

# **IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN PEDAGOGÍA**

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ  
Catedrático de Teoría de la Educación  
*Universidad de Santiago de Compostela.*  
*Facultad de Ciencias de la Educación.*  
*Departamento de Pedagogía y Didáctica.*  
*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.*

**Webs personales:** <http://dondestalaeducacion.com/>  
<http://webspersoais.usc.es/josemanuel.tourinan/>  
[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w)  
**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>  
**Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

## **Resumen**

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender cada una de ellas.

Algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar.

En esta disertación voy a argumentar sobre estas cuestiones desde cuatro tesis:

- Las asignaturas de planes de estudios pueden mezclar contenido de distintas disciplinas sustantivas por razones pragmáticas, pero las razones pragmáticas no deben confundirse con razones epistemológicas, ni estas ser conculcadas por aquellas
- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera: pedagogía y filosofía de la educación son distintas. Hay mentalidad pedagógica y hay mentalidad filosófica
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada.
- La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina.

Si esto es así, se puede concluir que la Filosofía no es la Pedagogía y que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que también forman parte de la carrera de Pedagogía.

## **Palabras clave**

Pedagogía como disciplina; pedagogía como carrera; Filosofía de la educación; Teorías filosóficas de la educación; Pedagogía general; Pedagogía aplicada.

# **IMPORTANCE OF PHILOSOPHY OF EDUCATION IN PEDAGOGY**

## **Abstract**

Pedagogy and Philosophy are two disciplines which have functional autonomy, and both are part of the Pedagogy as a career. To distinguish and value both disciplines, it is necessary to understand each one of them.

Something we do wrong, when in our university centers we give the impression that the interests of group or school are put over the epistemological developments of the Pedagogy by means of the political-administrative tricks that can be generated.

In this dissertation I am going to argue about these questions from four theses:

- Due to pragmatic reasons curriculum subjects may mix contents from different substantive disciplines, but pragmatic reasons should not be confused with epistemological reasons, nor should they be violated by those
- On building of knowledge of education and inside Pedagogy as a career, plurality of theoretical researches in education is a fact: pedagogy and philosophy of education are different. There is a pedagogical mentality and there is a philosophical mentality
- Scientific disciplines and substantive academic disciplines can generate applied disciplines. There is applied pedagogy and there is philosophy of education, which is applied philosophy
- Inside the career of pedagogy, Philosophy of Education is necessary, but it is not enough. Knowledge that Philosophy of Education provides is not the knowledge that Pedagogy as a discipline provides.

If this is so, it can be concluded that Philosophy is not Pedagogy and Philosophy of Education is not “the” Philosophy (that is an applied discipline of this), although Philosophy of Education has its own place in Pedagogy career next to the Pedagogy as a discipline and alongside other disciplines which are part of Pedagogy career too.

## **Key Words**

Pedagogy as a discipline; pedagogy as a career; Philosophy of education; Philosophical theories of education; General pedagogy; Applied pedagogy.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Si alguien espera que en este discurso yo diga que la Filosofía no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía, le aseguro que se ha confundido de texto y de contexto (Tourrián, 2019b).

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias. En la carrera de pedagogía, yo me he criado intelectualmente primero en la disciplina de Filosofía y ha sido la singularidad de la educación como tarea e intervención la que me ha llevado a la disciplina Pedagogía.

Recuerdo las muchas horas de estudio y trabajo como becario de investigación en el despacho del profesor Ibáñez-Martín, en el instituto San José de Calasanz, en Viturvio, 8. Y también la “*cantidad*” de fichas que hicimos para dar entrada segura a los muchos libros que forman la biblioteca que con tanto esmero y cuidado ha ido construyendo sobre la Filosofía de la educación para disfrute de todos. De mi puño y letra siguen existiendo,

en el archivo de la biblioteca y también, casi seguro, en el del Seminario de Filosofía de la Educación, muchas fichas.

