crecimiento del conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos momentos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la educación como objeto de conocimiento en distintas investigaciones. Interesa más el análisis del supuesto

que permite entender la educación como objeto de conocimiento de un modo y no de otro, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado el supuesto. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia. Interesa, en definitiva, saber cuáles son las propiedades que definen en diversos momentos a la educación como objeto de conocimiento y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

Este tipo de cuestiones se recogen ordinariamente bajo la denominación genérica de 'paradigma de investigación'. Los estudios de Khun (1978-1979) acerca del término citado y los análisis que posteriormente se han realizado acerca de la ruptura epistemológica (cambio de supuesto) que conllevan los cambios de paradigma (Bachelard, 1973) son sobradamente conocidos en la literatura especializada. A pesar de que es un dato significativo a considerar que, en el trabajo de Khun acerca de la estructura de las revoluciones científicas, Masterman detectó 22 usos diferentes del término paradigma (Masterman, 1970), los paradigmas pueden entenderse como marcos de interpretación, o modos de pensar acerca de algo; en sí mismos no son teorías, pero una vez que el investigador se compromete o asume uno específico, le puede conducir al desarrollo de teorías (Gage, 1963).

Con anterioridad hemos dedicado tiempo al estudio de la educación como objeto de conocimiento (Tourinán 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez 1989). Nuestra preocupación básica fue establecer un marco de interpretación que nos permita comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. El trabajo en el punto de partida mantiene la convicción de que la preocupación pedagógica ha existido siempre aunque no fuese científica, la ocupación pedagógica, también, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta como principio metodológico de investigación, y por tanto, como la capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación. Así las cosas, los criterios establecidos para elaborar el marco de interpretación han de permitir, según el tipo de respuesta a ellos, configurar una mentalidad pedagógica específica y, por tanto, un modo peculiar de relacionar la teoría y la práctica (Tourinán, 1988-89 y 1991).

#### 4.1. Modelos bibliométricos y lingüísticos

Entre los modelos que se han utilizado para analizar la evolución del conocimiento de la educación conviene destacar los denominados modelos Bibliométricos y Lingüísticos.

Los modelos lingüísticos tratan de resolver la evolución del conocimiento de la educación, clasificando diversas concepciones de aquel bajo enunciados y conceptos específicos que en diversos momentos se han utilizado para el conocimiento de la educación.

En la aplicación de este de modelo se realiza un esfuerzo ciertamente considerable para poder aislar las diferentes posiciones que se dan sobre la educación como objeto de conocimiento. Sin embargo, somos de la opinión de que esta no es la forma más adecuada de tratar el problema de la educación como objeto de conocimiento, a pesar de que los términos 'pedagogía', 'ciencia de la educación' y 'ciencias de la educación' tienen un significado referido a momentos históricos diferentes de esa evolución (Mialaret, 1977; Husen, 1979; Mitter, 1981; Vázquez Gómez, 1981 y 1984; Quintana, 1983; Sarramona, 1985; Touriñán 1987b).

La tesis de los modelos lingüísticos es plausible, porque, si cada término atribuido en cada época histórica al conocimiento de la educación fuera distinto, la evolución lingüística supondría explícitamente la evolución epistemológica (en este caso la evolución del conocimiento de la educación). Pero no es posible resolver el problema de la evolución del conocimiento de la educación a partir de la clasificación de las diversas posiciones en virtud de enunciados y términos específicos que en diversos momentos se han utilizado, porque la hipótesis del modelo lingüístico exigiría, para su aplicación a la evolución del conocimiento, que los mismos términos no pudieran ser referentes de significados objetivamente contrapuestos acerca del conocimiento de la educación, ni en el mismo momento, ni en momentos históricos diferentes. En puridad, sólo de ese modo el modelo lingüístico podría dar respuesta satisfactoria a la evolución del conocimiento de la educación.

Bajo los modelos lingüísticos se avanza el conocimiento respecto del significado de enunciados tales como Pedagogía es ciencia o Pedagogía es más que ciencia o Pedagogía es menos que ciencia, pues estos modelos ponen al conocimiento de la educación en relación con la experiencia y la práctica, la investigación y el ámbito de la normatividad. Pero los modelos lingüísticos no pueden obviar el hecho constatado de que el significado de los términos no

guarda en absoluto relación causal con el complejo simbólico-físico del lenguaje: ni el significado está en las palabras como algo físico, ni el lenguaje representa directamente las cosas.

De este modo, con los modelos lingüísticos, se introduce un factor de confusión en la evolución del conocimiento de la educación, porque:

- Los términos y enunciados no suponen de por sí necesariamente evolución del conocimiento de la educación.
- Algunos términos, que se atribuyen a épocas distintas de evolución, están coimplicados por su significado en un mismo modo de entender el conocimiento de la educación y no suponen, por tanto, evolución.
- El mismo término y enunciado adquiere significación distinta en momentos diferentes, y viceversa, términos distintos pueden tener el mismo significado. De tal manera que, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el mismo término y enunciado podría designar posiciones objetivamente contrapuestas respecto del modo de entender la educación como objeto de conocimiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, se están prodigando las investigaciones bibliométricas (Escolano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985). Pero, si bien es verdad que este tipo de estudios proporciona datos acerca de la evolución del conocimiento de la educación, también lo es que son datos centrados en el incremento de la producción, en la productividad de un ámbito; o, dicho de otro modo, en la fecundidad de una hipótesis, más que en la modificación, innovación y cambio de hipótesis, que, en rigor, son las variaciones que determinan la evolución del conocimiento de un ámbito.

#### **4.2. Modelo Tradicional de evolución del conocimiento de la educación**

En la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas, cada una de ellas con su propio planteamiento. Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por G. Avanzini (1977).

- *Etapa de la filosofía.* En esta etapa el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.

- *Etapa de la ciencia de la educación.* El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.
- *Etapa de las ciencias de la educación.* El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que se le ha dedicado atención en otros trabajos (Tourrián 1987a y 1987b) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación por muy diversas consideraciones que exponemos de forma sintética, a continuación.

El modelo tradicional mantiene que la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento (planteamiento básico de la etapa) y la especialización progresiva del conocimiento de la educación, son los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación.

Esta posición es francamente verosímil. Pues la especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre esta función de evolución del conocimiento de la educación con precisión, porque carece de rigor lógico (*pertinence*) y de significatividad (*relevance, significativity*).

El modelo tradicional no tiene rigor lógico, porque, si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia, o ciencias), deja abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en esa obra, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por

efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir ‘contra corriente’ o estar ‘fuera de corriente’.

Rechazo el modelo tradicional, porque utiliza etapas y corrientes de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas. Pero, fundamentalmente, rechazamos el modelo tradicional, porque entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distinto acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en la posibilidad del estudio científico subalternado de la educación. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico autónomo de la educación. Ambas etapas se diferencian entre sí, porque, en la etapa de ‘la ciencia de la educación’, la educación es un marco de referencia sin significado intrínseco que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las ‘ciencias de la educación’ se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación del estudio científico autónomo de la educación, y, por consiguiente, hablando con propiedad, el modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1966, pp. 7-8), lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan.

#### **4.3. Modelo de Crecimiento del conocimiento de la educación**

En el tema que nos ocupa ahora -la evolución de la educación como objeto de conocimiento-, de lo que se trata es de poner de manifiesto los

medios por los cuales el conocimiento de la educación asegura su productividad de un modo específico y se transforma en la misma medida que ese modo de producción no se adapta plenamente a la compleja realidad que pretende conocer: la educación.

Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su "*crecimiento*" es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento -la educación-, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguirlas.

En el modelo de crecimiento hay evidentemente un *supuesto organicista*: el de pensar analógicamente el desarrollo de un campo sistémico (la educación) como un crecimiento orgánico.

La economía, la organización y los estudios acerca del desarrollo de la ciencia han aplicado el modelo de crecimiento; hasta tal punto que toda política de planificación avanzada en cualquier campo tiene fundamento directo o indirecto en el modelo de crecimiento (Denison, 1968; OCDE, 1968; Kindelberger, 1965; Schumpeter, 1949; Simon, 1957 y 1964; Etzioni, 1964; Churchman, 1961; Bertalanffy, 1976 y 1979).

La teoría y la práctica de las reformas de las estructuras han tomado un sentido nuevo más concreto bajo el efecto del análisis de los sistemas (Morin, 1984; Wilden, 1972; Piaget, 1977; Luhman, 1983).

El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos tipos de crecimiento: *crecimiento simple* o crecimiento por productividad del supuesto y *crecimiento por innovación* o crecimiento por cambio de supuesto (Tourifián 1987a y 1987b).

