

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ



## CONOCIMIENTO, OBJETO Y MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

(Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar CON valores

Acceso al PDF completo dentro de esta web en la Sección de  
COLECCIÓN INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

**Libros de la Colección Internacional de  
Pedagogía Mesoaxiológica**

**J. M. Touriñán López, Director,**

Premio internacional Educa-Redipe,  
(modalidad de Trayectoria profesional)

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos  
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las  
áreas culturales  
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de  
resolución de problemas del conocimiento de la educación  
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta  
disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación  
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a  
la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)  
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

Conocimiento, objeto y método en la investigación de  
la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de  
conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la  
neutralidad, competencia para educar con valores  
(ISBN: 978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de  
metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general  
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la  
intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía  
Mesoaxiológica  
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>

[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w)

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**Libros de la Colección Internacional de  
Pedagogía Mesoaxiológica**

**J. M. Touriñán López, Director,**

Premio internacional Educa-Redipe,  
(modalidad de Trayectoria profesional)  
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de  
perspectiva mesoaxiológica  
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica  
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The  
Concept of Education and the Knowledge of Education  
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica  
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción  
de las artes como ámbito de educación  
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y  
convivencia cualificada y especificada  
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de  
educación. La función de educar  
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones conceptuales  
(ISBN: 978-1-957395-34-0)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones actuales  
(ISBN: 978-1-957395-36-4)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones aplicadas  
(ISBN: 978-1-957395-41-8)

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>

[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViiX5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViiX5_HDz0w)

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 6)**  
<http://dondestalaeducacion.com/>

**Título original:**

Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación. (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar CON valores.

**Autor: José Manuel Touriñán López**

Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.  
Universidad de Santiago de Compostela

**ISBN: 978-84-921846-4-4**

1ª edición: Santiago de Compostela, octubre de 2023

© Jmtl, 2023

© José Manuel Touriñán López, 2023

© José Manuel Touriñán López, 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017 (textos utilizados)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

Adaptación de PDF a formato libro :  
Agencia Gráfica. Santiago de Compostela

[www.dondestalaeducacion.com](http://www.dondestalaeducacion.com)

Impreso en España - Printed in Spain

**PRESENTACIÓN** ..... Pág. 11

**SECCIÓN PRIMERA: OBJETIVIDAD, COMPLEJIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD SON PILARES DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN** ..... Pág. 21

1.- LA OBJETIVIDAD COMO REGLA ..... Pág. 23

2.- LA OBJETIVIDAD EN LA «CONCEPCIÓN HEREDADA»: INFALIBILIDAD Y VERIFICACIÓN ..... Pág. 30

3.- LA OBJETIVIDAD EN EL RACIONALISMO CRÍTICO: FALIBILIDAD Y CONTRASTACIÓN ..... Pág. 34

4.- LA OBJETIVIDAD EN LA CORRIENTE COMPRESIVA: OBJETIVIDAD Y CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO ..... Pág. 40

5.- LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO 'EDUCACIÓN' COMO RETO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA ..... Pág. 47

6.- LA COMPLEJIDAD OBJETUAL COMO BASE DE LOS RASGOS DE CARÁCTER DE LA DEFINICIÓN REAL EDUCACIÓN ..... Pág. 75

7.- LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ..... Pág. 125

**SECCIÓN SEGUNDA: REALIDAD Y NORMATIVIDAD EXIGEN RECHAZAR LAS TESIS DE LA NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO Y DE LA NEUTRALIDAD DE LA TAREA EDUCATIVA** ..... Pág. 151

8.- REALIDAD Y NORMATIVIDAD SON PRINCIPIOS CONTRAPUESTOS A LA NEUTRALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN ..... Pág. 153

9.- EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA NO NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN ..... Pág. 156

