ARTÍCULO
PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.4 (2019)
Colegio Stella Maris http://www.stellamaris.edu.uy/
Montevideo – Uruguay
ISSN 2393-7076

Consideraciones sobre la naturaleza de los estudios pedagógicos

Francisco Muscará[1]

Resumen

Pensamos que la Pedagogía es la ciencia que tiene por objeto a la educación y que, como la educación es una actividad destinada a la formación integral de la persona, requiere de una honda penetración teórica que asegure firmes fundamentos y claras direcciones puesto que el problema de la formación del hombre no descansa primordialmente en la práctica sino en la conciencia de los principios que rigen el desenvolvimiento de la experiencia. Teoría y práctica son correlativas pero esta práctica tiene sentido cuando la esclarece un pensamiento crítico y fundamentado.

Después de muchos años de debate todavía existe confusión sobre el rango epistemológico que posee el saber sobre educación. Este documento se propone reflexionar sobre el conocimiento científico de la educación. ¿Es posible una explicación científica de los fenómenos educativos?, ¿qué lugar ocupa la Pedagogía entre las ciencias sociales?, ¿existe alguna relación con la filosofía moral? En definitiva, el problema del perfeccionamiento del

[1] Doctor Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Desde 2005 dirige el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Cuyo (San Juan) y es miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyL-UNCuyo). Director Académico de la Especialización en Gestión de la Educación Superior, de la RADU. muscara@ffyl.uncu.edu.ar

hombre debe remitirse al problema del mismo hombre: su origen, su cultura, su comportamiento, su vida y su destino.

Palabras clave: pedagogía – historia – ética – ciencias de la educación – objeto

Abstract

We think of pedagogy as a discipline concerned with education, and since education is an activity meant to achieve the full development of individuals, it requires a profound theoretical insight that guarantees a firm foundation and a clear sense of direction. The development of individuals does not rely solely on practice, but rather, on the awareness of the principles that govern the unfolding of our experiences. Theory and practice are mutually dependent, but it is only under the light of critical, well-supported thinking that practice becomes meaningful.

After many years of debate, there is still confusion about the epistemologic nature of pedagogy. This paper aims at reflecting upon the scientific knowledge of education. Is a scientific explanation of educational phenomena possible? What is the role of pedagocy among social sciences? Does it have any link with moral philosophy? In sum, the problem of the perfecting of human beings must refer back to the very problem of being humans: their origin, their culture, their behaviour, their lives and their destiny.

Key Words: Pedagogy. History. Ethics. Science Education. Object.

Introducción

Porque el hombre es un ser inteligente, a lo largo de la historia siempre se ha preocupado por entender el mundo que lo rodea, por penetrar en las relaciones que existen entre las cosas, por encontrar las leyes que gobiernan el dinamismo de los seres, por descubrir el sentido de las cosas, por buscar respuestas a sus preguntas y orientarse hacia el futuro.

Según las fuentes que utiliza para esa búsqueda y según la naturaleza del objeto que espera entender, podemos distinguir tres tipos de conocimiento:

- *conocimiento vulgar:* es aquel que se transmite de unos a otros y se manifiesta en la cultura popular. Es un pensar espontáneo que preside la vida cotidiana, es propio del sentido común. Se basa en la experiencia personal y en la de otras personas que frecuentemente tienen más autoridad porque son mayores o tienen más experiencia en el ejercicio de una actividad específica.

- *conocimiento científico:* es más desarrollado, es sistemático y trata de encontrar las causas de las cosas. Al sentido común le agrega precisión y claridad. Entre sus características podemos destacar: la objetividad, el método, la verificación y la comunicabilidad. El científico construye sus teorías y trata de comprobar empíricamente sus hipótesis para que sus explicaciones tengan sólido fundamento. Dice Pérez Tamayo (1995), investigador mexicano:

> Si aceptamos que el concepto de verdad se refiere a la correspondencia de nuestras proposiciones con el mundo real, estamos obligados a aceptar también que, entre todas nuestras actividades, la ciencia es la que debería utilizar tal concepto en primer lugar y en su máxima expresión… yo diría que el calificativo de "verdadero" solo debería aplicarse a las proposiciones que describen o refieren con fidelidad fenómenos naturales específicos. Y como este es el oficio específico de la ciencia, mi conclusión es que la polaridad verdadero-falso solo puede aplicarse al conocimiento científico" (*Acerca de Minerva)* [2].

- *conocimiento filosófico:* trasciende la percepción inmediata de los fenómenos y trata de alcanzar las primeras y últimas causas a partir de un razonamiento sistemático. La Filosofía, a partir de la experiencia, y la Teología, a partir de la Revelación, tratan sobre el fin último de la vida humana con el cual tiene que coincidir necesariamente el fin de la educación puesto que la educación consiste en el perfeccionamiento de la persona.[3]

En el campo educativo no es suficiente manejar los elementos de una actividad o los factores de un procedimiento. Ante todo, es necesario explicar y para esto hay que convertir la materia del problema en objeto de contemplación, conocerlo y valorarlo sin intención utilitaria. Es necesario comprender "lo pedagógico" como una realidad y a esta en su relación con la realidad total del hombre. *Una filosofía del hombre debe servir de base a las reflexiones acerca de la educación y al tratamiento de sus problemas.*

1. ¿Qué nos enseña la historia sobre la pedagogía?

A continuación veremos que el desarrollo del pensamiento en educación tiene una historia que se extiende desde la Grecia preclásica hasta nuestros días y continúa

[2] Citamos esta referencia por la relación que hace entre ciencia y conocimiento verdadero de la realidad. No obstante, el autor parece decir que solo las ciencias de la naturaleza merecen el nombre de tal y, en función de la objetividad y la experimentación, cae en el error de reducir todo conocimiento científico a las disciplinas positivas.

[3] Esta misma distinción entre conocimiento experiencial, científico y filosófico, la ilustra a través de un ejemplo Rafael Gambra (1986) en su *Historia sencilla de la Filosofía* (Madrid: Rialp)

desarrollándose conforme cambian las necesidades educativas y aumenta el conocimiento al respecto.

1.1. Visión cosmocéntrica: En la época preclásica de la cultura occidental (750-480 a.C.) descansan las bases del pensamiento sobre educación. La cultura de Occidente muestra, desde los comienzos de la filosofía griega, una estructura fundamental constante: *que existe un orden.* El maestro, educador, es aquel que sabe de ese orden y lo representa y justifica delante de sus alumnos. El proceso de formación consiste en conocer y reconocer ese orden y en acomodar a él todos los pensamientos, deseos y acciones para que cada uno encuentre su lugar en la articulación ordenada de la totalidad.

Homero y Hesíodo atribuyeron a la educación la función de preservar los valores tradicionales: la sabiduría y la moral, regidas por el principio de la virtud individual y social, que se expresaba en la salud, la fuerza, la belleza y la valentía. Por otra parte, en su "*alegoría de la caverna"*, Platón explica la idea de "formación" como un proceso por el cual el hombre se libera de la oscuridad de las imágenes inadecuadas y de las meras opiniones, un proceso de purificación del alma y un retorno del hombre hacia la luz del "mundo de las ideas", hacia la idea de bien supremo, principio de todo orden. Para llevar una vida digna es necesario que el hombre, bajo la dirección del maestro, reconozca el orden del cosmos y, con los actos de su voluntad libre, haga de ese orden la norma de su pensar, de su querer y de su actuar. Por eso, el desorden interior y exterior manifiesta la falta de cultura.

