

EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: CORRIENTES Y PARÁMETROS

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago

RESUMEN

En este trabajo se aborda el problema del conocimiento de la educación desde el punto de vista de su justificación. El conocimiento de la educación no ha sido entendido siempre del mismo modo. Existen patrones que orientan el modo de entender el conocimiento de la educación. El trabajo defiende que el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la posibilidad de establecer criterios homogéneos de análisis respecto del conocimiento de la educación. Seguidamente el autor expone el marco de interpretación que ha construido para analizar la educación como objeto de conocimiento y los límites de credibilidad de las corrientes de conocimiento que se generan desde el modelo. Por último se analiza la significación de cada corriente como un concepto distinto de «significatividad» de la corriente.

ABSTRACT

This study develops the problem of the knowledge of education in order to justify it. Knowledge of education has been not understood in the same way ever. There are patterns of thinking which focusse they way of understanding the knowledge of education.

The problem in knowledge of education is not the diversity of paradigms, but the possibility of settle homogeneous parameters in order to make knowledge of education.

In this work, a model of understanding of education as a object of knowledge is proposed. The credibility and the meaningfull of the knowledge of education in each stream which has been got from the model, are de subject matter in the last part of this study.

I. DIVERSIDAD DE PARADIGMAS Y HOMOGENEIDAD DE CRITERIOS

En el año 1982 PETERS y CECI dieron a conocer los resultados de su investigación acerca de la fiabilidad de los criterios que utilizan los editores de revistas científicas para seleccionar las investigaciones publicables. El trabajo consistía en analizar las respuestas obtenidas, al enviar a 12 prestigiosas revistas de Psicología investigaciones para publicar que ya habían sido publicadas recientemente en ellas, si bien se había desfigurado de forma no substantiva el título del artículo y el resumen del mismo. En esta investigación (PETERS y CECI: 1982, 187-195) 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 previamente 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, 7).

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 esa idea (WITTROCK: 1986; KEEVES: 1988). Para SCHULMAN (1986, 33) 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, 19), 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 la organización conceptual de un campo.

La diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no debe 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, 5-14), el pedagogo experto es el objeto de investigación, porque él es el que está utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz y 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.

En mi 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 intersubjetivas 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 del conocimiento de la educación.

II. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y PARÁMETROS

Hablar de «conocimiento de la educación» es lo mismo que interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento, lo que equivale a formular una doble pregunta:

- a) 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.
- b) 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.

El objetivo, cuando se analiza el 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 supues-

to 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 ésta 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 (1979-1978) 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 semántico a considerar, 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, 95).

Personalmente he dedicado tiempo al estudio de la educación como objeto de conocimiento (TOURINÁN 1977a y b). Mi preocupación básica fue establecer el marco de interpretación que nos permita comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. El trabajo en el punto de partida mantiene la convicción de que no ha existido siempre la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta 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.

Por analogía con la evolución de otros saberes y por la aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación, se distinguen hoy tres corrientes de conocimiento de la educación que se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (TOURINÁN 1987a):

- A) Corriente marginal o experiencial.
- B) Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- C) 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:

- 1) la consideración de la educación como objeto de estudio,
- 2) el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- 3) el modo de resolver el acto de intervención,
- 4) 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 de la página siguiente:

- a) Las corrientes funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, constituyen 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, configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y funcionan, bien como presupuestos de la investigación, bien como supuestos. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica de 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 y significatividad. 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

		CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN		
		A	B	C
C R I T E R I O S D I S C R I M I N A N T E S	1	La educación no es un objeto de estudio genuino.	La intervención educativa es un objeto de estudio genuino.	El objeto de estudio es la intervención pedagógica.
	2	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables.	El conocimiento esencial es el de medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación.	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso.
	3	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 interpretativas.
	4	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad singular.	Es posible el estudio científico de la educación.	Es posible la ciencia de la educación.
<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 10px;"> ↓ ↓ ↓ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>MENTALIDADES PEDAGÓGICAS DISTINTAS</p> <p>GENERAN CONTENIDO DIFERENTE PARA LOS CONCEPTOS DE:</p> <ul style="list-style-type: none"> —Función pedagógica. —Intervención pedagógica. —Discurso pedagógico. </div>				

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 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 (TOURINÁN: 1987b):

- Identificar la concepción del conocimiento de la educación de una obra. 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 está incluida en otra corriente.
 - Distinguir evolución basada en la productividad del supuesto (producción desde una concepción específica de la educación como objeto de conocimiento) y la evolución basada en cambio de supuesto (elaboración de distinta concepción de la educación como objeto de conocimiento).
 - Ajustarse a los acontecimientos ocurridos realmente en desarrollo del conocimiento de la educación; lo cual quiere decir que el modelo de conocimiento por sí mismo no debe dar lugar a la desconsideración de obras de Pedagogía que no se ajusten a la tendencia en el conocimiento de la educación de 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, mi consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso de esa diversa concepción científica, acepto que considero 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 variará en cada caso son los fines de la educación que defiende, según sea mi concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma corriente pedagógica: puedo concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defienda. 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.

