



## CAPÍTULO VI

# INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA APLICADA A LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO

### 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la demarcación de ámbitos de competencia. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

La disciplina, como '*disciplina a enseñar*', como '*disciplina a investigar*' (investigación de la disciplina) y como '*disciplina de investigación*' (investigación en la disciplina), son cuestiones importantes, si se pretende identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta.

De ordinario la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. En el caso de la Teoría de la Educación no ocurre lo mismo. Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

“las presiones de las fuerzas que de hecho dominan la universidad y se proyectan en la elaboración de planes de estudios; la realidad del movimiento pedagógico, con una producción que desborda la capacidad de información y síntesis de los individuos y grupos que han de tomar las decisiones y *la no abundancia de reflexiones que sin olvidar estos datos se centren en una más precisa delimitación del contenido y método de cada ciencia, evitando las presiones perturbadoras; todo ello confunde y complica el panorama conceptual y terminológico*”. (Marín 1983, p. 15. La cursiva es mía).

En el caso de la pedagogía y sus aplicaciones, la *investigación en la disciplina*, reclama previamente la *investigación de la disciplina*. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

De lo que se trata, en este caso, es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y tengo la convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos sobre el concepto de la propia disciplina para que se juzguen y entiendan sus límites de aplicación. Voy a argumentar en este capítulo sobre el lugar de las investigaciones de la Teoría de la Educación dentro de la Pedagogía y sobre la complementariedad metodológica en las investigaciones.

Mi tesis, en el punto de partida de este capítulo, responde a los contenidos justificados en el libro “*Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención*” (Touriñán, 2016a): la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práctica, 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. 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, de manera tal que tiene sentido afirmar que en el conocimiento combinamos formas de conocimiento y niveles epistemológicos.

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también

como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (RAE, 1999). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es materia de estudio y análisis no sólo desde la Pedagogía (ciencia de la educación), sino desde muy diversas disciplinas que convierten a la educación en materia de estudios interdisciplinares (ciencias de la educación y teorías interpretativas). Así las cosas, para nosotros, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad a cuyo conocimiento contribuyen muy diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía, que genera los conceptos propios de la intervención pedagógica y de la función pedagógica.

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; se centran en la disciplina y por medio de ella preparan para explicar, interpretar y transformar el ámbito de realidad que estudian desde la disciplina. Es posible agrupar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos, susceptibles de ser abordados disciplinariamente. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos de estudio e investigación. 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.

*Las disciplinas científicas* se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia; se construyen con criterio epistemológico (forma de conocimiento) y ontológico (ámbito de realidad que estudian). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, la Pedagogía, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio. Ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos, elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada una de estas disciplinas tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. 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 con 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. Precisamente por eso decía Herbart, que es el padre de la Pedagogía,:

“Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, 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. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso” (Herbart, 1806, p. 8).

En las disciplinas científicas, la autonomía funcional no equivale a 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 se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se aadecua a su objeto 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.

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, las disciplinas con autonomía funcional se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). Una disciplina (Pedagogía, por ejemplo) puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión pedagógica que depende de su propio sistema conceptual.

Las *disciplinas científicas son generadoras* de conceptos propios de su ámbito de estudio, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina generadora tiene conceptos propios y puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa o investigación aplicada

del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora. Pero en el caso de disciplinas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación.

De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica: como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse) y como *disciplina de investigación* (*investigación en la disciplina*, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación “*en y desde*” la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina aquello que debe investigarse).

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina.

Dado que el objetivo de este capítulo es avanzar en el sentido disciplinar desde la Pedagogía, vamos a trabajar en los siguientes epígrafes la combinación disciplinar de formas de conocimiento, niveles epistemológicos y consideración de la educación como objeto de estudio, asumiendo que el corpus central de una disciplina con autonomía funcional es su concepción de la teoría del ámbito de realidad que estudia. Y así las cosas, en el punto de partida, podemos decir que la concepción disciplinar de la pedagogía es distinta según entiendan la teoría, que, a pesar de las diferencias, siempre se usa como

teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de los estudios educativos.