Todos los que fuimos sus alumnos, aprendimos con él a conocer a los clásicos del humanismo -desde Grecia a Millán Puelles, pasando por Vives y Montaigne-; aprendimos a conocer la escuela del análisis del lenguaje y su pensamiento, a Peters, a Broudy, a Smith, a Ennis, a Scheffler, a Langford, a O'Connor, a Hirst, a Gowin; aprendimos a conocer a Domanget, a Gusdorf, a Neil, a Suchodolski, a Bolnow, a Piepper, a Dür, a Morin, a Maritain, a Marcel. Aprendimos a usar el *Journal of Moral Education*, el *British Journal of Educational Studies*, la *Educational Theory*, la *Revista de Educación* de Tubinga, junto a otras que nos hacían ver que la Pedagogía era un lugar de pensamiento fértil pero disperso y por construir, como se podía ver en las obras recopiladoras de la época, accesibles gracias a la biblioteca en construcción (Lucas, 1969; Brubacher, 1962). En sus clases aprendimos el sentido de la palabra “melting pot”, cuando nadie hablaba de interculturalismo y la multiculturalidad era un problema de antropología cultural, pero no un problema global (Ibáñez-Martín, 1982, 2005 y 2009). Recuerdo mi tesis y su preocupación por los becarios, con un compromiso personal más allá de lo académico y su interés en formar con libertad académica y sin sectarismos:

“No es cuestión de citarles personalmente a todos ellos, tanto porque se encuentran en el programa de este Congreso como porque en lo que han intervenido eficazmente no ha sido en el *asentamiento* sino en el *desarrollo* de la filosofía de la educación. (...) Por otra parte, nunca pretendí formar una secta. Incluso a los dos primeros, José Manuel Esteve y José Manuel Touriñán, los animé, en cuanto sacaron sus oposiciones, a volver a sus ciudades de origen, diciéndoles que, en la nueva España autonómica, allí tendrían muchas posibilidades -y el tiempo me dio la razón, pues uno en Málaga y otro en Santiago han desarrollado una brillante carrera académica-, y con todos siempre he mantenido unas relaciones de plena libertad académica, en cuanto tuvieron el *status* académico pertinente”. (Ibáñez-Martín, 2009, p. 130).

Y en ese estatus yo inicié mi andadura en Pedagogía General o Teoría de la educación como disciplina al obtener mediante concurso-oposición la adjuntía de Pedagogía General en 1980. Desde esa fecha seguí respetando la Filosofía, usándola del mejor modo posible al hacer análisis del lenguaje y haciendo trabajo cada vez más y mejor centrado en Pedagogía (Touriñán, 1987a y 1987b).

Actualmente, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos.

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

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica,

investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término (Tourinán, 2017).

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

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación (hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera) (Tourinán, 2018a y 2018b).

Esta es la realidad compleja, pero no confusa, de las ciencias en nuestro campo, desde la perspectiva epistemológica. Y atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Teoría de la educación, historia de la educación, filosofía de la educación y pedagogía social no son lo mismo

Actualmente, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Es un hecho que en España existen asociaciones profesionales distintas para Pedagogía y Filosofía, tales como SITE (Seminario interuniversitario de teoría de la educación), SEP (Sociedad española de pedagogía), SIFE (Seminario interuniversitario de Filosofía de la educación), SIF (Sociedad interuniversitaria de Filosofía) y que también existen otras instituciones de Teoría y Filosofía de la educación de carácter internacional. Pero su existencia no parece haber solucionado el problema y, en algunos casos, es parte del problema, porque los intereses gremiales hacen que la comprensión de la delimitación de campos puede obedecer más a razones político-administrativas de gremio que a razones epistemológicas de disciplina y área de conocimiento o campo de saber (Tourinán, 2019b y 2020c).

Desde la perspectiva epistemológica puede mantenerse que mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada proporcionan competencia técnica al pedagogo y esta competencia no viene de la Filosofía, sino de la Pedagogía. En este discurso voy a fundamentar esta posición argumentando desde los siguientes supuestos:

- Las asignaturas de planes de estudios pueden mezclar contenido de distintas disciplinas sustantivas por razones pragmáticas, pero las razones pragmáticas no deben confundirse con razones epistemológicas, ni conculcarlas
- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera: pedagogía y filosofía de la educación son distintas. Y hay mentalidad pedagógica y hay mentalidad filosófica
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada.
- La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina.

Si esto es así, se podrá concluir que la Filosofía no es la Pedagogía y que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que también forman parte de la carrera de Pedagogía.

## **2. LAS ASIGNATURAS PUEDEN MEZCLAR PEDAGOGÍA GENERAL, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍAS FILOSÓFICAS DE LA EDUCACIÓN POR RAZONES PRAGMÁTICAS, PERO NO DEBEN CONCULCAR LAS RAZONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA DISCIPLINA SUSTANTIVA EN NINGÚN CASO**

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía, como ya he dicho en la Introducción, distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

Actualmente (es un hecho que ampara la experiencia del desarrollo y evolución de planes de estudios conducentes a la obtención títulos en las carreras cursadas), el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y son distintas y con identidad diferente las facultades en las que se estudia Pedagogía o Filosofía y se prepara para las respectivas carreras de Pedagogía y de Filosofía.

