CAPÍTULO 1

SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD COMÚN

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Coordinador de RIPEME
Coordinador del grupo TeXe
Webs particulares: http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
Researcher ID: http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-7553-4483
Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)
Resolución de 18 de mayo de 2019
Correo electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 1

1. Introducción

2. Principios generales de metodología de investigación y principios específicos de investigación pedagógica
    2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación
    2.2. Principios generales de metodología de investigación
    2.3. Principios específicos de investigación pedagógica

3. La competencia del pedagogo procede del conocimiento de la educación que cualifica el conocimiento de áreas culturales

4. El crecimiento del conocimiento de la educación. modelos de evolución del conocimiento de la educación
    4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos
    4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación
    4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación
    4.4. Corrientes del conocimiento de la educación según el Modelo de Crecimiento

5. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico como conocimiento especializado
    5.1. Teorías Filosóficas de la educación
    5.2. Teorías Interpretativas de la educación
    5.3. Teorías Prácticas de la educación
    5.4. Teorías Sustantivas de la educación

6. La significación del conocimiento de la educación. Corrientes del conocimiento de la educación y la vinculación de la relación teoría-práctica con la intervención pedagógica

7. La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado

8. La construcción de hechos y decisiones pedagógicas

9. La función pedagógica genera intervención por medio de las actividades comunes internas y externas

10. Consideraciones finales: la actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía (bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas, o bien como disciplinas aplicadas)

11. Referencias bibliográficas

SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD COMÚN

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La significación como principio de metodología es un problema derivado de cómo se entiende la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación para justificar el conocimiento válido.

Este trabajo insiste en la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener un conocimiento especializado y específico de la educación: el saber pedagógico. La educación es un campo real que las personas pueden conocer de diferentes maneras, formas y tipos. Varios tipos de conocimiento y racionalidad son útiles para hacer conocimiento de la educación: las teorías filosóficas, las teorías prácticas, la investigación aplicada, las teorías sustantivas les han permitido construirla. En mayor medida, el conocimiento de la educación ya ha hecho conceptos particulares y específicos.

Se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad para la intervención a través de la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

Veremos cómo la función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. Y podremos concluir que la actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía.

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

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado[1]. En este trabajo se aborda la distinción entre los

[1] En enero de 2023, la *Revista Boletín Redipe* ha publicado un trabajo mío en inglés sobre esta temática (Touriñán, 2023a). Ahora, en este capítulo, continúo mis reflexiones sobre el tema, profundizando en el significado de los principios de investigación y en la autonomía funcional como condición necesaria de la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación.

He trabajado ese tema desde hace muchos años. Mi primera aproximación a esa cuestión la hice en un libro de teoría de la educación: J. M. Touriñán (1987a) *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Posteriormente, en la Revista de Educación, se publicó un artículo mío, compartido con Antonio Rodríguez, sobre la significación del conocimiento de la educación (1993). Hace cinco años Redipe publicó un artículo sobre la significación del conocimiento de la educación (J. M. Touriñán, 2018b). Hace tres años fui autor de un texto bilingüe sobre la relación teoría-práctica en la revista ReInEd, en el

conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento.

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

En la parte central de este capítulo, se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad para la intervención a través de la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

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

La significación como principio de investigación pedagógica (*signification*, *meaningness, sense of*) no se confunde con la significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*), ni con el significado (*meaning, concept, definition*) de 'educación'. La significación, como tal principio, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas (*capacity of*

---

número que recogía las aportaciones singulares del congreso internacional de ciencias de la educación organizado por varias universidades de diversos países en ese mismo año (Touriñán, 2020d). En este año, 2023, se ha publicado también un capítulo de mi autoría sobre la relación teoría-práctica y la actividad común vinculadas a la significación del conocimiento de la educación (J. M. Touriñán, 2023b).

El contenido básico de este texto nace de esas ideas, que están citadas como fuentes en este trabajo. Las he ido ampliando en sucesivas publicaciones, pero la estructura de las conclusiones y buena parte de la argumentación matizada , así como el desarrollo de los principios de investigación son de este nuevo texto, cuya tesis central es el valor de la significación del conocimiento de la educación como principio de metodología de investigación pedagógica y la implicación del conocimiento verdadero de la educación y de la actividad común en la significación como principio de metodología centrado en la capacidad de resolución de problemas educativos que tiene el conocimiento de la educación desde la relación teoría-práctica. Esa es la tesis central original de este texto, que se construye para resaltar y matizar que no se puede ver sólo la teoría de la educación como disciplina aplicada de otras ciencias, pues es obvio que el camino formal exige primero construir desde la Pedagogía el ámbito de educación y después generar la intervención pedagógica que implica relacionar en cada caso teoría y práctica para la solución de problemas desde la actividad común.

El fundamento general de este conocimiento especializado puede verse en: J. M. Touriñán (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*, Madrid: Escuela Española; J. M. Touriñán (1987a), *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*, Madrid: Anaya; J. M. Touriñán (2014), *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, A Coruña: Netbiblo; J. M. Touriñán (2016), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica,* A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán, (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2020a), *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica,* Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2023c), *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos,* Nueva York-Cali: Redipe.

solving problems) que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa.

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

Por otra parte, como expondré en el epígrafe dedicado a la función pedagógica, nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. Y podremos concluir que la actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía.

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

- Principios generales de metodología de investigación y principios específicos de investigación pedagógica
- La competencia del pedagogo procede del conocimiento de la educación
- Los modelos de evolución del conocimiento de la educación
- Las Corrientes del conocimiento de la educación según el modelo de crecimiento
- El conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico como conocimiento especializado
- La significación del conocimiento de la educación en cada corriente y la relación teoría-práctica, para realizar la intervención pedagógica
- La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado
- La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes
- La actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía.

2. PRINCIPIOS GENERALES DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRINCIPIOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

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

La intervención pedagógica nos exige atender a principios que acrediten nuestro conocimiento, para llegar a definir principios que fundamenten las finalidades adecuadas y principios que justifiquen la acción. Definir principios de investigación para entender la complementariedad y acoger la pluralidad de investigaciones teóricas en educación es un requisito de la educación como objeto de conocimiento. Y esa es una tarea para la epistemología del conocimiento y para la metodología de investigación (Aguilar, 2012 y 2021).

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

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

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas, la de *Fundamentos de Metodología*, que tiene que ver directamente con el contenido de uno de los libros que hemos publicado (Touriñán, 2014; Touriñán y Sáez, 2015).

A lo largo de la historia del pensamiento existe una amplia gama de sistematizaciones del saber y de las ciencias que proporcionan argumentos para considerar el conocimiento de la educación como filosofía, como ciencia, como arte, como práctica, como tecnología, como protociencia, como pseudociencia, como ideología, y un largo etcétera de predicados. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía (Touriñán, 1987b).

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

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría. Por eso es preciso avanzar desde los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico para generar una pedagogía de corte epistémico que va más allá de las epistemologías aplicadas. He dedicado bastantes trabajos a esta cuestión (Touriñán, 1987b, 2014, 2016, 2017a, 2022a y 2023c; Touriñán y Sáez, 2006 y 2015; Aguilar y Collado, 2023; Medina, Herrán y Domínguez, 2020).

2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación

Etimológicamente el término "metodología" procede de los siguientes vocablos griegos: metá (a lo largo), odós (camino) y logos (tratado). Literalmente metodología significa "ir a lo largo del (buen) camino" (Bochenski, 1976, p. 28; Touriñán, 1987b). Quiere decir "camino que se recorre". Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar el objetivo marcado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, conviene insistir en que el método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin (Bochenscki, 1976, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin. Es el procedimiento de conjunto de etapas sucesivas a seguir para conseguir un fin previamente conocido (González, 1988, p. 54). En este sentido el fin conoce realizaciones parciales. Y, desde esta perspectiva, el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés (González Álvarez, 1947; Rábade Romeo, 1981, pp. 72-84; Arce, 1999; Broudy, 1977 y 1981; Touriñán, 1987b, 2017a y 2023c).

A los efectos de este trabajo, puede decirse, por tanto, que *el método* (sea de investigación o de enseñanza) es una ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con el modelo previsto y *el modelo* es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Touriñán, 2014).

La metodología, a su vez, se parece cada vez más a una investigación científico-tecnológica. Partimos de una representación conceptual de la realidad que queremos conocer y de los modos vigentes de conocerla. Pero en el momento en que descubrimos que los hechos científicos no son puros datos visuales -por ejemplo- la propuesta de metodología inductivista se trastoca en propuesta de metodología falsacionista o de contrastación deductiva. No es que la ciencia deje de utilizar la inducción, se trata más precisamente de comprender que no todo proceso científico ha de ser necesariamente inductivo. Es el fundamento de elección técnica, es decir, el conocimiento del funcionamiento del sistema, el que nos permite decir que tal o cual metodología puede aplicarse a la explicación del objeto que queremos conocer (Touriñán, 2023c).