Esta argumentación que hacemos sobre la disciplina, no es exclusiva de la Pedagogía como ciencia de la educación; es una argumentación válida para cualquier disciplina científica. Igual que defendemos y argumentamos sobre la existencia de disciplinas científicas, formas de conocimiento y disciplinas aplicadas en educación, podemos hacerlo en cualquier otro ámbito de estudio, ya sea el de las artes, la literatura, o el de cualquier área de experiencia cultural sistematizable. Existe Pedagogía como ciencia de la educación y existen disciplinas aplicadas a la educación, tales como psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. Y en el mismo sentido podemos hablar del ámbito de conocimiento “Arte”, que es susceptible de ser analizado como disciplina con autonomía funcional y desde disciplinas aplicadas, tales como la psicología del arte, la sociología del arte, la historia del arte y otras, entre las que está la Pedagogía que estudia el arte como ámbito de educación y permite construir el ámbito de educación “artes”, generar el diseño educativo y realizar la intervención adecuada para educar CON las artes y CON el arte.

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales*, porque el conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para nosotros, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes y por tanto, conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales.

En relación a las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural

tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de “*conocer un área cultural*”, “*enseñar un área cultural*” y “*educar con un área cultural*”. Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes vinculadas al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones “sé qué, sé cómo y sé hacer”, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión “*educar con*” un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, tal como ya he argumentado en el primer capítulo de este libro.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva,

según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye como ámbito desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que la hace cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar CON un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con *mentalidad pedagógica específica*, nuestra representación mental de la acción de educar nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del

currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación.

Si los argumentos expuestos son correctos, puede concluirse que conocer, enseñar y educar son actividades diferentes. La lógica de saber es distinta de la lógica de hacer saber. En la lógica de educar, transformamos información en conocimiento y éste en educación, ajustando el contenido cultural a criterios de significado de educación (Valoramos el área como educativa, construyéndola como ámbito de educación para dar significado a educar CON el área). Y esto es así, porque saber contenidos del área y enseñar contenidos del área tienen significados distintos a educar con el contenido del área cultural. Educar con el área exige hablar del conocimiento de la educación, que es hablar de qué cosas hay que conocer para explicar, interpretar y transformar el fenómeno educativo y cómo se prueba (Touriñán, 2017).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educar con las Artes*, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educar con las Artes*, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables.

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos

decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.,) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

La visión crítica de nuestro método y de nuestros actos, cuando educamos, nos proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural” “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido propios del significado de la educación.*

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y en el desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propios del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural “Artes”, por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento artístico y afirmarlo primaria y sustantivamente como educación.

## 2. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

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 derivadas de teorías sustantivas.

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).

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Touriñán 1987a, 2014a y 2016):

- Corriente marginal o experiencial
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación
- Corriente autónoma o de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional igual que las demás disciplinas científicas que generan conceptos propios con significado en su ámbito de estudio

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

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

La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde

los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. *La corriente es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.*

Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso de esa diversa concepción científica, se acepta que consideran la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

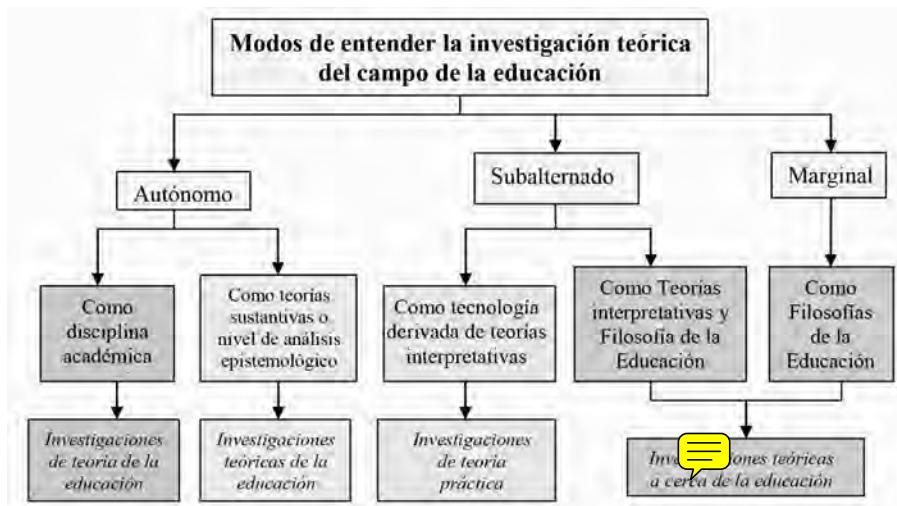
Por el modo de responder a los criterios discriminantes, cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación nada despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico y la intervención. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer

que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

Cada una de las corrientes ha aportado conocimientos valiosos acerca de la educación. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación.

Desde esta perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

En definitiva, en Pedagogía, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre “teoría” y “educación”, se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar: 1) como Investigaciones teóricas acerca de la educación (Teorías filosóficas e interpretativas de la educación), 2) como Investigaciones de teoría práctica de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas), 3) como Investigaciones teóricas de la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica) y 4) como Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general), tal como queda resumido en el Cuadro 45.

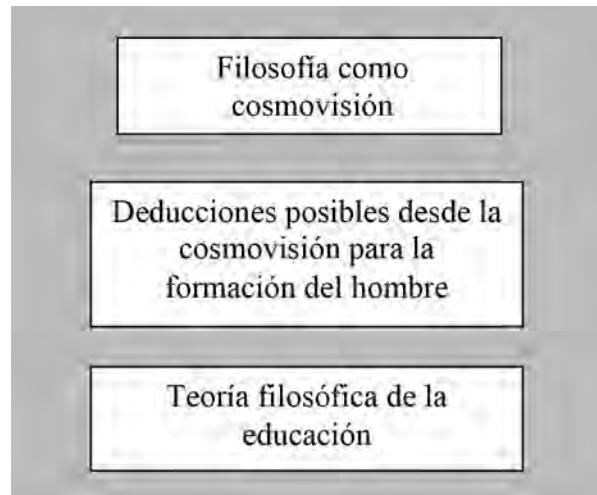
Cuadro 45: *Investigaciones teóricas del campo de la educación*

**Fuente:** Touriñán, 2016a, p. 901.

## 2.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las *investigaciones teóricas acerca de la educación* establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Sáez, 2016).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 2014a; Fullat, 1979). Su modo de construir el conocimiento de la educación se adapta al esquema del Cuadro 46.

Cuadro 46: *Construcción de una teoría filosófica educación*

**Fuente:** Touriñán, 2016a, p. 902.

En la corriente marginal, que se ha denominado también corriente filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985; Quintanilla, 1978), la *Teoría de la Educación se identifica con las filosofías de la educación*. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987a, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962).

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como “a priori” de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 1987a):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos

- intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones  
Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010).

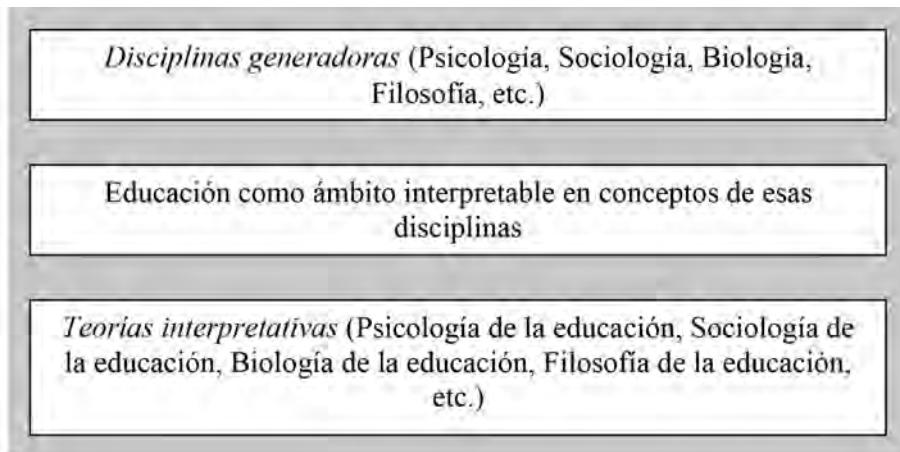
Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práctica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar desfasado de la educación. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre.