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre ellas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de

Filosofía de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías filosóficas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía como disciplina sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o "Antropología de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Tourrián, 2016).

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas. Mezclar en una asignatura contenidos de materias disciplinares distintas es legítimo y conveniente por razones pragmáticas, pero no se sigue de ahí que el profesor quede legitimado para confundir a los alumnos y no hacerles ver la estructura epistemológica diferente de los diversos contenidos mezclados (Tourrián, 2019c, 2019d, 2019e).

### **3. PLURALIDAD SEMÁNTICA DE ‘TEORÍA DE LA EDUCACIÓN’ Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA**

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

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Königsberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro

*Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno del profesor (Kant, 2003).

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

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Könisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios, autóctonos, con significación intrínseca al ámbito de educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

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

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no han impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado, después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, capaces de construir conceptos autóctonos, propios del ámbito de realidad que estudian Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 1987a y 2014).

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, con autoctonía, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

En el siglo XXI 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, 1987). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y



empírico en los razonamientos probatorios (Tourinán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppe, Ladrière y otros (Tourinán y Sáez, 2015), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales. (Tourinán, 1987a, 1989, 2019a y 2019b; Tourinán y Rodríguez, 1993; Tourinán y Sáez, 2015; Tourinán y Longueira, 2016; Naval y Altarejos, 2000; Escámez, 2007; Gil Cantero, 2011; SI(e)TE, 2018; Jover y Thoilliez, 2010; Luque, 2019; Caudo, 2013; Coham, 1998; Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019; Rabazas, 2014; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Guerreiro, 2013; Rodríguez, 2006; Vega Román, 2018; Vera-Rojas, Massón y Vera, 2018; Vázquez, 2004 y 2018; Colom, 2018; Suppe, 1979; Toulmin, 2003; Bunge, 1975; Ladrière, 1977; García del Dujo, 2006, Ortega, 2003).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de “complementariedad” en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular (Tourinán, 2016, 2017, 2018a, 2019a y 2020a).

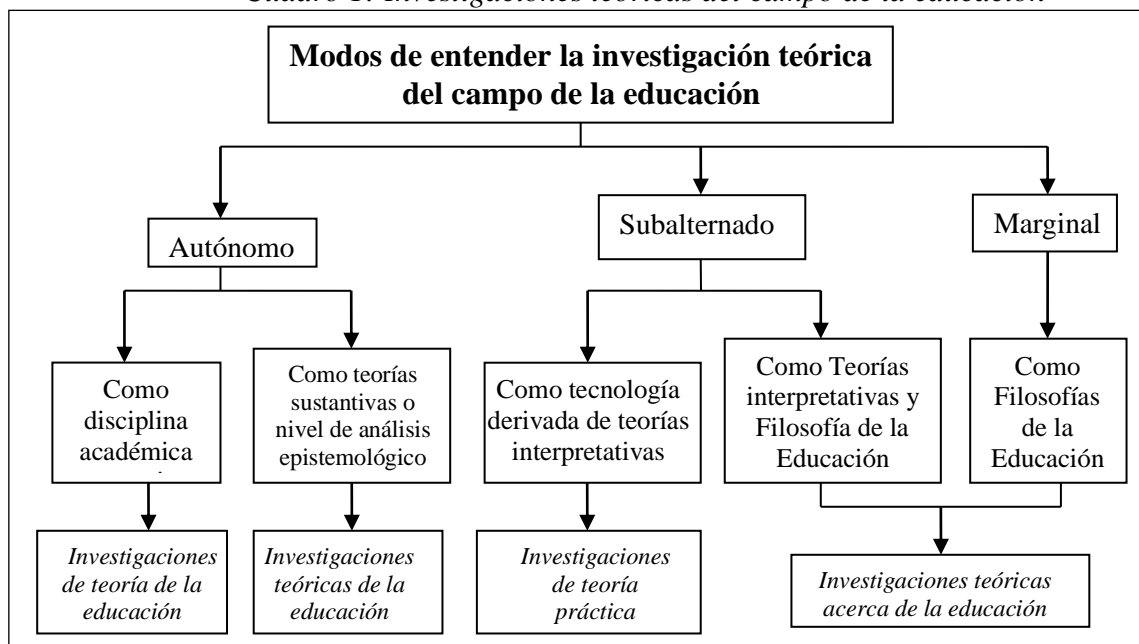
Normalmente, la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. Pero, en el caso de la Teoría de la Educación, no ocurre lo mismo. Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