Para Platón y Aristóteles, el conocimiento educativo aparece al servicio de fines éticos y políticos y la reflexión pedagógica está radicalmente vinculada a la Filosofía. Ambos pensaron que la educación era el instrumento adecuado para la preservación de la sociedad a partir de la formación de la ciudadanía en los jóvenes, formación que debía atender a los niveles ideológico, político, cultural, filosófico y científico. No obstante, el mismo Aristóteles no estaba seguro sobre cuáles debían ser los fines de la educación y dijo algo que todavía hoy muchos se preguntan:

> En general, no están hoy todos conformes acerca de los objetos que debe seguir la educación; por el contrario, están lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. No se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. El sistema actual de educación contribuye mucho a hacer difícil la cuestión.
>
> No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de la utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento... siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que igualmente lo sean sobre la manera de ponerla en práctica (*Política, Libro V*).

1.2. Visión teocéntrica: La visión cosmocéntrica de los griegos es superada por las enseñanzas de la tradición judeo-cristiana. En el centro de esta concepción se encuentra un Dios creador personal que, al principio, hizo de la nada el cielo y la tierra. Este Dios no se identifica con el mundo ni forma parte de él sino que es trascendente, está "más allá" de todos los seres creados. En lugar del orden cósmico de los griegos se reconoce el orden de la creación que permite "descubrir" a Dios en las obras que hace. La teología católica habla de dos revelaciones a través de las cuales Dios se manifiesta: una revelación directa por la Palabra hablada y escrita (Sagradas Escrituras) que alcanza su plenitud en Jesús de Nazaret, la Palabra hecha carne; y una revelación indirecta, que el hombre puede interpretar en la creación, especialmente a través del conocimiento de las leyes físicas, químicas y biológicas que gobiernan el dinamismo de los seres.

Este orden divino tiene una fuerza normativa para la educación puesto que el hombre ha sido hecho "a imagen de Dios" para que colabore con Él en el perfeccionamiento de la creación. Se trata de un orden objetivamente dado que el hombre debe conocer y reconocer para adaptar a él su pensar, su querer y su actuar. Por eso, afirma García Vieyra (1949):

> La Pedagogía supone como principio suyo fundamental el dogma de la Creación y dependencia del hombre con respecto a Dios; debiendo el proceso educacional realizarse según el contenido intencional del acto creador donde el hombre y su perfección tienen su razón de ser… El hombre es un ser contingente, no es un absoluto. Su vida y las leyes que rigen su desarrollo no dependen de sí mismo, sino de la causa de su ser, que es Dios…
>
> El hecho de la creación del hombre por Dios nos pone en presencia de un dato fundamental cuyo olvido es causa principalísima de la gran desorientación reinante en el campo de la Pedagogía no católica… La dependencia ontológica del hombre con relación a Dios es algo primario para explicar su desarrollo y perfección (*Ensayos sobre Pedagogía, pp. 138-39*).

1.3. Visión cientista: En la Era Moderna la imprenta hizo posible un giro radical en la producción, difusión, almacenamiento y uso del conocimiento en una nueva cultura escrita y, por ende, letrada:

> La cultura escrita occidental no es solo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos… La cultura escrita no es solo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita (Olson, cit. por Salas y otros, 2011, *Fundamentos y desarrollo del pensamiento en educación,* p. 19).

La relación entre cultura escrita y educación moderna es clave para comprender la evolución del pensamiento sobre educación. La imprenta y el paso de la economía feudal a la capitalista produjeron cambios importantes en la visión y valoración del conocimiento científico; la alfabetización y la formación para el trabajo y la vida social se volvieron imprescindibles para el desarrollo personal y de las naciones. En la Modernidad, el conocimiento se convirtió en un medio para maximizar los beneficios económicos, mejorar las condiciones de vida, abaratar los costos de los bienes y servicios y, por ende, para producir riqueza. En ese contexto, la educación se convirtió en una herramienta estratégica para el desarrollo socioeconómico y, con el tiempo, impulsó la alfabetización universal. Dice Luis Zanotti (1984):

> "El iluminismo y el racionalismo; la política educativa que requiere la obligatoriedad escolar y la alfabetización universal; las necesidades de los Estados nacionales modernos que exigen una capacitación racional para entender la idea de comunidad política nacional, a través de estudios históricos y geográficos, sustentados en racionalizaciones abstractas; las exigencias que encierra el ideal de 'educación del soberano'; el constitucionalismo republicano como régimen y sistema de gobierno; la difusión popular del libro y de la prensa; la esperanza, en el poder de la ciencia para mejorar el destino económico de los individuos y de las naciones; todo conduce necesariamente, a la convicción de que, fuera de la cultura literaria, letrada, conceptual, racionalista, no hay verdadera cultura. ¿Y cuál es el hogar de este proceso de culturalización? Naturalmente, la escuela.
>
> A partir de ahora, 'letrado' es sinónimo de 'culto', como iletrado de inculto. Un analfabeto es un hombre que no ha participado del proceso de culturalización propio de la época; está, pues, al margen de la cultura. El otro proceso de culturalización, fundamentalmente vital, de raíz oral y sustentado en el ambiente familiar y social inmediato, no cuenta ya, no importa, se puede decir que no existe. Y como –según hemos dicho– para enseñar a leer la escuela es el paso obligado, el proceso de culturalización pasa a convertirse en un fenómeno escolar. Culturalización y escolarización terminan también por ser la misma cosa (*Etapas históricas de la política educativa, p. 43).*

Es también en la modernidad cuando los intelectuales se preguntan por el carácter científico de la Pedagogía, se afirma que las raíces de las ciencias sociales se encuentran en el intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Las ciencias sociales trataron de copiar el modelo epistemológico de las ciencias naturales.[4]

[4] Desde la Universidad de la Sorbona, dijo Durkheim (1902): "No creo obedecer a un simple prejuicio ni ceder ante un amor inmoderado por la ciencia que he cultivado durante toda mi vida, cuando afirmo que jamás una cultura sociológica ha sido tan necesaria al educador. No es que la sociología pueda ponernos en la mano unos cuantos instrumentos prefabricados de los que podamos hacer un uso inmediato. ¿Acaso hay instrumentos de este estilo? Pero la sociología puede hacer más cosas y mucho mejores. Puede darnos aquello que necesitamos imperativamente, esto es, un grupo de ideas directrices que sean el alma de nuestra experiencia práctica y que la sostenga, que den un sentido a nuestra acción y que se aficionen a esa acción. Esto es lo que constituye la condición necesaria para que esa acción sea fecunda (Cit. por Jover y otros. *La construcción histórica y el reto actual…,* p. 79).