*Las teorías interpretativas* establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y

su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 47.

*Cuadro 47: Construcción de una teoría interpretativa en educación*



*Fuente:* Touriñán, 2008a, p. 181.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etcétera, son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25- 36; Bunge, 1985, p. 236-239 y 1981, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 1982, 1986 y 2002).

Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan establecerse para el ámbito de la educación. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 48.

*Cuadro 48: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa*



*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 882.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda-* (González Álvarez, 1977, p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las

vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que “la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía” (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término ‘aplicada’ se entiende en dos acepciones:

- a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
- b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina “general” y “aplicada”: Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En mi opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Mi argumentación, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas:

la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

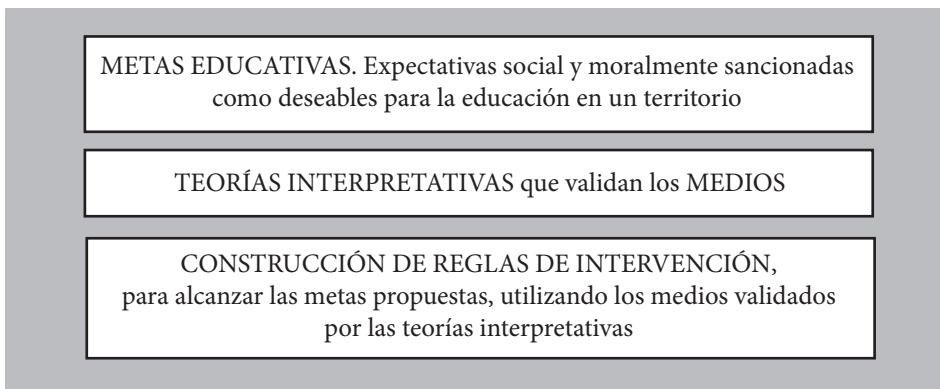
- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos -aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práctica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práctica.

## 2.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

*Las investigaciones de teoría práctica de la educación* se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak, y Gowin, 1984). Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001 y 2008). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 49.

*Cuadro 49: Construcción de una teoría práctica en educación*

**Fuente:** Touriñán, 2016a, p. 904.

La teoría práctica es, sin lugar a dudas, una *tecnología*; *no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin*. En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades.

a) La modalidad de *Aplicación técnica*, defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

“A” es dado como deseable para la educación.

Según las teorías interpretativas “T”, si se dan las condiciones «C», se produce «A».

Constrúyanse las condiciones “C”.

b) La modalidad de *teoría-práctica*, defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

“P” es una finalidad educativa *establecida* prácticamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.

En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, “Q” es la forma más efectiva de lograr “P”. Por consiguiente, hágase lo que exige “Q”.

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas prácticamente como buenas “aquí y ahora” para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecúan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 50.

*Cuadro 50: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica*



*Fuente:* Touriñán, 1989a, p. 14.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación

propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina, desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un “cajón de sastre” en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; y, Nassif, 1975, pp. 72-79).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinares de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, Las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero, en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia disciplina académica, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O’Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O’Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de “educación”, no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la educación* como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de la educación* como disciplina académica sustantiva.

### **2.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación**

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico*. Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto

de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel “teoría”, que se distingue del nivel “tecnología” y del nivel “investigación activa o práctica” (Cuadro 51).