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

Desde mi punto de vista, el objeto ‘educación’ requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad ‘educación’ que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*. Respecto de la educación hay pluralidad de investigaciones teóricas y el concepto de teoría de la educación adquiere polisemia en relación con el tipo de investigaciones teóricas que integra.

En la Pedagogía como disciplina y dentro de la carrera de Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de “pedagogía general” y que Nohl llamó “teoría de la educación”, restringiendo el uso del término (Cuadro 1).

Cuadro 1: Investigaciones teóricas del campo de la educación



**Fuente:** Touriñán, 2016, p. 901.

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

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos autóctonos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante, hoy, es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay Pedagogía general y aplicada, Sociología general y aplicada, Antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera, (Touriñán, 2018b y 2019a; González Álvarez, 1977).

Los avances realizados en el estudio de la educación como objeto de conocimiento, nos capacitan para identificar y diferenciar en la carrera de pedagogía la aportación de diversas disciplinas científicas (aprendemos Pedagogía, Filosofía, Psicología, Antropología y otras disciplinas en distinta proporción e intensidad) y también esos avances nos capacitan para distinguir investigaciones teóricas acerca de la educación

(filosofías de la educación y teorías interpretativas, incluida en este grupo la filosofía de la educación en singular como modo de análisis e interpretación) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. El principio de complementariedad metodológica en la investigación pedagógica justifica esta tendencia (Touriñán, 2017, 2008 y 2012).

Hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos (<http://dondestalaeducacion.com/conceptos.html>).

#### **4. LA PEDAGOGÍA GENERAL O TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA ACADÉMICA SUSTANTIVA NO ES LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, QUE ES UNA INVESTIGACIÓN TEÓRICA ACERCA DE LA EDUCACIÓN O UNA TEORÍA INTERPRETATIVA**

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa que puede ser cognoscible, enseñable, investigable y realizable y que existe con independencia de que pensemos en ella en este momento. Las formas de conocimiento hacen referencia a la extensión del criterio de conocimiento que detentan. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad praxica y filosófica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Touriñán, 1987a).

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma*. *Las disciplinas autónomas*, como ya he avanzado anteriormente, se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia; se construyen con criterio epistemológico (forma de conocimiento) y ontológico (ámbito de realidad que estudian). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio. Ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos, elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada 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, que es el padre de la Pedagogía:

“Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso” (Herbart, 1806, p. 8).

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*. 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.

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

Cada ámbito de realidad es susceptible de convertirse en ámbito de conocimiento y se genera, entonces, conocimiento del ámbito que puede ser sistematizado, atendiendo a las formas de conocimiento que utiliza, en forma de disciplinas.

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer* (Tourrián, 2012).

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos

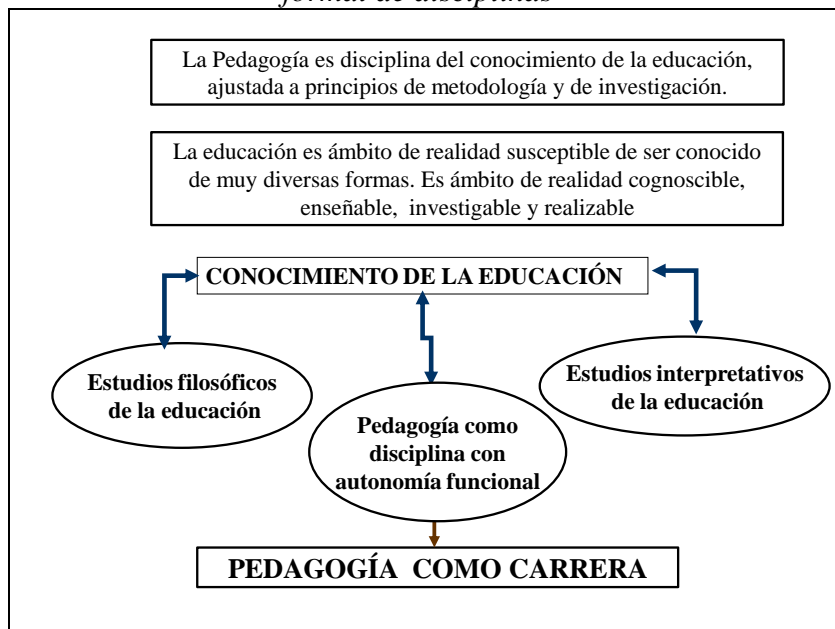
temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de los principios de metodología de investigación (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