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

> "Si cada una de ellas (de las ciencias) es una ciencia no es porque imite a otra u otras, sino porque su avance responde a las condiciones y a los presupuestos de la cientificidad. Cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. (...) Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y

progresa según las normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia" (Freund, 1975, pp. 154-155).

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

2.2. Principios generales de metodología de investigación

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la metodología de investigación obedece a los siguientes principios: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual (Touriñán, 2014). Esos cuatro principios se configuran como principios fundamentales de la metodología. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Touriñán y Sáez, 2015, caps. 1-4; Bunge, 1975, 1976, 1979 y 1980; Touriñán, 2017a):

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

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

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

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

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

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

En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

2.3. Principios específicos de investigación pedagógica

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la investigación pedagógica obedece a los siguientes principios metodológicos específicos: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación (Touriñán, 2014). Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica. Si cumple estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Touriñán y Sáez, 2015, caps. 5-7; Touriñán, 2017a y 2023c):

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

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

La significación (*meaningness, signification*), que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de 'educación', se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico y significatividad. El *rigor lógico (pertinence)* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. La *significatividad (significativity, relevance)* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir que, al incluir un pensamiento o una obra en una corriente o categoría, se generan unas relaciones internas de corriente o categoría que nos permiten saber el valor de un pensamiento o de una obra dentro de la corriente. La significatividad se define como la capacidad de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido dentro de una corriente o en relación con otra cosa. *La significación,* que es analizada con más

detalle en el capítulo dedicado a la relación teoría-práctica, *determina la validez del conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación tiene significación si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es.* Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido.

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

Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos la relación teoría-práctica y el control de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes. Es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante del valor en la educación, la doble condición de agente autor y agente actor en la educación y la doble condición de conocimiento y acción en la educación (Touriñán, 2015 y 2016).

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación'. La educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa.

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

La complementariedad metodológica es un principio ajustado al pluralismo metodológico y propugna la superación de la polémica cuantitativo-cualitativo (Touriñán, 2014). Frente a esta propuesta, llama poderosamente la atención que en libros recientes se empleen muchas páginas a discutir y enfrentar metodologías de manera ideológica. Smagorinsky ha hecho un análisis del contenido de la obra de Kenneth y Kincheloe (2006) "*Doing educational research: a handbook*" y hace una lista de conceptos recurrentes que aparecen en diversos capítulos con una carga ideológica que desdibuja el lugar de los métodos en la investigación y en la ciencia. En este libro, el positivismo es sujeto de peyorativas referencias tales como: eurocéntrico, masculino, regresivo, represivo, opresivo, hegemónico, totalizador, patriarcal, nomológico, reduccionista, arrogante, colonialista, propio de blancos (White centred), débil, excluyente, epistemológicamente ingenuo y descontextualizado. Por el contrario, la aproximación más cualitativa de los editores de la obra se describe con calificativos tales como: feminista, emancipatorio, postmoderno, progresivo, contra-positivista, crítico, justo, revolucionario, foucaldiano, derridiano, activista, moral, complejo y conectado (Smagorinsky, 2007, pp. 199-120).

El profesor Smeyers dio su versión concluyente de la polémica cualitativo-cuantitativo en dos trabajos cuyos títulos reflejan la orientación de su contenido sin necesidad de más comentario: "*Qualitative versus quantitative research design: a plea for paradigmatic tolerance in educational research"* (2001) y "*Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena"* (2008). Recientemente, el profesor Smeyers, ha dicho que estamos siendo víctimas de la "metodolatría" provocada por un estado de ansiedad que persiste en la academia y que consiste en el deseo de cada uno de que su trabajo sea considerado por los académicos como suficientemente científico y en ese estado ansioso olvidan que en educación están tratando con un objeto altamente complejo que no permite estar ausente y despreocupado de los muchos aspectos que están implicados en él (Smeyers, 2010, p. 105). Para Smeyers "el debate sobre el 'método' como tal no es fértil (si es que alguna vez lo fue)" (Smeyers, 2010, p. 113; el paréntesis es del autor). Lo que procede, es redefinir el objeto de trabajo desde la educación en toda su

> complejidad y ello implica, no sólo abandonar las investigaciones acerca del método y la metodología, sino también abandonar las investigaciones acerca de la educación (*give up research into education in favor of educational research*) y actuar a favor de la investigación centrada en el objeto educación (Smeyers, 2010, p. 114).

Desde las últimas décadas del siglo XX, muy diversos autores han venido construyendo un pensamiento que, sin dejar de dar al método y a la metodología la consideración que les corresponde en la investigación, han ido apuntando las debilidades y fortalezas de las posiciones encontradas en torno a lo cuantitativo y a lo cualitativo (sea experimental o no) en la educación y estamos convencidos de que es posible encontrar en la polémica fundamentos para la complementariedad metodológica desde la convergencia de la investigación en el objeto 'educación' (Gowin, 1963; Touriñán, 2014; Pérez Serrano, 1994 y 2011).

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

Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación 'educación', nos exige desbrozar el problema de la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Se trata de construir ámbitos de educación de manera comprensiva y relativa a un sujeto situado (educando) que elige, se compromete, decide y siente las experiencias de valor que cualifican y determinan sus proyectos de vida y la orientación formativa temporal de su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2015). Así las cosas, es mi opinión que el conocimiento de la educación, dentro de una visión integrada de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que integran los principios generales de metodología de investigación y los principios básicos de investigación pedagógica formulados en este epígrafe.

3. LA COMPETENCIA DEL PEDAGOGO PROCEDE DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE CUALIFICA EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la

Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Touriñán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de "conocimiento de la materia que se enseña" (*Content Knowledge*-CK) y "conocimiento de la enseñanza de la materia" (*Pedagogical Content Knowledge*-PCK). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

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 Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de "educación" que se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedgogía cognitiva.

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

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

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir

cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales.

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

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca de la Historia. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección

técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica (Touriñán, 2022a).

e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para enseñar y para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta, formando al educando en los valores educativos comunes, específicos y especializados que previamente ha determinado el profesional de la educación con el conocimiento de la educación adquirido y desarrollado (Touriñán, 2023c).

Los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación. Son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde con fundamento de elección técnica decidir: si el educando puede aprenderlos y forman parte del proceso instructivo; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso; cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica (Touriñán, 2013c). Por una parte, hay distinción entre conocimiento del contenido a enseñar y conocimiento de la enseñanza del contenido. Y, por otra parte, hay distinción entre y conocimiento de la educación que nos permite saber qué es educativo, que es lo que hace que algo sea educativo, cómo se puede transformar y mejorar eso y por qué haciendo lo que se hace se logra resultado o se hace que algo sea educativo. Como ya sabemos, La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva. Conocer un área de experiencia cultural, enseñar una materia de contenido de

esa área de experiencia cultural y educar con el contenido de esa materia son conceptos y actividades diferentes que requieren competencias específicas y especializadas. Conocer historia, enseñar historia y educar con la historia son tres actividades distintas (Touriñán, 2020a).

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

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

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

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

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

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

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.

- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

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

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

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

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero **la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación y a las funciones pedagógicas** (Touriñán, 2013a):

a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. 'Profesionales del sistema educativo' y 'profesionales de la educación' son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

b) Si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente (Touriñán, 1987c):

- **Funciones pedagógicas de docencia**, o funciones didácticas, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.

- **Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo**. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.
- **Funciones de investigación pedagógica**, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción, que reclama conocimiento especializado y específico para educar. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2015).

Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas.

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. "*Profesionales del sistema educativo*" y "*profesionales de la educación*" son dos expresiones distintas con significado diferente;

y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Touriñán, 2017a).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención pedagógica (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo). Estas funciones se resumen a continuación en el Cuadro 1.1.

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

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

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

Cuadro 1.1: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas

PROFESIÓN: actividad específica, con fundamento en conocimiento especializado, reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales
FUNCIÓN PEDAGÓGICA: ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación

PROFESIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO
ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc.

PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. El contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación.

PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
Son los especialistas que dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que les permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que están habilitados

Función pedagógica de docencia

Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo:

Funciones de investigación pedagógica

Técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros)

Técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el asesor pedagógico, por ejemplo).

FUNCIÓN DE EDUCAR

PROCESOS MEDIADOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
(Procesos de autoeducación y procesos de heteroeducación formales, no formales e informales)

Fuente: Touriñán, 2020a, p. 145.

