

CAPÍTULO 4

**PRINCIPIOS,  
COMPLEMENTARIEDAD  
METODOLÓGICA Y  
PLURALIDAD DE  
INVESTIGACIONES,  
EN PERSPECTIVA  
MESOAXIOLÓGICA**



## ÍNDICE DEL CAPÍTULO 4

1. Introducción
2. Principios generales de metodología de investigación, principios específicos de investigación pedagógica, principios de educación y principios de intervención pedagógica
  - 2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación
  - 2.2. Principios generales de metodología de investigación
  - 2.3. Principios específicos de investigación pedagógica
  - 2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito
  - 2.5. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo
  - 2.6. Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica
3. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica en la construcción del conocimiento de la educación
  - 3.1. La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación
  - 3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general
  - 3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
  - 3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual
  - 3.5. La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica
4. Pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía y perspectiva mesoaxiológica
5. Consideraciones finales: principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación no son propuestas contradictorias en el conocimiento de la educación



## **PRINCIPIOS, COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA**

“No hay mejor manera de saber si una deducción ha sido genuina que preguntar si terminó con la sustitución de una situación desconcertante, confusa e incoherente por una situación clara, ordenada y satisfactoria. El pensamiento parcial e ineficaz termina en conclusiones formales correctas, pero que no tienen ningún efecto sobre lo personal e inmediatamente vivido. La deducción vital siempre ofrece al sujeto pensante un mundo que en algún sentido se vive como diferente, pues en él, algún objeto ha ganado en claridad y en orden. En resumen, el pensamiento auténtico desemboca en la apreciación de nuevos valores” (Dewey, 1998, p. 98).

### **1. INTRODUCCIÓN**

Principio, de manera genérica, es aquello de lo que algo procede, cualquiera que sea la forma de procedencia; es su comienzo, su origen, físico, mental, cultural, etc. Así, podemos decir que el deshielo de la montaña es principio del torrente y del río surgido desde la cuenca de recepción en la falda de la montaña. Y también podemos decir que la proyección de la película X o la celebración del concierto Y son principio de la aglomeración a la entrada, o que la acción de Bruto es principio de la muerte de César, o que la caries es principio de mi dolor de muelas. En este capítulo, el objetivo es analizar diversas aportaciones que nos ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación. El objetivo, cuando se analiza la metodología, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico y fundamento epistemológico, comprender las garantías de credibilidad o vías de acreditación tiene el conocimiento que alcanzamos. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésta es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento ‘educación’, para que se puedan

generar principios de educación y de intervención pedagógica, que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. Y la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente, teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, pues se han generado ya términos propios con significación intrínseca a educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse al objeto 'educación', para obtener conocimiento válido para explicar, comprender, transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Todos nos hacemos una representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, porque, en definitiva, lo que tratamos de obtener en el conocimiento pedagógico es garantía de que tenemos capacidad de resolución de problemas. Desde la complejidad del objeto 'educación', la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido. Ese es el eje de la mentalidad pedagógica, en cuya acción consecuente debe hacerse patente la mirada pedagógica especializada hacia su objeto de estudio e intervención. Qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus modos de prueba, cuál es su capacidad de resolución de problemas y de qué manera se caracterizan el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, son cuestiones que cada mentalidad afronta y conforma con visión crítica del método utilizado y de los actos pedagógicos realizados o a realizar.

Cada intervención, tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Uno de los retos más trascendentes en el desarrollo de la educación como objeto de conocimiento tiene su origen en la complejidad de la educación. En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos normas de actuación, Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones.

En la acción educativa la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente actor y agente autor en cada acción y el paso necesario del conocimiento a la acción, por medio de la interacción nos exige atender a principios que acrediten nuestro conocimiento, a principios que fundamenten las finalidades adecuadas y a principios que justifiquen la acción. Definir principios, entender la complementariedad y acoger la pluralidad de investigaciones teóricas en educación es un requisito de la educación como objeto de conocimiento. Y a esta tarea dedicamos este capítulo.

## **2. PRINCIPIOS GENERALES DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN, PRINCIPIOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN Y PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

La metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento, en nuestro caso, Pedagogía. En esta tarea, la metodología busca constantemente una fundamentación cada vez más segura, pertinente y relevante, con el fin de garantizar cada vez más la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, creación y evolución del conocimiento de la educación (Tourrián, y Rodríguez, 1993). Esta tarea no es una preocupación reciente en nuestro entorno académico.

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) que reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio), determina la existencia en las *Secciones de Pedagogía* de la cátedra de *Pedagogía General* y *Pedagogía Racional* y adscribe a esta cátedra el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía

mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas, la de *Fundamentos de Metodología*, que tiene que ver directamente con el contenido del libro que hemos publicado el año pasado (Tourriñán y Sáez, 2015, cap. 8).

A lo largo de la historia del pensamiento existe una amplia gama de sistematizaciones del saber y de las ciencias que proporcionan argumentos para considerar el conocimiento de la educación como filosofía, como ciencia, como arte, como práctica, como tecnología, como protociencia, como pseudociencia, como ideología, y un largo etcétera de predicados. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía (Tourriñán y Sáez, 2015, cap. 6).

Lo paradójico del caso es que, a pesar de la multiplicidad de estudios, es una opinión generalizada que carecemos, como pensadores de los fenómenos educativos, de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Sin negar nada de lo dicho, podemos decir que esa situación paradójica no es prueba de la inutilidad de los esfuerzos por definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento, sino efecto de la complejidad de esa tarea, por una parte, y muestra de las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma, por otra.

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por

la medida en que se interesen por la teoría. Por eso es preciso avanzar desde los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico para generar una pedagogía de corte epistémico que va más allá de las epistemologías aplicadas. He dedicado bastantes trabajos a esta cuestión (Tourrián, 1983b, 1987a, 1989 y 2012a; Tourrián y Rodríguez, 1993; Tourrián y Sáez, 2006 y 2015).

### 2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación

Etimológicamente el término “metodología” procede de los siguientes vocablos griegos: metá (a lo largo), odós (camino) y logos (tratado). Literalmente metodología significa “ir a lo largo del (buen) camino” (Bochenski, 1976, p. 28; Tourrián, 1983b). Quiere decir “camino que se recorre”. Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar el objetivo marcado.

De acuerdo con su etimología, se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o dicho de otro modo, como el análisis de las razones que nos permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es “teoría del método”; y precisamente por eso Kaplan insiste en que la metodología es “el estudio - descripción, explicación y justificación- de los métodos y no los métodos mismos” (Kaplan, 1964, p.18).

El conocimiento científico y el conocimiento tecnológico requieren sus propios métodos de investigación. Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología justifica.

Existen métodos de investigación científica y tecnológica de la educación y existen métodos de enseñanza. Uno de los productos de los métodos de investigación científica y tecnológica de la educación son los métodos *de enseñanza*. Métodos de investigación y métodos de enseñanza no se confunden:

- a) El método de enseñanza es una ordenación de recursos (materiales, libros, objetos, contenidos a utilizar, etc.) técnicas (motivadoras, intuitivas, verbales, individualizadas, cooperativas) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, etcétera) para alcanzar el objetivo propuesto (dominar una destreza, hábito, actitud o conocimiento de una determinada área cultural) de acuerdo con el modelo previsto.

b) El método de enseñanza es el resultado de la utilización del método de investigación, en el sentido de que la investigación científica y tecnológica construyen respectivamente el modelo educativo (la representación conceptual y el esquema de intervención). El modelo se entiende en este caso como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (en nuestro caso, la educación)

c) El método de enseñanza no es el método de investigación, pues incluso en el caso en que se utiliza el método de investigación para enseñar hay una diferencia. Cuando utilizamos el método de investigación para investigar la clave de la actividad está en la adecuación del método a la estructura lógica descubierta en el objeto a investigar. Cuando utilizamos el método de investigación para enseñar, la clave de la actividad es la adecuación a la estructura personal del sujeto que aprende. Por consiguiente, el orden lógico de la investigación no tiene que coincidir necesariamente con el orden lógico de la enseñanza.

d) Los métodos de investigación científica y tecnológica en educación se utilizan para otras muchas actividades distintas a las de obtener métodos de enseñanza. Por ejemplo, en las funciones de apoyo al sistema, la planificación y la organización escolar ocupan un lugar destacado. Planificar y organizar un centro escolar requiere alta elaboración científica y tecnológica, el resultado de ésta es una nueva representación del sistema y la construcción de estrategias para modificar los sistemas, pero no la creación de un método de enseñanza.

e) Identificar método de investigación científica y tecnológica de la educación con método de enseñanza es un error de *metodologismo*, que también se puede entender como la tendencia a reducir el papel de la investigación científica y tecnológica de la educación a la creación de métodos de enseñanza.

Los métodos de investigación en educación se centran en descubrir, justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Los métodos de enseñanza son sólo uno de los productos de la investigación pedagógica.

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, conviene insistir en que el método es la forma y manera de proceder en cualquier

dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin (Bochenski, 1976, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin. Es el procedimiento de conjunto de etapas sucesivas a seguir para conseguir un fin previamente conocido (González, 1988, p. 54). En este sentido el fin conoce realizaciones parciales. Y, desde esta perspectiva, varios autores insisten en que el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés (Rábade Romeo, 1981, pp. 72-84; Arce, 1999; Broudy, 1977 y 1981; Touriñán, 1987a, 2017a, 2018a y 2020a).

A los efectos de este capítulo, puede decirse, por tanto, que *el método* (sea de investigación o de enseñanza) es una ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con el modelo previsto y *el modelo* es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Touriñán, 1983b).

*La metodología*, a su vez, se parece cada vez más a una investigación científicotecnológica. Partimos de una representación conceptual de la realidad que queremos conocer y de los modos vigentes de conocerla. Pero en el momento en que descubrimos que los hechos científicos no son puros datos visuales por ejemplo la propuesta de metodología inductivista se trastoca en propuesta de metodología falsacionista o de contrastación deductiva. No es que la ciencia deje de utilizar la inducción, se trata más precisamente de comprender que no todo proceso científico ha de ser necesariamente inductivo. Es el fundamento de elección técnica, es decir, el conocimiento del funcionamiento del sistema, el que

nos permite decir que tal o cual metodología puede aplicarse a la explicación del objeto que queremos conocer (Tourrián, 2019a, 2020b y 2020d).