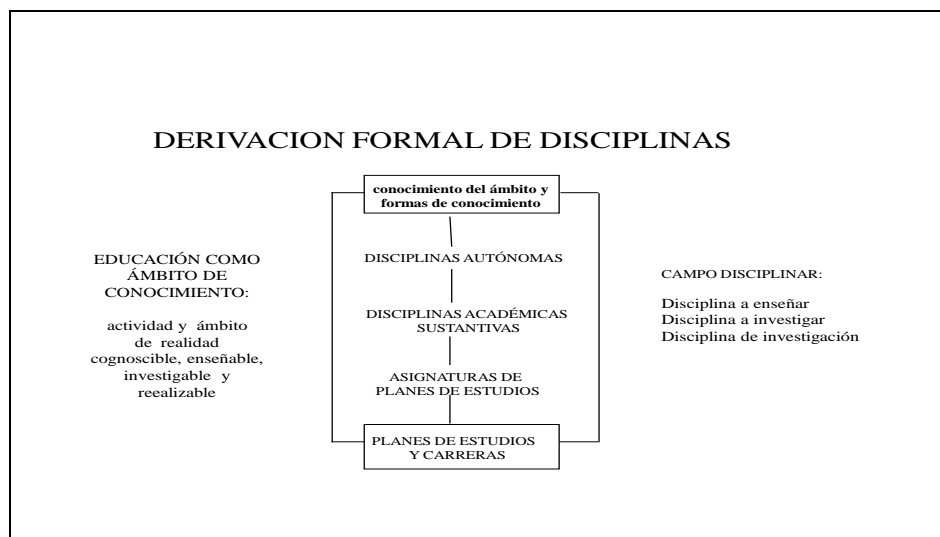
Desde mi punto de vista, en la investigación pedagógica, el principio de complejidad objetual nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad. El objeto ‘educación’ requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que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

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interpretativos de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Cuadro 2).

*Cuadro 2: Pedagogía como carrera y derivación formal de disciplinas*





*Fuente:* Elaboración propia.

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.); 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), tal como se ha fundamentado en otros trabajos (Tourrián, 1987a, 2008, 2014, 2016, 2017 y 2018b).

## **5. MENTALIDAD PEDAGÓGICA Y MENTALIDAD FILOSÓFICA NO SE CONFUNDEN: HAY SUSTANTIVIDAD COMPARTIDA, HAY ESPECIFICIDAD DIFERENCIAL ENTRE ELLAS Y HAY COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA INTERVENCIÓN VINCULADOS A LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA**

El concepto de mentalidad ha tenido un desarrollo muy singular en el ámbito de las ciencias sociales en Francia. La historia de las mentalidades es una preocupación constante de los fundadores (1929) de la revista y de la escuela de los *Annales*, Marc Bloch y Lucien Febvre, en el período de entre guerras del Siglo XX. El relanzamiento en los años 60 del estudio histórico de las mentalidades está esencialmente en línea con la propuesta originaria de Bloch y Febvre en el período de entreguerras; se trata de entender que el objeto de la historia de las mentalidades no puede ser otro que la actividad mental humana en su globalidad, con el fin de comprender mejor el comportamiento y las relaciones de la sociedad, y los hechos que ha protagonizado el sujeto colectivo de la historia (Febvre, 1953; Aries, 1978; Revel, 1986; Duarte, 1986; Le Goff, 1988; Barros, 1989). El concepto de historia social de las mentalidades se refleja muy bien en los trabajos históricos anglosajones, que van más allá de la referencia histórica de relatos bélicos. Pero

son los trabajos realizados en Francia los que han hecho acreedor de entrada específica al término 'mentalidad' en el *Diccionario Minilarousse Ilustrado*: modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234).

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía.

Las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la Concepción del mundo y de la vida, del sujeto y del objeto, de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; en cada caso, puede haber mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad musical, etc.