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

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

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

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

Para nosotros queda claro que:

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

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

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo

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

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

Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*[2], nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma

[2] Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

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

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

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

parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en *ámbito de educación* (Touriñán y Olveira, 2021; Touriñán y Longueira, 2018).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*"; es la perspectiva mesoaxiológica[3] de la Pedagogía, que valora como educativo cada medio utilizado en la intervención.

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación.

---

[3] La Pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión) de la Pedagogía. La Pedagogía valora cada medio utilizado, comprendiéndolo como educativo y, para ello, ajusta el medio al significado de educar que el conocimiento de la educación ha fundamentado. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Touriñán, 2022a y 2023c):

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

El ámbito de educación es resultado de valorar como educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y eso se hace ajustando el área al significado de educar. Precisamente por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

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

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

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso.

4. EL CRECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN. MODELOS DE EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

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

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

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

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

En nuestra opinión la polémica no supone descrédito para el tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, la cuestión no es la polémica y la diversidad de paradigmas, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o, dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad y evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, 2016, 2018a y 2018b).

El objetivo, cuando se analiza el crecimiento del conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos momentos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la educación como objeto de conocimiento en distintas investigaciones. Interesa más el análisis del supuesto que permite entender la educación como objeto de conocimiento de un modo y no de otro, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado el supuesto. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia. Interesa, en definitiva, saber cuáles son las propiedades que definen en diversos momentos a la educación como objeto de conocimiento y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

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

Con anterioridad hemos dedicado tiempo al estudio de la educación como objeto de conocimiento (Touriñán 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez 1989). Nuestra preocupación básica fue establecer un marco de interpretación que nos permita comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido.

Este trabajo en el punto de partida mantiene la convicción de que la preocupación pedagógica ha existido siempre aunque no fuese científica, la ocupación pedagógica, también, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta como principio metodológico de investigación, y por tanto, como la capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.

Así las cosas, los criterios establecidos para elaborar el marco de interpretación han de permitir, según el tipo de respuesta a ellos, configurar una mentalidad pedagógica específica y, por tanto, un modo peculiar de relacionar la teoría y la práctica (Touriñán, 1988-89 y 1991).

4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos

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

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

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

La tesis de los modelos lingüísticos es plausible, porque, si cada término atribuido en cada época histórica al conocimiento de la educación fuera distinto, la evolución lingüística supondría explícitamente la evolución epistemológica (en este caso la evolución del conocimiento de la educación). Pero no es posible resolver el problema

de la evolución del conocimiento de la educación a partir de la clasificación de las diversas posiciones en virtud de enunciados y términos específicos que en diversos momentos se han utilizado, porque la hipótesis del modelo lingüístico exigiría, para su aplicación a la evolución del conocimiento, que los mismos términos no pudieran ser referentes de significados objetivamente contrapuestos acerca del conocimiento de la educación, ni en el mismo momento, ni en momentos históricos diferentes. En puridad, sólo de ese modo el modelo lingüístico podría dar respuesta satisfactoria a la evolución del conocimiento de la educación.

Bajo los modelos lingüísticos se avanza el conocimiento respecto del significado de enunciados tales como Pedagogía es ciencia o Pedagogía es más que ciencia o Pedagogía es menos que ciencia, pues estos modelos ponen al conocimiento de la educación en relación con la experiencia y la práctica, la investigación y el ámbito de la normatividad. Pero los modelos lingüísticos no pueden obviar el hecho constatado de que el significado de los términos no guarda en absoluto relación causal con el complejo simbólico-físico del lenguaje: ni el significado está en las palabras como algo físico, ni el lenguaje representa directamente las cosas.

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

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

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

4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación

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

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

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

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

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

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

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

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir 'contra corriente' o estar 'fuera de corriente'.

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

modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación.

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

4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación

En el tema que nos ocupa ahora -la evolución de la educación como objeto de conocimiento-, de lo que se trata es de poner de manifiesto los medios por los cuales el conocimiento de la educación asegura su productividad de un modo específico y se transforma en la misma medida que ese modo de producción no se adapta plenamente a la compleja realidad que pretende conocer: la educación.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4. Corrientes del conocimiento de la educación según el Modelo de Crecimiento

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, 2016).

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

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

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

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un

patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación teoría-práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el Cuadro 1.2, que aparece en la página siguiente.

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

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

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

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

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

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

La corriente autónoma del conocimiento de la educación propugna que el punto esencial del conocimiento pedagógico es el tratamiento específico del acto pedagógico y no las cosmovisiones del mundo y de la vida. Frente a la corriente de subalternación, se

defiende la necesidad de buscar la significación intrínseca de los conceptos educacionales y se postula la autonomía funcional del conocimiento de la educación.

Cuadro 1.2: Corrientes del conocimiento de la educación

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

Fuente: Touriñán, 2016, p. 109.

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

Desde la perspectiva de la autonomía funcional, dependencia y subalternación no son lo mismo, porque lo probado por las disciplinas generadoras no queda probado pedagógicamente de manera automática y porque utilizar principios de las disciplinas

generadoras en educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. Cuando hay autonomía funcional, los conceptos de cada disciplina matriz, generadora, son lógicamente distintos de los de otras disciplinas generadoras y reclaman, por tanto, elaboración teórica, tecnológica y práctica propia.

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

En cada corriente se genera una mentalidad pedagógica distinta. Entendemos *mentalidad* como sinónimo de Weltanschauung, cosmovisión, representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo pensamos que es el conocimiento de la educación. La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El *discurso pedagógico* se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Por último, la *intervención pedagógica* se define como el acto intencional destinado a desarrollar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Para los efectos de este discurso Es importante destacar que (Touriñán, 2017a):

a) Las corrientes funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.

b) A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige *rigor lógico (pertinence)* y *significatividad (significativity, relevance, significance, significant).* El *rigor lógico* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. El rigor lógico quiere decir, por tanto, que la inclusión de una obra en una corriente se hace siempre y cuando la obra defiende y reproduce la concepción de la educación como objeto de conocimiento estipulada por esa corriente. Lo importante, para la inclusión de una obra en una corriente, no es el momento en que se escribe, sino la

adecuación de su concepción del conocimiento de la educación a la estipulada para la corriente. Por su parte, *la significatividad* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir, que, además de clasificar una obra o un pensamiento dentro de una corriente, tenemos que saber el valor de ese pensamiento o de esa obra en la corriente. La significatividad se define como la capacidad que tiene la representación del conocimiento de la educación, resultante del modelo, de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido en el tiempo. La significatividad del modelo posibilita las siguientes cosas (Touriñán, 2016):

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

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

consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

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

5. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO COMO CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (Touriñán, 2019b y 2020c, 2019c y 2021a),

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

5.1. Teorías Filosóficas de la educación

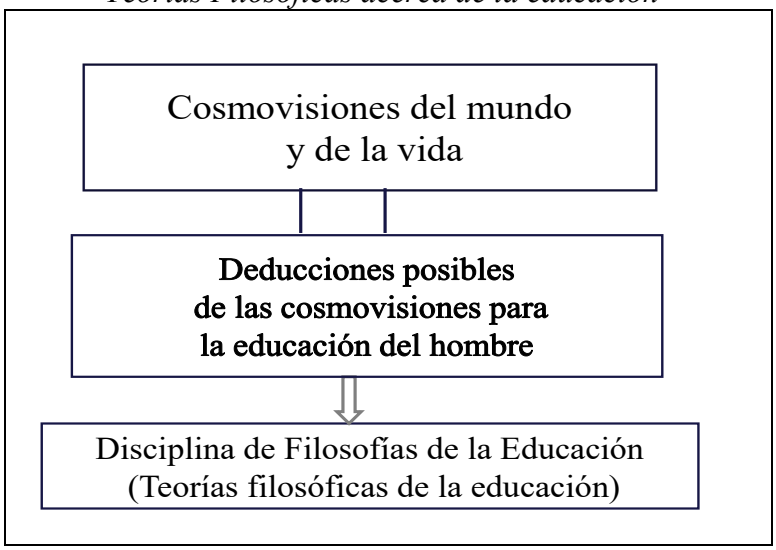
Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explicita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se 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, 2017a; Fullat, 1979; Bowen y Hobson, 1979; Brubacher, 1962).

La estructura conceptual de las teorías filosóficas de la educación es deductiva, desde las concepciones del mundo y de la vida (Cuadro 1.3).

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, 1987b):

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

Cuadro 1.3: Estructura de la Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 879.

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). A veces, haremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, haremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación). La filosofía se convierte, en este caso, en filosofía aplicada a la educación o, dicho de otro modo, en teoría interpretativa de la educación (Touriñán, 2019b y 2020c).