Dentro del crecimiento simple se incluyen diversos modos de aumentar la producción de conocimientos desde la organización configurada, es decir,

sin variar el supuesto de partida. Bien aplicando la organización configurada a todos los problemas del campo a conocer (crecimiento simple extensivo); bien aumentando la producción en los diversos aspectos que pueden ser tratados por medio de la organización configurada (crecimiento simple intensivo). O bien reorganizando la corriente, sistematizando los problemas a tratar y/o mejorando (no sustituyendo) el modo de intervenir en la realidad a conocer (crecimiento simple intrínseco) (Tourriñán 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez, 1989).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979).

A pesar de lo que acabamos de decir, debemos tener en cuenta que los cambios de supuesto no se producen de modo inmediato, sino que, por el contrario, supone siempre un período de enfrentamiento entre lo que bajo el supuesto inicial era 'ciencia normal' y el nuevo paradigma que se va configurando como el modo más adecuado para tratar los problemas que desde la 'ciencia normal' no encontraban una explicación o resolución satisfactoria (por ejemplo la teoría de la evolución de las especies de Darwin). Esto quiere decir que una parte de los conocimientos producidos por el supuesto vigente hasta aquel momento van a ser rebatidos, otra parte se va a explicar de otra forma más ajustada al nuevo supuesto, y otra parte de ellos van a considerarse como obsoletos. Además, las investigaciones con cambio de supuesto van a centrarse en problemas que en el anterior supuesto carecían de significación o tenían escasa importancia. En nuestro caso concreto, el crecimiento del conocimiento por innovación supone un cambio en la consideración de la educación como objeto de conocimiento (Tourriñán, 2017a).

## **5. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Tourriñán, 2016a).

- Corriente marginal o experiencial.
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- Corriente autónoma o de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,
- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación teoría-práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el Cuadro 5, que viene a continuación:

*Cuadro 5: Corrientes del conocimiento de la educación*

<b>Criterios discriminantes</b> ↓ Consideración de la educación como objeto de estudio  Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación  Modo de resolver el acto de intervención  Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	<b>Corriente marginal</b> Estudios filosóficos cosmisionarios	<b>Corriente de subalternación</b> Estudios interpretativos científicos y filosóficos	<b>Corriente autónoma</b> Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito
El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso	
La intervención se resuelve experiencialmente	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas	
No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación	

*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 109.

Debe aclararse, con respecto al adjetivo marginal que, cuando decimos corriente marginal, no estamos afirmando desprecio hacia la Pedagogía en esa corriente. Sería absolutamente erróneo atribuir esa intencionalidad a los partidarios de la corriente marginal. Hablando con precisión, los partidarios de esta corriente entienden que todo estudio de la educación hay que hacerlo como ellos lo hacen; estudiar la educación no es estudiar un contexto devaluado; ni estudiarlo de un modo devaluado. Al contrario, la educación es valiosa y le aplican los modos más valiosos de conocer, pero incluso así es un estudio de carácter marginal en el sentido económico del término.

En el contexto económico, *análisis marginal* es el análisis económico centrado en zonas límite más bien que en la gama completa de fenómenos estudiados. Es decir, el análisis marginal estudia la utilidad de una unidad más en la gama completa de fenómenos estudiados (Touriñán, 1987b).

Si bien el motivo no es la utilidad económica, en el contexto pedagógico, el carácter marginal de la Pedagogía quiere decir que el estudio de la educación es visto como una parte más de otro objeto de estudio. No es una preocupación intelectual aparte, sino solo una parte de otras preocupaciones intelectuales: el saber, la vida buena, la felicidad, la moralidad, la idea de hombre. Es estudio marginal en el sentido técnico, es un beneficio complementario derivado de la cosmovisión del mundo y de la vida.

La corriente marginal defiende básicamente que la educación no es un objeto de estudio genuino, es decir, no tiene un propósito distinto y aparte del de otras preocupaciones intelectuales. Es, concretamente, una parte de otra preocupación intelectual -las finalidades de la vida- y una actividad práctica cuyo conocimiento se resuelve experiencialmente.

Corriente subalternada del conocimiento de la educación, quiere decir que la subordinación es la condición que se le asigna al conocimiento de la educación (Tourrián, 1987b). El supuesto básico de este planteamiento afirma que la educación es un objeto de estudio genuino, es decir, tiene un propósito distinto al de otras preocupaciones intelectuales. Su objetivo es guiar la acción. Ahora bien, como objeto de conocimiento la educación se resuelve utilizando exclusivamente los principios elaborados por las disciplinas científicas generadoras.

En la corriente de subalternación, el conocimiento de la educación es científico y subordinado (subalterno, está subalternado), porque la estructura de justificación e interpretación de las reglas que se construyen para intervenir se resuelve exclusivamente con el soporte científico de las teorías de las disciplinas generadoras. Es la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras, lo que garantiza la validez de las reglas de intervención educativa. El conocimiento de la educación en esta corriente está subordinado a la disciplina generadora.

La corriente autónoma del conocimiento de la educación propugna que el punto esencial del conocimiento pedagógico es el tratamiento específico del acto pedagógico y no las cosmovisiones del mundo y de la vida. Frente a la corriente de subalternación, se defiende la necesidad de buscar la significación intrínseca de los conceptos educacionales y se postula la autonomía funcional del conocimiento de la educación.

*Autonomía funcional* quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y

recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina. Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas.

Desde la perspectiva de la autonomía funcional, dependencia y subalternación no son lo mismo, porque lo probado por las disciplinas generadoras no queda probado pedagógicamente de manera automática y porque utilizar principios de las disciplinas generadoras en educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. Cuando hay autonomía funcional, los conceptos de cada disciplina matriz, generadora, son lógicamente distintos de los de otras disciplinas generadoras y reclaman, por tanto, elaboración teórica, tecnológica y práctica propia.

*En la corriente autónoma, la función pedagógica es generadora de principios.* La función pedagógica no es sólo utilizadora de principios de disciplinas generadoras. Preparar a las personas para la intervención pedagógica es hacerlas diestras en la elaboración de propuestas de intervención, pero eso exige también hacerlas diestras en la elaboración de esquemas de interpretación de la intervención, atendiendo al carácter y sentido de la educación y generando principios de intervención desde los elementos estructurales de la misma.

En cada corriente se genera una mentalidad pedagógica distinta. Entendemos *mentalidad* como sinónimo de *Weltanschauung*, cosmovisión, representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo pensamos que es el conocimiento de la educación. La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El *discurso pedagógico* se entiende como el

conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Por último, la *intervención pedagógica* se define como el acto intencional destinado a desarrollar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Para los efectos de este discurso Es importante destacar que (Touriñán, 2016a):

- a) Las corrientes funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.
- b) A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige *rigor lógico (pertinence)* y *significatividad (significativity, relevance, significance, significant)*. El *rigor lógico* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. El rigor lógico quiere decir, por tanto, que la inclusión de una obra en una corriente se hace siempre y cuando la obra defiende y reproduce la concepción de la educación como objeto de conocimiento estipulada por esa corriente. Lo importante, para la inclusión de una obra en una corriente, no es el momento en que se escribe, sino la adecuación de su concepción del conocimiento de la educación a la estipulada para la corriente. Por su parte, *la significatividad* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir, que, además de clasificar

una obra o un pensamiento dentro de una corriente, tenemos que saber el valor de ese pensamiento o de esa obra en la corriente. La significatividad se define como la capacidad que tiene la representación del conocimiento de la educación, resultante del modelo, de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido en el tiempo. La significatividad del modelo posibilita las siguientes cosas (Tourriñán, 2016a):

- Identificar la concepción del conocimiento de la educación que subyace en una obra concreta. El hecho de incluirla en una corriente exige que defienda una concepción de la educación como objeto de conocimiento distinta a la que defendería, si estuviera incluida en otra corriente.
- Distinguir evolución basada en la productividad del supuesto (producción desde una concepción específica de la educación como objeto de conocimiento -crecimiento simple-) y la evolución basada en cambio de supuesto (elaboración de distinta concepción de la educación como objeto de conocimiento -crecimiento por innovación-).
- Ajustarse a los acontecimientos ocurridos realmente en el desarrollo del conocimiento de la educación; lo cual quiere decir que el modelo de crecimiento por sí mismo no debe dar lugar a la desconsideración de obras de Pedagogía que no se ajusten a la tendencia preponderante en el conocimiento de la educación en una época determinada.

c) Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia, ya que, dentro de esa diversa concepción científica, aceptamos que consideramos la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón

podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cual sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

- d) Por el modo de responder a los criterios discriminantes cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico, la intervención y la función pedagógica. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar, en perspectiva metodológica, la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

## 6. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (Tourinán, 2019b y 2020c).

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento (ver Tourinán, 1987a, 1987b y 1989) y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las Filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta, como podemos ver en los siguientes epígrafes.