Hemos de insistir en que la mentalidad pedagógica es específica (cualificada, diferenciada), pero sustantivamente es mentalidad y se le aplica lo que corresponde al concepto de mentalidad: modo de pensar.

Pero la Mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. La corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Se sigue de lo anterior que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.

La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad; es modo de pensar que articula ideas y creencias con expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar, para crear cultura y símbolos, notar y significar la realidad y comprenderla como mundo y como interacción sujeto-objeto que afecta a la condición humana. La mentalidad pedagógica, como cualquier mentalidad, requiere integración cognitiva e integración creativa.

Además, la mentalidad pedagógica es representación de la acción; la intervención es acción. A la mentalidad pedagógica como representación le corresponde en cada caso dar cuenta del paso del conocimiento a la acción, atendiendo a la relación teoría-práctica, y esto quiere decir que la representación debe buscar la integración afectiva que hace posible la concordancia de valores y sentimientos en cada acción, porque el paso del conocimiento a la acción requiere generar vínculo afectivo entre un valor y aquello que queremos hacer; la mentalidad pedagógica exige, por tanto, relación valor-pensamiento-sentimiento-creación (Tourrián, 2016).

La mentalidad pedagógica es específicamente, como adjetivo y cualificación, pedagógica: centrada en el conocimiento de la educación, que permite representar la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica es necesariamente especificada; es la mentalidad referida a la disciplina pedagogía, es decir la disciplina que tiene como objeto el conocimiento de la educación y permite explicar, interpretar y transformar la educación como conocimiento y como acción. La mentalidad pedagógica 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. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad, pero adjetivamente es disciplinar y específica, es pedagógica (Tourinián, 2017).

La mentalidad pedagógica no es una ocurrencia mundana, subjetiva y arbitraria que se identifica con dejar ir la propia capacidad de interpretación y análisis de lo que pasa en educación, dando libre curso a la especulación espontánea y desordenada, a la libre asociación de ideas e imágenes, de manera que, sin necesidad de disciplina y estructuralidad, fluya ya un pensar individual penetrante y poderoso. Tampoco es una construcción académica y libresca, en el sentido peyorativo de la palabra, que permite creer que las ideas solo están en los libros y hay que quedarse en ellos, porque las ideas no son un atajo inmejorable para acceder al núcleo duro del sentido de lo real, resistiéndose a aceptar el principio de que nada hay más práctico que una buena teoría.

La mentalidad pedagógica se gana el calificativo de “concepto apropiado”, si, efectivamente, permite y consigue desplazarnos a otro escenario teórico, esto es, a un entramado de preguntas completamente diferente. Lo nuevo, en materia de mentalidad, no es aquello que se anuncia, sino aquello que consigue que hagamos interpretaciones bajo una nueva luz.

La mentalidad pedagógica es el mapa mental de la relación teoría-práctica establecida en el conocimiento de la educación para la acción educativa, según la corriente de conocimiento asumida. La mentalidad es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en su concreta realización. La mentalidad pedagógica es, por tanto, la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención desde la relación teoría-práctica.

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica, funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular desde la corriente de conocimiento asumida para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica, precisamente por funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación, determina un modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos: la mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque se concreta por medio ellos en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. Por esa relación entre esos cuatro elementos y la mentalidad puede decirse que se convierten en componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad, porque, de lo que se trata, es de hablar de la



relación teoría-práctica no en abstracto, sino en concreto en cada acción; y cada acción se visualiza en conocimiento, función, profesión y relación educativa que, en definitiva, es el ejercicio del paso del conocimiento a la acción en cada intervención.

Así pues, identificamos como componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la mentalidad pedagógica: el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa. Son cuatro componentes que se distinguen de los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios), pero que van unidos todos ellos en la intervención

Con mentalidad filosófica podemos asumir los interrogantes generales que en la presentación de este congreso CIFED se formulan: ¿Que nos puede decir la filosofía y la educación a nuestro presente, marcado por profundos sucesos que vienen afectando no sólo la condición humana, sino el entorno natural, que clama a gritos que la especie homo sapiens se detenga en su proceso de auto aniquilación?, ¿Qué papel juega la filosofía en la educación y qué nos dice en momentos de incertidumbre como la que hoy vivimos? Y en consonancia con esa mentalidad filosófica puede asumirse que de algún modo el tema central de este congreso es la incertidumbre.