5.2. Teorías Interpretativas de la educación

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

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

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

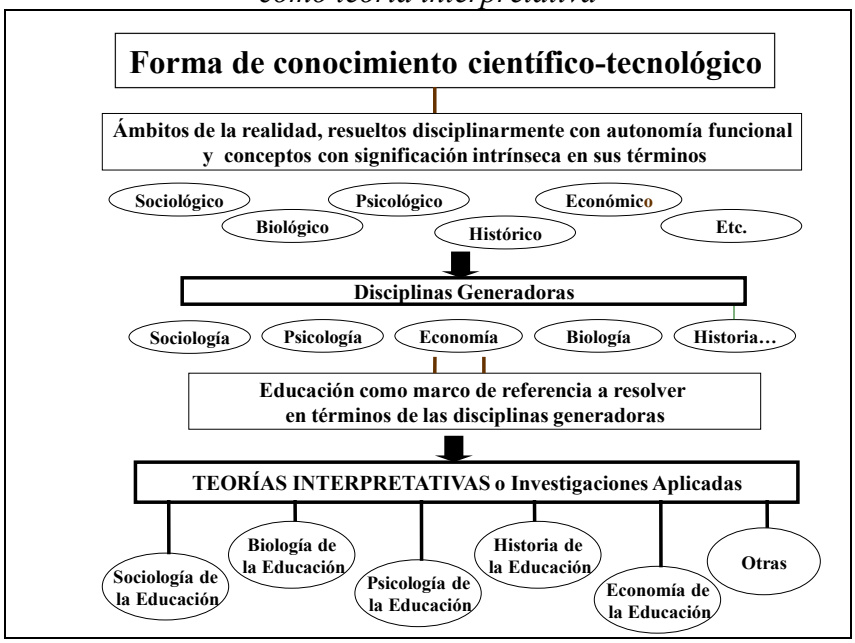
La estructura conceptual de las teorías interpretativas se ajusta al siguiente esquema común para las disciplinas generadoras o interpretativas, biología, antropología, psicología, historia, sociología, economía, etcétera (Cuadro 1.4).

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos investigación aplicada y teoría interpretativa. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones (Touriñán, 2016):

a) Como aplicación de una ciencia a otro conocimiento (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa).
b) Como aplicación de una ciencia a problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto 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, investigación aplicada e investigación tecnológica.

Cuadro 1.4: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016, p. 882.

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

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).

Nuestra posición, 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 o teorías interpretativas).
- Investigación tecnológica (teorías prácticas y tecnologías sustantivas).

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.

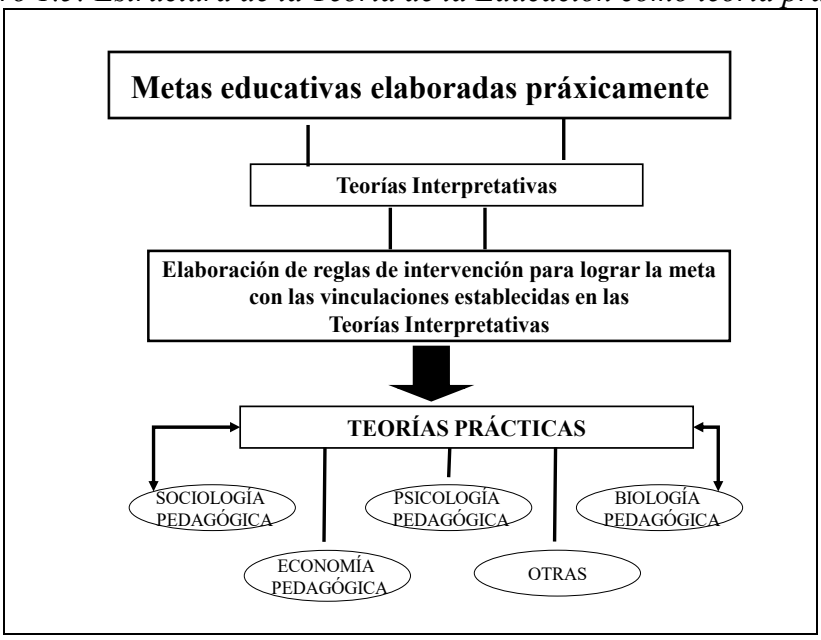
Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que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

5.3. Teorías Prácticas de la educación

La estructura conceptual básica de una teoría práctica, que reproducimos a continuación, responde a una concepción por medio de la que las Teorías prácticas se definen como construcciones racionales que dirigen la acción combinando metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas no son cuestión exclusiva de la educación, sino de cualquier otro campo en el que existan expectativas sociales (Carr y Kemmis, 1988; Novak, 1977; García Carrasco y García del Dujo, 2001; García Carrasco, 2016; SI(e)TE, 2018). En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas (Cuadro 1.5).

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

Cuadro 1.5: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 2016, p. 884.

5.4. Teorías Sustantivas de la educación

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, las disciplinas científicas se entienden como disciplinas generadoras. Las *disciplinas generadoras* son

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

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (Teoría, tecnología e investigación activa o práctica) para resolver el conocimiento de la educación en conceptos con significado intrínseco al ámbito de estudio. La acepción "Teoría sustantiva", se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en la Pedagogía como disciplina autónoma del conocimiento de la educación (Touriñán, 2023c, 2016, 2017a y 2020a; Touriñán y Sáez, 2015, Touriñán y Longueira, 2016; Rodríguez, 2006; Touriñán y Rodríguez, 1993; Walton, 1971).

La estructura conceptual básica de una teoría sustantiva se ajusta al esquema del Cuadro 1.6.

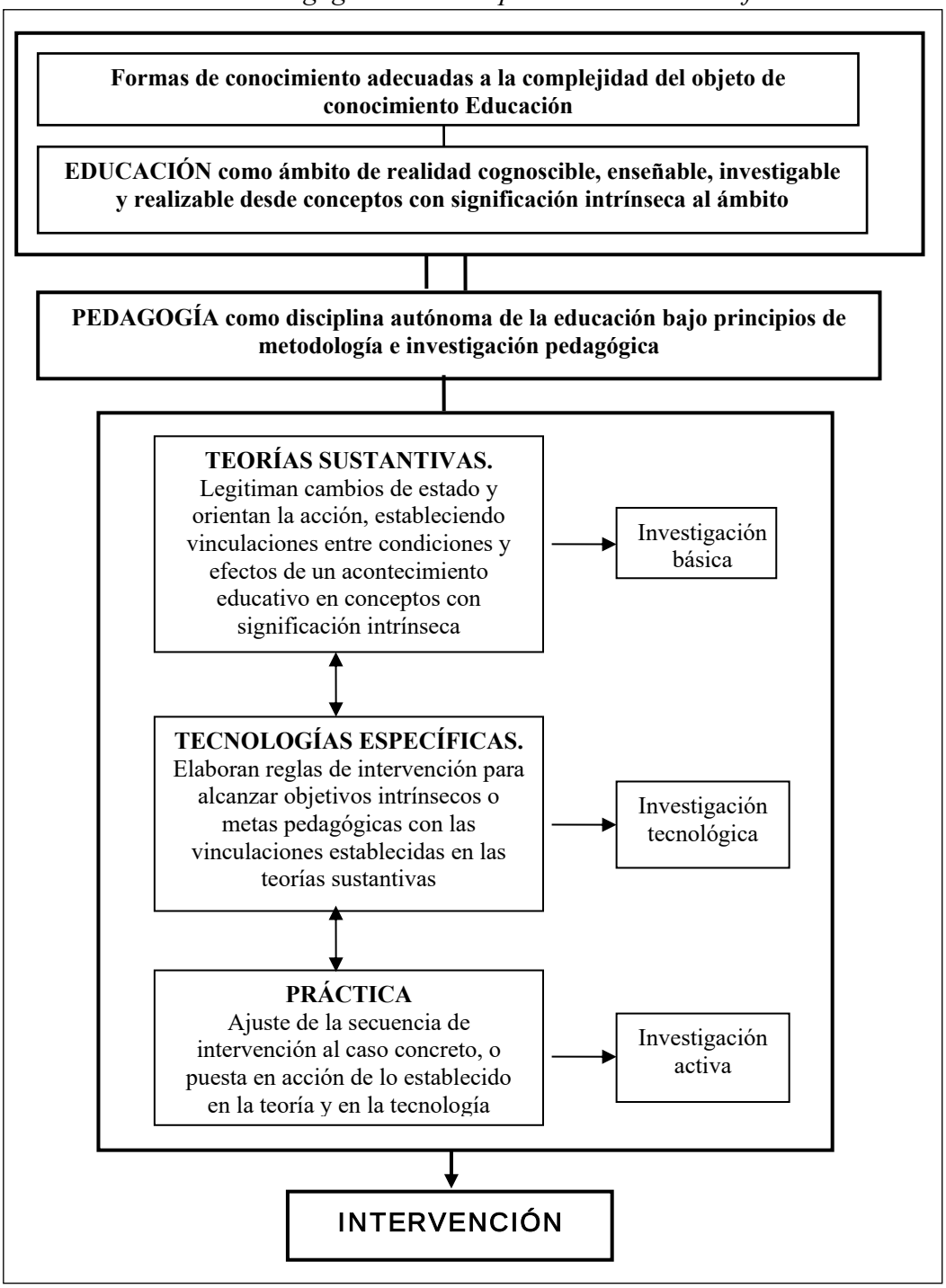
Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como ciencia de la educación es teoría, tecnología y práctica de la Educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica y tecnológica (Castillejo y Colom, 1987).