### 6.1. Teorías filosóficas de la educación

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo

es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o, dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Tourrián, 2016a; Fullat, 1979; Bowen y Hobson, 1979; Brubacher, 1962).

Como veremos con más detalle en el capítulo 6 de este libro, las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como “a priori” de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Tourrián, 1987b):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones.

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Feroso, 1976; Smeyers, 2010). A veces, haremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, haremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de ‘educación’, etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación). La filosofía se convierte, en este caso, en filosofía

aplicada a la educación o, dicho de otro modo, en teoría interpretativa de la educación (Touríñán, 2019b, 2020c y 2020e).

## **6.2. Teorías interpretativas de la educación**

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras, pues en las teorías interpretativas la educación carece de sistema conceptual propio y de estructura teórica propia, consolidada.

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

## **6.3. Teorías prácticas de la educación**

Las Teorías prácticas se definen como construcciones racionales que dirigen la acción combinando metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas no son cuestión exclusiva de la educación, sino de cualquier otro campo en el que existan expectativas sociales (Carr y Kemmis, 1988; Novak, 1977; García Carrasco y García del Dujo, 2001b; García Carrasco, 2016; SI(e)TE, 2018). En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas

Para clarificar esta concepción de la teoría práctica, es oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la biología. Desde conceptos propios de la biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, es decir, establecen metas u objetivos intrínsecos de la biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas. Pero, además, si nos preguntamos cómo contribuir a la salud de la sociedad con la biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. La biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar objetivos extrínsecos desde teorías prácticas en la misma medida que aquellos puedan interpretarse en términos biológicos. Respecto de la educación podemos actuar analógicamente y entenderla como una meta social que se resuelve en términos de la biología; construimos, así, en primer lugar, la biología de la educación como teoría interpretativa y, a continuación, generamos la biología pedagógica o teoría práctica de la educación desde el patrón subalternado a la Biología.

#### **6.4. Teorías sustantivas de la educación**

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, las disciplinas científicas se entienden como disciplinas generadoras. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (Teoría, tecnología e investigación activa o práctica) para

resolver el conocimiento de la educación en conceptos con significado intrínseco al ámbito de estudio. La acepción “Teoría sustantiva”, se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en la Pedagogía como disciplina autónoma del conocimiento de la educación (Touríñán, 2016a; Touríñán y Sáez, 2015, Touríñán y Longueira, 2016; Rodríguez, 2006; Touríñán y Rodríguez, 1993; Touríñán, 2020c).

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como ciencia de la educación es teoría, tecnología y práctica de la Educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, hay investigación tecnológica y hay investigación activa o práctica.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas académicas sustantivas, por ejemplo, Psicología general, psicología evolutiva, psicología comparada (todas ellas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas la disciplina generadora (hacer, por ejemplo, psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc. (según cuál sea la disciplina matriz), pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada disciplina sustantiva genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos

de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la Pedagogía General no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la Pedagogía Comparada, porque, dentro de “educación”, “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son tres conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso, y tomando como referencia la educación como objeto de estudio de la Pedagogía, sus parcelas singulares son la intervención pedagógica, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente) y elaboran sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde los análisis teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le compete a cada una de ellas.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse (igual que la disciplina científica de la que nacen por parcelación del ámbito de conocimiento), a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas específicas o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde aquellas ni de hacer teorías sustantivas, sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz, Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la disciplina matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela que les corresponde dentro de la disciplina científica matriz. Cada disciplina sustantiva hace teoría sustantiva, tecnología específica y práctica de su parcela individualizada de conocimiento.

La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinarios de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

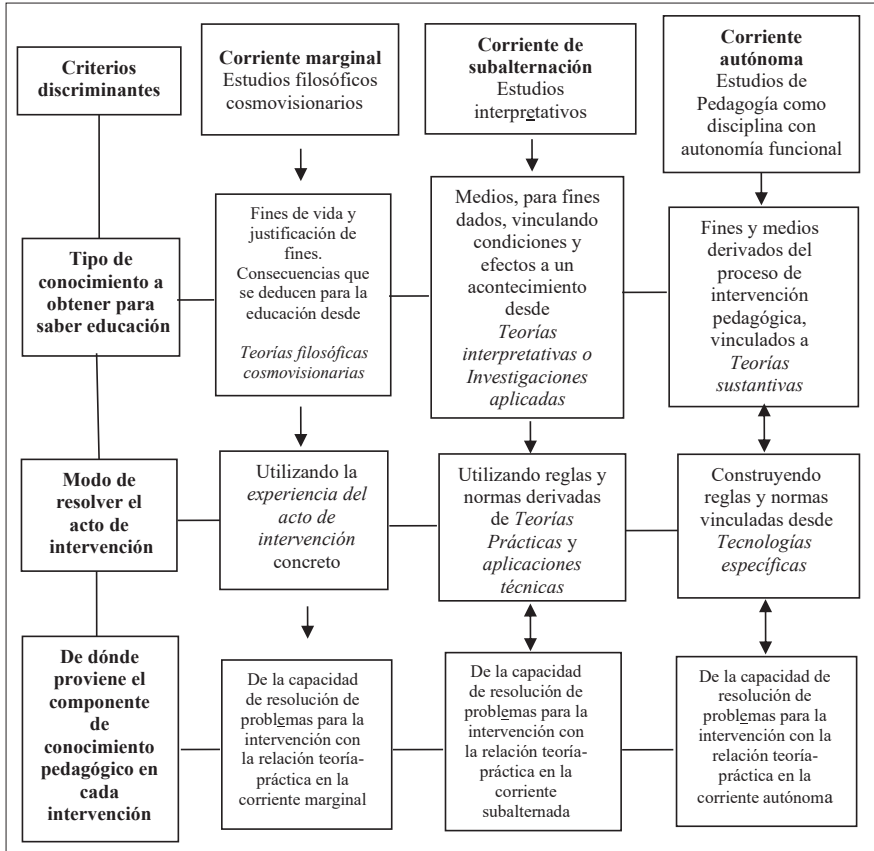
Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

Si esto es así, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención (en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros de tecnología específica) (Tourrián y Sáez, 2015).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica (Tourrián, 2020d; Álvarez, 2012; Verástegui y Úbeda, 2022; Schön, 1984; González, 1997; Biesta, 2007; Biesta, Filippakou, Wainwright y Aldridge, 2019; Biesta, Priestley y Robinson, 2017). El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa

hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Cuadro 6).

Cuadro 6: Derivación conocimiento pedagógico según corrientes



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 112.

## 7. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CADA CORRIENTE DESDE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

La significación del conocimiento de la educación no debe ser confundida con la significatividad o con el significado de educación o con el concepto de conocimiento de la educación. La significación se define, tal como hemos dicho en la Introducción y en los epígrafes 4 y 5 de este capítulo, como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente. La significación es un problema epistemológico de la metodología general de investigación (Tourrián, 2016a).

*La significación (signification or meaningness or sense of)*, como principio de metodología de investigación, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico (*pertinence*) y significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*). Y, además, al conocimiento de la educación se le exige, desde la perspectiva de la metodología general de investigación, significación.