Nuevos modelos pedagógicos desconocen la trascendencia del orden sobrenatural y adhieren a un naturalismo antropocéntrico que no reconoce ninguna ley superior independiente de la misma naturaleza humana. El hombre es el principio y el fin último de sus actos. La Sociología y la Psicología fueron las primeras disciplinas en hacer contribuciones para la comprensión de aspectos decisivos para la educación: cómo aprende el ser humano y cómo se organiza un sistema de educación capaz de satisfacer las demandas educativas de la época.

Sin embargo, la técnica pedagógica, que utiliza leyes psicológicas determinadas por esfuerzos experimentales, no puede explicar aspectos fundamentales de la conducta. La técnica puede señalarnos caminos acertados para el logro del saber pero no puede informarnos sobre los fines de la vida humana y, por tanto, es indiferente respecto de la calidad moral de los actos humanos. La pedagogía del positivismo fomentó el desarrollo de los medios. Muchos métodos didácticos han nacido de la experiencia psicológica debidamente observada y de las conclusiones válidamente comprobadas pero la concepción de una teoría educativa del hombre necesita un sostén más profundo, la determinación de los fines de la educación está fuera del campo de la psicología. Al respecto decía Maritain (1977):

> "Esta supremacía de los medios sobre el fin y la ausencia que de ahí se sigue de toda finalidad concreta y de toda eficacia real parecen ser el principal reproche que se pueda hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos, al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia y debilidad que radica en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación y en nuestra impotencia en hacer que sirvan a su fin… El perfeccionamiento científico de los medios y de los métodos pedagógicos es en sí mismo un evidente progreso; pero cuanto más importancia va adquiriendo, tanto mayor necesidad hay de que simultáneamente vaya creciendo la sabiduría práctica y el impulso dinámico hacia el fin que se persigue" (*La educación en este momento crucial, p. 13*).

1.4. El reto de la posmodernidad: En la posmodernidad, surge una reacción contra el optimismo del progreso de la ilustración. Se dice que la ciencia es un poderoso intento de legitimar los saberes metanarrativos del mundo moderno, su moral y sus costumbres, cuando la verdadera legitimación del saber científico se da a través de la técnica, la de ésta por la eficacia y la de la eficacia por el poder y la rentabilidad.

Frente a los intentos de la modernidad de superar mediante una metafísica del sujeto la situación condensada en la afirmación de la muerte de Dios, la posmodernidad apostará por una disolución del sujeto mismo. El sujeto deja de ser un núcleo consistente para disolverse

en múltiples relatos, en pura subjetividad. En la sociedad posmoderna, el conocimiento no se fundamentará en la ciencia sino en los diferentes juegos de lenguaje, cada uno de ellos con sus reglas de legitimación y, en último término, irreductibles entre sí.

Si el pensamiento pedagógico ha perdido la apoyatura de un orden objetivo, si ha quebrantado la confianza en la racionalidad y si no confía en la libertad de las decisiones morales… ¿de qué puntos de orientación puede disponer? ¿Cómo puede pensarse la formación del hombre no-metafísico? La disolución del sujeto y de los metarrelatos conducen a un nihilismo que no deja ninguna instancia segura desde la cual juzgar o conocer. La irrupción de la posmodernidad ha hecho temblar a nuestros presupuestos previos y, en algunos autores, ha llevado a plantear el fin de la Teoría de la Educación. La posmodernidad radicalmente asumida nos deja huérfanos de asideros normativos: "Al no existir nada, solo se da lo que es, o sea, el presente. Solo existe lo que sucede. No se da el futuro porque no existe el sujeto y, por tanto, tampoco se da la proyección. Solo se da la pura presencia" (Colom. Cit. por Jover, op. cit., p. 84).

En conclusión, la falta de referencia al orden natural, hace de la educación un proceso dirigido a satisfacer necesidades y la convierte en norma del bienestar subjetivo. No se entiende la formación del hombre como reconocimiento de un orden dado sino como una subordinación a las necesidades individuales del alumno por parte del educador. En este caso, la educación termina siendo un fomento pedagógico de satisfacción de las necesidades individuales.

De esa manera, se remplazan la reflexión, la fundamentación y la argumentación racional como criterios pedagógicos y se los cambia por el sentimiento emocional. Por otra parte, existe la amenaza de que la ética, identificada con la normatividad de la conciencia colectiva, se reduzca a cualquier pregunta de hecho y termine en un tipo de "moral de supermercado" según la cual nuestro actuar práctico esté regulado por el gusto de la mayoría de los consumidores.

2. La ciencia pedagógica y la filosofía

El objeto de la Pedagogía es la educación. Si recordamos la definición de García Hoz, diremos que ésta consiste en el desarrollo y perfeccionamiento intencional, por diversos

medios adecuados, de las potencias específicamente humanas, de la inteligencia (instrucción) y de la voluntad (disciplina).[5]

Por el conocimiento, el hombre se apropia de contenidos llenos de sentido e incorpora a su existencia multitud de ideas, juicios, conceptos prácticos con los que asimila la estructura objetiva de lo real. De este modo se realiza el trabajo intelectual que tiene por objetivo la formación de la inteligencia para el conocimiento de la verdad.

Junto con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación se propone la formación de la voluntad para el recto uso de la libertad. Al discernimiento del bien y del mal en las acciones humanas, que es propio del entendimiento práctico, debe seguir la efectiva realización de actos moralmente buenos que dignifican al sujeto que los realiza.

El conocimiento pedagógico, de cualquier orientación que sea, tiende a ejecutar una obra con una fuerte ordenación al bien. Esa ejecución se realiza de acuerdo con ciertos principios especulativos que la razón establece para guiar la acción y que tienen una finalidad: *el perfeccionamiento de la persona humana*. El conocimiento pedagógico hace una síntesis entre la teoría y la práctica, la labor pedagógica depende de los valores percibidos por la inteligencia. El entendimiento práctico es el mismo especulativo que, por su ordenación a la acción, se hace práctico: la acción humana puesta en el orden ejecutivo dimana como fruto de una verdadera elaboración intencional. El entendimiento especulativo se hace práctico por extensión.[6]

La práctica pedagógica tiene como principio la apetencia del fin o de los fines que le propone el entendimiento. Cualquiera que sea la teoría que sirva de fundamento, toda acción pedagógica busca el perfeccionamiento del educando y, por tanto, antes que nada, debe resolver cuáles son los bienes o finalidades que se van a proponer a los educandos. El conocimiento práctico es un conocimiento especulativo de algo que hay que hacer.

Dice Mantovani (1959) que, la educación constituye un problema capital para el hombre porque está ligada a aspectos esenciales de su vida. Porque la educación se confunde, a veces, con la vida humana debe mantener estrechas conexiones con la vida total del ser a través de su aspecto individual y social, material y espiritual, inmanente y trascendente. Para ser rigurosa necesita encontrar sus elementos regulativos y constitutivos en el ser primigenio y en el ser en devenir, en la naturaleza original y en la naturaleza ideal del hombre:

---

[5] Una referencia a las ideas de García Hoz y su aporte al conocimiento pedagógico en el marco de la "educación personalizada" podrá encontrarse en Ballesteros, 2016, *Corrientes pedagógicas contemporáneas*, pp. 217-240.