No es nada extraño que Freund concluya su libro de epistemología de las ciencias sociales (que sigue siendo válido desde el punto de vista de sus conclusiones), afirmando que la idea de una ciencia perfecta y acabada es puramente imaginaria e incluso contradictoria con la esencia de la ciencia:

“Si cada una de ellas (de las ciencias) es una ciencia no es porque imite a otra u otras, sino porque su avance responde a las condiciones y a los presupuestos de la cientificidad. Cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. (...) Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y progresa según las normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia” (Freund, 1975, pp. 154-155).

Cuando se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes modos de considerar la metodología de investigación. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos modos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la metodología en cada modo. Interesa más el análisis del supuesto que permite entenderla, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado la hipótesis. En definitiva, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento ‘educación’.

## 2.2. Principios generales de metodología de investigación

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la metodología de investigación obedece a los siguientes principios: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual. Esos cuatro principios se configuran como principios fundamentales de la metodología. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en

condiciones de guarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Tourrián y Sáez, 2015, caps. 1-4; Bunge, 1975, 1976, 1979 y 1980).

*Apertura y prescriptividad* son condiciones de cualidad de la metodología de investigación. *Apertura, carácter abierto*, quiere decir progresividad. Las investigaciones sobre el método son una fuente de nuevas investigaciones, las cuales a su vez desarrollarán nuevas metodologías que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías. Y, por otra parte, la investigación sobre el método ha de estudiar críticamente las posibilidades y los límites de los métodos disponibles, en beneficio de la fundamentación y sistematización teórica de los mismos. Estas consideraciones abundan de manera especial en el *carácter metacientífico* de la metodología y nos permiten afirmar que: 1) algunos de los programas de investigación científica más valiosos progresaron a partir de enunciados básicos inconsistentes, es decir, no aceptados como racionales por la metodología científica predominante en ese momento y 2) creer que científico es solo aquello que se obtiene a través de los métodos ya consolidados, supone afirmar que el progreso del conocimiento no afectará al método que utilizamos para conocer, y cualquiera que ofrezca tal explicación concluyente se arriesgará a ser sobrepasado por los acontecimientos.

*Prescriptividad*, quiere decir sentido regulador, incluso más, el carácter prescriptivo del método es su *dimensión reguladora*. No podemos realizar ninguna investigación sin ningún método, porque procederíamos de forma desorganizada y sería muy difícil conseguir el fin propuesto. Los métodos científicos regulan la investigación, orientando y señalando lo que puede y debe hacerse en la actividad científica. Trabajar dentro de un margen metodológico establecido, permite ir comprobando su adecuación para el conocimiento progresivo de la realidad, en la medida en que los métodos empleados nos permiten llegar al conocimiento de la realidad y en la medida en que se descubra su insuficiencia o inadecuación para el avance de la ciencia. Surge entonces la nueva búsqueda de los métodos de investigación y como consecuencia se produce el nuevo desarrollo de los métodos

*Pluralismo y correspondencia objetual* son principios metodológicos definidos. Hablar de *pluralismo metodológico* en una ciencia, es aceptar que las

realidades que trata la ciencia en cuestión pueden ser abordadas desde diferentes ángulos o perspectivas. Este pluralismo tiene su origen en la naturaleza de estudio, en el tipo de cuestiones o problemas planteados al investigar y en las diversas concepciones en las que se basan y se justifican los métodos. Dar cabida al pluralismo metodológico, es aceptar que las realidades sobre su objeto de estudio pueden ser abordadas con distintos métodos que son hasta cierto punto independientes. Ahora bien, la pluralidad de métodos no significa que son tantos los métodos cuantas son las formas de pensar y de actuar. El principio de pluralismo metodológico bien entendido no lleva a esa conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características que en muchos casos no se cumplen. En el ámbito de la educación, tenemos que dar respuesta a problemas de armonía entre explicación y de comprensión de acontecimientos y acciones, a problemas de integración de lo fáctico y lo normativo y también a problemas de conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. Tenemos que dar respuesta a cuestiones que responden a metodologías cuantitativas y a metodologías cualitativas. El campo de la educación implica cambios de estado, procesos, acontecimientos y acciones y no es ajeno, ni a la explicación científico tecnológica de acontecimientos idiográficos, ni a la justificación moral de conductas personales (Tourriñán, 1987a y 2006b).

*Correspondencia objetual* es un principio básico de la metodología. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: “toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe” (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

El principio de correspondencia objetual nos obliga a reparar en el hecho de que la teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación y, al mismo tiempo, la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: “a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría” (Hayman, 1969, p. 19).

### 2.3. Principios específicos de investigación pedagógica

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la investigación pedagógica obedece a los siguientes principios metodológicos específicos: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación. Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica. Si cumple estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Tourrián y Sáez, 2015, caps. 5-7).

*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.

*La objetividad*, como hemos visto en el primer capítulo se entiende como objetividad comprensiva, como reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como corresponde a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación y lograr una mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y de las acciones.

*La significación (meaningness, signification)*, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de 'educación', 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 y significatividad. El *rigor lógico (pertinence)* 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. La *significatividad (significativity, relevance)* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir que, al incluir un pensamiento o una obra en una corriente o categoría, se generan unas relaciones internas de corriente o categoría que nos permiten saber el valor de un pensamiento o de una obra dentro de la corriente. La significatividad se define como la capacidad de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido dentro de una corriente o en relación con otra cosa. *La significación*, que es

analizada con más detalle en el capítulo dedicado a la relación teoría-práctica, *determina la validez del conocimiento de la educación. 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, 2018a y 2018b).

*La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación' y atender a las características propias de este objeto, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación y decisión y entre valor, sentimiento, pensamiento y creación. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar, sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer de voluntad* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar (elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar (decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear (construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad. Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es

imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución. En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes. Es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante del valor en la educación, la doble condición de agente autor y agente actor en la educación y la doble condición de conocimiento y acción en la educación (Tourirán, 2021).

*La complementariedad metodológica* es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación'. La educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado

como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado al pluralismo metodológico y propugna la superación de la polémica cuantitativo-cualitativo (Tourrián, 2012a). Frente a esta propuesta, llama poderosamente la atención que en libros recientes se empleen muchas páginas a discutir y enfrentar metodologías de manera ideológica. Smagorinsky ha hecho un análisis del contenido de la obra de Kenneth y Kincheloe (2006) *“Doing educational research: a handbook”* y hace una lista de conceptos recurrentes que aparecen en diversos capítulos con una carga ideológica que desdibuja el lugar de los métodos en la investigación y en la ciencia. En este libro, el positivismo es sujeto de peyorativas referencias tales como: eurocéntrico, masculino, regresivo, represivo, opresivo, hegemónico, totalizador, patriarcal, nomológico, reduccionista, arrogante, colonialista, propio de blancos (White centred), débil, excluyente, epistemológicamente ingenuo y descontextualizado. Por el contrario, la aproximación más cualitativa de los editores de la obra se describe con calificativos tales como: feminista, emancipatorio, postmoderno, progresivo, contra-positivista, crítico, justo, revolucionario, foucauldiano, derridiano, activista, moral, complejo y conectado (Smagorinsky, 2007, pp. 199-120).

El profesor Smeyers dio su versión concluyente de la polémica cualitativo-cuantitativo en dos trabajos cuyos títulos reflejan la orientación de su contenido sin necesidad de más comentario: *“Qualitative versus quantitative research design: a plea for paradigmatic tolerance in educational research”* (2001) y *“Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena”* (2008). Recientemente, el profesor Smeyers, ha dicho que estamos siendo víctimas de la “metodolatría” provocada por un estado de ansiedad que persiste en la academia y que consiste en el deseo de cada uno de que su trabajo sea considerado por los académicos como suficientemente científico y en ese estado ansioso olvidan que en educación están tratando con un objeto altamente complejo que no permite estar ausente y despreocupado de los muchos aspectos que están implicados en él (Smeyers, 2010, p. 105). Para Smeyers “el debate sobre el ‘método’ como tal no es fértil (si es que

alguna vez lo fue)” (Smeyers, 2010, p. 113; el paréntesis es del autor). Lo que procede, es redefinir el objeto de trabajo desde la educación en toda su complejidad y ello implica, no sólo abandonar las investigaciones acerca del método y la metodología, sino también abandonar las investigaciones acerca de la educación (*give up research into education in favor of educational research*) y actuar a favor de la investigación centrada en el objeto educación (Smeyers, 2010, p. 114).

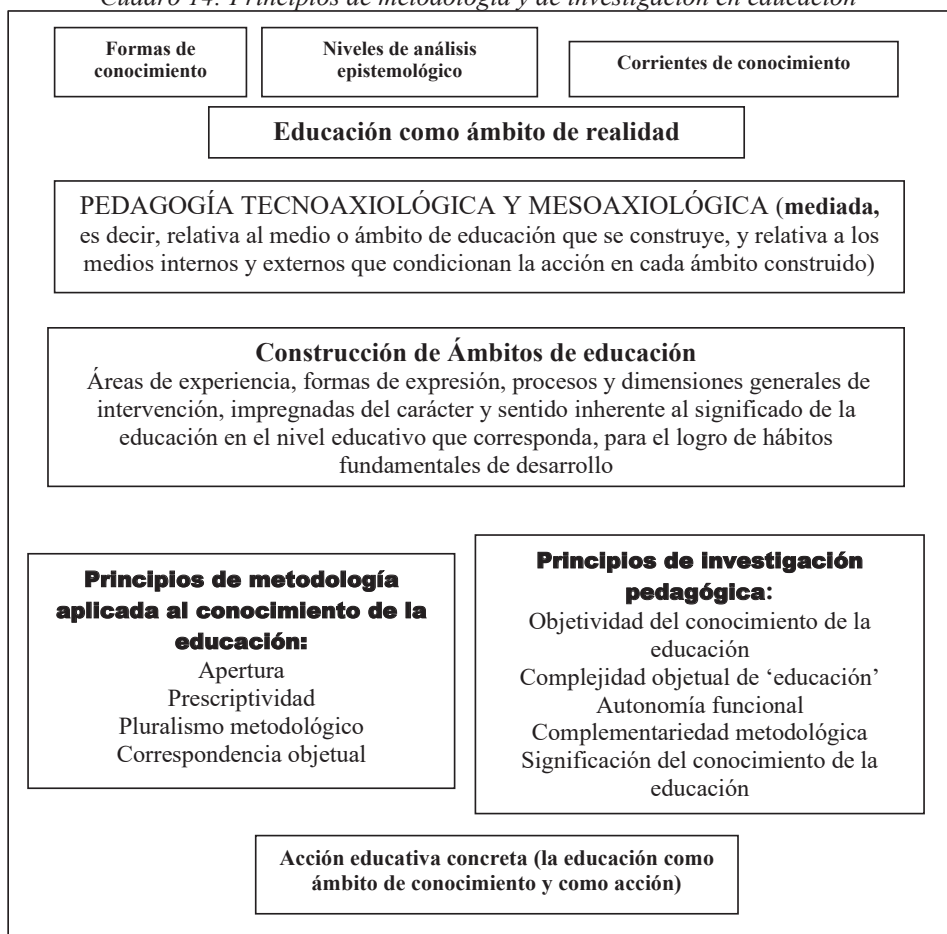
Desde las últimas décadas del siglo XX, muy diversos autores han venido construyendo un pensamiento que, sin dejar de dar al método y a la metodología la consideración que les corresponde en la investigación, han ido apuntando las debilidades y fortalezas de las posiciones encontradas en torno a lo cuantitativo y a lo cualitativo (sea experimental o no) en la educación y estamos convencidos de que es posible encontrar en la polémica fundamentos para la complementariedad metodológica desde la convergencia de la investigación en el objeto ‘educación’ (Gowin, 1963; Touriñán, 2012a; Pérez Serrano, 2011).