También podemos asumir con mentalidad filosófica que la incertidumbre quiere decir falta de certeza. Lo cual nos lleva a la falta de seguridad en la toma de decisión frente a lo que se vive y en especial a lo que se puede venir en un futuro inmediato; pues frente a nuestra actualidad, ya carga de múltiples problemas, no poseemos las suficientes herramientas y conocimientos para afrontarla. De este panorama no se escapa la filosofía, tampoco la educación, la escuela, el saber pedagógico del docente.

Ahora bien, con mentalidad pedagógica, la incertidumbre que nos ha tocado vivir no debe inducirnos a pensar que los profesionales de la educación no saben cuál es su función en la intervención pedagógica.

Si queremos agentes autores de sus propios proyectos y no solo actores, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se predica de la tarea de educar, a la hora de atender a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourinán, Dir., 2012).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no

sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia ciudadana pacífica en la sociedad abierta y pluralista.

Es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica (Tourrián, 2019f y 2020b).

Es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo; entre artista y crítico de arte; entre médico y ministro de sanidad; entre pedagogo y ministro de educación, entre filósofo y pedagogo, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para que el hombre pueda educarse y transformar la sociedad, si así lo decidiera. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Igual que la salud, la vivienda, etc., pero nada de eso hace que el arquitecto, el pedagogo o el médico sean cargos políticos y no técnicos. Nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad*

*pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, en nuestro caso, por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2017 y 2020a).*

Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar; en definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada.

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opinómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. En definitiva, ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se

identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales. Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación, técnicamente, y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación (Touriñán, 2015).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica. El profesional aprende a valorar como educativo cada medio que utiliza al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne de valor educativo. Y a todo esto contribuye la reflexión filosófica, sin lugar a duda, pero no suple ni anula la indagación pedagógica.

En la obra de Dewey "*Democracia y Educación*" encontramos la primera manifestación de que la Filosofía está íntimamente relacionada con la Pedagogía y su valor es el de hacer teorías de la educación entendida esta como una práctica deliberadamente dirigida:

*"La filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de que la filosofía es la teoría de la educación (entendida esta) como una práctica deliberadamente dirigida"* (Dewey, 1971, p. 350. El subrayado es mío).

*Pero, si identificamos Filosofía y Pedagogía no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica. La función pedagógica no tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, la función pedagógica es puramente práctica en un doble sentido. Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y, además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, el conocimiento de la educación es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables que justifican una práctica*

educativa deliberadamente dirigida a ellos. De este modo en esa mentalidad lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque existe el ámbito de la decisión técnica y, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos en el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación moral.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

“no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética* se ocupa de los fines; pero, *entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen* a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre*. Ante confusión semejante -demasiado frecuente, por desgracia-, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre*. (...) *Sin embargo la educación no es el hombre*. (...) Como la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral” (González Álvarez, 1977, p. 19).

En perspectiva pedagógica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Lo obligado en pedagogía es valorar cada medio como educativo desde el conocimiento de la educación. Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (Tourrián, 2016, 2017, 2019a, 2019f, 2019e y 2020b).

Yo no tengo duda de que, si hacemos esto, la calidad de los profesionales de la educación fundada en el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía contribuirá al logro de una educación de calidad y nuestra imagen social se verá reforzada, porque contribuiremos a satisfacer esa necesidad social desde nuestra capacidad de resolución de problemas de educación. Y por todo lo anterior, concluyo este epígrafe resumiendo, conceptualmente, la perspectiva mesoaxiológica en los siguientes postulados (Tourrián, 2020a):

1. Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. 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. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en 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
4. 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
5. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, 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 sus propios proyectos y actos.

## **6. LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y LAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS SUSTANTIVAS PUEDEN GENERAR DISCIPLINAS APLICADAS. HAY PEDAGOGÍA APLICADA Y HAY FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN QUE ES FILOSOFÍA APLICADA**

Conviene aclarar en este momento del discurso que, en el entorno anglosajón, “Educación”, además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina (“*Education as a discipline*”), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001; Biesta, Allan y Edwards, 2014). La disciplina “educación”, entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (educación del conocimiento), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en este discurso, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Tourrián, 2016; William, 2008).

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

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

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

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

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

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

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

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

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

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

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

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, 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” (Touriñán, 2017).

Y todo esto se aplica también a la Filosofía como disciplina con autonomía funcional, de tal manera que la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía como concepción de vida, como cosmovisión y como método analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. La filosofía no es solo la filosofía de la educación, porque la filosofía no es solo filosofía aplicada y mucho menos es solo la filosofía de la educación (porque hay más filosofías aplicadas, distintas de la filosofía de la educación).