[6] Sobre la distinción entre entendimiento especulativo y práctico y la dirección del conocimiento en las acciones humanas recomendamos leer a Simon, 1981, *Moral*, pp. 29-34. Allí se hace referencia a la doctrina de Maritain sobre las ciencias especulativamente prácticas expuesta en su obra *los grados del saber*.

> Sin renunciar a sus singularidades individuales y contingentes, un impulso de superación, continuamente alentado desde afuera, conduce al ser a buscar y mirar en un ideal de perfección la conciencia de un deber ser y la voluntad de conquistarlo mediante el sometimiento de la vida a él… Educación profunda, formativa, significa capacidad individual para obligar a nuestros deseos e impulsos a ponerse al servicio de nuestra esperanza… Es característica del hombre poseer una oscura o diáfana conciencia de que su ser vital apenas constituye un punto de arranque y que el "deber ser" implica la misión inacabable de su existencia (*La educación y sus tres problemas, pp. 1-2).*

Toda ciencia práctica es un conocimiento causal cuyo fin es un "hacer". Si la Pedagogía quiere ser "ciencia" debe dar cuenta de las cuatro causas que intervienen en la constitución de la educación: material (el sujeto); formal (virtudes); eficiente (maestros) y final (plenitud dinámica). Pero, más allá, si la Pedagogía quiere ser "sabiduría" dependerá de una contemplación cada vez más intensa, en cuanto al modo, y más elevada, respecto de los principios de la educación.

El arte del educador no es un arte arbitrario sino que debe atender al fundamento especulativo y científico que le sirve de base. La ciencia de la educación debe terminar con la proposición de una norma educativa fundada en la lógica articulación de los elementos ideales que nutren su teoría.[7]

> "Las realidades consideradas por la ciencia de la educación –los hechos educativos- están siempre cualificadas por normas que están cultural e históricamente condicionadas. Por eso no existe en la Pedagogía una comprensión puramente descriptiva de su objeto. Por el contrario, ella tiene que fundamentar y justificar las reglas de acción que supuestamente son necesarias para la educación del hombre. En este sentido es ciencia práctica normativa, no porque dirija la acción educativa, sino por indicar el deber ser al que debe adecuarse la acción. Pero esta normativización la deriva de un deber ser atemporal, que es tema propio de la Filosofía de la educación" (Ballesteros, 1993, *Corrientes pedagógicas contemporáneas,* p. 30).

2. 1. Subalternación de la Pedagogía a la Filosofía Moral

Vuelta hacia la socialización y desvinculada de la metafísica, la pedagogía contemporánea corre el riesgo de no llegar nunca a la dimensión de moralidad (lo bueno) sino de permanecer en el nivel de la legalidad (lo justo). Al rechazar la idea de un orden objetivo y universal, el hombre piensa el orden como fundado en el interior del mismo hombre y producido por él.

Solo la consideración del hombre como "persona", creado a imagen y semejanza de Dios, permite verlo como autor de su propia historia, como un ser dotado de conciencia

[7] Adoptamos esta aplicación de la doctrina de Aristóteles sobre las cuatro causas con relación a la educación que hemos estudiado en González Álvarez: *Filosofía de la educación* y en Ruiz Sánchez: *Fundamentos y fines de la educación.*

moral, de autocontrol y autodecisión. Solo las "personas", seres que se configuran a sí mismos, pueden justificar un proyecto de vida futura en el marco de una comunidad de personas. De otro modo, los sujetos de la educación serán simplemente el resultado de procesos naturales o sociales. Por tanto, si la Pedagogía quiere ganar *status epistemológico*, tiene que partir de una concepción antropológica que considere al hombre como persona, un sujeto que se orienta a su emancipación por una configuración creadora y autorresponsable, en un vivir y un actuar comunitarios.

Según tres elementos podemos hablar de la subordinación de la Pedagogía a la Moral:

a) Por razón del fin: La Ética considera a los actos humanos como ordenados al bien, a la felicidad del hombre. Su objeto formal es la moralidad: cualidad esencial de todo acto humano según la cual se dice si es bueno (ordenado al último fin) o malo (desordenado). Es en función de la subalternación de los fines que Ruiz Sánchez (1979) define a la educación como: "El proceso o movimiento interior del hombre que resulta del encuentro entre el falible dinamismo autoconductor de la naturaleza humana y los auxilios deliberadamente perfectivos que inciden sobre ella para lograr su plenitud dinámica, esto es, la aptitud adquirida y estable para ordenarse libre y rectamente, en su interioridad y en su conducta, hacia los bienes individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que perfeccionan aquella naturaleza" (*Fundamentos y fines de la educación*, p. 25).

b) Por razón de los principios: Los principios de la Pedagogía no pueden provenir de las ciencias positivas, de la Psicología o de la Sociología, sino de la Moral. A esta ciencia corresponde distinguir los actos humanos voluntarios e involuntarios, determinar los fines de la vida humana, definir qué es la moralidad, distinguir los hábitos buenos (virtudes) de los malos (vicios), etc. Toda la tarea pedagógica debe subordinarse al bien de las potencias específicamente humanas y, en último término, del educando en tanto sujeto del proceso de aprendizaje.[8]

c) Por razón del objeto: El objeto de ambas ciencias es el acto humano, es decir el acto que surge de la voluntad libre y deliberada del hombre. En ese acto, la Ética considera su moralidad; la Pedagogía estudia su capacidad didáctica o educativa. Desde este punto de vista, la "formación de la personalidad" no se reduce a una simple adaptación del individuo para la convivencia social. Tampoco se reduce a una asimilación de los sujetos a las normas

[8] Adherimos a la tradición de la doctrina aristotélico-tomista que no hace una distinción esencial entre Ética y Moral sino que usa ambos términos para designar a la ciencia de las costumbres. Estas "costumbres" constituyen el objeto material de esta ciencia que, en tanto ciencia normativa, tiene como objeto formal la moralidad; es decir la relación (de conveniencia o disconveniencia) que tienen los actos concretos con el fin último de la vida humana

sociales. La "formación de la personalidad" se resuelve, en último término, en su ordenación al bien total y último del hombre.

La tendencia de la pedagogía a un bien particular (el proyecto de vida) es posterior y está subordinada a la tendencia universal que todo hombre tiene al bien (objeto de estudio propio de la Filosofía Moral). La armónica realización de los valores humanos y la formación de la personalidad deben formar parte de la natural aspiración de la voluntad al bien universal. El juicio pedagógico supone el juicio ético de allí que la Pedagogía se subordine a la Ética. Decía Mialaret en *La investigación científica y la práctica pedagógica:*

> Mejorar para tender hacia un objetivo, perfeccionar para acercarse a un ideal, todo esto supone haber definido explícitamente un sistema de valores a cuyo servicio se coloquen a la vez la educación y la investigación pedagógica. En este terreno, prácticos e investigadores deben tener puntos en común, una idéntica filosofía educativa. No es concebible, pedagógicamente hablando, una investigación no enmarcada en un sistema de valores, ya que esta debe mejorar la práctica y en definitiva la acción sobre el alumno, acción que no puede plantearse en la oscuridad filosófica desconociendo el objetivo al que se debe tender (Cit. por Avanzini, 1977, *La pedagogía en el siglo XX*, p. 354).