Si pensamos en la educación y no en disciplinas hechas que estudien la educación desde sus presupuestos disciplinares, la focalización metodológica en el propio objeto de investigación (educación), que es complejo, nos lleva a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica; un principio que, no sólo es compatible con la autonomía funcional y la dependencia disciplinar, sino también ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’ y relacionado directamente con la significación del conocimiento de la educación, es decir, con la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a ese desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación ‘educación’, nos exige desbrozar el problema de la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Se trata de construir ámbitos de educación de manera comprensiva y relativa a un sujeto situado (educando) que elige, se compromete, decide y siente las experiencias de valor que cualifican y determinan sus proyectos de vida y la orientación formativa temporal de su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 9). Así las cosas, es mi opinión que el conocimiento de la educación, dentro de una visión integrada

de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que integran los principios generales de metodología de investigación y los principios básicos de investigación pedagógica formulados y que se resumen en el Cuadro 14.

*Cuadro 14: Principios de metodología y de investigación en educación*



*Fuente:* Touriñán, 2014a, p. 85. Elaboración propia.

#### 2.4. **Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito**

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones.

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer* (Tourriñán, 2013c).

Es fundamental distinguir entre “ámbito de conocimiento” y “*conocimiento del ámbito*”, entre 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.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de los principios metodológicos generales de investigación (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios metodológicos específicos de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que hemos apuntado, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad. El objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios generales de metodología y a los principios específicos de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

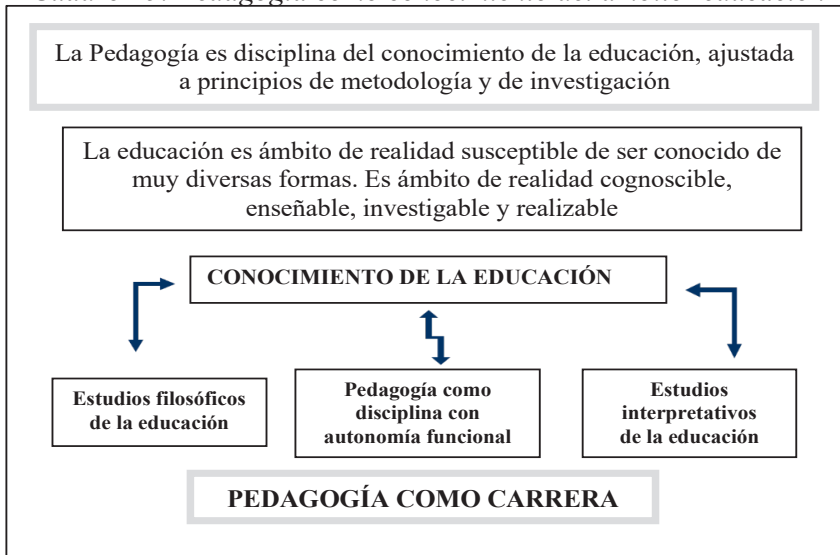
Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en 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* de la educación (para 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), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos.

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. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinarios de la educación, 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 (Cuadro 15).

*Cuadro 15: Pedagogía como conocimiento del ámbito ‘educación’*



*Fuente:* Tourián, 2016a, p. 113.

## 2.5. **Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo**

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Tourrián, 1996 y 2021).

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar, con, por y para el educando, los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo (Tourrián, 1987a). La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional, es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: "A" (agente educador) hace "X" (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado "R" (que "B" -agente educando- efectúe las conductas "Y" -explicitadas en la intervención pedagógica de "A"- y alcance el objetivo "Z" -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo (Tourrián, 2016a).

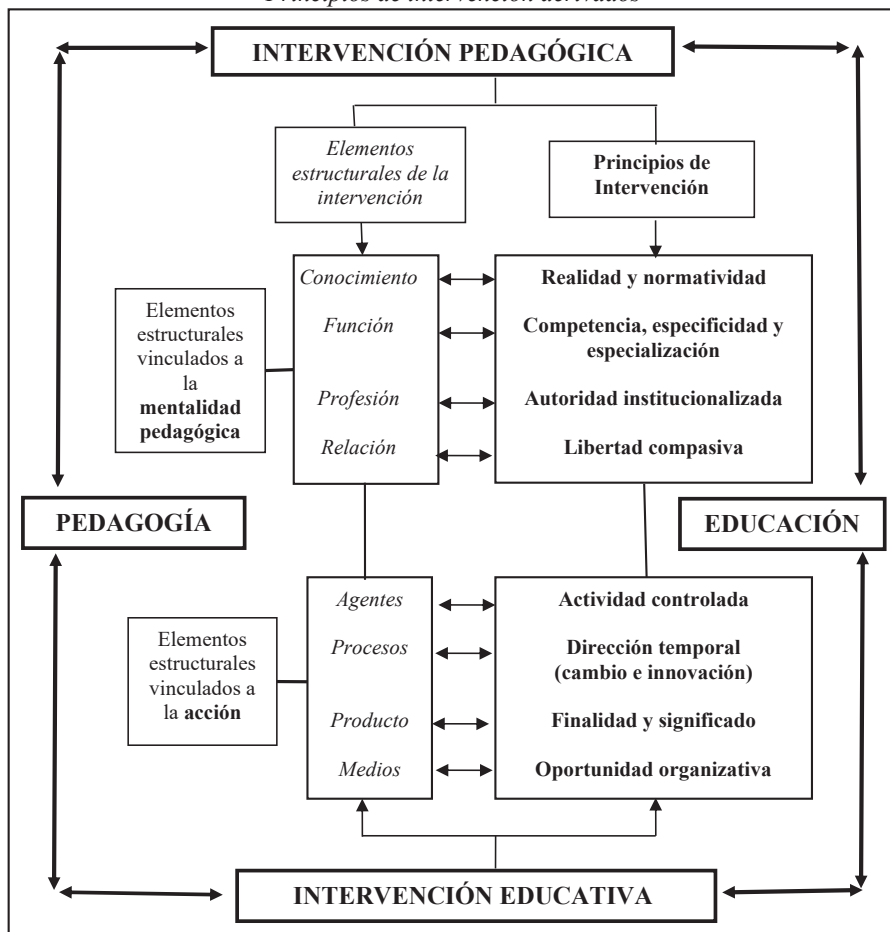
Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es

posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica (Tourriñán, 1991 y 1987b). Un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal.... En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El ser humano educa y la deliberación sobre esa actividad práctica puede llegar a convertirse en un estudio sistemático y hacer Pedagogía. La intervención educativa se identifica con la relación que establecemos para realizar la actividad de educar. La intervención pedagógica es la intervención educativa fundada en el conocimiento que la Pedagogía proporciona sobre la estructura, proceso y producto de la educación.

En la intervención pedagógica se debe contar necesariamente en cada caso con sus elementos estructurales, los que corresponden a la acción en tanto que acción y los que corresponden a la acción en tanto que pedagógica (Tourriñán, 2014a). En la intervención pedagógica se integran los componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica específica (conocimiento, función, profesión y relación) y los componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, producto y medios), tal como se refleja en el Cuadro 16.

Cuadro 16: Elementos estructurales de la intervención pedagógica y Principios de intervención derivados



Fuente: Tourián, 2014a, p. 792.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre la expresiones “sé hacer un hijo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se hace el hijo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”. En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es

una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable diversas disciplinas autónomas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que, en cualquier caso, es válido, si sirve para educar, por principio de significación del conocimiento de la educación. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones “sé hacer algo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”.

Conviene mantener la distinción entre ambos tipos de intervención, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué procesos, tareas y resultados cuentan para educar y qué cuenta como educativo en los procesos, las tareas y en los resultados logrados*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa.

Pero, además, conviene mantener la distinción, porque con ello contribuimos, sin el sentido antinómico y contradictorio que se ha querido ver de manera interesada en determinados momentos, a mantener la distinción entre educación como arte y como ciencia, conforme a la complejidad objetual de “educación”. Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de programas y de aplicaciones en procesos de auto y heteroeducación -sean estos formales, no formales o informales-, en el conocimiento de las dimensiones generales de intervención y en el logro de destrezas específicas, hábitos fundamentales de desarrollo y disposiciones básicas. Pero, en efecto también, hay mucho de experiencia artística en la actividad práctica de mediación que realizamos en cada intervención educativa. El hecho de crear una secuencia de intervención, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de educación secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico en la construcción pedagógica de la intervención. Pero la intervención educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque, en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales

de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista en cada caso de actuación concreta como un objeto artístico, además de construcción científica. Cada caso de intervención educativa, cada caso de acción pedagógica exige una puesta en escena cuya realización no sólo implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión, sino que además exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada caso con manifestación explícita de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa específicamente. En esa ejecución concreta del acto de educar es donde se puede observar la gracia, el modo personal de original y creativo de cada educador. Y es esa creativa puesta en escena de la acción educativa la que hace necesario entender a los educadores como gestores del espacio educativo, del espacio de la relación educativa, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto “ámbito de educación” que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación (Tourrián, 2015a).