*Cuadro 51: Construcción de una Teoría sustantiva  
en la Pedagogía*

*Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional que genera conceptos propios para explicar e interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad*

*Nivel epistemológico 1.* Teoría (construcción que explica e interpreta un problema de educación asumiendo significación intrínseca en los términos educacionales: teorías sustantivas de la educación)  
SEPARACIÓN de los niveles 2 y 3  
*Nivel epistemológico 2.* Tecnología (tecnologías específicas)  
*Nivel epistemológico 3.* Práctica (Investigación activa o puesta en acción de la secuencia de intervención)

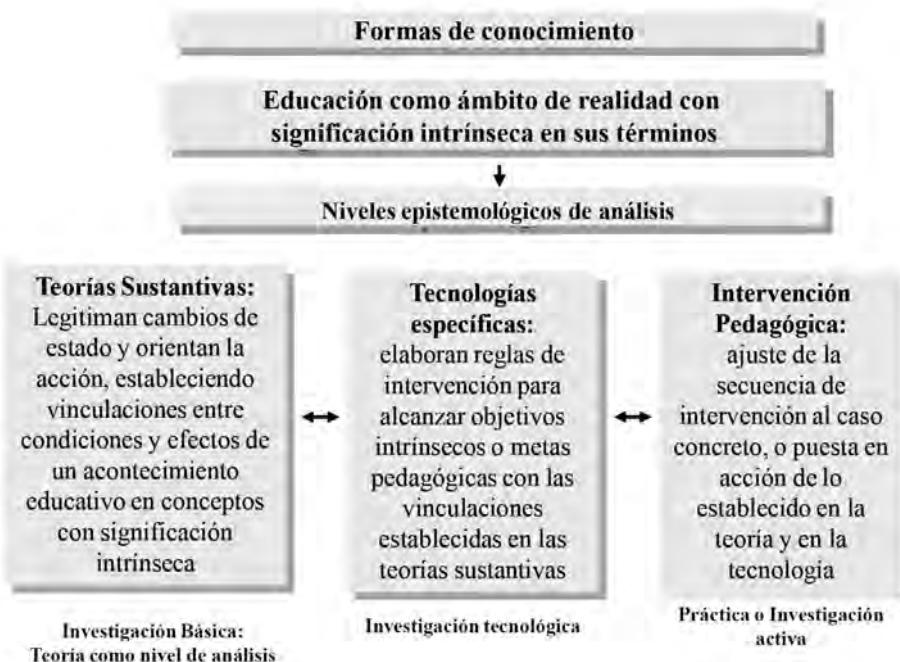
*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 906.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934-; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1977 y 2003; Touriñán, 1987a; Castillejo, 1987; Colom, 2005). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación

y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 52.

*Cuadro 52: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía*



*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 997.

*Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico* se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general “tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado” (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el

origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

#### 2.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 53.

*Cuadro 53: Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía*

<p><i>Pedagogía como disciplina de conocimiento</i> que genera conceptos propios para explicar, interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad, generando teoría, tecnología e investigación activa</p>
<p><i>División de la pedagogía en disciplinas académicas sustantivas</i>, de semejanza epistemológica con la Pedagogía, pero que tienen singularidad ontológica por su objeto de estudio, es decir, por el conocimiento pedagógico que les incumbe identificado con el análisis teórico, tecnológico y práctico del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que es propio de cada disciplina sustantiva.</p>
<p><i>Teoría de la educación como disciplina académica</i> que implica teoría, tecnología e investigación activa sobre la intervención pedagógica general</p> <p><i>Otras disciplinas académicas</i>. Didáctica, Organización escolar, Pedagogía diferencial, etcétera., que hacen teoría, tecnología e investigación activa respectivamente sobre la parcela de educación que constituye el objeto de estudio propio de cada una de ellas</p>