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

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

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

Cuadro 1.6: Pedagogía como disciplina con autonomía funcional



Fuente: Touriñán, 2016, p. 887.

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

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

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

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

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

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

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

conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela que les corresponde dentro de la disciplina científica matriz. Cada disciplina sustantiva hace teoría sustantiva, tecnología específica y práctica de su parcela individualizada de conocimiento.

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

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

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

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Cuadro 1.7).

Cuadro 1.7: Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes

Criterios discriminantes ↓	**Corriente marginal** Estudios filosóficos cosmovisionarios	**Corriente de subalternación** Estudios interpretativos interdisciplinares	**Corriente autónoma** Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Tipo de conocimiento a obtener para saber educación.	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación desde *Teorías filosóficas cosmovisionarias*	Medios, para fines dados, vinculando condiciones y efectos a un acontecimiento desde *Teorías interpretativas o Investigaciones aplicadas*	Fines y medios derivados del proceso de intervención pedagógica, vinculados a *Teorías sustantivas*
Modo de resolver el acto de intervención	Utilizando la experiencia del acto de intervención concreto	Utilizando reglas y normas derivadas de *Teorías Prácticas* y aplicaciones técnicas	Construyendo reglas y normas vinculadas desde *Tecnologías específicas*
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente marginal.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente subalternada	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente autónoma

Fuente: Touriñán, 2016, p. 112.

6. LA SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA VINCULACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA CON LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La significación del conocimiento de la educación no debe ser confundida con la significatividad o con el significado de educación o con el concepto de conocimiento de la educación. La significación se define, tal como hemos dicho en la Introducción y en los epígrafes 4 y 5, como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente. La significación es un problema epistemológico de la metodología general de investigación (Touriñán, 2016, 2020d y 2021b).

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

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

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

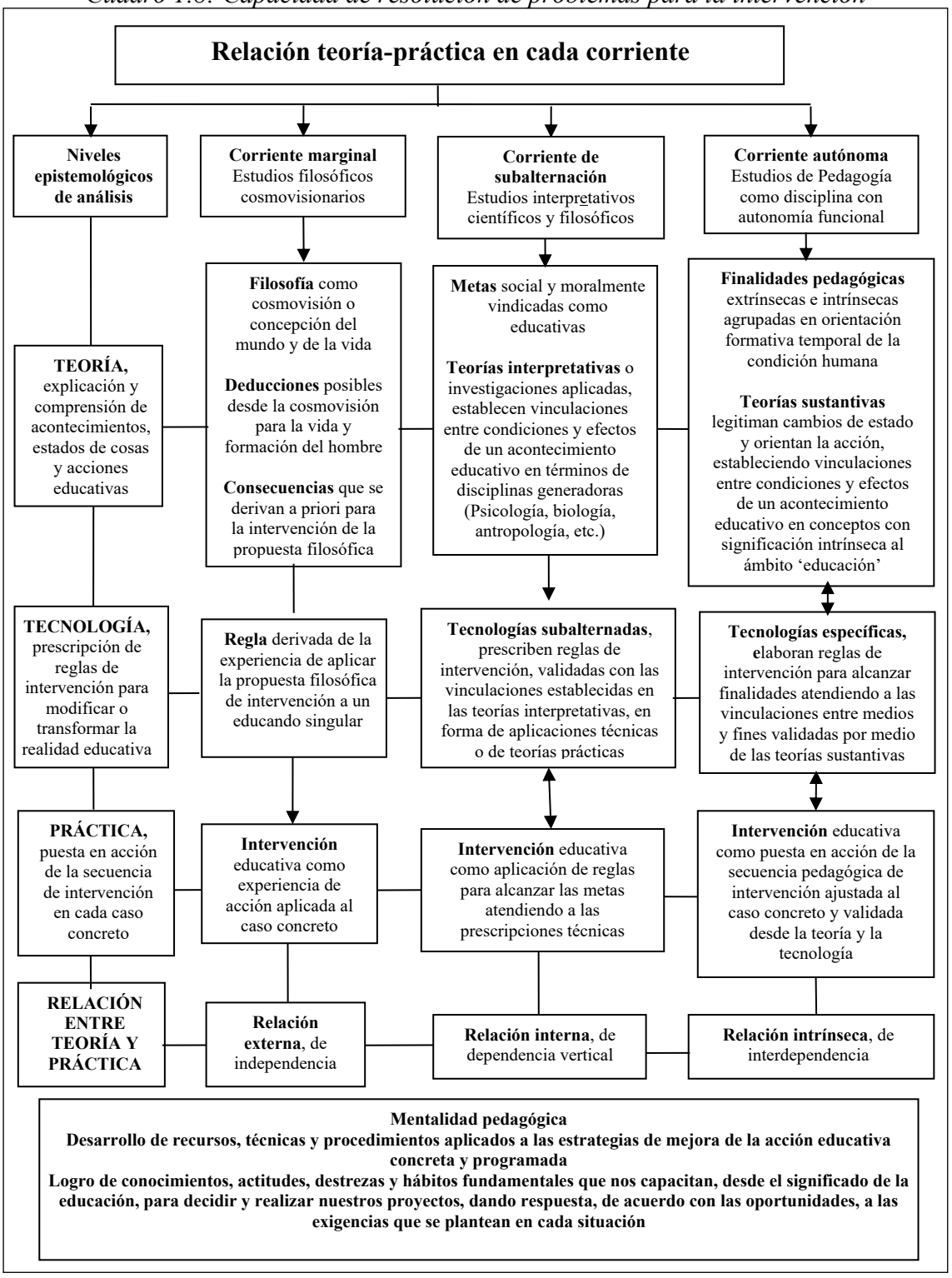
Cada mentalidad pedagógica genera, como ya dijimos, un contenido diferente para el discurso, la función y la intervención, que queda recogida, respecto de la relación teoría-práctica, en el cuadro de "Capacidad de resolución de problemas para la intervención" que exponemos y comentamos a continuación, recogiendo la estructura básica de esa relación en cada corriente (Cuadro 1.8).

En la *mentalidad pedagógica marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como 'a priori' de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa porque la relación entre la teoría y la práctica es externa, de independencia, 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. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que me dice mi experiencia de acción, asumiendo lo que exige la concepción del mundo y de la vida.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran de forma 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. 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

Cuadro 1.8: Capacidad de resolución de problemas para la intervención



Fuente: Touriñán, 2016, p. 115.

se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema 'educación'. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación.

La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, interna (desde los términos de la teoría interpretativa) y de dependencia vertical descendente que subordina la validez de las reglas a lo probado en la teoría interpretativa que se aplica. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que determinan mis reglas de acción, porque están fundadas en los principios establecidos en las teorías interpretativas para alcanzar metas educativas (hago lo que me permiten desde arriba). Y si mi práctica no educa, solo mi práctica y mi regla queda cuestionada, pero no se cuestiona la teoría que está probada en el ámbito en el que se ha generado (el de la teoría interpretativa).

En la *mentalidad pedagógica autónoma* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva.

En la mentalidad autónoma, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En esta mentalidad, la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección.

La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca (teoría, tecnología y práctica responden a los mismos conceptos elaborados con autonomía funcional en el ámbito de estudio y de intervención); no hay subordinación subalternada, hay conceptos autóctonos del propio ámbito de estudio y relación de interdependencia entre niveles epistemológicos por medio de esos conceptos; es una relación de abajo arriba y de arriba abajo.

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

Se entiende, después de estas reflexiones, que la tesis que reside en el contenido de este texto es que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (Touriñán, 2014 y 1987b). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, 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, por eso ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono (Hirst, 1974; Broudy, 1977; Touriñán, 2016, 2017a y 2023c; Toulmin, 1977 y 2003; Toulmin, Rieke, y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974). 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.

Las disciplinas con autonomía funcional 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. La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, 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 y que, ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina 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. En palabras de Herbart (1806):

> "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).

Hemos argumentado para comprender que 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 y subsidiariedad*. Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua 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 (Bunge, 1980 y 1989; Chalmers, 1994 y 2006; Bachelard, 1976; Freund, 1975).