La creativa puesta en escena, que siempre es un acto de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práctica (político-moral), nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto “educación”, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práctica orientada a metas y finalidades. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos que debe crearse para lograr el paso del conocimiento a la acción.

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica*, que es el conjunto de conductas implicadas en la consecución de la meta educativa con fundamento de elección técnica en el conocimiento de la educación. Su intervención requiere una puesta en escena que tiene significado de arte y su

acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Ahora bien, cómo en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el papel que desempeñan los determinantes internos de la conducta del educando (Tourriñán, 2016a).

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación (Tourriñán, 1987b, 2016a y 2020a).

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas.

No se trata de abordar aquí el problema de qué conocimiento de la educación se necesita en la intervención pedagógica; ello requiere un espacio específico, porque al conocimiento de la educación, como ya hemos visto, le compete describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, pero es obvio que, según el tipo de problemas que estemos planteando y desde la consideración que se puede hacer de la educación como objeto de estudio, unas veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (para elaborar reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa) y también 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 (Tourrián, 2008 y 2020c).

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, según el 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 teoría sustantiva y de tecnología específica de la educación. Por la misma razón, se puede decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un 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. Y si esto es así, se sigue que, en un determinado tipo de intervención educativa, habrá un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, habrá conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, habrá conocimiento pedagógico de teoría sustantiva y de tecnología específica de la educación, según el modo de construir y fundamentar la relación teoría-práctica (Tourrián y Sáez, 2015; Tourrián 2016a).

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. El postulado básico es que, del conocimiento de la educación que se tenga, dependerá lo que se va a entender por respuesta eficaz y eficiente en la función pedagógica, porque (Tourrián, 1989, 1998, 2017a y 2019c):

- La preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese científica, y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; pero 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 esta como capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.
- Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios

la Pedagogía la educación no implica necesariamente una estimación equivalente para el conocimiento pedagógico, pues su capacidad de resolución de problemas no despierta la misma credibilidad y confianza que la educación.

-El conocimiento de la educación que proporciona la pedagogía hace posible la representación mental de la acción educativa, atendiendo a la relación teoría-práctica (mentalidad pedagógica) y desarrolla en el pedagogo la visión crítica de su método y de sus actos en cada intervención (mirada pedagógica), haciendo posible el paso del conocimiento a la acción.

## **2.6. Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica**

Principios de intervención no es lo mismo que principios de educación. En otros trabajos he defendido que los *principios de educación* son los principios derivados de los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado en la definición real de 'educación' (Tourriñán, 2015a, 2016a y 2017a). Si algo es educación es porque cumple los criterios de significado y el significado, desde la perspectiva de la definición real, se identifica con la confluencia de criterios de definición y a la definición real de educación pertenecen los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado que se materializa en cada interacción educativa por medio de la actividad común.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivan del carácter y del sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido, se dice que toda acción educativa es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal,

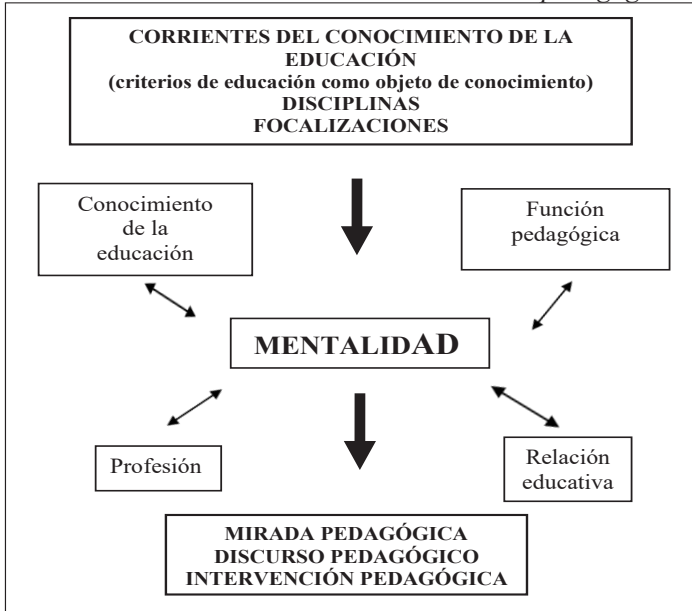
patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada. Los principios de educación, derivados del carácter y sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción.

La visión crítica que el pedagogo tiene de su actuación en tanto que pedagógica, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). En cada intervención vinculamos mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción porque nos ajustamos a esos ocho elementos estructurales atendiendo a principios de intervención y a principios de educación (Tourrián, 2021).

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 finalidad 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 (Cuadro 17).

*Cuadro 17: Generación de mentalidades pedagógicas*



*Fuente:* Touriñán, 2017a, p. 192.

La *mirada pedagógica* es 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 (Touriñán, 2019c y 2020a).

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 (Cuadro 18).

*Cuadro 18: La mirada pedagógica*

Formas de conocimiento	Niveles de análisis epistemológico	Corrientes de conocimiento
<p><b>Educación como ámbito de realidad</b> susceptible de ser conocido y focalizado disciplinarmente, desde el conocimiento de la educación que tiene significación probada</p>		
<p>PEDAGOGÍA TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA (teconoaxiológica, porque se decide técnicamente sobre valores y mesoaxiológica, porque se valora como educativo cada medio utilizado)</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Construcción de Ámbitos de educación</b></p> <p>Áreas de experiencia, formas de expresión, procesos y dimensiones generales de intervención, impregnadas del carácter y sentido inherente al significado de la educación en el nivel educativo que corresponda, para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración-indagación y relación) del educando utilizando los medios que correspondan.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Principios de educación</b></p> <p>Valores guía, derivados del carácter y sentido inherentes al significado de la educación, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación</p>	<p style="text-align: center;"><b>Principios de intervención Pedagógica</b></p> <p>Valores guía, derivados de los elementos estructurales de la intervención, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación</p>	
<p><b>Intervención pedagógica</b> para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando desde la actividad común interna (Pensar, Sentir, Querer, Operar, Proyectar y Crear) y externa (Juego, Trabajo, Estudio, Intervención, Indagación-Exploración y Relación), atendiendo en cada caso a valores realizados, realizables y o en vías de realización</p>		
<p>Uso y construcción de experiencia axiológica para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos que nos capacitan, desde el carácter y sentido de la educación, para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación</p>		
<p><b>Acción educativa concreta, controlada y programada</b>, justificada desde los componentes estructurales de la intervención y orientada a realizar el paso del conocimiento a la acción en cada interacción</p>		

*Fuente:* Touriñán, 2017a, p. 285. Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) y de los

rasgos de sentido inherentes al significado de educación a partir de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción (territorial, duradero, cultural y formativo), se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa*), de *socialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad y diferenciación* cultural y de *interés* en la formación común, específica y especializada desde el contenido de las áreas de experiencia cultural. Son principios de educación.

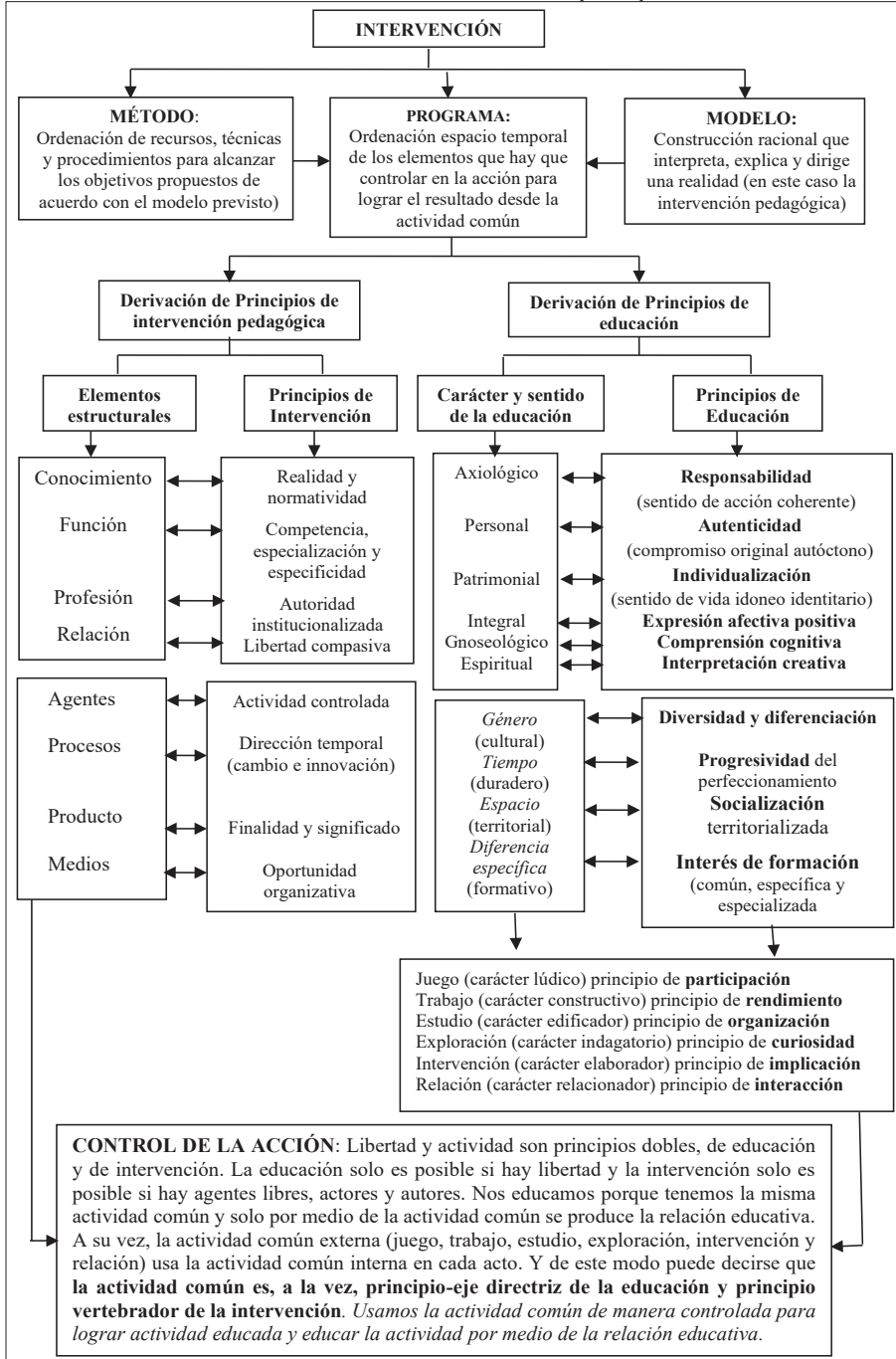
Así mismo, desde la perspectiva de esos mismos rasgos internos de carácter y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' 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 conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Tourrián, 2017a). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación y se identifican con: sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación.