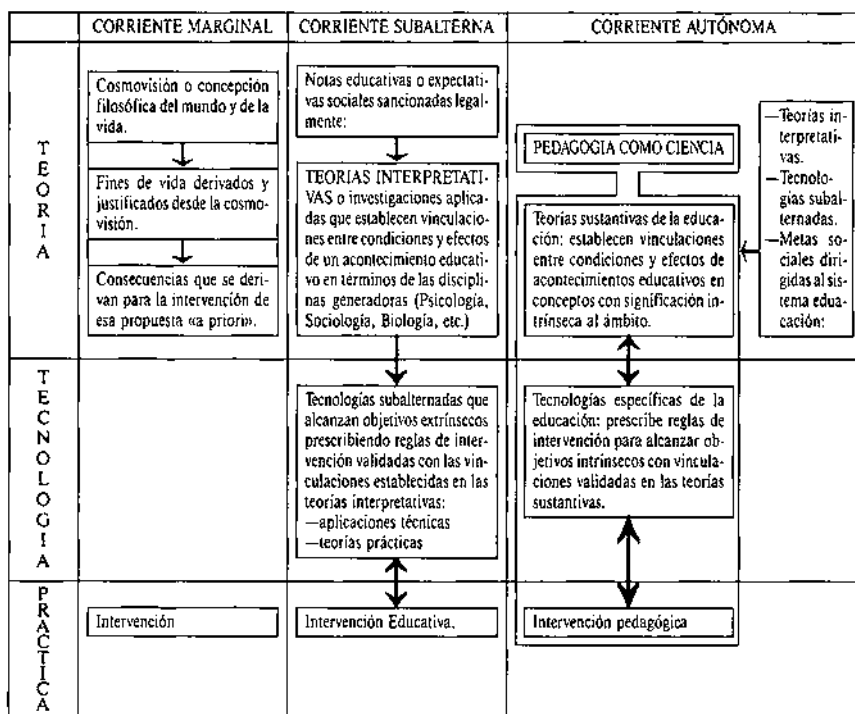
- d) Por el modo de responder a los criterios discriminantes cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Las tres corrientes 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 en el 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 a la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente.

III. CORRIENTES Y SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La significación, que no se confunde con la significatividad, es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente (TOURINAN: 1987b).

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 sistema de conocimiento de cada corriente que exponemos y comentamos a continuación (TOURINÁN: 1987b y 1989):



En la mentalidad pedagógica marginal la capacidad de resolución de problemas 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. Y desde una perspectiva global, me parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como «a priori» de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría propor-

ciona 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.

En la mentalidad pedagógica subalternada la capacidad de resolución de problemas 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 las 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 las vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecúa a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero la práctica no rige 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 esas 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.

En la mentalidad pedagógica autónoma la capacidad de resoluciones de problemas 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 las 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 la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas, junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, G.: *Epistemología*. Anagrama. Barcelona, 1973.
- BERLINER, D.C.: «In pursuit of the expert pedagogue». *Educational Researcher*. 15 (1986) pp. 5-14.
- DAVIS, W.K.: «Educational research in the professions: Paradigms, peer review and promise». *Professions Education Research Notes*. 9 (1987), n° 1, pp. 4-9.
- GAGE, N.L.: *Handbook of research on teaching*. Rand McNally. Chicago, 1963.
- HUSEN, T.: «Research paradigms in education». En J.P. Keeves: *Educational research methodology and measurement, an international handbook*. Pergamon Press. Londres, 1988, pp. 17-20.
- KEEVES, J.P.: *Educational research, methodology and measurement, an international handbook*. Pergamon Press. Londres, 1988.
- KHUN, T.S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1979.
- *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos. Madrid, 1978.
- MASTERMAN, M.: «The nature of a paradigm». En I. Lakatos y A. Musgrave (eds.): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge University Press, 1970.
- PETERS, D.P. y CECI, S.J.: «Peer review practices of Psychological Journals: the date of published articles submitted again». *Behavioral Brain Science*. 5 (1982), n° 2, pp. 187-195.
- SCHULMAN, L.S.: «Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective». En M.C. Wittrock: *Handbook of research on teaching*. Nueva York, MacMillan. 1986, pp. 3-6.
- TOURINÁN, J.M.: *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Anaya. Madrid, 1987a.
- *Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Escuela Española. Madrid, 1987b.
- «Teoría de la educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar». *Revista de Ciencias de la Educación*. 35 (1989), n° 137, pp. 7-36.
- WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, MacMillan. 1986.