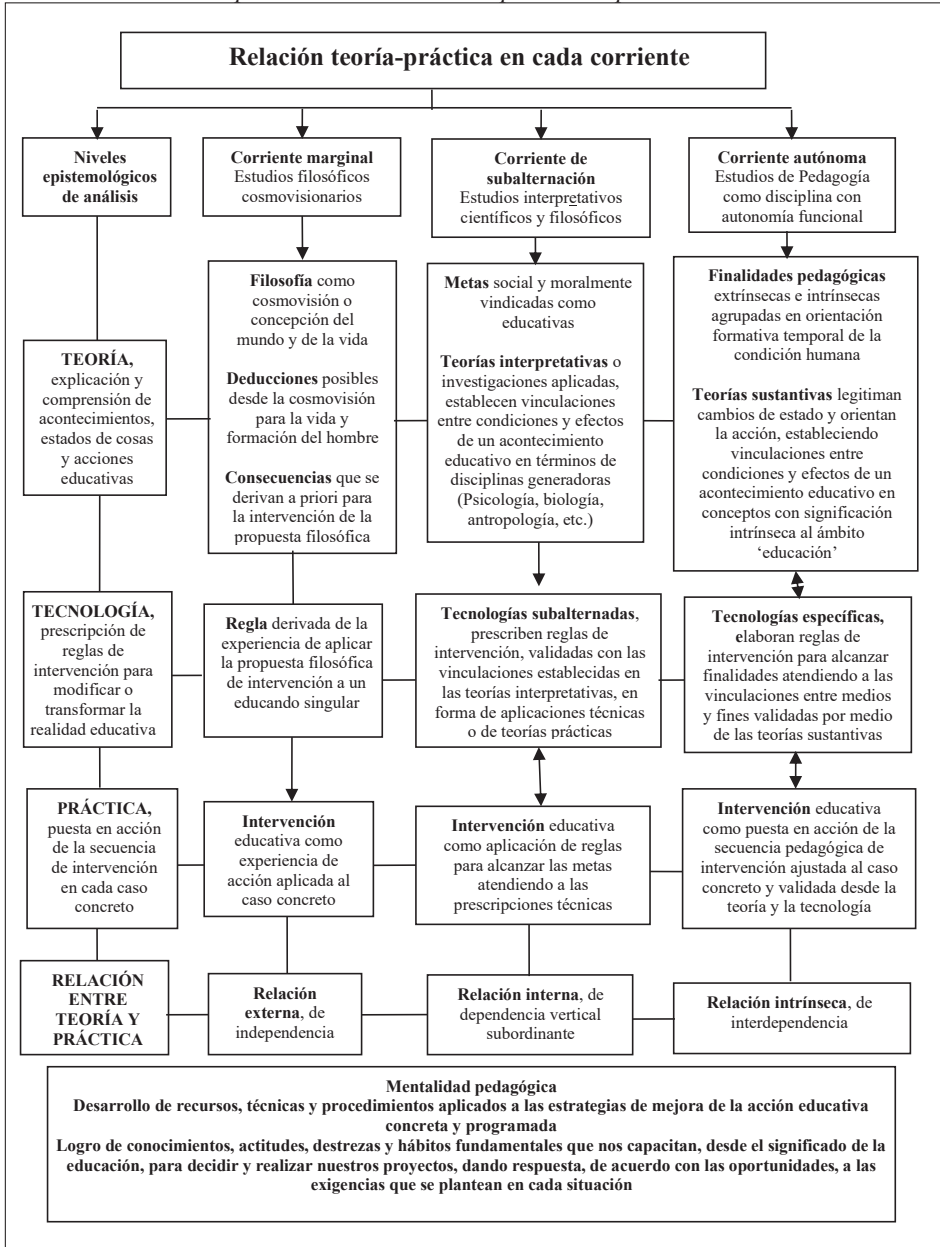
*La significación, como principio de metodología de investigación, determina la validez (validity) del conocimiento de la educación.* La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad (*reliable*) del significado, al valor metodológico del significado. *El conocimiento de la educación tiene significación, si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es.* Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido (Tourrián, 2020d).

La significación quiere decir también que el conocimiento de la educación es fiable (creíble y contrastable, que da seguridad); es decir, lo que dice, está dicho con exactitud y precisión. Desde la perspectiva de la metodología de investigación, la significación es principio de investigación pedagógica vinculado al conocimiento de la educación que siempre debe resolver problemas de intervención con validez y fiabilidad.

Cada mentalidad pedagógica genera, como ya dijimos, un contenido diferente para el discurso, la función y la intervención, que queda recogida,

respecto de la relación teoría-práctica, en el cuadro de *Capacidad de resolución de problemas para la intervención* que exponemos y comentamos a continuación, recogiendo la estructura básica de cada corriente (Cuadro 7).

*Cuadro 7: Capacidad de resolución de problemas para la intervención*



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 115.

En la *mentalidad pedagógica marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como 'a priori' de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para las teorías filosóficas cosmovisionarias, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, externa, de independencia. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a lo que exige la concepción del mundo y de la vida.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran, de forma subordinada y dependiente de las relaciones establecidas en las Teorías interpretativas, para alcanzar las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras; son teorías interpretativas que se aplican a "educación". La práctica es la puesta en acción de una determinada

secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas, cumpliendo las relaciones establecidas en las teorías interpretativas; la regla práctica y su validez está subordinada a las relaciones establecidas en la teoría interpretativa. En este planteamiento la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción; es verticalmente dependiente de y subordinada a la teoría interpretativa. Hay subordinación jerarquizada a la teoría interpretativa. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente y que la educación se interpreta en términos de esa disciplina aplicable. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, se subordina a la teoría, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente y se asumen ambas como presupuestos. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema 'educación'. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación, porque está subordinada a la teoría interpretativa, cuyas vinculaciones se han probado en su propio ámbito. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, interna (desde los términos de la teoría interpretativa) y de dependencia vertical descendente que subordina la validez de las reglas a lo probado en la teoría interpretativa que se aplica. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que determinan mis reglas de acción, porque están fundadas en los principios establecidos en las teorías interpretativas para alcanzar metas educativas (hago lo que me permiten desde arriba). Y si mi práctica no educa, solo mi práctica y mi regla queda cuestionada, pero no se cuestiona la teoría que está probada en el ámbito en el que se ha generado (el de la teoría interpretativa).

En la *mentalidad pedagógica autónoma* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación

es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica no sea subordinada a la teoría interpretativa, sino interdependiente con la teoría sustantiva generada en el orden de justificación de la acción. La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca (teoría, tecnología y práctica responden a los mismos conceptos elaborados con autonomía funcional en el ámbito de estudio y de intervención); no hay subordinación subalternada, hay conceptos autóctonos del propio ámbito de estudio y relación de interdependencia entre

niveles epistemológicos por medio de esos conceptos; es una relación de abajo arriba y de arriba abajo. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. De manera que, si al ejecutar la regla, no se obtiene resultado educativo, cambio la regla o la teoría o el modo de aplicarla, porque está cuestionada su significación con la aplicación.

Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. Dependencia disciplinar no quiere decir necesariamente dependencia subalternada de carácter vertical, descendente, jerarquizante y subordinador.

La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones de la Pedagogía y de todas las disciplinas que tienen autonomía funcional. Hay subsidiariedad entre las disciplinas con autonomía funcional, no subalternación. Las disciplinas autónomas se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones, ahora bien, son autónomas porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). La Pedagogía puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones pedagógicas serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza la validez de la teoría pedagógica que depende de su propio sistema conceptual. Es el mismo caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad  $e = v \times t$ . Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser cualquier combinación de las tres incógnitas:  $E = V \times T$ ;  $V = E \times T$ ;  $T = V \times E$ ; cualquiera de las tres igualdades permite despejar matemáticamente sin error, y en cada caso "v" sería distinto:  $v = e/t$ ;  $v = e \times t$ ;  $v = t/e$ . Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos (de 'velocidad',

‘espacio’ y ‘tiempo’) sólo hay un modo correcto de igualdad inicial:  $e = v \times t$ . En este caso, la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual. Hay autonomía funcional, hay dependencia disciplinar o subsidiariedad entre disciplinas, pero nada de eso equivale a subalternación, Y por eso puede decirse que, probado matemáticamente, no significa probado físicamente y esto se aplica a toda disciplina generadora que tiene conceptos propios y autonomía funcional (Tourrián, 2017a).

El problema así planteado obliga a distinguir en el paso del conocimiento a la acción, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, qué aporta una disciplina), por una parte, y, por otra, las vías de investigación que se paralizan o dificultan, si se niegan las aportaciones de las demás a la educación, desde el criterio asumido en una disciplina sobre el conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas. La crítica no es la fecundidad de una hipótesis, sino al supuesto mismo de limitar el conocimiento de la educación desde una disciplina (la que yo elija). La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar el conocimiento de la educación a la disciplina de mi elección. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar, en perspectiva metodológica, la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente.

Como hemos visto en el epígrafe 6, el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

Se puede decir, por tanto, que existen estudios marginales y subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de estudios científicos de la educación con autonomía funcional. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, pedagógicamente probado no es lo mismo, por ejemplo y tomando la Psicología como teoría interpretativa de la educación, que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de Psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reduce a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse

para interpretar la educación, ni la capacidad de resolución de problemas de educación es lo mismo en una teoría interpretativa que en una teoría sustantiva.

Todavía hay una cierta tendencia a instalarse en la comodidad afirmando como a mediados del siglo pasado que la educación no es un objeto de estudio genuino, sino un campo de aplicación subalternado y de prácticas. Hoy sabemos que dependencia disciplinar (subsidiaridad) no quiere decir subalternación (jerarquización subordinante). La educación, desde la perspectiva de las disciplinas científicas, ya no es una lejana provincia conquistada por extranjeros (por decirlo en palabras de Herbart) que solo se valida por lo que dicen los de otras ciencias. Hoy en día, en Pedagogía, igual que en economía o en medicina, tenemos madurez disciplinar: tenemos pluralidad de investigaciones teóricas de la educación, hay autonomía funcional y hay dependencia subsidiaria respecto de otras ciencias, pero no necesariamente subalternación de jerarquización subordinante.