A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*. Y las metas pedagógicas derivadas de estos rasgos de carácter son *Diversión, Consecución*

*de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y Colaborar.*

Si esto es así, la educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos y la Pedagogía constituye un cuerpo de conocimiento disciplinar con autonomía funcional que justifica la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención, y los utiliza para realizar *la acción educativa controlada* que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente, tal como se refleja en el Cuadro 19.

Cuadro 19: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia.

### 3. LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

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 significación-validez avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad 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 de actividad, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación. Al conocimiento de la educación se le exige capacidad de resolución de problemas de ‘educación’ (de conocimiento y de acción en cada intervención, de relación teoría-práctica). Y precisamente por esa exigencia en la capacidad de resolución, *la condición de referencia en la investigación pedagógica es la significación-validez del conocimiento de la educación que se obtiene: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación* (Tourrián, 2014a).

Es mi opinión fundada en el análisis de los elementos estructurales de la intervención pedagógica que la Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práctica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto “educación”. La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito “educación”, acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada

por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica especializada* y da significado a la *mentalidad pedagógica específica* (Touriñán, 2017a).

En la relación teoría-práctica, asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación (Carr, 2006; Gil Cantero, 2011; Touriñán, 2016a):

*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.

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto “educación”, debe ajustarse el método de manera adecuada a la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para

ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad “educación” que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable (Tourrián, 2019b y 2020e).

Quiero reflexionar en estas páginas sobre la importancia de defender la complementariedad metodológica como principio de la investigación pedagógica, atendiendo a los siguientes apartados:

- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la significación del conocimiento de la educación
- La correspondencia objetual como condición metodológica general
- La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de ‘educación’
- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

### **3.1. La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación**

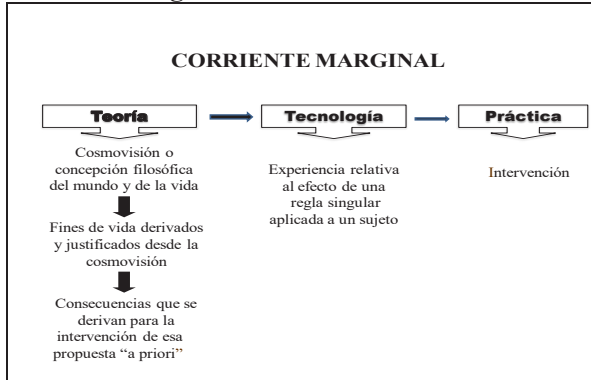
Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científicotecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría, tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de “educación”, obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito “educación”, que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

Hablamos de significación como principio de investigación, no de significado del conocimiento de la educación, o de significado de “educación”.

La significación como principio de investigación, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que nace de la relación teoría-práctica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la educación (Tourinán y Sáez, 2015; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010; Redondo, 1999; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Berliner, 1986 y 2002; Siegel, 2006; Biesta, Allan y Edwards, 2014; García Carrasco, 2007; Vázquez, 1991; SI(e)TE, 2016, 2018 y 2020; Carr, 2014).

Cuando hablamos de significación como principio de investigación, asociamos el conocimiento de la educación a la validez y a la fiabilidad; es fiable porque mide con exactitud y precisión del tipo que sea; es válido, porque “mide” lo que dice medir; y lo que “mide” es su capacidad de resolución de problemas que siempre son problemas vinculados directamente con la intervención, o sea, con la relación teoría-práctica, que es distinta en cada corriente y queda resumida en los Cuadros 20, 21 y 22.

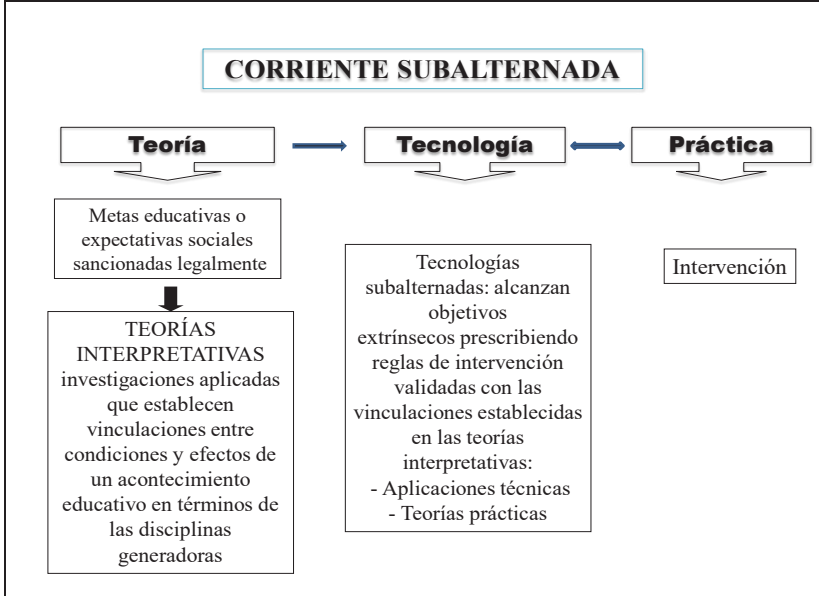
*Cuadro 20: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación*



*Fuente:* Tourinán, 2016a, p. 913.

En la *corriente 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 la teoría filosófica, 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 en este caso permite hacer lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a la concepción del mundo y de la vida.

Cuadro 21: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación

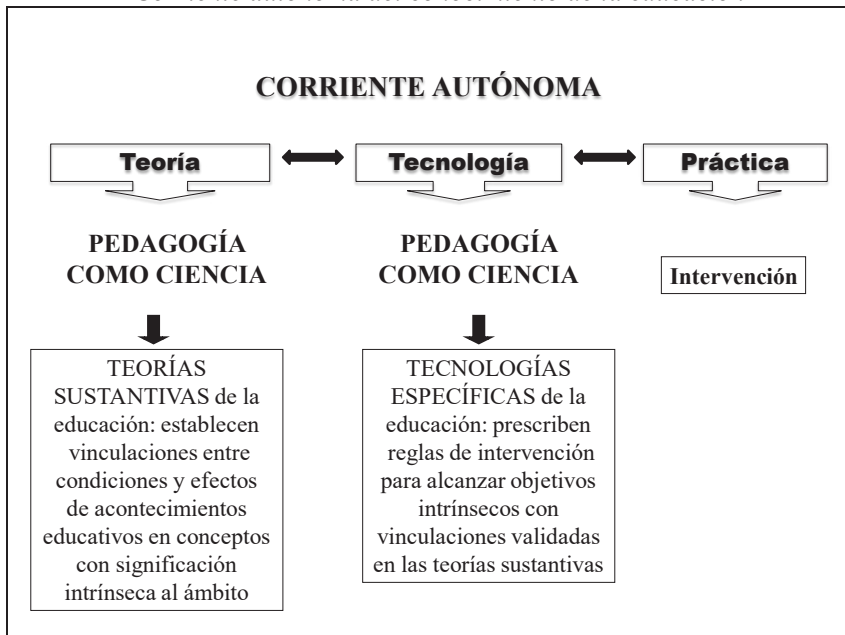


Fuente: Touriñán, 2016a, p. 913.

En la *corriente 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 Teorías interpretativas, para alcanzar las metas dadas y sancionadas socialmente como metas de la educación. En esta mentalidad *la conexión entre la teoría y la práctica* no es externa como en la corriente marginal, *es interna, de dependencia vertical*. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. 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. 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. 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. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, 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. 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 es un conocimiento subordinado a la teoría interpretativa generada y probada en otro ámbito.

*Cuadro 22: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación*



*Fuente: Touriñán, 2016a, p. 914.*

En la *corriente 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. *Tampoco es interna*, de dependencia vertical como en la subalternación. 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, autóctonos, 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 sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. *La conexión entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca, de interdependencia*. 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.

Como hemos visto en los epígrafes 6 y 7 del capítulo 2 de este libro, al analizar la relación teoría-práctica, dependencia disciplinar no quiere decir necesariamente dependencia subalternada de carácter vertical descendente y subordinador. 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. La dependencia disciplinar no es necesariamente subalternación y admite la subsidiariedad.

Para mí, la Pedagogía es una disciplina científica con autonomía funcional, con disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito de realidad “educación”. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, adecuándose a la complejidad del objeto “educación”. La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito “educación”, atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica: si no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.*

La significación del conocimiento de la educación como principio metodológico, permite reconocer que hay capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación en las tres corrientes. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subordinación subalternada. Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras disciplinas, 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.

Por consiguiente, 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, también requieren complementariedad y suplementación, atendiendo a la consideración que hacen de su objeto de estudio. Y esto exige, a su vez, complementariedad metodológica y correspondencia objetual desde la metodología de investigación.

### 3.2. **La correspondencia objetual como condición metodológica general**

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció un principio fundamental de la metodología que ahora repetimos en sus propias palabras, de nuevo:

“toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe” (González Álvarez, 1947, p. 10).

Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

Para Colbert, la correspondencia objetual es una condición metodológica que está presente en cada acción metodológica, porque entre método, sujeto y objeto se establece una vinculación de dependencia:

“el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito ‘a priori’ suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado” (Colbert, 1969, p. 667).

Si esto es así, se sigue que, cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Por eso, una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947, p. 7).

Cabría suponer, incluso, que son tantos los métodos, cuantas son las formas de pensar y de actuar. Mas el principio fundamental de la metodología no lleva a esta conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características ambas que, en muchos casos, no se cumplen. Sí, en cambio, se deriva de esa condición metodológica una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, la pedagógica: el pluralismo metodológico (Tourrián y Sáez, 2015).