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). La disciplina pedagogía comparada, para el sistema educativo, o la disciplina pedagogía general, para la intervención pedagógica, o la disciplina didáctica, para la enseñanza, por ejemplo, pueden usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsean las pruebas matemáticas, las conclusiones de pedagogía comparada, pedagogía general y didáctica serán falsas; pero, si no falsean las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión en educación comparada, pedagogía general y didáctica que dependen de su propio sistema conceptual, creado en la disciplina sobre el sistema educativo, la lintervención pedagógica y la enseñanza, respectivamente. Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad E = V x T. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser la combinación de las tres incógnitas. E = V x T; V = E x T; T = V x E. Cualquiera de las tres igualdades permite despejar sin error, y, en cada caso, "V" sería distinto. V = E/T; V = E x T; V = T/E. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos (que representan espacio, velocidad, tiempo), sólo hay un modo correcto de igualdad inicial E = V x T. En este caso, es verdad que la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual, pero también es verdad que la validez matemática no puede alterarse para alcanzar conclusiones válidas en el otro ámbito disciplinar, porque espacio, velocidad y tiempo son conceptos con significado propio en su ámbito y las relaciones entre ellos se establecen específicamente en la física (Belth, 1971; Hirst, 1966, 1967 y 1974; Touriñán, 1987b, 2017a, 2022a y 2023c).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana (incluida la posición latinoamericana, centrada preferentemente en las filosofías de la educación y las pedagogías críticas, asumiendo el papel liberador de la educación), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir del racionalismo crítico y la

contrastación deductiva gracias a los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales. Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posibilidad de la investigación a su interés particular (Touriñán y Sáez, 2015, Touriñán, 2023c).

7. LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENto ESPECIALIZADO

Hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación (Touriñán y Sáez, 2015a).

En todos estos casos, la condición de experto le viene dada por estar en posesión de diversas competencias que le capacitan para el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación en su área de actuación, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación.

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya asumido, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas (Touriñán, 1987b y 2020a; Innerarity, 2022):

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica, u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación o apoyo a la intervención e intervención en el sistema educativo
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no sólo conocimientos de nivel epistemológico (teórico, tecnológico y práctico) acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad

- El experto en educación, cuando proceda, tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica (educación artística, educación física, educación literaria, etcétera).

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la "práctica" como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la "práctica" como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto) y, por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer una actividad, investigarla, enseñarla, ejerciendo como técnico en esa actividad y practicarla como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso (Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

En Pedagogía, es posible diferenciar *aptitudes para conocer la educación* (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y acción), *aptitudes para investigar* (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), *aptitudes para la enseñanza* (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar) y *aptitudes para intervenir educativamente con un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del significado de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes. Y si nuestras reflexiones son correctas, la condición de experto o la identidad de la competencia vienen dadas por diversos logros, vinculados al ámbito de actividad entendido como conocimiento y como acción (Touriñán, 2023c):

- Dominio del conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función, cuando proceda
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz del área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte 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 ese arte. Conocer, enseñar, investigar, estudiar, entrenar e intervenir son conceptos distintos pero relacionados y con un lugar propio dentro de la competencia pedagógica.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización de la función pedagógica más allá de la experiencia personal de la propia práctica, con objeto de lograr con cada

educando formación en valores educativos comunes, específicos o especializados, desde un nivel determinado, dentro del sistema educativo.

8. LA CONSTRUCCIÓN DE HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS

Hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la Psicología, la Sociología, la Biología, u otras disciplinas, establecen qué cosas son hechos de su ámbito y cuáles son procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito, tal como hemos ido argumentando en la crítica a la neutralidad del estudio científico de la educación. Mi posición es que es posible construir hechos y decisiones pedagógicas porque (Touriñán, 2016):

- Existe el carácter axiológico de los hechos, y esto quiere decir que el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender frente a cada acontecimiento desde una disciplina
- Existe la condición fáctica del valor y esto quiere decir que el valor tiene carácter relacional
- Existe la normatividad intrínseca a la ciencia, porque en la ciencia se crean valores, se eligen y se cambian y se transforman
- Existe el ámbito de la decisión técnica y podemos orientar la acción desde los hechos
- El neutralismo intrínseco moral ha perdido significado y se sabe que la ciencia es necesaria, aunque no suficiente para fundar decisiones morales, porque el hecho de que una cosa sea bueno que exista depende de un claro conocimiento de lo que es.

Ante un determinado suceso, evento o acontecimiento, el científico desarrolla todo un proceso de elaboración para relacionar sus afirmaciones con la realidad que expresan. Ese proceso de elaboración exige establecer ciertas cosas de lo sucedido -del acontecimiento- como *hechos científicos* de su ámbito que garantizan la verdad de lo que afirmamos acerca del acontecimiento (Ferrater, 1979, pp. 1447-1450).

En un sentido primario es cierto que "hecho" es todo lo que sucede o acontece. Ahora bien, en un sentido técnico los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos y los acontecimientos se convierten en hechos en la misma medida que se incardinan en proceso de inferencia (Touriñán, 1987a; Touriñán y Sáez, 2015, cap. 5).

Esto es así porque, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionado con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1994, pp. 40-46).

Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y por otra nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados porque nuestras experiencias directas e inmediatas no

son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Sólo en la medida que nos ponemos de acuerdo en los enunciados básicos estamos en condiciones de transformar una colección de contenidos en una disciplina científica. Toda ciencia necesita un punto de vista y problemas teóricos. Los partidarios de la Concepción Heredada creen que el camino de la ciencia consiste en "recopilar y ordenar nuestras experiencias, y que así vamos ascendiendo por la escalera de la ciencia (...) porque si queremos edificar la ciencia tenemos que recoger primero cláusulas protocolarias" (Popper 1977, p. 101). Pero, lo cierto es que nadie sabría como dedicarse a registrar lo que está experimentado en un momento sin una teoría (Popper, 1977, p. 101). Cabe decir, por tanto, que, en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos (Koertge, 1982; Radnitzky, 1982).

Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son "aproblemáticos", sino afectados de carga teórica (Taylor, 1976).

Adviértase que de la afirmación anterior no se sigue que las teorías científicas sean inconmensurables. Si bien es verdad que algunos autores han pretendido tal conclusión anárquica (Feyerabend, 1981), debe quedar bien claro que las consecuencias derivadas del *carácter axiológico de los hechos científicos* no suponen necesariamente el abandono del principio científico de ajustarse a la realidad.

En defensa de ese principio, Toulmin (1977 y 1974a y 1974b) insiste en la necesidad de aceptar que, si los hechos están afectados de carga teórica y la meta de la investigación es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos brinden las únicas formas legítimas de explicación científica:

> "La racionalidad de la ciencia tiene menos que ver con la sistematicidad lógica o con la autoridad supuestamente indiscutible de cualquier cuerpo de ideas o proposiciones, que con la forma en que los hombres abandonan un cuerpo de ideas o conceptos científicos en favor de otro, o con las consideraciones a la luz de las cuales se disponen a hacerlo" (Toulmin, 1974a, p. 405).

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no-, pueden perder su significación. La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse.

Entre hechos científicos y acontecimientos hay una relación de carácter axiológico, porque los hechos están valorados, afectados de carga teórica y hay además una relación de condición fáctica, porque los valores son relacionales, son cualidades que captamos en la relación valoral y nos permiten relacionar las propiedades de una cosa con las de otra, estableciendo el valor por relación (Cuadro 1.9).

Y si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que, en la mentalidad pedagógica subalternada, hablando con propiedad, existen hechos educativos, y hechos psicológicos, sociológicos, etc., según cuál sea la disciplina generadora desde la que interpretamos y damos significado a la educación. Pero por la misma razón, puede decirse que, hablando con propiedad, los hechos pedagógicos son los que nacen de la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional porque sólo en esta mentalidad pedagógica la educación se considera como ámbito de realidad con significación intrínseca.

En cada ámbito de indagación disciplinar hay que construir decisiones y esto implica orientar la acción desde la decisión técnica. Las normas que responden a la decisión técnica *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito científico que yo he elegido para trabajar -la economía, la biología, la medicina, etc.- es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción (Cuadro 1.10).

Como dice Ladrière, el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del 'es' al 'debe' en la consideración pragmática, porque son actos engendrados por esas proposiciones:

> "La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, la ciencia). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (...) lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión" (Ladrière, 1977, p. 108).

En efecto, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor legitiman al científico para no aceptar sin más cualquier tipo de condiciones y objetivos como científicos para elaborar sus teorías, porque existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja. El ámbito de *la decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención. La *elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento verdadero de la actividad a realizar.* El esquema de elección técnica podría expresarse así:

$T (= C \rightarrow A)$
A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.
Constrúyase C.