Frente a cualquier sesgo partidista, hay que reconocer capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación en las tres corrientes. Pero no la misma capacidad, ni para los mismos problemas. Por ejemplo, la tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación, si nos reducimos a sus supuestos. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. Dependencia disciplinar es compatible con relación subsidiaria entre disciplinas y la interdependencia favorece la interdisciplinariedad al mismo tiempo, pero no la jerarquización subordinante que implica la subalternación. Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de estas permita la interpretación de aquel en esos términos. Esta es una situación normal de dependencia y aplicación entre investigaciones, pero de ahí no se sigue que en el campo de aplicación no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina interpretativa generadora del esquema conceptual que aplicamos, pues eso implica afirmar que solo hay subalternación subordinada (Tourriñán, 2017a).

En otras palabras, lo que dice una tesis no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de relación teoría-práctica; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay capacidad de resolución de problemas en los otros y no les prestamos la atención debida, porque no los elegimos (o las minusvaloramos, porque no

resuelven los problemas que resolvemos nosotros desde nuestra disciplina, o les negamos su credibilidad gremialmente).

Estudios marginales, subalternados y autónomos no exigen la contraposición o la exclusión, o la subordinación, o la revisión; lo que exigen es su fundamentación y, en coherencia con la fecundidad de cada hipótesis y los límites de credibilidad de cada una de ellas, exigen también complementariedad y suplementación, atendiendo a la consideración que hacen de su objeto de estudio.

## **8. EL MODELO DUAL QUE SEPARA TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA, PORQUE CADA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA TIENE QUE INTEGRAR CONOCIMIENTO Y ACCIÓN**

A lo largo de los epígrafes anteriores, de manera implícita, he asumido la necesidad de distinguir “ámbito de conocimiento” y conocimiento del ámbito”, distinguir educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y validez-significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto ‘educación’ está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

En la relación teoría-práctica, desde la perspectiva de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada y asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación, (Tourriñán, 2017a; Gil Cantero, 2011):

- *Práctica educativa sin teoría*: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.
- *Teoría sin práctica educativa*: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.
- *Teoría con práctica educativa*: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

No pretendo insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento ‘educación’ y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto ‘educación’ o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario.

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionarí

representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción.

La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de formación de profesores (magisterio), entre “teóricos” y “prácticos” son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y como conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música como original ejecución interpretación, comprensión y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar, comprender e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística en los conservatorios no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte y los genios son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace “artistas-músicos” y la

universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la “musicología” y al conservatorio la “música”. En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad procederían los especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio procederían especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la “teórica” (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la “práctica” (realizar música y enseñar a realizarla), que el modelo dual ubica en el conservatorio.

En mi país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas y las facultades no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de los creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

Como ya he dicho en el epígrafe 3, en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos 'ámbito de conocimiento' y 'conocimiento de un ámbito', no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en escribir partituras de música. Los doctorados se otorgan disciplinariamente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Las Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad en las decisiones de política educativa y respetar la racionalidad epistemológica de la relación teoría-práctica en la intervención pedagógica. que siempre exige conocimiento y acción en la realización del acto. Para realizar algo hay que ejecutar mediante la acción concreta, lo comprendido e interpretado, expresándolo.

## 9. MENTALIDAD PEDAGÓGICA Y MENTALIDAD FILOSÓFICA NO SE CONFUNDEN: HAY SUSTANTIVIDAD COMPARTIDA, HAY ESPECIFICIDAD DIFERENCIAL ENTRE ELLAS Y HAY COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA INTERVENCIÓN VINCULADOS A LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA EN LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

El concepto de mentalidad ha tenido un desarrollo muy singular en el ámbito de las ciencias sociales en Francia. La historia de las mentalidades es una preocupación constante de los fundadores (1929) de la revista y de la escuela de los *Annales*, Marc Bloch y Lucien Febvre, en el período de entre guerras del Siglo XX. El relanzamiento en los años 60 del estudio histórico de las mentalidades está esencialmente en línea con la propuesta originaria de Bloch y Febvre en el período de entreguerras; se trata de entender que el objeto de la historia de las mentalidades no puede ser otro que la actividad mental humana en su globalidad, con el fin de comprender mejor el comportamiento y las relaciones de la sociedad, y los hechos que ha protagonizado el sujeto colectivo de la historia (Tourirán, 2020e). El concepto de historia social de las mentalidades se refleja muy bien en los trabajos históricos anglosajones, que van más allá de la referencia histórica de relatos bélicos. Pero son los trabajos realizados en Francia los que han hecho acreedor de entrada específica al término ‘mentalidad’ en el *Diccionario Minilarousse Ilustrado*: modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234).

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía.

Las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la Concepción del mundo y de la vida, del sujeto y del objeto,

de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; en cada caso, puede haber mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad musical, etc.

Hemos de insistir en que la mentalidad pedagógica es específica (cualificada, diferenciada), pero sustantivamente es mentalidad y se le aplica lo que corresponde al concepto de mentalidad: modo de pensar.

Pero la Mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. La corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Se sigue de lo anterior que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.

La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad; es modo de pensar que articula ideas y creencias con expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar, para crear cultura y símbolos, notar y significar la realidad y comprenderla como mundo y como interacción sujeto-objeto que afecta a la condición humana. La mentalidad pedagógica, como cualquier mentalidad, requiere integración cognitiva e integración creativa.

Además, la mentalidad pedagógica es representación de la acción; la intervención es acción. A la mentalidad pedagógica como representación le corresponde en cada caso dar cuenta del paso del conocimiento a la acción, atendiendo a la relación teoría-práctica, y esto quiere decir que la representación debe buscar la integración afectiva que hace posible la concordancia de valores y sentimientos en cada acción, porque el paso del conocimiento a la acción requiere generar vínculo afectivo entre un valor y aquello que queremos hacer; la mentalidad pedagógica exige, por tanto, relación valor-pensamiento-sentimiento-creación (Tourrián, 2016a).

La mentalidad pedagógica es específicamente, como adjetivo y cualificación, pedagógica: centrada en el conocimiento de la educación, que permite representar la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica es necesariamente especificada; es la mentalidad referida a la disciplina pedagogía, es decir la disciplina que tiene como objeto el conocimiento de la educación y permite explicar, interpretar y transformar la educación como conocimiento y como acción. La mentalidad pedagógica no es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad, pero adjetivamente es disciplinar y específica, es pedagógica (Touririán, 2017a).

La mentalidad pedagógica no es una ocurrencia mundana, subjetiva y arbitraria que se identifica con dejar ir la propia capacidad de interpretación y análisis de lo que pasa en educación, dando libre curso a la especulación espontánea y desordenada, a la libre asociación de ideas e imágenes, de manera que, sin necesidad de disciplina y estructuralidad, fluya ya un pensar individual penetrante y poderoso. Tampoco es una construcción académica y libresca, en el sentido peyorativo de la palabra, que permite creer que las ideas solo están en los libros y hay que quedarse en ellos, porque las ideas no son un atajo inmejorable para acceder al núcleo duro del sentido de lo real, resistiéndose a aceptar el principio de que nada hay más práctico que una buena teoría.

La mentalidad pedagógica se gana el calificativo de “concepto apropiado”, si, efectivamente, permite y consigue desplazarnos a otro escenario teórico, esto es, a un entramado de preguntas completamente diferente. Lo nuevo, en materia de mentalidad, no es aquello que se anuncia, sino aquello que consigue que hagamos interpretaciones bajo una nueva luz.

La mentalidad pedagógica es el mapa mental de la relación teoría-práctica establecida en el conocimiento de la educación para la acción educativa, según la corriente de conocimiento asumida. La mentalidad es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en su concreta realización. La mentalidad pedagógica es, por tanto, la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la

relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención desde la relación teoría-práctica.

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica, funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular desde la corriente de conocimiento asumida para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica, precisamente por funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación, determina un modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos: la mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque se concreta por medio ellos en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. Por esa relación entre esos cuatro elementos y la mentalidad puede decirse que se convierten en componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad, porque, de lo que se trata, es de hablar de la relación teoría-práctica no en abstracto, sino en concreto en cada acción; y cada acción se visualiza en conocimiento, función, profesión y relación educativa que, en definitiva, es el ejercicio del paso del conocimiento a la acción en cada intervención.