Y de este modo, para mí, queda probado que la Pedagogía no es la Filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. La Filosofía de la educación forma parte de las materias de la carrera de Pedagogía, en forma de filosofías de la educación o teorías filosóficas de la educación, o en forma de filosofía de la educación (teoría interpretativa, lógica, crítica, analítica o fenomenológico-hermenéutica) y no se confunde con la Pedagogía general, ni con la Pedagogía como disciplina científica que genera el núcleo focalizador de la carrera de Pedagogía y de las Facultades de Pedagogía. La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina cuyo objetivo es hacer es teoría, tecnología y práctica de la educación con autonomía funcional.

El problema así planteado obliga a distinguir, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, qué aporta una disciplina), por una parte, y, por otra, las vías de investigación que se paralizan o dificultan si desde el criterio asumido en esa disciplina, se niegan las aportaciones de las demás a la educación. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de limitar el conocimiento de la educación desde una disciplina (la que yo elija). La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar el conocimiento de la educación a la disciplina de mi elección.

Y así las cosas, se puede concluir que la Filosofía no es la Pedagogía y que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía, al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que forman parte de la carrera de Pedagogía.

## **7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ariès, Ph. (1978). L'histoire des mentalités, en J. Le Goff (Dir.) *La Nouvelle Histoire*, París: Retz, pp. 402-423.
- Barros, C. (1989). *Historia de las mentalidades, historia social*. Disponible en [http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/hm\\_historia\\_social.htm](http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/hm_historia_social.htm) (consultado el 13 de febrero de 2016).
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- 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.
- Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caudo, M.<sup>a</sup> V. di (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Sophia*, (14), 33-50.

- Coham, W. (1998). Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 141-151.
- Colom, A. J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Revista de Occidente.
- Duarte, L. M. (1986). Historia das Mentalidades. (Algumas sugestões de leitura). *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), 85-117.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.
- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'Histoire*. París : Armand Colin.
- García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educação. Modos de fazer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogia*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.
- García-Pelayo, R. (1983). *Minilarousse ilustrado*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Gil Cantero, F.; Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. Ponencia 1ª del XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas. Málaga, noviembre 2019. Disponible en <http://eventos.uma.es/27579/detail/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html> (consultado 3-2-2020).
- 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.
- Gowin, D. B. (1972). Is Educational Research Distinctive?, en L. G. Thomas (Ed.) *Philosophical Redirection of Educational Research*. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte 3, 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-25.
- Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M. (Coords.) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* Buenos Aires: Clacso. Disponible en [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion\\_popular.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf) (Consultado 3-2-2020).
- Guerreiro, S. (2013). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession Background. Report and Project Objectives*. Paris: OCDE. Disponible en [http://www.oecd.org/education/cei/Background\\_document\\_to\\_Symposium\\_ITEL-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/education/cei/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf) (Consultado 3-2-2020).
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Ibáñez Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.
- Ibáñez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp.127-135.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158), 61-71.

- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*, Bilbao: Mensajero.
- Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is Philosophy of Education?* Toronto: Collier-MacMillan.
- Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 67-82.
- Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-23.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).
- Novak, J. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).
- Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Selegráfica.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rabazas, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- Revel, J. (1986). Mentalités, en A. Burguière (Dir.), *Dictionnaire de sciences historiques*, París: PUF.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-53.
- Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.
- SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Tibbe, J.W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- 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).
- Touriñán, J. M. (1987a). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- 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. (2008). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2012). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. <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. (2017). *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). *Educación 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). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad, en C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación*. Madrid; Dykinson, pp. 145-192.
- Touriñán, J. M. (2019d). ¿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. (2019e). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 93-115.
- Touriñán, J. M. (2019f). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.
- Touriñán, J. M. (2020a). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
- Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa, en A. Medina, A. de la Herrán y M.<sup>a</sup> 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.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- 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 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.
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.

- Vázquez, G. (2004). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 37-59.
- Vázquez, G. (2018). La Pedagogía en el mosaico de las ciencias, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 3.
- Vega Román, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62.
- Vera-Rojas, M. P.; Massón, R. M.<sup>a</sup> y Vera, L. A. (2018). Mirada analítica a las facultades de ciencias de la educación y la formación del profesorado. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 207-214.
- Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J. Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.