10.- LIBERTAD, EDUCACIÓN Y VALORES FRENTE A NEUTRALIDAD DE LA TAREA ..... Pág. 188

<b>SECCIÓN TERCERA: LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES EDUCATIVOS Y SENTIMIENTOS QUE PRODUCEN, EJERCICIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN POR MEDIO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA TÉCNICA PARA CONSTRUIR HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS Y PARA EDUCAR CON VALORES .....</b>	<b>Pág. 203</b>
11.- LA RELACIÓN EDUCATIVA SE IDENTIFICA CON LA INTERACCIÓN QUE ESTABLECEMOS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD DE EDUCAR .....	Pág. 205
12.- LA COMPETENCIA DEL PEDAGOGO PROCEDE DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE CUALIFICA EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES .....	Pág. 222
13.- LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO .....	Pág. 236
14.- CONSTRUIMOS HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS .....	Pág. 243
15.- EDUCAR CON VALORES ES UNA COMPETENCIA PROFESIONAL INSOSLAYABLE E IRRENUNCIABLE .....	Pág. 250
<b>SECCIÓN CUARTA: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>Pág. 279</b>
16.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	Pág. 281
17.- VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO .....	Pág. 309
18.- LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN .....	Pág. 315
19.- ENLACES A LOS CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA-2ª FASE .....	Pág. 321
19.1.- CUESTIONARIO 1 (CPM2ªF-1): AJUSTE DE LA MATERIA ESCOLAR A LOS COMPONENTES DEL ÁMBITO .....	Pág. 325
19.2.- CUESTIONARIO 2 (CPM2ªF-2): AJUSTE DE LA MATERIA ESCOLAR A LOS COMPONENTES DEL DISEÑO EDUCATIVO .....	Pág. 327
19.3.- CUESTIONARIO 3 (CPM2ªF-3): AJUSTE DE LA MATERIA	

ESCOLAR A LOS VALORES EDUCATIVOS COMUNES DERIVADOS DEL SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN .....	Pág. 330
19.4.- CUESTIONARIO 4 (CPM2 <sup>a</sup> F-4): AJUSTE DE LA MATERIA ESCOLAR A LOS VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DERIVADOS DEL SENTIDO CONCEPTUAL DEL ÁREA CULTURAL QUE CONFORMA LA MATERIA ESCOLAR .....	Pág. 333
19.5.- CUESTIONARIO 5 (CPM2 <sup>a</sup> F-5): ELUCIDACIÓN POSITIVA DE ACTITUDES PARA LA CONCORDANCIA VALORES-SENTIMIENTOS .....	Pág. 337
• <i>Actitud de reconocimiento</i> .....	Pág. 338
• <i>Actitud de aceptación</i> .....	Pág. 341
• <i>Actitud de acogida</i> .....	Pág. 344
• <i>Actitud de entrega</i> .....	Pág. 347
ANEXO 1. Matriz CPM2 <sup>a</sup> F-1. Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito .....	Pág. 351
ANEXO 2. Matriz CPM2 <sup>a</sup> F-2. Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo .....	Pág. 352
ANEXO 3. Matriz CPM2 <sup>a</sup> F-3. Cuánto hay de educación Común en una materia escolar .....	Pág. 353
ANEXO 4. Matriz CPM2 <sup>a</sup> F-4. Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma) .....	Pág. 355
ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2 <sup>a</sup> F. Relación entre rasgos definitorios reales carácter de la educación derivados de la actividad común interna y rasgos de sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas .....	Pág. 356
ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2 <sup>a</sup> F. Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de la actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas .....	Pág. 357
ANEXO 6. Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención .....	Pág. 358

## PRESENTACIÓN

José Manuel Touriñán López  
Santiago de Compostela  
Octubre de 2023

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivan del carácter y del sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido, se dice que toda acción educativa es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada. Los principios de educación, derivados del carácter y sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción.

La visión crítica que el pedagogo tiene de su actuación en tanto que pedagógica, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). En cada intervención vinculamos mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción porque nos ajustamos a esos ocho elementos estructurales atendiendo a principios de intervención y a principios de educación (Touriñán, 2021).

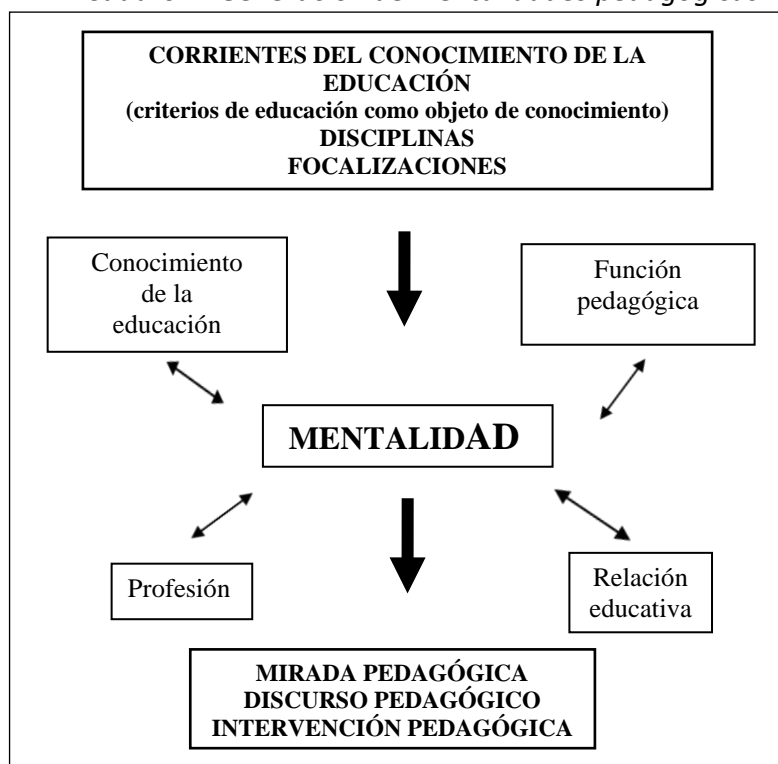
Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema



de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de finalidad y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación (Cuadro 1).

*Cuadro 1: Generación de mentalidades pedagógicas*



*Fuente: Touriñán, 2017, p. 192.*

La *mirada pedagógica* es especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido (Touriñán, 2019c y 2020a).

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación (Cuadro 2).

*Cuadro 2: La mirada pedagógica*

Formas de conocimiento	Niveles de análisis epistemológico	Corrientes de conocimiento
<p><b>Educación como ámbito de realidad</b> susceptible de ser conocido y focalizado disciplinarmente, desde el conocimiento de la educación que tiene significación probada</p>		
<p>PEDAGOGÍA TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA (tecnoaxiológica, porque se decide técnicamente sobre valores y mesoaxiológica, porque se valora como educativo cada medio utilizado)</p>		
<p><b>Construcción de Ámbitos de educación</b>                      Áreas de experiencia, formas de expresión, procesos y dimensiones generales de intervención, impregnadas del carácter y sentido inherente al significado de la educación en el nivel educativo que corresponda, para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración-indagación y relación) del educando utilizando los medios que correspondan.</p>		
<p><b>Principios de educación</b>                      Valores guía, derivados del carácter y sentido inherentes al significado de la educación, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación</p>	<p><b>Principios de intervención Pedagógica</b>                      Valores guía, derivados de los elementos estructurales de la intervención, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación</p>	
<p><b>Intervención pedagógica</b> para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando desde la actividad común interna (Pensar, Sentir, Querer, Operar, Proyectar y Crear) y externa (Juego, Trabajo, Estudio, Intervención, Indagación-Exploración y Relación), atendiendo en cada caso a valores realizados, realizables y o en vías de realización</p>		
<p>Uso y construcción de experiencia axiológica para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos que nos capacitan, desde el carácter y sentido de la educación, para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación</p>		
<p><b>Acción educativa concreta, controlada y programada</b>, justificada desde los componentes estructurales de la intervención y orientada a realizar el paso del conocimiento a la acción en cada interacción</p>		

*Fuente:* Touriñán, 2017, p. 285. Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) y de los rasgos de sentido inherentes al significado de educación a partir de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción (territorial, duradero, cultural y formativo), se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión*

*cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa*), de *socialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad y diferenciación* cultural y de *interés* en la formación común, específica y especializada desde el contenido de las áreas de experiencia cultural. Son principios de educación.

Así mismo, desde la perspectiva de esos mismos rasgos internos de carácter y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Touriñán, 2017). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación y se identifican con: sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación.

A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*. Y las metas pedagógicas derivadas de estos rasgos de carácter son *Diversión, Consecución de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y Colaborar*.

Si esto es así, la educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos y la Pedagogía constituye un cuerpo de conocimiento disciplinar con autonomía funcional que justifica la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención, y los utiliza para realizar *la acción educativa controlada* que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente, tal como se refleja en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia.

Y llegados a este punto del inicio de este discurso, conviene resaltar que una de las principales fuentes de conflictos en el conocimiento de la educación se vincula a la supuesta ausencia de pautas intersubjetivas de análisis de los esquemas de acción. El problema no está tanto en la carencia de esquemas de acción -pues incluso a nivel experiencial e intuitivo se van creando-, cuanto en la disparidad y desacuerdos sobre las pautas de análisis.

Lo cierto es que podemos afirmar muchas cosas desde la experiencia, pero el conocimiento contrastado de un acontecimiento exige la formulación de proposiciones con garantía de credibilidad por vías acreditadas de conocimiento y contrastación. Cuál sea el límite de credibilidad de una opinión o cuál es la garantía que ofrece el contenido de una proposición son modos de interrogarse acerca de la objetividad del conocimiento.

El problema de la objetividad ha sido analizado también como problema de la infalibilidad del conocimiento y como problema del progreso continuo de la ciencia. Incluso ha sido calificado como uno de los grandes mitos de la ciencia desde trabajos ya clásicos en este ámbito disciplinar (Quintanilla, 1976).