Así pues, identificamos como componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la mentalidad pedagógica: el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa. Son cuatro componentes que se distinguen de los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios), pero que van unidos todos ellos en la intervención

Con mentalidad filosófica podemos asumir los interrogantes generales formulamos del siguiente modo: ¿Que nos puede decir la filosofía de la educación sobre nuestro presente, marcado por profundos sucesos que vienen afectando no sólo la condición humana, sino el entorno natural, que clama a gritos que la especie homo sapiens se detenga en su proceso de auto aniquilación?, ¿Qué papel juega la filosofía en la educación y qué nos dice en momentos de

incertidumbre como la que hoy vivimos? Y en consonancia con esa mentalidad filosófica puede asumirse que, de algún modo, el tema central de un debate sea la incertidumbre.

También podemos asumir con mentalidad filosófica que la incertidumbre quiere decir falta de certeza. Lo cual nos lleva a la falta de seguridad en la toma de decisión frente a lo que se vive y en especial a lo que se puede venir en un futuro inmediato; pues frente a nuestra actualidad, ya carga de múltiples problemas, no poseemos las suficientes herramientas y conocimientos para afrontarla. De este panorama no se escapa la filosofía, tampoco la educación, la escuela, el saber pedagógico del docente.

Ahora bien, con mentalidad pedagógica, la incertidumbre que nos ha tocado vivir no debe inducirnos a pensar que los profesionales de la educación no saben cuál es su función en la intervención pedagógica.

Si queremos agentes autores de sus propios proyectos y no solo actores, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se predica de la tarea de educar, a la hora de atender a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourriñán, Dir., 2012).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida

individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia ciudadana pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourrián, 2020e).

Es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética,

política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica (Tourrián, 2019f, 2020b y 2020e).

Es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo; entre artista y crítico de arte; entre médico y ministro de sanidad; entre pedagogo y ministro de educación, entre filósofo y pedagogo, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para que el hombre pueda educarse y transformar la sociedad, si así lo decidiera. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Igual que la salud, la vivienda, etc., pero nada de eso hace que el arquitecto, el pedagogo o el médico sean cargos políticos y no técnicos. Nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación*; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, en nuestro caso, por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián, 2017a y 2020a).

Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar; en definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la

perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada.

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opinómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. En definitiva, ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas*

*sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales. Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación, técnicamente, y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación (Tourriñán, 2015a).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica. El profesional aprende a valorar como educativo cada medio que utiliza al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne de valor educativo. Y a todo esto contribuye la reflexión filosófica, sin lugar a duda, pero no suple ni anula la indagación pedagógica.

En la obra de Dewey "*Democracia y Educación*" encontramos la primera manifestación de que la Filosofía está íntimamente relacionada con la Pedagogía y su valor es el de hacer teorías de la educación entendida esta como una práctica deliberadamente dirigida:

*"La filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de que la filosofía es la teoría de la educación (entendida esta) como una práctica deliberadamente dirigida"* (Dewey, 1971, p. 350. El subrayado es mío).

*Pero, si identificamos Filosofía y Pedagogía no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica.* La función pedagógica no tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, la función pedagógica es *puramente práctica en un doble sentido*. Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y, además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, el conocimiento de la educación es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables que justifican una práctica educativa deliberadamente dirigida a ellos. De este modo en esa mentalidad lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque existe el ámbito de la decisión técnica y, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos en el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el

carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación moral.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

“no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética* se ocupa de los fines; pero, *entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen a otras ciencias*. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre*. Ante confusión semejante -demasiado frecuente, por desgracia-, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre*. (...) *Sin embargo la educación no es el hombre*. (...) Como la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral” (González Álvarez, 1977, p. 19).

En perspectiva pedagógica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Lo obligado en pedagogía es valorar cada medio como educativo desde el conocimiento de la educación. Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (Touririán, 2016a, 2017b, 2019c, 2019d, 2020a y 2021).

Yo no tengo duda de que, si hacemos esto, la calidad de los profesionales de la educación fundada en el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía contribuirá al logro de una educación de calidad y nuestra imagen social se verá reforzada, porque contribuiremos a satisfacer esa necesidad social desde nuestra capacidad de resolución de problemas de educación. Y por todo lo anterior, concluyo este epígrafe resumiendo, conceptualmente, la perspectiva mesoaxiológica en los siguientes postulados (Touririán, 2020a):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política,* aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica,* atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

## 10. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PERMITE IDENTIFICAR LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA COMO EXPERIENCIA PRÁCTICA, COMO UTILIZADORA DE PRINCIPIOS Y COMO GENERADORA DE PRINCIPIOS

Algunos autores sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras que actúan como *teorías interpretativas*, utilizando tan sólo los principios elaborados por esas teorías interpretativas. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación subalternada, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

Defender exclusivamente el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina de conocimiento que tiene autonomía funcional y es capaz de generar conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio como las disciplinas generadoras; es decir, defender exclusivamente el carácter subalternado para la investigación pedagógica, significa negar a la Pedagogía el carácter de disciplina generadora. La posición subalternada es

compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo por medio de teorías interpretativas y si se defiende con exclusividad esa posición, se hace incompatible también con la posición que limita la educación a una actividad puramente práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación basan sus argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los términos educacionales no tienen significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Los partidarios del carácter subalternado de la Pedagogía manifiestan que, es lícito afirmar que la física no es matemática, aunque use provechosamente los principios matemáticos. La física y la matemática son disciplinas autónomas (cada una valida sus resultados en conceptos y pruebas específicas del propio ámbito disciplinar) pero tienen dependencia disciplinar (la física usa pruebas y conceptos matemáticos que debe respetar sin falsearlos, aunque ese uso correcto no garantiza la validez del resultado obtenido en la física). Los partidarios de la concepción subalternada del conocimiento de la educación mantienen que la educación no es como la física; y, justamente, es esa diferencia la que hace que la educación no constituya una disciplina autónoma y la física sí. Para ellos, en la Pedagogía, no sólo hay dependencia disciplinar, hay subalternación, porque en los conceptos de la educación no hay significación intrínseca, más allá de los contenidos que aportan las disciplinas generadoras (Hirst, 1974, caps. 3 y 4 y 1966, pp. 42-50).

De forma explícita nos dice Hirst que los ámbitos del conocimiento se constituyen en formas de conocimiento autónomo distinguibles entre sí de tres maneras interrelacionadas:

- a) Cada forma de conocimiento tiene sus conceptos distintivos que caracteriza distintos tipos de comprensión. Los conceptos científicos, tales como observación, contrastación u otros, generan un tipo de comprensión de experiencias distinta los conceptos morales de bien, deber o justicia.
- b) Estos conceptos (científicos, morales, estéticos, religiosos, etc.) surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan qué proposiciones significativas pueden ser hechas. Precisamente por eso, podemos decir que no tiene más significación en su ámbito hablar de la bondad moral

de los triángulos que del color de los átomos o de la raíz cuadrada de la bondad.

- c) Cada forma de conocimiento tiene sus particulares modos de prueba acerca la verdad y validez de sus proposiciones. Cada una de esas formas de conocimiento es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Puede constituirse en una disciplina o subdividirse en muy diversas disciplinas con la misma estructura lógica, pero de diferente contenido, como ocurre en caso de la ciencia como forma de conocimiento que se subdivide en física química, biología, etcétera.

Las formas de conocimiento, o las disciplinas de cada forma se relacionan entre sí. La disciplina autónoma A puede usar la disciplina autónoma B para sus investigaciones, pero la validación de los conocimientos en la disciplina autónoma A no queda realizada por haber usado la disciplina autónoma B, sino por las pruebas apropiadas a la disciplina autónoma A. En este sentido, se dice que la física usa la matemática, pero ésta no justifica la física. Evidentemente, una teoría física no es correcta, si falsea sus pruebas matemáticas; pero la validez matemática de los trabajos no garantiza la validez de la teoría creada en física. Esto es así, porque una teoría A de física, garantiza la utilización de «X, Y,Z -instrumentos y datos de otros campos-, porque existen unas razones, «a, b, c» -del sistema conceptual de la física- que permiten razonar acerca de pertinencia. En este caso la dependencia disciplinar no es subalternación.