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa y la investigación pedagógica, no se pueden confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tienen necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: “a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría” (Hayman, 1969, p. 19).

Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado. Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

### 3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de ‘educación’

En este apartado, exponemos las condiciones del objeto “educación” que generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La correspondencia objetual nos lleva a la objetividad y la objetividad *implica centrarse en el conocimiento del objeto de estudio; en su especificidad*. La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación (Colom, Ballester, Solórzano y Ortega, 2009; Boavida y García del Dujo, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011; Touriñán, 2016a). Y en este empeño, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto ‘educación’, porque, muy diversos aspectos hacen de la educación un objeto complejo y el paradigma de la complejidad ayuda a perfilar las condiciones que lo hacen así (Aguerrondo, 2009, Neira, 2011; Colom, 2002; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán, 1989, 2013c, 2020e y 2020c; Luhman, 1983; SI(e)TE, 2016, 2018 y 2020).

El desplazamiento que se ha operado en la epistemología actualmente señala con claridad que lo esencial no consiste en eliminar las interpretaciones perspectivistas sino en “la elaboración de un modo de conocimiento totalmente crítico, es decir, que sea *capaz de controlar cada uno de sus procesos, de proponerse conscientemente sus metas y de autojustificar los procedimientos que utiliza para conseguirlos*” (Ladriere, 1977, p. 115. La cursiva es mía). Un conocimiento objetivo debe poder juzgarse, y por tanto, tiene que “pronunciarse sobre el valor y los límites de validez de lo que al final propone” (Ladriere, 1977, p. 115).

La variación que se ha operado apunta al aparato conceptual interpretativo y sus reglas de racionalidad no están dadas ‘a priori’: “La crítica asocia además, de modo inseparable, el juicio y la elaboración de los criterios de juicio. No posee de antemano los principios según los cuales podrá dirigir sus apreciaciones; *construye sus principios a medida que los utiliza (...) las normas implícitas de la ciencia, no existen «a priori», se construyen y reconstruyen continuamente*” (Ladriere, 1977, p.115. La cursiva es mía).

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio; “representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los

condicionamientos exteriores” (Ladriere, 1977, p. 120). La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los “científicos normalmente hacen”; la correspondencia objetual debe estar siempre presente en cada acción metodológica.

A la luz de estas consideraciones mantenemos que la objetividad es un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos, cuyos principios de regulación no se establecen ‘*a priori*’, sino como exigencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos. Y, así las cosas, podemos decir que, no sólo la correspondencia objetual es condición metodológica, sino también que estamos obligados metodológicamente por la correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación. La correspondencia objetual nos predispone adecuadamente para el conocimiento del objeto a investigar.

En este trabajo, avanzar en el desarrollo hermenéutico del objeto de investigación ‘educación’, implica asumir el camino de la objetividad definido como establecimiento de reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como *objetividad comprensiva*, relativa a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación y, en segundo lugar, a reparar en el carácter complejo del objeto de conocimiento “educación”; un carácter que debe ser mantenido como principio de la investigación pedagógica, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en esa investigación (Tourrián, 2015b). Así las cosas, no sólo el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor, sino que, además, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto ‘educación’.

El profesor Colom, que ha dedicado muy diversos trabajos al problema de la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’, resume su posición sobre la complejidad de la educación en su trabajo “*Pedagogía del laberinto*” y nos dice que “educación” es un objeto complejo, porque (Colom, 2008, p.10):

- La educación integra al niño, pero este tendrá que reestructurar lo recibido

- Las influencias educativas de distintos ambientes no se desarrollan en el mismo sentido y hacen imprevisibles la evolución y el desarrollo
- El punto de partida es diferente para cada educando y la materia educativa es impartida por sujetos diferentes
- El currículum que sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje da lugar a prácticas diversas, con lo cual el orden de la educación da lugar a la diferenciación
- El fracaso escolar evidencia que el sistema educativo no es tan ordenado y previsible como parece.

Por su parte, Edgar Morin nos dice que conducir a la humanidad al saber de sus “*propias realidades complejas*” es posible (Morin, 2009, p. 18) y mantiene que el conocimiento de lo humano es complejo, porque (Morin, 2009, p. 17):

- Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso
- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas
- Concibe relacionadas todas las dimensiones o aspectos que actualmente están disjuntos y compartimentados en los estudios del hombre
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí
- Alía la dimensión científica (verificación, hipótesis, refutabilidad) a las dimensiones epistemológica y filosófica
- El conocimiento debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es
- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

Para Morin, la educación asume la complejidad de lo humano en la acción educativa. La acción educativa es compleja, porque, en ella, los educandos junto con los educadores encuentran posibilidades de autoconstrucción de su autonomía (Morin, 2009, p. 312):

- A través de la capacidad de adquirir, capitalizar, explotar la experiencia personal
- A través de la capacidad de elaborar estrategias de conocimiento y comportamiento (es decir, dar la cara a la incertidumbre)
- A través de la capacidad de elegir y modificar la elección
- A través de la capacidad de consciencia.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para pasar del conocimiento a la acción, es decir, competencia para *elegir, comprometerse, decidir* y *realizar* valores educativos y la realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo, es decir, exige *sentir* valores realizados y realizables como educativos, hacer la *integración cognitiva* de los mismos, comprendiéndolos y hacer la *integración creativa*, interpretándolos desde nuestros símbolos culturales. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. La complejidad nace de la diversidad de la actividad; intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social,

histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer de voluntad* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto.

La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación'. *Y la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad.* Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter).

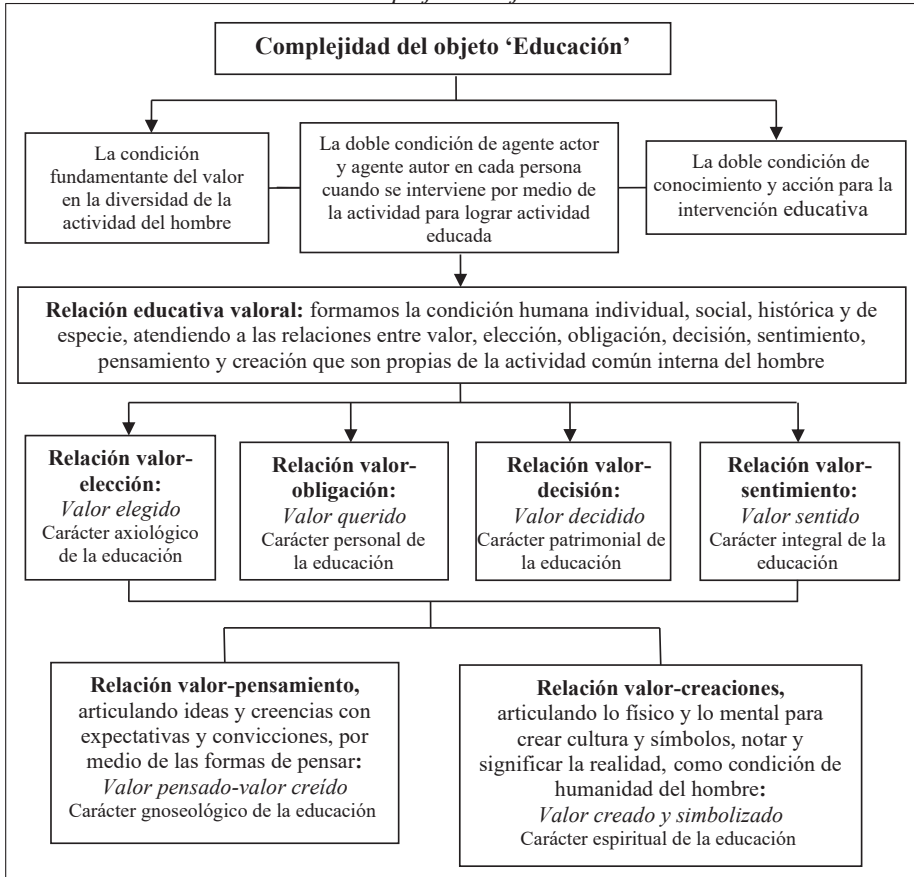
*La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención

como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, por un lado, y, por otro, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación, que son manifestaciones propias de la actividad común interna del hombre.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento “educación” viene dada, a los efectos de este trabajo, por (Tourrián, 2014b):

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la acción educativa de ámbito de conocimiento y de actividad (Cuadro 23).

Cuadro 23: Complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 108. Elaboración propia.

Veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la interacción de identidades para educar, como la puesta en escena de la intervención o el ejercicio de la educación y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y que he sistematizado en un triple eje condicional: valores, agente actor y autor y la concurrencia de conocimiento y acción. Esta triple condición debe cumplirse en cada caso concreto de la relación educativa, porque desde la complejidad se fijan los rasgos que determinan realmente el significado de 'educativo' y permiten singularizar la relación respecto de otros tipos de relaciones. Si no se cumplen esos rasgos de significado que caracterizan a 'educación', la relación educativa será genéricamente relación, pero no podrá ser específicamente educativa, porque no lograría caracterizarse frente a otras relaciones. Debemos asumir que:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, construyendo procesos desde la relación medios-fines (elegir hacer-operar)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación (comprometerse-querer de voluntad)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación, construyendo metas (decidir actuar-proyectar)
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podemos orientarnos hacia el logro de experiencia sentida del valor por medio de la integración afectiva, en cumplimiento del carácter integral de la educación (expresarse, integrando afectivamente el valor educativo)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad, en cumplimiento del carácter gnoseológico de la educación (comprender el valor educativo, integrándolo cognitivamente)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura (interpretar el valor educativo, integrándolo creativamente)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actividad común interna del hombre genera y da lugar a un rasgo de carácter que determina a la relación educativa frente a otro tipo de relaciones. El carácter es una exigencia de la definición real; la complejidad objetual de la educación, a partir de la actividad común interna, origina los rasgos de carácter propios del significado de educación y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios del carácter de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y las exigencias derivadas de los rasgos de carácter de la educación tal como los he ido especificando (Touririán, 2015b).