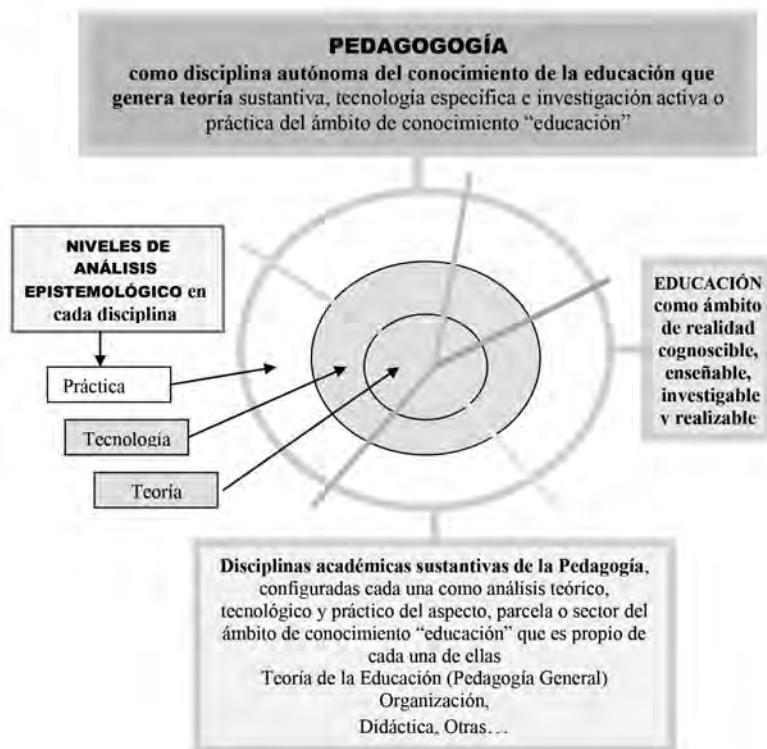
*Fuente:* Touriñán, 2008a, p. 184.

La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, entendida como disciplina con autónoma funcional, se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito

de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación.

Como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de “educación”, tal como reflejamos en el Cuadro 54.

*Cuadro 54: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas*



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 909.

*Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en la investigación de y en la disciplina*, es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas

propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (*investigación de*) y, por otra (*investigación en*), la metodología de investigación para el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple -intensivo, extensivo e intrínseco- del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, supplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (elementos estructurales de la intervención).

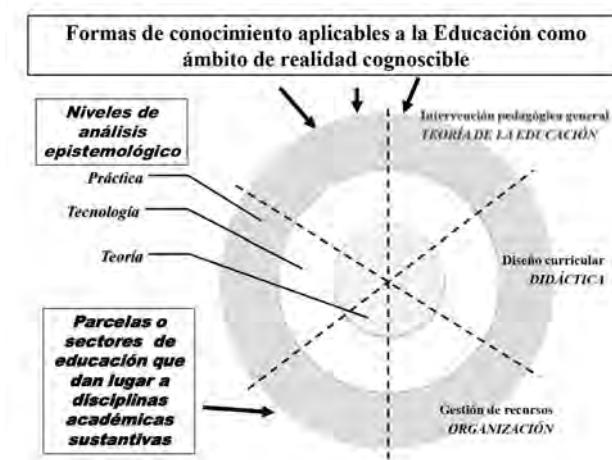
En la corriente autónoma del conocimiento de la educación Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de “educación” en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina.

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la

forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma*, como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas*. *Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque lo sustantivo que las identifica es la ciencia generadora y construyen su diferencia dentro de la parcela que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su sector del conocimiento del ámbito de realidad que estudian.*

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la didáctica, la pedagogía comparada, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Cuadro 55).

*Cuadro 55: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía*



*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 892.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que van a conocer.

En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinariamente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia.

#### **2.4.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse**

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológicamente y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas

teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento* que mejor se ajustan a la complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general*.

#### **2.4.2. La teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es pedagogía general**

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de “Pedagogía General”, porque la pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada. Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación “Teoría de la educación”, pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la “*Pedagogía General derivada del fin de la educación*” de Herbart hasta la “*Teoría de la Educación de validez general*” de Nohl (Touriñán, 2016a).

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de “pedagogía” laboral, “pedagogía” familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General, porque la distingue de otras disciplinas sustantivas de la Pedagogía y la diferencia de las disciplinas aplicadas derivadas de la

## Pedagogía.

De este modo, la voz “Teoría de la educación” sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Mi propuesta es que *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” a conocer, el de la intervención pedagógica general* (Touriñán, 2016a):

- a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.
- b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general*.