Cuadro 1.9: Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor

HECHO

- *Sentido primario*: todo lo que sucede o acontece.
- *Sentido técnico*: construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

- ✓ En la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallase previamente en las premisas. En la inducción, debe hacerse "X" porque produce las consecuencias "Y", hay que preguntarse si *deben* elegirse dichas consecuencias.
- ✓ Ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones.
- ✓ Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

La imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa: selecciona ciertos aspectos del original. Lo que vemos:

Está relacionado con las imágenes de nuestra retina y con el estado interno de nuestras mentes, educación, conocimiento, experiencias y expectativas.

Los hechos científicos están elaborados, porque nuestra experiencia directa e inmediata no es la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Popper lo justifica por:

La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.

La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

El conocimiento no tiene garantía absoluta de certeza. El valor de los datos se mejora. Al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban pueden perder su significación. El marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse.

- Las observaciones son interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; a la luz de teorías.
- En la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. No son "aproblemáticos", sino afectados de carga teórica.
- *Carácter axiológico de los hechos* quiere decir que los hechos están valorados. Hay una afectación de carga teórica en los hechos. El marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender desde cada ciencia. Cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico. Existe una normatividad intrínseca en la ciencia.
- El *carácter axiológico* de los hechos no implica el abandono de ajuste a la realidad. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes para la mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos.

- La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.
- Los hechos pedagógicos corresponden sólo al conocimiento de la educación que es entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca y es susceptible de interpretación en conceptos propios de ese ámbito, conforme a criterios de definición real y nominal.
- El acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado.
- Pero también existe *la condición fáctica en el valor*, porque los valores son relacionales. Son cualidades captadas relacionalmente entre las propiedades de las cosas y a cómo afectan las propiedades de una cosa a otra cosa o a otra persona. Si nada nos nutriera y nada nos curara no hablaríamos del valor nutritivo de un producto o del valor curativo de otro.

Fuente: Touriñán, 2020a. Elaboración propia.

Cuadro 1.10: Decisión técnica y grados de libertad

DECISIÓN TÉCNICA: es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento VERDADERO de la actividad a realizar.

Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención y el conocimiento que se tiene del propio sistema. El objetivo directo de la acción supone compromiso moral, hacer ciencia, pero los objetivos subsidiarios, *qué, como...*, son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico.

Las elecciones tienen GRADOS de libertad:

- *Deber simple*: elección entre objetivos que pueden ser realizados sin incompatibilidad entre ellos. Ponemos en marcha relaciones medio-fin que nos permiten lograr uno o varios objetivos en cada ocasión. Depende de nuestra capacidad y circunstancia cuantos logremos hacer.
- *Deber más urgente*: elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización, aunque ninguno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir hacer el otro en un momento posterior.
- *Deber fundamental*: elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización y además uno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir y realizar el otro en un momento posterior.

Existen además situaciones de Grado cero en las que se anula la libertad de elegir por medio de instrumentalizaciones, coacción intimidatoria efectiva o por encontrarse en una situación real en la que una opción, si es elegida, supone la pérdida de las dos alternativas ("la bolsa o la vida"…).

Acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente:

- Hay un carácter axiológico en los hechos, porque están afectados de carga teórica. Y hay una condición fáctica en el valor, porque el valor es relacional.
- Es una trampa del lenguaje considerar que el carácter orientador de la acción viene dado por frases que contienen el término debe. La diferencia entre "no debe hacer X" y "si hace X te ocurrirá Y" es primordialmente lógica, no pragmática.
- La relación sintáctica no anula la relación semántica y pragmática, la ciencia orienta la acción de manera inequívoca. La propia ciencia sería incapaz de progresar si no pudiese establecer normas que orientasen la acción del investigador. Estas normas *son* y *se* hacen dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. Es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción. Existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja.
- La ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales. Decisiones morales y técnicas (pedagógicas en este caso) no se confunden. Toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa, lo cual coloca a la pedagogía en una situación distintiva.

Previo a la acción, el profesional asume el compromiso moral de hacer bien su tarea y las expectativas social y moralmente justificadas se convierten en metas pedagógicas si cumplen los criterios de definición nominal y real de educación.

Fuente: Touriñán, 2020a. Elaboración propia.

Decimos que ese esquema es el de la *elección técnica,* no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa.*

Si no soslayamos la dimensión de la decisión técnica, sigue siendo verdad que la ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales, pues hay que dar un salto lógico para resolverlos. Pero también es verdad que el propio proceso de intervención

genera sus propias cuestiones acerca de sus metas que pueden ser resueltas desde el marco de la racionalidad científica.

Desde esta perspectiva, decisiones morales y decisiones pedagógicas, no se confunden, porque ni los problemas morales se resuelven con el conocimiento pedagógico, ni los problemas pedagógicos se resuelven con el conocimiento moral.

En primer lugar, todo problema educativo no es problema moral, porque en el campo educativo adoptamos múltiples decisiones de tipo técnico. Una vez que decidimos educar las decisiones acerca de lo que hay que hacer y del modo de lograrlo son decisiones de carácter técnico, es decir, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema: comprobar si un determinado contenido a transmitir tiene fundamento teórico; elaborar las estrategias de recuperación de aprendizaje; identificar las destrezas que se están potenciando, etc., no son problemas morales, pero son problemas pedagógicos que se resuelven con el conocimiento teórico o tecnológico de la educación.

En segundo lugar, si todo problema pedagógico es problema moral, se sigue que lo moralmente probado está, de manera automática, probado pedagógicamente. Frente a esta afirmación, tenemos la experiencia de determinadas respuestas morales correctas que no se pueden convertir en metas pedagógicas, porque se sabe que no pueden ser comprendidas y asumidas por los educandos mientras no superen un determinado nivel de desarrollo.

Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de esa área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinares y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada (Touriñán, 2018a).

9. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA GENERA INTERVENCIÓN POR MEDIO DE LAS ACTIVIDADES COMUNES INTERNAS Y EXTERNAS

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo

denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán, 2014, 2020a, 2021c y 2022b).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna* (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) *y externa* (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *intervención*, *indagación-exploración* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita "para" su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Touriñán, 2016).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar puede convertirse en *actividad instrumental especificada* para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera

empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera) (Touriñán, 2019a).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia (Touriñán, 2020b).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad común externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación: educamos con la actividad respetando la condición de agente (Touriñán, 2015).

Si esto es así, se sigue que los medios tienen que ajustarse a la actividad del sujeto y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, indagando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue, por tanto, que cualquier medio no es 'el medio' para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto-educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas.

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Touriñán, 2016).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse,

decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.

Por todo eso, la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella porque todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo.

10. CONSIDERACIONES FINALES: LA ACTIVIDAD COMÚN ES NECESARIA PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA (BIEN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA MATRIZ, BIEN COMO DISCIPLINAS SUSTANTIVAS INDIVIDUALIZADAS, O BIEN COMO DISCIPLINAS APLICADAS)

De acuerdo con las reflexiones realizadas en este trabajo, 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 aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación*.

La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación

pedagógica y transformar información en conocimiento y 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*.

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

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

La significación como principio, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, queda definida 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-practica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la 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.*

Como ya he dicho en el epígrafe 6.4 de este trabajo, las disciplinas científicas pueden ser entendidas como disciplinas generadoras dentro de la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios

puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

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

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados en términos de la disciplina generadora, como disciplinas aplicadas, siempre que ese ámbito sea susceptible de ser interpretado desde los conceptos que la disciplina generadora ha creado. Es un hecho que hay pedagogía (familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etcétera), porque los ámbitos de conocimiento (la familia, el trabajo, lo social, el ambiente, etcétera), pueden ser interpretados en conceptos construidos por la Pedagogía para el ámbito educación. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento al que se enfoca, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión "educar CON" cada uno de esos ámbitos (Touriñán, 2017b, 2019c, 2021a, 2020c y 2022a).

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

Finalmente, como hemos expuesto en el epígrafe dedicado a la función pedagógica, nos educamos con la actividad común interna (pensar, sentir afectivamente, querer, operar, proyectar y crear). Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

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

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education,* 41 (3).

Aguilar, F. (2012). Editorial. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 11-18. (Monográfico sobre El desarrollo del pensamiento desde una perspectiva filosófica, pedagógica y psicológica).

Aguilar, F. (2021). Editorial. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 30, 33-40. (Monográfico sobre Filosofía de las ciencias cognitivas y educación).

Aguilar, F. y Collado, J. (Coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana.

Arce, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento. Sujeto, lenguaje, mundo.* Madrid: Síntesis.

Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.

Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Berliner, D.C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-14.

Bertalanffy, L. Von (1976). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. Von (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universidad.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/Nueva York: Routledge.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra.

Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento.* Madrid: Rialp, 11ª ed.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación.* México: Limusa.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. En R. C. Anderson *et al.*, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates, pp. 1-17.

Broudy, H. S. (1981). *Truth and Credibility. The Citizen's Dilemma*. Londres: Longman.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.

Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.

Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización.* Barcelona: Ariel.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar *et al.*, *Conceptos y propuestas (II)*. Teoría de la Educación. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.

Castillejo J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: Narcea.

Colom, A. J. (1983). La Teoría de la Educación y la oferta de la Teoría de Sistemas generales. A. J. Colom, *et al*., *Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 108-155.

Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación. En A. J. Colom, *et al*., *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 13-30.

COMISION (1986). Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado. *Escuela Española* (2.802, de 6 de febrero).

Chalmers, A. F. (1994). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI. 10ª ed. (1ª edición en inglés, 1976).

Chalmers, A. F. (2006). *La ciencia y cómo se elabora.* Madrid: Akal-Siglo XXI.

Churchman, W. C. (1961). *Prediction and Optimal Decision: Philosophical Issues of a Science of Values*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Denison, E. F. (1968). *The Sources of Economics Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. Nueva York: Conmittee for Economic Development.

Escolano, A. (1980). Diversificación de profesiones y actividades educativas. *Revista Española de Pedagogía* (147).

Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica. En J. Basabe *et al.*, *Ensayos de epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organization*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.

Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos, (1971, fecha de 1ª edición en inglés).

Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas.* Barcelona: Península.

Fullat, O. (1979). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.

Gage, N. L. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos.* Madrid: Paraninfo.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

García Carrasco, J. (1980). Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares. *VII Congreso Nacional de Pedagogía.* Vol. I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (Coord.) (1984). *Teoría de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

García Carrasco, J. (2016) Teoría de la educación. En la obra conjunta, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura económica. (Consultado el 8-08-2017). Disponible en la dirección electrónica http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=T&id=26&w=

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria,* 13, 15-43.
García Garrido, J. L. (1984). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed.
Gimeno, J. (1982a). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En A. Pérez Gómez y J. Almaraz, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero, pp. 467-469.
Gimeno, J. (1982b). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación.* 30 (269), 77-99.
González, W. J. (1988). Ámbito y características de la Filosofía y Metodología de la Ciencia. En W. J. González (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación científica*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones, pp. 35-63.
González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.
González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
Gowin, D. B. (1963).Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.
Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación.* Madrid: La lectura, s. f.
Hirst, P. H. (1966). Educational Theory. En J. W. Tibble, *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.
Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory. En I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.
Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
Husen, T. (1979). General Theories in Education. A Twenty-Five Year Perspective. *International Review of Education*, 25 (2-3), 199-219.
Husen, T. (1988). Research Paradigms in Education. En J. P. Keeves, *Educational Research Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press, pp. 17-20.
Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenbereg.
Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioural Science.* San Francisco: Chandler Publishing Company.
Keeves, J. P. (1988). *Educational Research, Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press.
Kenneth, T. y Kincheloe, J. (Eds.) (2006). *Doing Educational Research: A Handbook.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
Kindelberger, J. (1965). *Economic Development.* Nueva York: Mac-Graw Hill.
Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
Khun, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
Koertge, N. (1982). Hacia una nueva teoría de la investigación científica. En G. Radnitzky y otros, *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 227-248.
Ladriére, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.

Marin Ibañez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-24.

Masterman, M. (1970). The Nature of a Paradigm. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press, pp. 59-90.

Medina, A.; Herrán, A. de la; Domínguez, M.ª C. (Coords.) (2020). *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.

Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Mitter, W. (1981). ¿Ciencias de la educación o ciencia de la educación? Algunas consideraciones sobre una cuestión básica. *Perspectivas Pedagógicas,* 12 (47-48), 23-35.

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad, (fecha 1ª ed. 1974).

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Novak, J. (1977). *The Theory of Education*. Nueva York, Ithaca: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

O.C.D.E. (1968). *The Impact of Science and Technology on Social and Economic Development*. París.

O'connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.

Perez Alonso-Geta, P. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: Nau-Llibres.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.

Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'etre expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.

Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico "Formación centrada en competencias".* Consultado (16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Peters, D. P. y Ceci, S. J. (1982). Peer Review Practices of Psychological Journals: The Date of Published Articles Submitted Again. *Behavioral Brain Science*, 5 (2). 187-195.

Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 4ª ed.

Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 4ª reimp. (Fecha de 1ª edición en inglés, 1934).

Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía,* 72 (258), 231-248.

Quintana, J. M. (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación. En J. Basabe Barcala *et al.*, *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 75-107.

Quintana, J. M. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En A. Escolano et al., *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Rábade Romeo, S. (1981). *Método y pensamiento en la modernidad*. Madrid: Bitácora.

Rabazas. T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

Radnitzky, G. (1982). De la fundamentación de teorías a la preferencia fundamentada de teorías. En G. Radnitzky y otros, *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 283-323.

Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.

Rodriguez Martinez, A. (1989). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990, con el nº 82). Santiago de Compostela.

Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.

Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sanders, O. y Mcpeck, J. (1976). Theory into Practice or Vice Versa. Comments on an Educational Antinomy. *The Journal of Educational Thought*, 10 (3), 188-193.

Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. CEAC, Barcelona.

Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education,* 42 (2), 123-149.

Schumpeter, M. A. (1949). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teachin*g. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.

Shulman, L. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research,* 15 (2), 4-11.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.

Simon, H. A. (1957). *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behaviour in a Social Setting*. Londres: Longman.

Simon, H. A. (1964). On the Concept of Organizational Goal. *Administrative Science Quarterly*, 9, 1-22.

Smagorinsky, P. (2007). Is "Doing Educational Research" as Matter of Perspective? Two Reviewers Begin the Dialogue. *Educational researcher*, 36 (4), 1999-203.

Smeyers, P. (2001). Qualitative Versus Quantitative Research Design: A Plea for Paradigmatic Tolerance in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 477-495.

Smeyers, P. (2008). Qualitative And Quantitative Research Methods: Old Wine in New Bottles? On Understanding and Interpreting Educational Phenomena. *Paedagogica Historica*, 44, 691-705.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Olms: Hildesheim.

Taylor, R. (1966). *Action and Purpose*. New Jersey: Prentice Hall.
Toulmin, S. (1972). *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Pres (edición castellana de 1977, Alianza editorial).
Toulmin, S. (1974a). Rationality and scientific discovery. En R. S. Cohen y M. Wartofsky (Eds.), *Boston studies in the philosophy of science,* Vol. XX. Boston-(Dordrecht, Holland): Springer-(Reidel), pp. 387-406.
Toulmin, S. (1974b). Razones y causas. En M. Chomsky y otros, *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 19-78.
Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press).
Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.
Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to Reasoning*. Londres: Collier McMillan.
Touriñán, J. M. (1984). La imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, (253), 600-630.
Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
Touriñán, J. M. (1987c). Función pedagógica y profesionales de la educación. *Bordón*, (266), 31-51.
Touriñán, J. M. (1988-89). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*, (14-15), 81-92.
Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36.
Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.
Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.
Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 29-47.
Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria*, 25 (1), 25-46.
Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual.* Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo. Disponible en la dirección http://dondestalaeducacion.com/
Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira. Hay 2ª edición disponible en 2016.
Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.
Touriñán, J. M. (2017a). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
Touriñán, J. M. (2017b). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia: Redipe.

Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).

Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7 (1), enero, 25-61.

Touriñán, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria,* 31 (2), 7-31.

Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.

Touriñán, J. M. (2019c). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación***.** Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.

Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.

Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Ver también (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA,* 1 (1), 3-50. *Vid et.* (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.

Touriñán, J. M. (2020d). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación,* 18 (3), 160-209. *Vid et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación,* 18 (3), 210-257. *Vid et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy,* 1 (5), 1-33.

Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo (Coords.), *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização.* São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.

Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción. En Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori, pp. 93-120. *Vid et.* (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación,* 19 (2), 81-111.

Touriñán, J. M. (2021c). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. *Vid et.* (2021), El

concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe,* 10 (6), 33-64.

Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia. *Vid et.* (2022) Construyendo educación de calidad desde la Pedagogia. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.

Touriñán, J. M. (2023a). Signification of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín Redipe,* 12 (1), 17-63.

Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.

Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos.* Nueva York-Cali: Redipe.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE-RIPEME.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Olveira, M.ª E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela: Andavira.

Vázquez Gómez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*. *39* (153), 9-36.

Vázquez Gómez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿Una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro. *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachusetts: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A confusion of contexts. The interdisciplinary study of education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.

Wilden, A. (1972). *Sistema y estructura*. Madrid: Alianza Universidad.

Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.

Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.