Adviértase que calificar de mito la objetividad no significa atribuir un carácter mítico a la ciencia. La ciencia es naturalmente la forma más desarrollada y completa del saber; no obstante, hay que reconocer que, desde las propiedades de la investigación científica, se dogmatiza acerca del conocimiento de un modo que el propio conocimiento científico no puede garantizar. Esa es la mitificación de la ciencia; desmontarla, no es desmontar la ciencia como tal. Antes, al contrario, se trata de matizar esa propiedad porque, aunque se rinda culto a la ciencia, la objetividad no es intocable y lo que realmente significa objetividad no siempre se corresponde con lo que se consigue, cuando se esgrime esa idea en la defensa de una proposición.

Como dice Quintanilla, la mitificación da lugar a una estimación incondicionada, incluso sin saber muy bien en qué consiste aquello que se venera. Se explica de este modo por qué, salvo raras excepciones, se acepta un trabajo -que se nos dice es objetivo- sin preocuparse de comprobar el fundamento de su objetividad, o si lo que el emisor entiende por objetividad, coincide con lo que el auditor acepta como tal (Quintanilla, 1976, p. 66).

La objetividad no ha sido entendida siempre del mismo modo y, más aún, lo que hoy se acepta como objetividad ni siquiera sería considerado como asunto a tratar en el tema de la objetividad en épocas pasadas no muy lejanas, como ya hemos podido ver en los tres capítulos precedentes. He dedicado otros trabajos a estudiar este tema y, si aplicamos el modelo de crecimiento a las corrientes de pensamiento acerca de la objetividad, nos encontramos con un volumen de producción intelectual que es inabarcable en este capítulo (Touriñán, 1987a).

En efecto, el crecimiento intensivo, extensivo e intrínseco de una corriente de pensamiento, como puede ser la concepción heredada, por ejemplo, ha producido tal

cantidad de trabajos que desborda nuestras posibilidades. Algo de esto hemos visto ya en capítulos anteriores. Precisamente por eso, en este capítulo, nuestro objetivo no es la productividad de un modelo concreto, sino los supuestos del modelo. Si queremos entender qué puede significar la objetividad en el conocimiento de la educación, nuestra tarea no es analizar los trabajos que, bajo un determinado modo de entender la objetividad se han producido. Lo que conviene es saber por qué ese determinado modo de defender la objetividad se ha cambiado. Nos interesa tanto comprender el contexto de descubrimiento de una determinada concepción histórica de la objetividad, como analizar el contexto de justificación de esa mentalidad (Reichembach, 1938, pp. 6-7). Y adviértase, además, que ese contexto de descubrimiento nos interesa de forma recurrente, porque lo que pretendemos es entender qué parte de la justificación de una determinada concepción acerca de la objetividad se mantiene hoy.

El modelo de crecimiento se ha aplicado ya al desarrollo del conocimiento científico (Touriñán, 1987a). Los trabajos de Kuhn (1962 y 1972) y Lakatos (1974) son manifestaciones valiosas de los intentos de reconstrucción racional de la historia de la ciencia. Se acepta en el campo de la epistemología de la ciencia, que la reconstrucción racional de la ciencia en el siglo XX pasa fundamentalmente por la existencia de tres corrientes, que agrupan la evolución del conocimiento resumida en los dos capítulos precedentes y que mantienen su propia identidad respecto de la objetividad del conocimiento (Touriñán, 1987a):

1. La corriente de la concepción heredada.
2. La corriente del racionalismo crítico, llamada también popperiana.
3. El corriente post-popperiana, llamada también historiográfica -en reconocimiento de su modo de análisis-, comprensiva o weltanschaaungista- por su especial reconocimiento del papel que juega el contexto de descubrimiento en la elaboración del esquema de interpretación con el que explicamos la realidad.

Cada una de estas corrientes ha marcado un hito en el desarrollo del conocimiento científico y cada una de ellas mantiene una concepción distinta de la ciencia. Mantendremos estas corrientes y su denominación en nuestro análisis por las siguientes razones (Touriñán, 1987a):

- Se atienen a las características del modelo de crecimiento y por tanto cada corriente es susceptible de análisis por productividad de sus supuestos y de análisis por cambio de supuestos
- Son significativas respecto del problema de la objetividad, porque cada corriente estipula unas condiciones peculiares para dicho concepto que son matizadas, suprimidas o sustituidas en las otras
- Permiten entender el crecimiento inter-corrientes