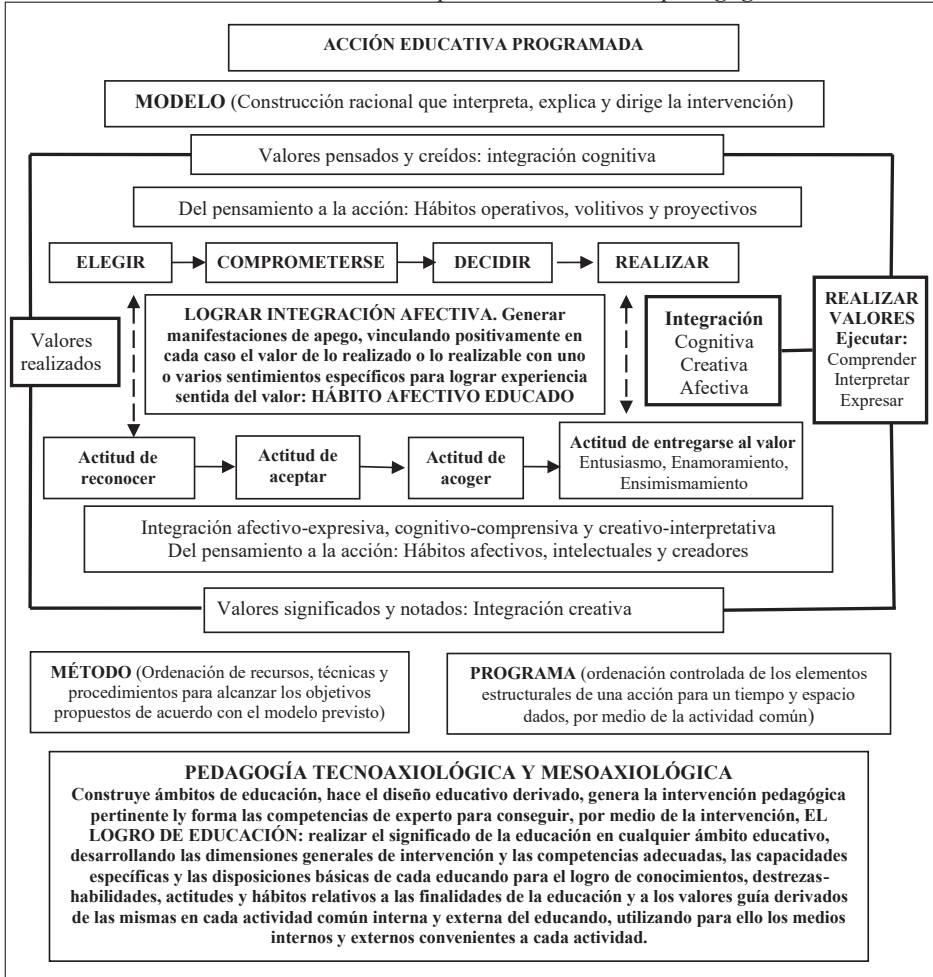
Intervenimos para establecer una relación educativa que logre educar y para ello utilizamos la actividad del educando y del educador. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso, desde la perspectiva de la relación educativa, la interacción de identidades (la relación con el otro) es un componente definitorio en la educación. Respecto de nosotros mismos y de los demás, en los procesos de auto y heteroeducación, tenemos que lograr en la relación educativa el paso del conocimiento a la acción y ello exige hacer una puesta en escena en la que la concordancia valores-sentimientos se produzca: elegir, comprometerse, decidir y realizar deben tener su correspondencia en la acción concreta, manifestándose en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro, respectivamente.

Afrontamos cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor y elección, obligación y decisión y entre valor y realización, integrando sentimiento, pensamiento y creación. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer de voluntad* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.*

Usamos la actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad*. Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución. En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes.

En cada puesta en escena de la intervención realizamos una *acción educativa programada*, que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa, (Cuadro 24).

Cuadro 24: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 562.

Por tanto, en la relación educativa, a través de la puesta en acción, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos, mediante la acción programada, lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la exploración, de la intervención en cada acto y de la

relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, como ya hemos dicho, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva e integración creativa*, para pasar del conocimiento a la acción. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, interpretando los signos para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourifián, 2019e).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo (Tourifián, 2016a).

Elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de 'educación'. Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica (Tourifián y Sáez, 2015):

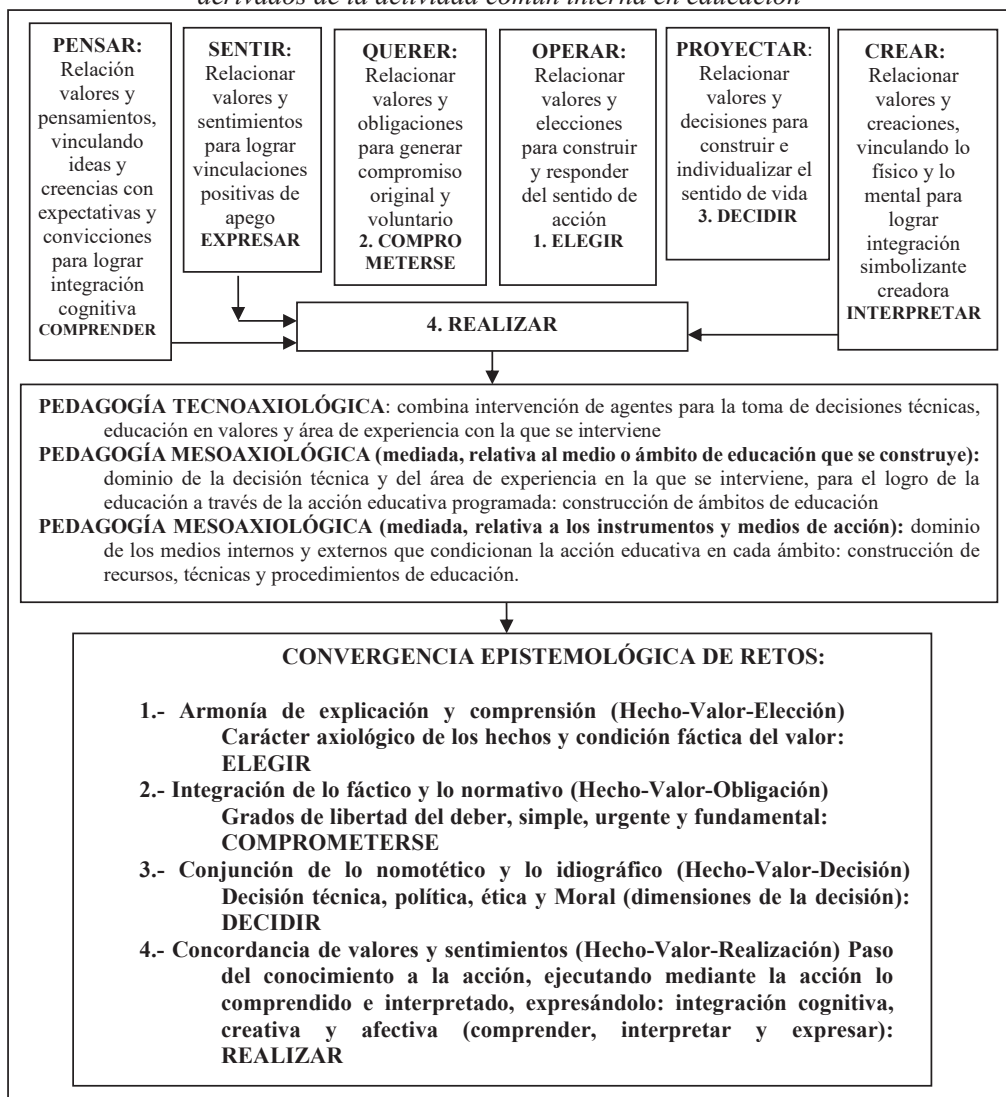
- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección (carácter axiológico

de los hechos y condición fáctica del valor en la relación fines y medios): elegir

- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación (deber simple, deber urgente y deber fundamental): comprometerse
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y decisión (decisión técnica, ética, moral y política): decidir
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo, para realizarlo, pasando del conocimiento a la acción (ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo: integración cognitivo-comprensiva, creativo-interpretativa y afectivo-expresiva): realizar.

Estas relaciones son fundamentales para explicar la intervención y comprender la importancia de conseguir en el paso del conocimiento a la acción de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega que reflejan la concordancia de valores y sentimientos en cada caso. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto 'educación'. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de correspondencia objetual propias de una metodología de investigación, así como las condiciones de apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica. Ese conocimiento de la educación se genera bajo el marco de la complementariedad metodológica en forma de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas y construcciones disciplinares de la Pedagogía para afrontar la complejidad del objeto 'educación', que hemos planteado en este trabajo desde la triple condición de valores, agentes y conocimiento y acción en la relación educativa. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que hemos de defender la complementariedad metodológica como una exigencia de la *complejidad objetual y ello nos obliga a focalizar la investigación en el objeto 'educación'*, como teoría y práctica en cada intervención, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía (Cuadro 25).

*Cuadro 25: Convergencia epistemológica de Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación*



Fuente: Tourián, 2016a, p. 235. Elaboración propia.

### 3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

Atendiendo, al principio metodológico de *correspondencia objetual*, estamos obligados a focalizar la investigación pedagógica en el objeto de conocimiento “educación” y esto permite establecer una secuencia racional de argumentación que nos lleva a defender *la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica*.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento “educación”. Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos (Bochenski, 1976). Esta doble condición marca la complejidad del objeto “educación” para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica.

Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad praxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto “educación”, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción praxica orientada a metas y finalidades (Tourriñán, 2019c).

Es un hecho que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad praxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre

*formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán, 1987a, 1989, 2008 y 2018a; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto “educación”.

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 posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces, necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces, necesitaremos estudios aplicados 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); 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).

En unos casos, necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad praxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera,

tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica, si queremos adecuarnos al objeto complejo ‘educación’.

### **3.5. La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica**

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, construyendo ámbitos de educación en cada intervención (Tourriñán, 2014a y 2020d).

Es fundamental distinguir entre “ámbito de conocimiento” y conocimiento del ámbito”, entre 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.

Desde mi perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (Tourrián, 2020e, 2019b y 2020c). Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas generales (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que hemos apuntado, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (valores, agentes y la doble consideración de conocimiento y actividad de la educación). Y ello exige la complementariedad metodológica por respeto a la correspondencia objetual. El objeto “educación” requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito de educación.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento “educación” y su validez, complejidad, correspondencia objetual y complementariedad, sino de denunciar los errores que se cometen al no comprender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto “educación” en cada caso de intervención. Y en este sentido mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de conocimiento, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario (Tourrián y Longueira, 2018).