Para la mentalidad subalternada, la educación no constituye una disciplina autónoma, porque un principio «A» de educación se valida en términos de «X, Y, Z» -que son propuestas de la Psicología, Filosofía, Sociología u otra disciplina generadora, porque no existen razones pedagógicas «a, b, c». “No hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales tales como aula, profesor, asignatura, (...). Estos conceptos son usados para resaltar el área de interés en la que se ocupa el investigador, pero no suponen una significación distinta” (Hirst, 1966, p. 49). En este caso, la dependencia disciplinar se convierte en subalternación. En nuestra opinión, la tesis de la subalternación necesita suplementación:

- 1.- Entender la educación en cuanto objeto de conocimiento como absolutamente equivalente a conocimiento subalternado, o sea, elaboración de la educación sólo con las teorías significativas de las disciplinas generadoras, supone no distinguir o despreciar la distinción que existe entre utilizar principios de otras

disciplinas en la educación y desarrollar principios de intervención pedagógica. Si no atendemos a esa distinción, afirmamos implícitamente un error: que, por ejemplo, psicológicamente probado, equivale a pedagógicamente probado. Adviértase que nuestra tesis no afirma que no existan casos en los que lo psicológicamente posible sea pedagógicamente permitido. Tampoco se afirma que las disciplinas generadoras mantengan falsedades y la Pedagogía, al descubrirlas, las rechaza. Lo que afirmamos es que la concepción subalternada del conocimiento de la educación es insuficiente, porque no basta con que la disciplina generadora pruebe algo para que quede probado pedagógicamente. El desarrollo de principios pedagógicos de intervención requiere una elaboración teórica y tecnológica de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

- 2.- Si la educación es sólo un conocimiento subalternado, se sigue que especializarse en educación es especializarse en las profundas y consolidadas conclusiones que se extraen de, por lo menos, cuatro disciplinas sumamente complicadas: biología, psicología, sociología y antropología. Se entiende perfectamente que, ante estas tesis, las profesiones de la educación se vean afectadas de dos modos fundamentales. De una parte, los conocedores de esas disciplinas generadoras consideran como aficionados a los profesionales de la educación, en las tareas de la educación que se resuelven desde las disciplinas generadoras. Es innegable que los psicólogos, antropólogos o sociólogos se consideran más capacitados para investigar los problemas psicológicos, antropológicos o sociológicos de la educación que los pedagogos. Adviértase que lo grave no es que el profesional de la educación sea considerado un aficionado, sino que se encuentra comprometido en el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales. De otra parte, al ser su formación básica el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales, todo lo que constituye su formación, a excepción de las prácticas, podría ser adquirido en otras carreras. De este modo se fomenta desafortunadamente una tendencia anti intelectualista, como dice Belth (1971, p. 2), en los profesionales de la educación: sólo aquel que es profesor y ha trabajado en el aula comprende el problema educativo de las teorías del aprendizaje; no se trata de afirmar que la práctica sea suficiente para resolver el conocimiento de la educación; se trata más bien en la corriente de subalternación de defender que, una vez aprendidos los principios las

disciplinas generadoras, se completaría la formación del profesional con 'las prácticas', porque en ellas es posible practicar los principios de las disciplinas generadoras.

- 3.- Si distinguimos “utilizar principios de disciplinas generadoras en la intervención pedagógica” y “desarrollar principios de intervención pedagógica”, el conocimiento de la educación no es simplemente subalternado. La generación de principios de intervención pedagógica no exige “tomar” las teorías de las llamadas disciplinas generadoras, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas generadoras utilizan el sistema escolar como fuente de obtención de datos para sus investigaciones. Usar un campo de conocimiento -la educación- como lugar en el que puedo utilizar los patrones de investigación de otra disciplina -biología, psicología, u otra-, es distinto a justificar ese campo como objeto de preocupación intelectual específica y autónoma. Si se confunde uso y justificación de un ámbito, todas las disciplinas son -a excepción casi exclusivamente de la matemática- derivativas o subalternadas. La física sería sólo matemática, en lugar de ser un ámbito de conocimiento distinto en el que la matemática puede ser utilizada provechosamente, y la dependencia lógica entre disciplinas, se convertiría inevitablemente en subalternación de unas a otras.

Por más que cada disciplina dependa de otras más desarrolladas, esa dependencia no debe ser entendida -a menos que se quiera simplificar el campo de investigación- como adopción de las teorías de esas otras disciplinas, sino como una transformación de los instrumentos y los datos en formas y materiales pertinentes y aprovechables. Las teorías para ámbitos distintos no se «toman», sino que se transforman, porque toda teoría “tomada” queda limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías de la disciplina “tomadora”. Como dice Bunge al estudiar los requisitos de la teoría científica, o lo que es lo mismo, sus síntomas de verdad, la simplicidad no es un signo necesario ni suficiente de la verdad (Bunge, 1975, pp. 145-184):

“La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos teóricos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas

imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone, sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas” (Bunge, 1975, p. 182.)

En definitiva, a favor de los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconoceríamos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, en los productos culturales, la ausencia de reconocimiento de una determinada condición, en una época histórica concreta, no es prueba de la no necesidad de esa condición. A menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer, además, y en contra de la tesis de la subalternación, que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

Cuando una concepción mental está en vigor y existen experiencias concretas que la desbordan, caben dos opciones: o se rechazan esas experiencias como no significativas desde el campo de trabajo, o se admite que hay que empezar a cambiar las hipótesis de trabajo, es decir, se admite que existen esas experiencias cuya explicación requiere una concepción teórica de otro tipo, porque aquella de la que disponemos no nos sirve para resolver el problema.

Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de éstas permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de dependencia entre investigaciones, pero no es legítimo sostener desde ella, que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina generadora.

En la hipótesis de subalternación, lo probado por las disciplinas generadoras queda probado pedagógicamente, porque la educación es sólo

un marco de referencia; los términos educacionales carecen de significación intrínseca.

Los estudios científicos subalternados de la educación son necesarios, pero no son suficientes para resolver el conocimiento de la educación porque, como acabamos de ver, hay problemas de intervención pedagógica que quedarían sin resolver, si no se busca significación intrínseca para los términos educacionales.

La tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. En otras palabras, la tesis de la subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca en los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Así pues, existen estudios científicos subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de autonomía funcional en estudios de la educación.

Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia; es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada disciplina es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina:

“No se trata de adoptar (...) posturas xenóforas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, (...). Estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad -llegar a una integración formal en los más elevados

niveles teóricos- sólo puede conducir a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía” (Vázquez, 1980, p. 47.)

Es mi opinión fundamentada que tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

Para nosotros, utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de acción. El desarrollo de principios de acción en Pedagogía requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente

distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

Existen hoy diversas investigaciones de los conceptos educacionales que ponen de manifiesto la insuficiencia de las aproximaciones extrínsecas, para justificar la acción pedagógica (Tourirán, 1987a). No es suficiente la interpretación del campo educativo desde las disciplinas generadoras, porque los conceptos trasvasados de otros contextos no sólo conllevan algún cambio de significación, sino que oscurecen y confunden el contexto al que son trasvasados. Si nosotros hacemos sinónimos absolutamente “alumno” y “aprendiz”, todo lo que probamos en la disciplina generadora para aprendiz está automáticamente probado en la Pedagogía para el alumno. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación, “alumno” y “aprendiz” no son sinónimos. La diferencia en el contexto pedagógico entre un alumno lento y un aprendiz lento es enormemente significativa; el primero no siempre es una consecuencia del segundo. Las hipótesis de trabajo e investigación son muy distintas, cuando aceptamos la significación interna del término “alumno” y cuando simplificamos la explicación en términos de “aprendiz lento” (Walton, 1971).

El argumento de la extensión del conocimiento de la educación tiene por objeto explicar, por una parte, por qué en un determinado momento cabría aceptar que en los conceptos educativos no hubiera nada intrínseco, sin que ello suponga aceptar que ahora ocurre lo mismo y, por otra, exponer algunos ejemplos consolidados en la investigación pedagógica a través de los cuales se confirma la extensión de la educación como objeto de conocimiento y la presencia de significación intrínseca en los conceptos educacionales.

Las hipótesis de trabajo son muy distintas, si aceptamos la significación de los términos desde la disciplina generadora, o si, por el contrario, buscamos para la Pedagogía una significación intrínseca en conceptos educacionales.

Tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., según cual sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que *la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras*. No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

## **11. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA EXIGE GENERAR PRINCIPIOS DE ACCIÓN**

En la *mentalidad pedagógica marginal* la función pedagógica es considerada como una función puramente práctica; el conocimiento del acto de intervención es simplemente experiencial. Justamente por eso la preparación del profesional de la educación, tomando como ejemplo la docencia, se reduciría básicamente al dominio de los conocimientos del área cultural en la que habría de impartir docencia, al conocimiento de las finalidades de vida moralmente deseables y a la experiencia de su propia actuación que valida las reglas de intervención.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la función pedagógica es considerada como una tarea susceptible de conocimiento científico. Es una función especializada consistente en prescribir reglas de intervención educativas validadas por medio de las vinculaciones que las diversas teorías interpretativas de las disciplinas generadoras habrían establecido entre las condiciones de un acontecimiento educativo. La especialización para la función pedagógica no se alcanza sólo con la práctica; para establecer reglas fundadas se requiere además el dominio de las interpretaciones que las ciencias de la educación -Sociología, Psicología, Biología, etc.- han creado (O'Connor, 1971; Hirst, 1966).