3. El arte de la educación

La pedagogía es una ciencia práctica pero no es una ciencia de hechos al modo de las llamadas ciencias empíricas, no le corresponde resolver cuestiones prácticas con recursos técnicos cuya validez depende de su utilidad. Por eso no se la puede considerar ciencia en sentido positivista; su objeto no está gobernado por un riguroso determinismo causal puesto que no se pueden buscar y determinar leyes necesarias en la conducta humana: "Si así lo pretendiese, la Pedagogía organizada sobre una concepción falsa del hombre, que niega su libertad, también sería falsa. Esa pretensión cientificista de la pedagogía implicaría nada menos que la deformación misma del objeto por ella estudiado" (Derisi, *Epistemología del saber pedagógico,* 1950). La pedagogía es ciencia práctica normativa no porque dirija inmediatamente la acción educativa sino porque puede interpretar y cualificar esos hechos aplicando reglas de acción que se consideran necesarias para la educación del hombre. [9]

[9] Si el dominio de las ciencias humanas es el del comportamiento humano como tal, este excluye necesariamente el determinismo mecanicista. Sin embargo, entendido el determinismo como principio de inteligibilidad o de razón suficiente también es válido en el campo de las ciencias humanas. El hecho de que el hombre sea considerado como un ser dotado de libertad no significa que las ciencias humanas renuncien a establecer leyes, no solo las leyes morales propias de la actividad libre sino también aquellas leyes que surgen del comportamiento normal, regular y previsible de las personas, leyes que pueden ser medidas por la estadística

Puesto que el saber práctico se define por relación a lo operable, ese saber no alcanzará su estado perfecto sino en el modo de conocimiento que se ejercita inmediatamente sobre lo singular, sobre un hecho concreto tomado en su realidad existencial. Es entonces cuando ya no se puede hablar de ciencia sino de arte y de prudencia, es decir de virtudes operativas cuya función no es conocer sino dirigir la acción en el dominio de lo contingente.

Se define al arte como la dirección de la razón destinada a la realización de una obra. Ya sea la Arquitectura como la Música o la Medicina, son artes destinadas a la realización de un hacer exterior al sujeto. La educación es un arte fundado en principios pedagógicos cuya obra es la formación del educando. La práctica de la enseñanza (Didáctica) debe seguir un proceso racional y legítimo que responda a las necesidades del educando y a las exigencias de la educación. De manera parecida a lo que ocurre en el arte de sanar o en el de construir, educar es un acto de la razón práctica fundado en principios ciertos. Su objetivo es ordenar diversos elementos para la formación de hábitos científicos, morales o disposiciones técnicas que se orientan al desarrollo integral de la personalidad.

Para realizar su obra, el educador debe practicar la prudencia y, en cada caso concreto, debe distinguir la inclinación voluntaria de los caprichos de los educandos; debe imitar a la naturaleza en la formación de las virtudes intelectuales y morales. La prudencia aplica a los actos singulares las normas de la pedagogía y emite un juicio sobre el valor del acto a realizar, a ese juicio añade el querer obrar en conformidad con ese juicio. En conclusión, citando a Derisi (1950):

> "La Pedagogía, pues, estrictamente tal o conocimiento director de la acción educadora, se ubica dentro de las ciencias prácticas o normativas, en una zona intermedia entre la Filosofía de la Educación, que trata de los principios de la educación, y el arte pedagógico, que aplica las normas a cada caso y situación personal. Sus normas se alimentan y son aplicaciones universales, pero más determinadas, de los principios de la Filosofía de la Educación y, a la vez, constituyen los principios en que se apoya el arte pedagógico de los maestros quienes, por medio de la prudencia, orientan a cada educando en su mundo existencial concreto" (op. cit., pp. 148-49). [10]

[10] Es lo que enseña Maritain cuando dice: "El conocimiento práctico es como un gran flujo inteligible que desciende particularizándose, concretándose más y más, hasta llegar al acto concreto y singular a realizar *hic et nunc*, en medio de la indefinida variedad de las circunstancias contingentes. Al contacto inmediato de la acción, el recto conocimiento práctico no es ya lo que se llama un saber, una ciencia; porque a este nivel su objeto no es sólo un objeto a realizar sino también un objeto práctico tomado en su singularidad, en su relación con los fines queridos por el sujeto individual. El recto conocimiento práctico como regulador inmediato de la acción es la virtud de la prudencia" (*Los grados del saber,* pp. 725-29)

4. Pedagogía y ciencias de la educación

Durante mucho tiempo la pedagogía fue considerada como parte de la filosofía práctica que consistía esencialmente en la determinación de una conciencia abstracto-normativa y en la creación de un contenido moral-educativo. En la actualidad, muchos destacan que la educación es una realidad social, cultural, histórica, ilimitada y abierta y, al mismo tiempo, una necesidad de la existencia humana.

La investigación educativa pertenece a la praxis social y es objeto de una ciencia experimental, relacionada con la praxis social. La investigación educacional se propone la tarea de validar los métodos de la investigación científica social en la ciencia de la educación y ponerlos al servicio de una concienciación de los fundamentos racionales y de una planificación y actuación responsables en la formación y en la organización educacional.

En la década de los sesenta aparecieron en Francia algunos estudios que hablaban de la muerte de la Pedagogía. Ferry (1967) sostiene que "la introducción del término *ciencias de la educación* significa el abandono de las especulaciones normativas en provecho de estudios positivos y, en el seno de las ciencias humanas, la delimitación y organización de una esfera de investigaciones encaminadas a la comprensión del hecho educativo" (Cit. por Salas, Rapalo, Gil, *Fundamentos y desarrollo del pensamiento sobre educación*, p. 32). ¿Significa esto que el problema del status científico del conocimiento sobre la educación ya se resolvió con la creación no de una sino de varias ciencias de la educación?

El campo de las ciencias de la educación se ha constituido a partir de la intersección de un conjunto de diversas disciplinas: Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, etc. que abordan desde su especificidad el objeto "educación". Mialaret (1977) afirma que el objeto de las ciencias de la educación es definir e identificar los hechos educacionales sobre los que se puede hacer un análisis científico riguroso, es decir, un estudio de las situaciones educacionales pasadas, presentes y futuras.

La Pedagogía sostiene que las ciencias de la educación son "auxiliares" porque utiliza el saber acumulado por las distintas ciencias y lo aplica para una mejor comprensión de los hechos educativos. No obstante, también podemos pensar que las ciencias de la educación son "constitutivas" porque habría un punto de vista específico: la educación que actuaría como filtro y permitiría adoptar o adaptar las conclusiones válidas de otras ciencias. Es por

eso que investigaciones realizadas dentro de marcos teóricos propios de la psicología, la sociología, la economía, la antropología o la biología pueden presentarse como investigaciones pedagógicas.