- No son exclusivamente cronológicas. Cada corriente tiene una fecha de origen. Pero es plausible que en períodos de vigencia de otra corriente existan autores que defiendan aquellos aspectos de una corriente anterior que ya están criticados
- Son significativas respecto al problema de la objetividad en el conocimiento de la educación. Nuestra posición en este sentido es que, si bien el objeto del conocimiento de la educación, o lo que es lo mismo en este caso, el objeto de la investigación pedagógica es un objeto específico y caracterizado singularmente, no se puede reclamar una objetividad especial para el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación tiene que cumplir las condiciones que para la objetividad de la ciencia se defienden. Y adelantándonos a nuestras propias conclusiones, podemos decir que no descubrimos nada en el tema de la objetividad actualmente que no pueda cumplir el estudio de la educación.

La primera parte de este capítulo se dedica al estudio y comprensión de la *objetividad* como cualidad del conocimiento a la que apelamos para atribuirle credibilidad. Como se dijo en el capítulo primero, la *correspondencia objetual* es una condición de la metodología, porque el método debe adecuarse a los objetos que investiga. Ahora, en este capítulo mantenemos que *la objetividad es una exigencia de la correspondencia objetual, que hace posible la verificación y refutación intersubjetiva de lo que conocemos.*

La segunda parte de este capítulo se dedica a indagar en las condiciones del objeto “educación” que generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La conclusión y, al mismo tiempo, propuesta en este capítulo es que la objetividad es una exigencia para el conocimiento de la educación y *esa exigencia implica el reconocimiento de la complejidad objetual como principio de investigación pedagógica.*

Como ya sabemos, el principio fundamental de la metodología, pretendiendo con el método la adquisición de la verdad, es su necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. Y cuando se trate no de cualquier verdad, sino de la verdad científica, el método habrá de ser adecuado a aquellas condiciones que hacen posible y real la ciencia. Ello implica que el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe. Esta afirmación quiere decir que el método se muestra como guía en el estudio de la realidad que se pretende conocer y del tipo de cuestión planteada y, por consiguiente, cualquier método no sirve para cualquier investigación. El principio metodológico de *correspondencia objetual* significa que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, así las cosas, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el

estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procedería de modo desorganizado.

Hoy, cuando se habla de metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos, por una parte, y, por otra, al desarrollo y al análisis sistematizado de los criterios que rigen y determinan la investigación pedagógica, atendiendo al objeto de conocimiento que le es propio: la educación, en nuestro caso. Esto que decimos es especialmente importante, porque el conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica.

Hemos visto ya que la evolución del concepto de ciencia nos lleva, desde el punto de vista de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad. Muy diversas condiciones del pensamiento crítico y del pensamiento de la complejidad, son aplicables a la actividad educativa y hacen de la educación un objeto complejo, pero a los efectos de este capítulo es necesario ajustarse específicamente a las condiciones propias de la acción educativa y decir que la *complejidad del objeto de conocimiento "educación"* se hace patente en:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

La triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y relación educativa hace del objeto de conocimiento "educación" un objeto complejo que la investigación pedagógica debe afrontar para no renunciar a lo que lo singulariza. Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica:

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre acontecimiento, acción, valor, pensamiento, creación y decisión
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor.



## **CONOCIMIENTO, OBJETO Y MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**(Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos. Frente a la neutralidad, competencia para educar CON valores)**

En perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar, sino educar CON las áreas culturales. No es un problema de conocer un área, ni un problema de enseñar un área, sino un problema de educar con las áreas; es decir, es un problema de valorar como educativo el medio que utilizamos.

Para responder a esa pregunta, hay que justificar por qué algo es educativo y educa; hay que valorar el medio utilizado como educativo y ver en qué medida ese medio cumple los criterios que determinan el significado de educación. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde las artes. La diferencia específica de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino su ajuste al significado de educación y la transformación del área cultural instructiva en ámbito de educación que se integra en el diseño educativo de cada intervención.

Hoy, cuando se habla de metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos, por una parte, y, por otra, al desarrollo y al análisis sistematizado de los criterios que rigen y determinan la investigación pedagógica, atendiendo al objeto de conocimiento que le es propio: la educación, en nuestro caso. Esto que decimos es especialmente importante, porque el conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica.

Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación, es el triángulo de la credibilidad: Debe lograrse objetividad en el conocimiento, debe asumirse la complejidad del objeto de conocimiento y debe respetarse la complementariedad de métodos. De este modo, frente a la neutralidad, podremos avanzar en el logro de la competencia para educar CON valores y en el compromiso del profesional de la educación con su tarea.

**José Manuel Touriñán López**