En la subalternación, la función pedagógica es utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. Justamente por definir así la función pedagógica, se puede entender fácilmente que el espacio ocupacional de la función pedagógica sea disputado por psicólogos, sociólogos, economistas, etcétera.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación establece complementariedad en la formación para funciones distintas. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera), que realizará investigación aplicada como teoría práctica. Al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Nosotros ya sabemos que cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de “practicones” y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto.

La función pedagógica, *en la mentalidad pedagógica autónoma*, es la puesta en acción de la investigación realizada por la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación, o, dicho de otro modo, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio de la Pedagogía entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional. Justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, son problemas incuestionables de la función pedagógica.

La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje; la educación no es solo enseñanza; etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia -tomando como referencia una de las funciones

pedagógicas-, el control de proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende -como los estudios interdisciplinarios de la educación han probado-, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

La función pedagógica es en este caso generadora de principios y requiere el dominio de las teorías interpretativas, no con la intención de que al pedagogo le corresponda hacer esas investigaciones (son investigaciones subalternadas, validadas desde los estudios científicos subalternados), sino con la intención de entenderlas en la misma medida que hay problemas educacionales que se resuelven de ese modo y que hay problemas educacionales cuya resolución exige la reducción metodológica.

Lo que se pretende explicar, interpretar y construir en el conocimiento de la educación como disciplina con autonomía funcional es la intervención pedagógica. Justamente por eso la *intención del conocimiento de la educación es tecnológica*: explicamos e interpretamos intervenciones educativas; y partiendo de esas interpretaciones construimos intervención pedagógica: acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja (educación).

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento fundado en la *decisión técnica* que es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades y su criterio de decisión es técnico, *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa*, en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito (Tourrián y Rodríguez, 1993),

La Pedagogía es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación).

Pero, además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa

requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educadora. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarlo, sino también para construirlo como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio o ámbito de educación y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

Tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone conocimiento pedagógico para construir experiencia axiológica de valor educativo con el área en cada intervención. La pedagogía mesoaxiológica transforma información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar; valora el medio como educativo y para ello transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación; es mesoaxiológica porque comprende el medio, valorándolo como educativo.

La pedagogía es mesoaxiológica, porque transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada a criterios de significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a

las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se construyen y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada especializada hacia su objeto de estudio e intervención.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Pero, además, la Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones, tomando como referente la relación teoría-práctica en cada acción y su capacidad de resolución de problemas. No sólo enseñamos áreas culturales, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada y mentalidad pedagógicas.

En la mentalidad pedagógica autónoma, la función pedagógica no se identifica con un determinado nivel de construcción epistemológica. La función se ejerce sobre ámbitos de realidad con significación intrínseca dentro de la educación -la enseñanza, el sistema educativo, la intervención pedagógica, entre otros-, y cada uno de esos ámbitos plantea sus propios problemas teóricos y tecnológicos sustantivos. No por otra cosa, sino por esta, puede decirse que la función pedagógica en la corriente autónoma es generadora de principios de intervención y tiene que desarrollar objetivos intrínsecos. Lo que se especializa en este caso no es la tarea, como en la subalternación, antes bien lo que se especializa es la disciplina con la intención de establecer metas pedagógicas y reglas de intervención derivadas desde el propio proceso.

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca

al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad *pedagógica específica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación, con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos.

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinarios de la educación. Hoy podemos afirmar que la Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción y tiene capacidad de resolución de problemas específicos de educación. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, porque las convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

## **12. CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA ES FOCO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA (BIEN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA MATRIZ, BIEN COMO DISCIPLINAS SUSTANTIVAS INDIVIDUALIZADAS, O BIEN COMO DISCIPLINAS APLICADAS)**

Estudiar, investigar e intervenir son tres actividades académicas que permiten encuadrar el contenido de este capítulo. Estudiar es disponer y organizar una información escrita para su dominio por medio de las actividades pertinentes. Estudiar no es investigar, aunque para investigar sea necesario estudiar, ya que por medio del estudio llegamos a conocer y dominar el estado de la cuestión en cada problema de investigación. El que estudia se enfrenta con

el saber ya hecho y lo que busca es asimilárselo tal y como está dado; el que investiga se acerca cauteloso al saber ya hecho, lo que busca no es asimilar ese saber, sino, más precisamente, probar la validez de ese saber o construir otro. En la investigación avanzamos sobre lo que ya sabemos y descubrimos nuevas cosas que deben fundarse con credibilidad.

La intervención pedagógica se convierte en una decisión técnica fundada en el conocimiento verdadero de lo que significa educar. Desde esta perspectiva, la intervención pedagógica se entiende como acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación. Y, si esto es así, podremos decir que conocer, estudiar e investigar son conceptos distintos que nutren la intervención pedagógica, siempre orientada a la acción desde el diseño educativo en cada ámbito de educación.

En las carreras cursamos el grado, y el postgrado (sea máster o sea doctorado) y en la profesión intervenimos. En todos los niveles aprendemos, comprendemos y evidenciamos que teoría, tecnología y práctica están interrelacionados en cada intervención. El conocimiento y la acción están siempre integrados en la intervención pedagógica y la cuestión clave es que eso no se puede entender sin tener una clara visión de la relación teoría-práctica.

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas y teorías sustantivas y se han generado ya términos propios con significación intrínseca a la educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. En este trabajo se aborda la distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento para poder entender la diversidad de paradigmas dentro de la homogeneidad de criterios respecto del conocimiento de la educación

El contenido de este capítulo explica la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener el conocimiento especializado y específico de la educación: el conocimiento pedagógico. Para ello se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad

para la intervención a través de la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

En Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación, podemos hablar con propiedad de significado del término ‘educación’ y podemos hablar de significado del conocimiento de la educación. Pero, además, podemos hablar de significación como principio de investigación pedagógica. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad del significado, al valor metodológico del significado. En pedagogía, un conocimiento es válido, si tiene capacidad de resolución de problemas de educación, es decir, si, de un modo u otro, sirve para educar.

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en este discurso, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Tourriñán, 2016a; William, 2008).

Como ya he dicho en el epígrafe 6.4 de este capítulo, las disciplinas científicas pueden ser entendidas como disciplinas generadoras dentro de la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría

interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnóstico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que

tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque, dentro de “educación”, que es el objeto de estudio de la Pedagogía como disciplina, “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en

el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de “pedagogía general”. Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de aquella en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía como disciplina sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar “Teorías de la Educación” y “Filosofía de la Educación” o “Antropología

de la educación”, haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

Pero, siendo esto así, no se sigue que, por razones pragmáticas, un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados en términos de la disciplina generadora, como disciplinas aplicadas, siempre que ese ámbito sea susceptible de ser interpretado desde los conceptos que la disciplina generadora ha creado. Es un hecho que hay pedagogía aplicada (pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etcétera), porque los ámbitos de conocimiento (la familia, el trabajo, lo social, el ambiente, etcétera), pueden ser interpretados en conceptos construidos por la Pedagogía para el ámbito educación. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento al que se enfoca, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar CON” cada uno de esos ámbitos (Tourriñán, 2017b y 2020c).

Y para materializar el contenido de la expresión educar CON, desde la disciplina aplicada, o desde la disciplina científica matriz, o desde la disciplina académica sustantiva que se desgaja de ella, establecemos el conocimiento que relaciona teoría y práctica en cada caso y aseguramos, por medio de la capacidad de resolución de problemas en cada intervención, el uso educativo de la actividad común interna y externa.

El problema así planteado obliga a distinguir, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, qué aporta una disciplina), por una parte, y, por otra, las vías de investigación que se paralizan o dificultan si desde el criterio asumido en esa disciplina, se niegan las aportaciones de las demás a la educación. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de limitar el conocimiento de la educación desde una disciplina (la que yo elija). La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar el conocimiento de la educación a la disciplina de mi elección.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas. Mezclar en una asignatura contenidos de materias disciplinares distintas es legítimo y conveniente por razones pragmáticas, pero no se sigue de ahí que el profesor quede legitimado para confundir a los alumnos y no hacerles ver la estructura epistemológica diferente de los diversos contenidos mezclados (Tourriñán, 2019c, 2019d).

El objetivo de la Pedagogía es el conocimiento de la educación y resolver los problemas de educar, y esto implica que interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*. Por una parte, hacemos visión crítica de nuestra actuación, ajustada a principios de educación y de intervención pedagógica y, por otra parte, representamos mentalmente la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.