Pero… ¿cuáles son exactamente las ciencias de la educación y cómo deben clasificarse? Dice Fullat (1982):

> El alumno sabe que está matriculado en el tercer curso de "Ciencias de la Educación" como otros se matricularon en la Facultad de Derecho o en el Departamento de Historia. Su saber le sirve para encontrarse situado, hasta topográficamente: los despachos de "Ciencias de la Educación", con uno o varios departamentos, están ubicados en un corredor concreto de su Facultad de Letras, de su Universidad. Pero el susto nos asalta cuando se contrasta el significante *Ciencias de la Educación* con los significantes, por ejemplo, "Física" o "Historia". Don Quijote vio gigantes colosales donde solo había insípidos molinos de viento. ¿Serán las Ciencias de la Educación, impalpables espectros o fantaseados duendes?
>
> Le pregunto, al alumno, no qué sean las Ciencias de la Educación, sino cuáles son las Ciencias de la Educación. Me las recita sin reparos y desordenadamente: Historia de la Educación, Biología de la Educación, Psicología de la Educación, Orientación Educativa, Didácticas, Organización Escolar, Psicología General, Pedagogía Diferencial… Al pronto repara, uno, en la persistencia del añadido: "de la Educación". Esta coletilla despierta la sospecha: las "Ciencias de la Educación", ¿tal vez se limitan a ser capítulos de ciencias autónomas?; las traídas "Ciencias de la Educación", ¿serán simples apéndices, o trozos de otras ciencias? ¿Acaso la Biología de la Educación es algo distinto de la escueta Biología? El irónico Bernard Shaw escribió: "El que puede, hace; el que no puede, enseña". La Biología de la Educación, ¿alcanzará el estatuto gracias a su dedicación al análisis exhaustivo de la impotencia?
>
> En la faena de educar intervienen elementos tales como la dicha, la muerte, el dolor, el placer, el amor, la belleza…, e intervienen porque constituyen lo más importante de la vida humana, y la educación es algo vital. Ninguna disciplina científica nos dirá nada, sobre estas cuestiones, que valga la pena. A las Ciencias de la Educación, si existen, se les escapa lo más valioso de la educación… Quizás dichas Ciencias resuelvan su problema constitutivo dándose sentido antropológico…
>
> El *anthropos*, como comprensión del ser se intelige desde las Ciencias de la Educación en la medida en que estas reciben sentido de la Antropología Filosófica. Las Ciencias de la Educación, según entiendo, existen independientemente en cuanto contribuyen a una pretendida comprensión total del hombre. El *hombre en proceso de educación*, o de engendramiento, constituye el objeto específico de las Ciencias de la Educación" (*Cuestiones de Educación*, pp. 23-26).

Esta consideración de las ciencias de la educación como comprensión total del hombre parece coincidir con el pensamiento que, años atrás, formuló Mantovani (1929):

> En el campo educativo no solo hay que manejar los elementos de un acto o los factores de un proceso. Ante todo, hay que comprenderlos, y hay que conocer su posición en la estructura total de la que son parte integrante. Para esto hay que convertir la materia del problema en objeto de contemplación, conocerlo y valorarlo sin intención utilitaria. Es necesario comprender lo pedagógico como una realidad y a esta en su relación con la realidad total humana… La verdadera pedagogía se extrae de profundas reflexiones acerca del hombre, de la naturaleza y de los límites del acto de educar (*op. cit.*, p. 11).

Es decir que, más allá de un tratamiento experimental de los fenómenos educativos, las Ciencias de la Educación aparecen como ciencias auxiliares que el pedagogo necesita para explicar su actividad e integrar toda la fragmentación del conocimiento en una unidad. Detrás de esta idea se encuentran las posiciones de pedagogos argentinos como Nassif (1958) y Manganiello: …la Ciencia de la Educación es el resultado de la investigación positiva del hecho y del proceso educativo, conforme a métodos y a criterios precisos. Su objetivo es el establecimiento de los factores reales que intervienen en la educación. Su unidad procede de ese objetivo, que como tal, trasciende la esfera de la ciencia positiva y de ninguna manera de su contenido, que es provisto por las ciencias auxiliares.[11]

La ciencia de la educación no es ciencia de hechos al modo de las llamadas ciencias empírico-formales, ni resuelve cuestiones prácticas con recursos técnicos, juzgables solo en función de su utilidad. Su conocimiento no se limita a describir y explicar sino que es ciencia interpretativa de hechos, que son las acciones humanas de naturaleza educativa, a la que le corresponde asegurar su campo de análisis específico para diferenciarse de las otras ciencias humanas. Por eso, Trilla Bernet de la Universidad de Barcelona afirma (2005):

> Aunque soy consciente de que, al menos desde la Ilustración, se han venido forjando concepciones bastante dispares sobre lo que sea la Pedagogía, de que la concepción que voy a estipular aquí les parecerá a algunos demasiado reduccionista diré que creo que la *normatividad* ha de ser tomada como elemento esencial de un discurso que se considere pedagógico. Lo que distingue al discurso pedagógico de

[11] Actualmente, muchos piensan que la investigación educativa pertenece a la praxis social y es objeto de una ciencia experimental, relacionada con la praxis social. La investigación educacional se propone la tarea de validar los métodos de la investigación científica social en la ciencia de la educación y ponerlos al servicio de una concienciación de los fundamentos racionales y de una planificación y actuación responsables en la formación y en la organización educacional.
Es probable que hacer de la Pedagogía una ciencia de la educación en sentido positivista haya influido para que Alicia Virginia Martín (2007) limitara el objeto de esta ciencia a aquello que puede ser mensurado y verificado, por ej. el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el objeto de la Pedagogía (la educación) no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que pueden enseñarse hábitos que no conducen al perfeccionamiento de la persona, no son educativos (*Tesis doctoral: El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*).

> otros discursos, ciencias o disciplinas que también tratan de la educación es el carácter normativo del primero. De modo que sin intención normativa no hay Pedagogía. Por supuesto que entiendo la normatividad en un sentido amplio que incluye no solo lo que generalmente entendemos como normas, sino también lo que llamamos principios, criterios, proyectos, propuestas, orientaciones, métodos, técnicas, materiales, instrumentos, etc. La Pedagogía, pues, centra su discurso en el cómo debe ser la educación y en el cómo conseguir que lo sea (*Hacer Pedagogía hoy*, p. 294).

4.1. Relaciones entre las diversas ciencias de la educación

Siguiendo el proceso lógico de interpretación del acto educativo se puede proponer el siguiente esquema de relaciones entre las diversas Ciencias de la Educación:

<table>
<tr><td colspan="2">Ciencias Teleológicas</td><td colspan="2">Ciencias Ilustrativas</td></tr>
<tr><td>Teología de la Educación</td><td>Filosofía de la Educación</td><td>Historia de l Educación</td><td>Educación comparada</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fundamentación desde los fines naturales y sobrenaturales</td><td colspan="2">Ciencias descriptivas desde el marco temporal y geográfico</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ciencias Condicionantes</td><td colspan="2">Ciencias Normativas</td><td colspan="3">Ciencias Aplicativas</td></tr>
<tr><td>Biología de la Educación</td><td>Sociología de la Educación</td><td rowspan="2">Pedagogía General</td><td rowspan="2">Pedagogía Diferencial</td><td rowspan="2">Orientación educativa</td><td rowspan="2">Organización escolar</td><td rowspan="2">Didáctica</td></tr>
<tr><td>Psicología de l Educación</td><td>Economía de la Educación</td></tr>
</table>

Clasificación de las Ciencias de la Educación según Fullat-Sarramona, 1982

El proceso educativo tiene una finalidad, un objetivo, cuyo tratamiento es propio de la *Filosofía de la educación* y en el orden sobrenatural corresponde a la *Teología de la Educación* en tanto sabiduría suprema.