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 proporcionaría 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 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 actividad humana realizable y 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 (Tourriñán, 2010, 2015a y 2020d).

Separar las dos vertientes 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. Mientras eso siga así, habrá una fractura en la formación derivada de la actividad realizable y la formación de la misma actividad como actividad cognoscible.

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).

*En relación con la educación, hace años que propuse para estas tres categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación; son funciones pedagógicas distintas, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función (Tourriñán, 1987b, 1990, 1995, 2017a, 2020a y 2019c).*

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero en este caso no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes.

Así las cosas, los técnicos en funciones de docencia y de apoyo dominan los conocimientos teóricos y tecnológicos de la educación que les permiten entender, explicar y decidir la intervención propia de su función y realizan investigación activa para ajustar las secuencias de intervención al caso concreto. El especialista en investigación elabora los esquemas teóricos y tecnológicos, o dicho de otro modo, domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que le permiten validar y desarrollar los modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Las tres funciones son funciones complementarias, porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. El modelo dual que separa conocimiento y actividad produce algo de este tipo, porque identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación es compatible con una interpretación como la anterior. 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 que realiza por tanto investigación aplicada como tecnología subalternada y al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Con independencia de lo que hemos expuesto ya en otros trabajos acerca de la insuficiencia del planteamiento subalternado y vistas las consecuencias negativas del modelo dual, es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son cuestiones de nivel epistemológico que aplicamos a las formas de conocimiento; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, práxico y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, práxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que le capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es de por sí una función pedagógica. 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 (Tourirán, 1987b y 2016a).

Y todo esto lo hace el técnico de cada función para educar y si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando a alguien en concreto, a nadie, se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación, forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Son parte de la disciplina, tanto los conocimientos que se obtienen de la actividad, como sus

métodos de conocimiento y la teoría del método. Forman igualmente parte de las disciplinas autónomas y de las disciplinas académicas sustantivas, tanto el método de conocimiento, como el conocimiento que se va consiguiendo sobre la actividad. Podemos hablar con propiedad de una disciplina con autonomía funcional (la Pedagogía) con pluralidad de investigaciones que aportan conocimiento del ámbito educación en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas.

#### 4. **PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA Y PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA**

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros (Tourrián, 2020c).

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno del profesor (Kant, 2003).

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Könisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios, autóctonos, con significación intrínseca al ámbito de

educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

A lo largo de los siglos XIX y XX entre los postulados de Kant para la Pedagogía y los postulados de Herbart para la Pedagogía se desarrolla también la corriente de pensamiento que entiende la Pedagogía solo como una aplicación e interpretación de teorías de otras ciencias. La visión más fuerte de la pedagogía como la aplicación de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas y sociales a la educación, construyendo teorías prácticas, es la corriente conocida como Pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX (Novack, 1977; Carr y Kemmis, 1988, Gowin, 1963 y 1972).

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no ha impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado, después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, capaces de construir conceptos autóctonos, propios del ámbito de realidad que estudian Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 1987a y 2016a).

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: “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). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “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).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, con autoctonía, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada*

*por un extranjero como lejana provincia conquistada*" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

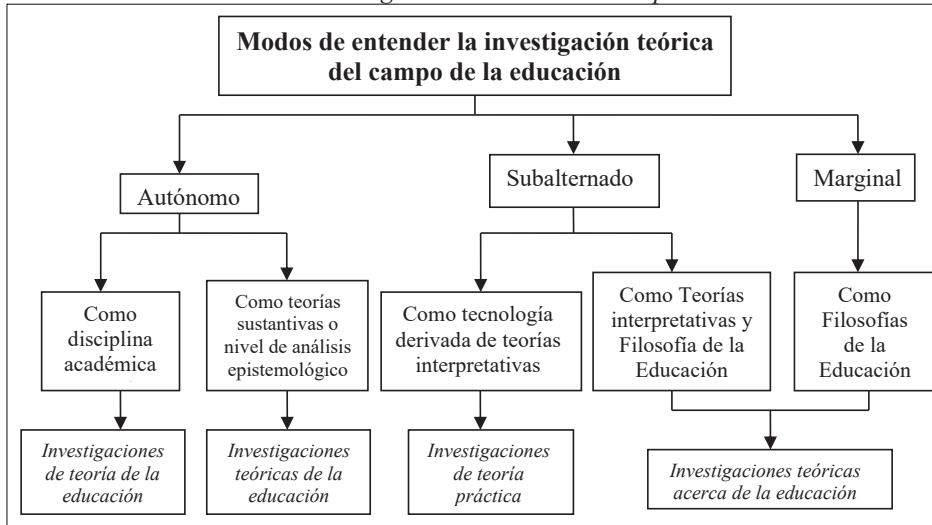
En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Tourrián, 1987). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Tourrián, 2014a). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppe, Ladrière y otros (Tourrián y Sáez, 2015), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Tourrián, 2019b y 2019d; Tourrián y Sáez, 2015; Naval y Altarejos, 2000; Escámez, 2007; Gil Cantero, 2011; SI(e)TE, 2018; Jover y Thoilliez, 2010; Luque, 2019; Caudo, 2013; Coham, 1998; Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019; Rabazas, 2014; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Guerreiro, 2013; Rodríguez, 2006; Vega Román, 2018; Vera-Rojas, Massón y Vera, 2018; Sáez, 2007 y 2016; Vázquez, 2004 y 2018; Colom, 2018; Suppe, 1979; Toulmin, 2003; Bunge, 1975; Ladrière, 1977).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de "complementariedad" en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular (Tourrián, 2016a, 2017a, 2019c y 2019b).

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva

que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de “pedagogía general” y que Nohl llamó “teoría de la educación”, restringiendo el uso del término (Cuadro 26).

*Cuadro 26: Investigaciones teóricas del campo de la educación*



*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 901.

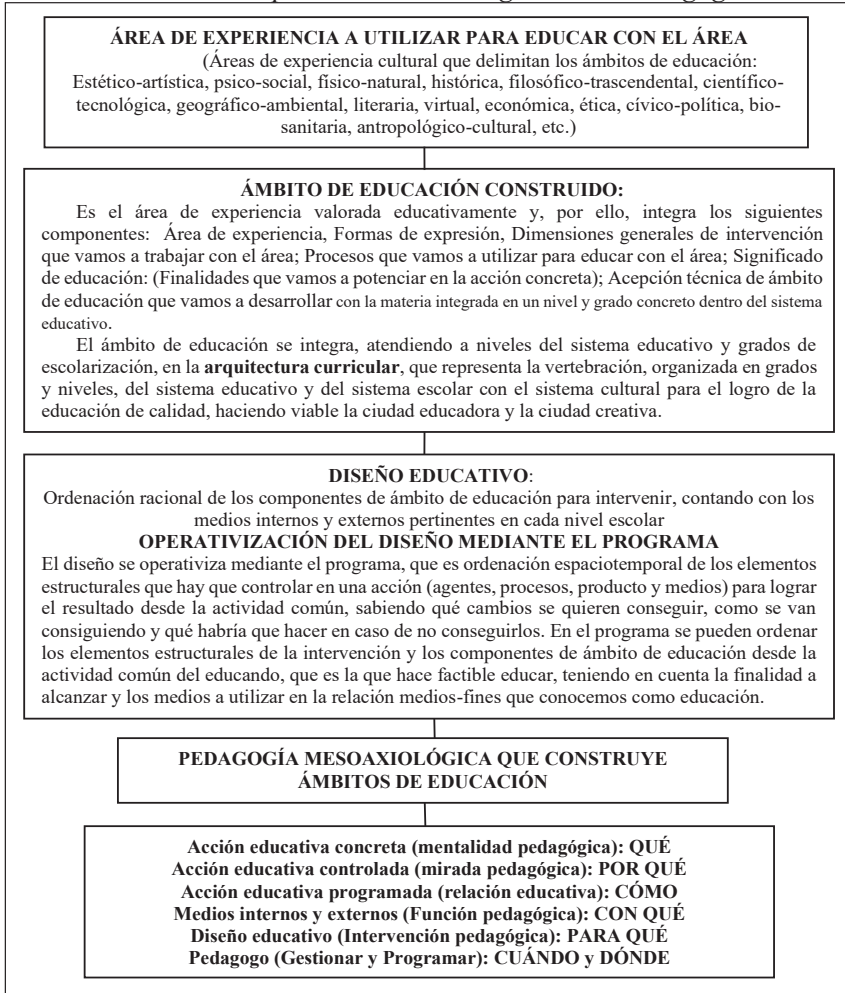
Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios, autóctonos, de la disciplina sustantiva (ya sea pedagogía general -teoría de la educación como disciplina sustantiva-, didáctica o pedagogía comparada). Estas tres disciplinas sustantivas tienen objetos de conocimiento distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos autóctonos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia,

de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante, hoy, es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay Pedagogía general y aplicada, Sociología general y aplicada, Antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera, (Tourrián, 2020c, 2020e y 2019b; González Álvarez, 1977). 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).

En la actualidad, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, que genera conceptos autóctonos -propios, con significado intrínseco, derivado lógicamente o empíricamente del ámbito que ese estudia, y no subalternados, subordinados, generados en otros ámbitos de estudio y aplicados a la educación- y que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina (Cuadro 27).

*Cuadro 27: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 602.

La pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Tourrián, 2020e, p. 50):

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.

**5. CONSIDERACIONES FINALES. PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN, PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN Y PRINCIPIOS DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN NO SON PROPUESTAS CONTRADICTORIAS DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**

Después de los argumentos anteriores, 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 posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados 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); a veces, 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. En unos casos, necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de

investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica.

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación (producidos a partir de los postulados integrados del racionalismo crítico, las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas de la epistemología del conocimiento), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales.

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de “complementariedad” en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular.

Y, así las cosas, podemos concluir que definir principios de educación y de intervención pedagógica es un requisito de la educación como objeto de conocimiento, cuya acreditación descansa en los principios de metodología de investigación que nos permiten entender la complementariedad y acoger la pluralidad de investigaciones teóricas en educación, sin incurrir en proposiciones contradictorias.