En la Pedagogía General como disciplina académica sustantiva, salvando las diferencias que, por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo, se dan en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos

distritos universitarios, hoy se hace hincapié en la necesidad de potenciar cuatro áreas de investigación con el objeto, no sólo de consolidar el campo de la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación en el currículum de los profesionales de la Educación. Estas cuatro áreas son:

- El conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento “educación”.
- El estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
- Los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, es decir, el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención.
- El estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación, focalizados con mentalidad y mirada pedagógicas.

#### **2.4.3. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas**

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

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la

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

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

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

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

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

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos

de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

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

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

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

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables

desde ellas, sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es que las artes como ámbito de conocimiento pueden generar sus propios conceptos y pueden ser interpretadas en términos de disciplinas aplicadas. Es un hecho que la psicología, la antropología, la sociología, la medicina, la pedagogía, pueden interpretar las artes en término y conceptos de cada una de esas disciplinas generadoras. La clave, desde la pedagogía aplicada a las artes es construir el ámbito de educación “artes”, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar con las artes”.

### **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 perdida 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 aquél no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos*

*no sirve para educar; no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación* (Touriñán, 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, 2017).

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 (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.

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 al principio de significación del conocimiento de la educación**

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práctica -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.

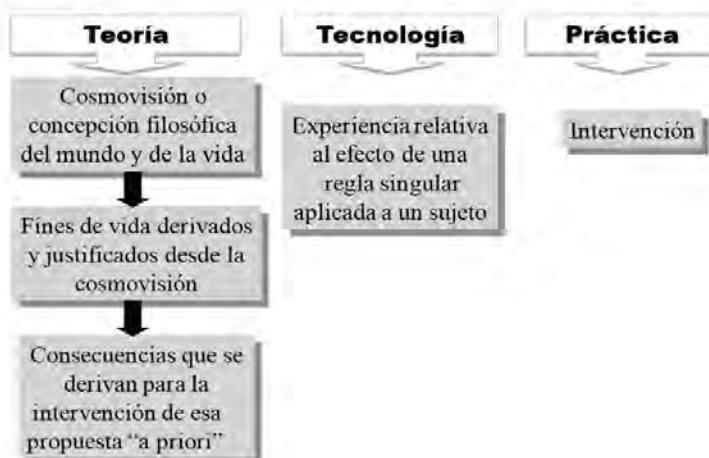
Hablamos de significación como principio de investigación, no de significado del conocimiento de la educación, o designificado de “educación”.

La significación como principio, 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 (Touriñán y Sáez, 2015; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010; Redondo, 1999; Torre, 1985; Trilla, 2009; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Siegel, 2006; Berliner, 1986 y 2002; Biesta, Allan y Edwards, 2014; García Carrasco, 2007; Brezinka, 2002; Vázquez, 1991).

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 56, 57 y 58.

*Cuadro 56: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación*

## CORRIENTE MARGINAL



*Fuente:* Touriñán, 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.

*Cuadro 57: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación*



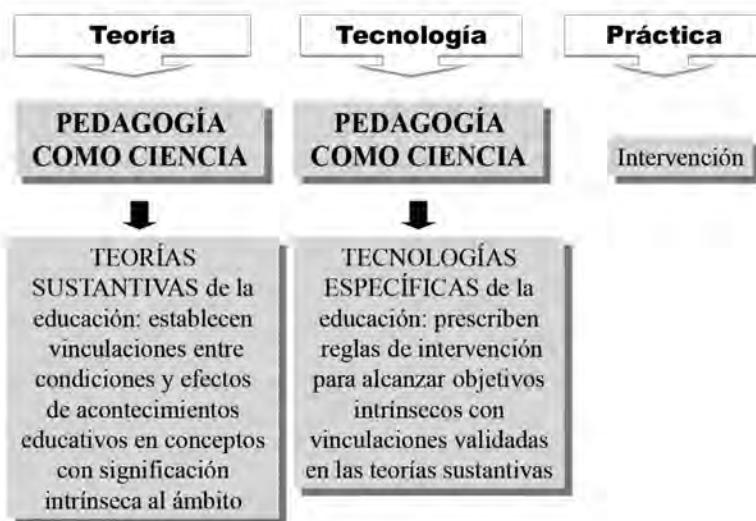
*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 913.

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 subalternada con las Teorías interpretativas y las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal, 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. 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 prácticamente. 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 prácticamente. 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 prácticamente 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.

*Cuadro 58: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación*

### **CORRIENTE AUTÓNOMA**



*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, 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.

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, 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 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*. Y esto exige complementariedad metodológica.

### 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 (Touriñán 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'

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 visto en el capítulo 5, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *eleger, obligarse, decidir y sentir* valores realizados y realizable como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa*. 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 (Touriñán, 2015).

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 (Touriñán y Sáez, 2015):

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre acontecimiento, acción, valor y decisión
- 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.

Estas relaciones son fundamentales para explicar la intervención y comprender el significado de educación. 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.

### 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 defender *la complementariedad metodológica como principios 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 (Bochenksi, 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 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.

Es un hecho que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práctica, 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 y 2008; 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); 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 caso necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práctica; 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’.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES: EDUCAR CON LAS ARTES EXIGE PEDAGOGÍA APLICADA PARA CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN “ARTES”**

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*.

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.

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

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras o teorías interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por otras disciplinas autónomas. Puedan existir preocupaciones y estudios acerca de la educación desde disciplinas autónomas consolidadas como la Psicología, la Sociología, la Biología. La educación es un ámbito de conocimiento subalternado.

En Pedagogía tenemos puntos de partida suficientes para defender frente a la subalternación, no sólo que dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación, sino también que utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica:

- a). Cuando utilizamos principios de una disciplina generadora en educación, si falseamos los principios, la prueba pedagógica resulta falseada. El principio básico de la dependencia quiere decir, que los conocimientos de un ámbito, que no tienen fundamento teórico suficiente en su propio ámbito, no ofrecen garantía para su utilización como soporte interpretativo de otro ámbito. Pero, por la misma razón, el hecho de no falsear los principios de la disciplina generadora, no garantiza la validez de la prueba o conclusión pedagógica, a menos que en el ámbito pedagógico no haya nada distinto de lo que corresponde a la disciplina generadora; eso es lo que pretende el principio de subalternación, en contra de la evidencia de experiencias de extensión en el significado de los conceptos del campo de la educación.
- b) Utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. El desarrollo de principios de intervención pedagógica requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación”, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad y mirada pedagógicas, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Arte”, “enseñar Arte” y “educar con el Arte”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de

educación: educar con las artes.

Este modo de entender la investigación pedagógica, recaba para sí una función específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinares de la educación.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una intervención conforme al diseño educativo que corresponde al ámbito de educación construido. Se trata de generar intervención, respetando la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin anular la autonomía funcional en el conocimiento de la educación.

Desde la perspectiva del significado se dice que toda acción de finalidad educativa se ajusta a los principios de educación: de responsabilidad y sentido de acción, de compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (integración afectiva), de cognitividad (integración cognitiva), de simbolización creadora (integración creativa), de diversidad y diferenciación, de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada -sea vocacional o profesional-). 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. Los principios de educación, derivados del significado de ‘educación’, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención, derivados de los elementos estructurales de la intervención, fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y

controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General, como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera), tal como resumimos en el Cuadro 59.

*Cuadro 59: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica*



*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 960.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación y se tiene que plasmar en la elaboración y ejecución del diseño educativo. Y las artes son un área de experiencia cultural susceptible de ser construida como ámbito de educación.

La relación artes-educación existe y la pedagogía aplicada a la construcción del ámbito de educación es de perspectiva mesoaxiologica. Valorar las artes como educación implica hacer pedagogía aplicada; hacemos teoría tecnología y práctica de la investigación pedagógica aplicada a las artes: sea pedagogía general, didáctica, pedagogía comparada o cualquier otra disciplina sustantiva de la pedagogía que apliquemos a las artes. Las artes son sustantivamente educación y eso significa que en cada caso concreto de educación artística, en tanto que es educación, actuamos teniendo en cuenta el ámbito de educación construido, el diseño educativo hecho y la intervención generada.