Una vez determinada su finalidad, aparece la realidad en la que se desarrollará la acción educativa. Esta realidad está condicionada por diversos elementos que son materia de estudio de la *Biología de la Educación,* de la *Psicología de la Educación,* de la *Sociología de la Educación* y de la *Economía de la Educación.*

Los fines y los condicionantes se nutren de la experiencia pasada y presente que son descriptos por la *Historia de la Educación* y la *Educación Comparada.*

De esos estudios resulta una síntesis normativa, la *Pedagogía.* Una ciencia práctica que tiene como referencia un "deber ser" del hombre y de la vida colectiva y, a la luz de esos ideales, dicta normas que orientan el proceso intencional de formación de la personalidad.

Por último, en el terreno fáctico se materializa el proceso educativo, un proceso de enseñanza-aprendizaje que recurre a la *Didáctica* para que, teniendo en cuenta los sujetos y los contenidos, se empleen las estrategias más eficaces para el logro de los objetivos.

4.2. Métodos para estudiar los fenómenos educativos

El método es el procedimiento que siguen las ciencias para hallar la verdad y enseñarla (López-Barajas, 1988). El método es el camino, el instrumento adecuado para alcanzar los fines de la investigación. Gracias a la aplicación sistemática de un método, el procedimiento evita la improvisación y el desorden.

En la actualidad el método se ha convertido en un asunto muy importante y a veces se le concede valor por sí mismo, independientemente de que con él se alcance o no el fin propuesto. Por eso podemos decir que el método es el arte de disponer una serie de diversos pensamientos para descubrir una verdad que ignoramos o para probar a otros una verdad que conocemos.

El campo disciplinar de las ciencias de la educación se ha constituido a partir de la intersección de un conjunto de diversas disciplinas: la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Historia que, entre otras, abordan desde su especificidad el objeto "educación". Esas ciencias se aplican al estudio de saberes muy dispares: La Biología de la Educación es una ciencia empírico-natural; la Historia, la Sociología, la Economía y la Psicología de la Educación son ciencias empírico-humanas o sociales; la Filosofía de la Educación más que ciencia es sabiduría; la Pedagogía General que es una teoría de la educación; la Didáctica y la Orientación Escolar más que ciencias son técnicas, instrumentos ordenados a la realización de una obra.

Esto nos sitúa en plena confrontación entre diversos paradigmas metodológicos que García Hoz intenta superar a partir del reconocimiento de la "complejidad" de los fenómenos educativos: "el hombre necesita capacidad para armonizar las cosas aparentemente más opuestas, la razón y la fantasía, la técnica y la cultura humanista, el trabajo y el ocio, lo visible y el misterio. A esta perspectiva de integración apunta el "principio de complementariedad".

El principio de complementariedad se aplica para estudiar un mismo fenómeno con métodos diferentes. De esa manera, "el continuo de la investigación pedagógica nos llevaría al conocimiento más completo de cualquier problema educativo: investigación filosófica, investigación fenomenológica descriptiva, investigación histórica, investigación cuantitativa e investigación cualitativa".

Una breve alusión a estos métodos nos permite decir:

- *Método descriptivo*: Se basa principalmente en la descripción del fenómeno de estudio. El método descriptivo intenta una observación sistemática, focaliza una realidad intentando identificar dimensiones y variables relevantes de la misma.

- *Método histórico*: Se basa en la comprensión e interpretación de hechos o documentos históricos. Su objeto es el estudio de los hechos acaecidos al hombre como persona y como ser social. En este tipo de estudios es muy importante elegir las "fuentes" que iluminarán la reflexión. Son fuentes primarias o directas: documentos de primera mano, biografías, testimonios directos, objetos reales utilizados en un momento histórico, etc. Son fuentes secundarias o indirectas las que se recogen a partir del testimonio de terceros.

- *Método comparado:* Es un procedimiento ordenado, lógico, metódico, sistemático, para poner en relación dos o más objetos o fenómenos distintos. Se trata de analizar comparativamente una situación a fin de tomar los elementos más valiosos encontrados en otras situaciones, pero teniendo en cuenta que dichas características o variables adquieren su más genuina significación y validez en relación al contexto en el que se ubican. La acción de comparar tiene fundamentalmente un sentido descriptivo o funcional. Lo importante es que junto a los hechos que se comparan existe un tercer elemento que es el criterio de comparación.

- *Método semiótico:* La semiótica es la ciencia que estudia los signos y la semiología estudia la vida de los signos en el seno de la vida social, su naturaleza y las leyes que los rigen. Es importante en la investigación educativa porque atribuye importancia al lenguaje a fin de que el alumno adquiera un aprendizaje significativo. Ese alumno realiza su aprendizaje en una sociedad determinada, con un lenguaje determinado. En ese contexto se realiza la comunicación entre el docente y el alumno.

- *Método reflexivo:* En realidad es útil en todo tipo de investigación puesto que es necesario conocer el orden lógico general de nuestros actos intelectuales. En los procesos de conocimiento el hombre necesita seguir un orden lógico y debe existir correspondencia entre ese orden lógico y el orden real. La lógica se orienta hacia el conocimiento de la realidad y penetra en todas las ciencias como un instrumento que favorece el buen sentido y perfecciona el trabajo de la investigación con el objetivo de alcanzar la verdad.

- *Método experimental:* El empirismo considera que la verificación experimental es la forma de legitimar los conocimientos. Para el empirismo solamente es verdad aquello que se puede someter a contraste y réplica, es decir que se pueda verificar y que además está basado en la

experiencia. El método experimental tiene que utilizar pruebas de significación matemática para la verificación de las hipótesis, si no las utilizase no sería plenamente experimental.

Cada método se utiliza según el objeto del problema a investigar pero es probable que la índole del tema, en la investigación educativa, necesite el uso complementario de diversos métodos. Es que, en la medida de lo posible, la ciencia y el investigador buscan generalizar las descripciones y explicaciones inferidas con el fin de hacerlas extensibles a otras situaciones y para ello es necesario ampliar el área de conocimiento o teoría. Las generalizaciones han de ser contrastadas con los hechos mediante un proceso deductivo que va de lo general a lo particular. Para ello es necesario proponer un modelo y formular hipótesis que han de ser verificadas empíricamente con los hechos.

5. Hacer pedagogía hoy

Queremos concluir con algunas recomendaciones que Trilla Bernet nos hace para estudiar Pedagogía en la actualidad. De acuerdo con su pensamiento:

1. *¿Paradigma de la Pedagogía?*: Parece que la Pedagogía no responde a ningún paradigma en el sentido que Kuhn daba a este concepto. Kuhn difunde la idea de "paradigma" que se refiere a realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y de soluciones a una comunidad científica. Los paradigmas son esquemas teóricos que un grupo de científicos adopta como su visión del mundo para percibir y comprender la realidad. Cada comunidad científica comparte valores, lenguaje, metas, normas y creencias. Según este enfoque, la validez del conocimiento científico sería más una cuestión de consenso temporario que de rigor lógico-empírico puesto que los paradigmas no son permanentes y, cuando sobreviene la crisis, una comunidad se reorganiza alrededor de un nuevo paradigma.

La pedagogía debe ser suficientemente ecléctica. No existe ninguna teoría de la psicología o de la sociología que pueda dar una explicación integral del fenómeno educativo. Una pedagogía debe ser juzgada por sí misma, por su consistencia en tanto que tal, por sus resultados, por su eficacia. Es cierto que una determinada práctica debe tener fundamentos científicos pero, volvemos a insistir, ninguna conclusión científica puede convertirse en una única regla inmediata del arte educativo.

Es necesario recuperar perspectivas globales porque un educador no es solo un experto en informática, ni un psicoterapeuta, ni un historiador o un matemático o un lingüista puede ser algo de eso pero no debe descuidar la perspectiva de la formación integral.

2. ***El valor de la práctica***: La práctica educativa es la fuente de las investigaciones pedagógicas, ella ofrece los datos y la materia que constituye el problema de investigación. Las teorías deben tomar distancia de las experiencias concretas pero esa distancia no debe ser tan grande que convierta a la teoría en un discurso superfluo. Es un camino de ida y vuelta: de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, siempre se debe verificar esa conexión vital entre el trabajo práctico y la obra científica.

Debemos prestar atención a los modelos propuestos por los grandes maestros y encontrar los aspectos que tienen en común la diversidad de sus propuestas. Aristóteles, Pestalozzi, Sarmiento, Don Bosco nos ofrecen importantes ejemplos de experiencias pedagógicas que, a pesar de ser realizadas en diferentes contextos, nos dan pistas valiosas para seguir desarrollando el conocimiento pedagógico.

3. ***Ni pesimistas ni demasiado confiados***: Podemos decir que hay tres tipos de pesimismo pedagógico: 1) el fatalista que piensa que está todo predeterminado; 2) el biologista que hace depender de factores hereditarios toda configuración de la personalidad y 3) el sociologista que explica las conductas de las personas por las determinaciones del medio social que le ha tocado en suerte a cada uno.

Nosotros, más bien, hacemos la opción por el optimismo puesto que una de las condiciones del éxito educativo es confiar razonablemente en las posibilidades de alcanzarlo. Las personas somos educables y naturalmente tendemos a buscar la plena realización personal. No obstante, no somos ilusos y sabemos que el proceso de formación de la personalidad, muchas veces, supone vencer dificultades individuales y sociales.

4. ***La mejor crítica es una buena propuesta***: Hoy en día está de moda hablar del pensamiento crítico, de la Pedagogía crítica y de las teorías críticas. Parece que todo es criticable menos la crítica. Sin embargo, los grandes maestros quisieron transformar y reformar la realidad educativa no solo a través del discurso sino por medio de una alternativa viable.

La crítica sola, la crítica sin proyecto alternativo, puede ser brillante y rigurosa pero se queda en la denuncia. La crítica debe llevar a una propuesta constructiva que se concrete en

acciones eficaces. Un discurso pedagógico es pertinente cuando para cada uno de sus enunciados el autor es capaz de proponer ejemplos reales.

Referencias bibliográficas

Avanzini, Guy (1977). *La pedagogía en el siglo XX.* Madrid: Edit. Narcea

Ballesteros, Juan Carlos (2016). *Corrientes pedagógicas contemporáneas.* Santa Fe: Editorial de la Universidad Católica. La versión original de este mismo libro fue publicado por la misma editorial en 1993. Allí se incluye un capítulo específico sobre epistemología

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla

Derisi, Octavio (1950). *Epistemología del saber pedagógico.* En Actas I del Congreso Internacional de Pedagogía. Santander-San Sebastian, julio 1949. Madrid: Instituto San José de Calasanz de Pedagogía

Fullat, O. (1982). *Las fantasmales ciencias de la educación.* En "Cuestiones de Educación" (análisis bifronte). Barcelona: Edic. CEAC, pp. 23-26

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

García J., Muñoz J. M. & Francis S. (2011). *Aspectos antropológicos implicados en una Teoría de la Educación.* En Muñoz Rodríguez, J. M. (compilador) "Temas relevantes en Teoría de la Educación". Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 45-69

García Vieyra, A. (1949). *Ensayos sobre pedagogía. Según la mente de Santo Tomás de Aquino.* Buenos Aires: Desclée de Brouwer

González Álvarez (1963), Ángel. *Filosofía de la educación.* Buenos Aires: Troquel

Jover, G., Rabazas, T. & Thoilliez, B. (2011). *La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación.* En Muñoz Rodriguez, J. M. (compilador) "Temas relevantes en Teoría de la Educación". Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 69-89

Lopez-Barajas, E., Vidaurreta, M., Albert, M.J. & Ruiz, M. (2000). *Introducción a las ciencias de la educación.* Madrid: UNED, pp. 173-86

Mantovani, J. (1959). *La educación y sus tres problemas.* Duodécima edición. Biblioteca nuevas orientaciones en Educación. Madrid: Edit. El Ateneo

Maritain, Jacques (1977). *La educación en este momento crucial.* Trad. de Leandro de Sesma. Buenos Aires: Club de Lectores

---------- (1968). *Los grados del saber.* Trad. de Alfredo Frossard. Buenos Aires: Club de Lectores

Martín, Alicia (2007). *Tesis doctoral: El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación.* San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-UNSJ

Muscará, Francisco (2010). *La educación en la historia. De la sabiduría a la incertidumbre.* Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina

Perez Juste, R. (2005). *La formación de los pedagogos en Metodología de la Investigación en la segunda mitad del siglo XX.* En Ruiz Berrio, J. (editor), "Pedagogía y Educación ante el siglo XXI". Madrid: Universidad Complutense, pp. 61-85

Perez tamayo, Ruy (1995). *Acerca de Minerva.* Universidad Nacional de México. Recuperado de internet.

Ruiz Sánchez, F. (1978). *Fundamentos y fines de la educación.* Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Salas F., Rapalo R. & Gil F. (2011). *Fundamentos y desarrollo del pensamiento en educación.* En MUÑOZ RODRIGUEZ, J. M. (compilador) "Temas relevantes en Teoría de la Educación". Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 15-45

Sarramona, J. (1982). *Posibilidad y necesidad de las ciencias de la Educación.* En "Cuestiones de Educación" (análisis bifronte). Barcelona: Edic. CEAC, pp. 26-29

Simon, René (1981). *Moral.* 4ª ed. En "Curso de filosofía tomista". Barcelona: Madrid

Trilla Bernet, J. (2005). *Hacer pedagogía hoy.* En RUIZ BERRIO, J. (editor). "Pedagogía y educación ante el siglo XXI". Madrid: Universidad Complutense, pp. 287-309

Vazquez Gomez, G. (2005). *El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa.* En RUIZ BERRIO, J. (editor), "Pedagogía y Educación ante el siglo XXI". Madrid: Universidad Complutense, pp. 37-61

Zanotti, Luis Jorge (1985). *Etapas históricas de la política educativa.* Colección Cuadernos, 192. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires