

Interrogación sobre el sentido y las bases de una metateoría pedagógica

Rafael SÁEZ ALONSO*

La Pedagogía, la Teoría de la educación, la Ciencia de la educación o las Ciencias de la educación —no son términos sinónimos, aunque tienen una relación fundamental, se refieren a que «las acciones educativas encuentran su explicación y fundamentación en las Ciencias de la educación, en la Pedagogía» (Rodríguez Neira, 1992, p. 79)— hacen esfuerzos continuos para cuestionarse y reflexionar sobre sí mismas. Esto importa más, si cabe, que en otras ramas del saber, como la Física, la Química o las Matemáticas.

En la Pedagogía la pregunta ¿qué es la Pedagogía?, ¿Qué es la teoría de la educación?, ¿qué es la educación?, ¿qué es la ciencia de la educación?, juega un papel inherente y esencial a la misma investigación educativa. En los últimos años ha aparecido una abundante bibliografía sobre esta temática. A modo de ejemplo, pueden citarse trabajos de Castañé (1991, 1992); Castillejo (1986); Colom (1982, 1988); Escolano (1978); Sarramona (1991); Touriñán (1987, 1988.89); Vázquez Gómez (1984). Esto hace referencia, sin duda, a que el pensamiento sobre los presupuestos de la teoría de la educación es recursivo en todas sus direcciones y sentidos de la investigación pedagógica. La educación es, por naturaleza y desde el principio, también reflexión no sólo sobre el quehacer educativo, sino también sobre la educación, o mejor, sobre la teoría *de la* educación. La continuación de esta afirmación es cuestionarse *cómo* se pone en práctica, *cómo* se articula esa actividad reflexiva que afirmamos recursiva y *qué* pretende.

En lo que sigue, se intentará comunicar y explicitar su sentido, dándonos cuenta de que la pregunta de partida, ¿qué es la Pedagogía?, se puede

(*) Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense.

responder de múltiples maneras. Se puede responder negando la pregunta, exigiendo que respondan los filósofos o los historiadores, los epistemólogos o cualquier otro, o escribiendo un tratado de varios centenares de páginas y aun creando una disciplina propia. No olvidemos que la respuesta sobre el interrogante ¿qué es la ciencia?, ha hecho surgir una disciplina denominada actualmente la Filosofía de la ciencia. En nuestro terreno también parece exigible una reflexión básica y sistematizada sobre la Teoría de la Educación.

1. La Pedagogía como construcción científica

La disciplina académica Teoría de la educación agrupa diversos saberes científicos como objeto propio de estudio (Medina Rubio, 1992, pp. 171-172). Los más representativos son la teoría de la educación como construcción científica, capaz de elaborar enunciados teóricos sustantivos sobre la educación y proposiciones normativas (tecnológicas) específicas de intervención, la Teoría de la educación como disciplina pedagógica, y la Teoría de la educación como disciplina docente.

Cuando hablamos de Pedagogía como ciencia de la educación, queremos afirmar que, epistemológicamente -por la forma de conocer- y ontológicamente por el ámbito de realidad que se estudia-, la educación es susceptible de estudio científico autónomo. La Pedagogía como ciencia de la educación es una disciplina científica autónoma como la psicología, la biología, la sociología, etc. Usa la forma de conocimiento científico tecnológico en el ámbito de la educación entendida ésta como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Precisamente por eso la Pedagogía como disciplina científica autónoma elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación y proposiciones tecnológicas específicas de la educación (Tourriñán, 1987, p. 268).

Observamos una respuesta compleja fundamentada, pero que, a su vez, puede ponerse en duda y clamar por una fundamentación ulterior, seguros como estamos de que el camino de la educación es en un terreno difícil y siempre susceptible de discusión, con innumerables ramificaciones, ejemplificaciones y combinaciones.

Es difícil encontrar una respuesta completa y que satisfaga medianamente a la pregunta «¿Qué es la Pedagogía?», pues nuestro objetivo se centra más bien en averiguar algo sobre el contenido concreto, los modos específicos de argumentación y la finalidad de este tipo de actividad humana que es educar, hacer Pedagogía a nivel de realidad, en procesos de formación humana reflexiva, crítica y optimizadora.

Parafraseando a Moulines (1991, p. 21) nos damos cuenta de que lo que intentamos averiguar es *sobre qué cosas* y *de qué manera* concreta los edu-

cadore/ pedagogos preguntan, responden, fundamentan y concluyen recursivamente sobre la Pedagogía. La Pedagogía, la Ciencia de la educación y la Teoría de la educación en la diversidad de significados del término teoría (Medina Rubio, 1992, pp. 218-221), no es el nombre propio de alguna entidad sideral o que habita en un parque jurásico, sino que esa expresión es el término genérico para algo que hacen personas de carne y hueso, de sexo femenino o masculino, llamados pedagogos/teóricos de la educación, desde hace por lo menos unos muchos cientos de años. «Lo que interesa es qué hacen los pedagogos y los investigadores en educación para que sus productos tengan esa forma particular que les permita calificarlos como científicamente fundados» (Larrosa, 1990, p. 138). Es decir, cuando nos preguntamos qué es la Pedagogía, nos preguntamos por de pronto *qué* es lo que *hacen* esos individuos, es decir, cuáles son los objetivos, contenidos y procedimientos de sus esfuerzos.

Entonces, ¿cuál es el contenido, lo relevante de la investigación de los pedagogos y que pretende responder a la pregunta ¿qué es Pedagogía? La lista puede ser interminable. Algunos de los objetos sobre los que ha recaído la consideración 'educativamente' y que responden a la anterior pregunta pueden ser, o mejor, son: el hombre, la educación como conocimiento, la motivación escolar, la escuela, la familia, la sociedad, la religión, la filosofía, drogas, el currículum, el trabajo, la economía, la política, la cultura, la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, el profesor, la práctica educativa, la epistemología, la documentación pedagógica, paradigmas de la investigación educativa, las técnicas y la tecnología, la ciencia, la intervención educativa, la investigación educativa, la ideología, la pedagogía cognitiva, la educación no formal, la reeducación de menores, el profesorado, el maestro como profesional, el sindicalismo docente, la aplicación educativa de las bases de datos inteligentes, etc. Y por supuesto, la Pedagogía misma.

Todos estos y otros más son ejemplos bien conocidos, extraídos de los libros, revistas y programas que están en las librerías públicas: todos ellos son objetivos de estudio de diversos investigadores/pedagogos, bien estudiados personalmente, bien estudiados en equipos. Y, en realidad, esta lista no explicita todo aquello de lo que se han ocupado los pensadores desde la antigüedad: Platón, Aristóteles, Quintiliano, Erasmo, Vives, Rousseau..., hasta los actuales pensadores.

Nos preguntamos, entonces: ¿acaso existe en esta lista heterogénea, no unívoca, y sí polifacética, algún denominador común relevante? Nos parece que no. Cualquier cosa, idea o máquina de la realidad circundante aparece como candidato potencial o presente de posibles investigaciones pedagógicas. Objetos de experiencia o de reflexión ideológica, máquinas reales, pensamientos abstractos o altamente prácticos, todo puede pasar a través del tamiz o cedazo pedagógico.

Y no sólo no existe un denominador común en el tipo de realidades investigadas en la lista citada anteriormente, sino que tampoco parece exis-

tir una comunidad al nivel de procedimientos, es decir, de la manera específica en que se realiza la investigación en los distintos campos; o sea, en el cómo de la investigación pedagógica. Según veremos a continuación, en aquellas definiciones o principios a primera vista iguales o parecidos sobre los que investigan los pedagogos, no hay muestras de que empleen una metodología común.

Puede resultar ilustrativo considerar desde el origen esta diversidad en el método, con el examen de significados distintos atribuidos por los autores a lo que supuestamente es el «mismo» objeto, cuando definen el concepto de educación. Tomemos algunas definiciones (Sarramona, 1991, pp.27-34; García Aretio, 1989, pp. 14-18): Platón: «Educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces». Marañón: «La educación es una superación ética de los instintos». Dilthey: «La educación es la actividad planeada por la cual los profesores forman la vida anímica de los seres en desarrollo». Castillejo: «La educación es un 'factum' que el hombre genera/realiza/ como actividad/instrumento/mecanismo para posibilitar/ potenciar su configuración como especie e individuo de acuerdo con un 'patrón'». Y podríamos seguir enumerando definiciones de autores que han ejercido su influencia en estudios pedagógicos posteriores: Nassif, García Hoz, Rufino Blanco, Debesse, Kerschensteiner, etc. ¡Qué poco de común poseen estas definiciones! Y si eliminamos el concepto introductorio «la educación», quizá nos resulte imposible situar las demás definiciones en un sistema capaz de explicar lo que es la educación. Los textos químicos, físicos o matemáticos poseen alguna base común en su contenido, cosa difícil de ver en los textos que hemos tomado anteriormente como ejemplo.

Y es que en educación/Pedagogía los contenidos, la estructura semántica, los fines, la concepción, el proceso, el llevarlas a cabo, su resultado o producto son tan diversos, que resulta difícil fundamentarlos en un denominador común, como sería una finalidad primordial inequívocamente compartida. Unos ven la educación como perfeccionamiento de las facultades humanas, otros ven la educación como superación ética de los instintos, otros la describen como influencia social del profesorado, y hay quienes entienden la educación como sistema de comunicación concebido cibernéticamente. En suma, son distintas las formas de ver una tarea que parece exige interpretación consensuada; y son también distintos los propósitos de realización que suscita.

Podemos afirmar que la educación contiene toda clase de persuasiones, tesis, formas de argumentar, maneras de considerar a la persona, métodos, intentos... Y esto, con raíces tan antiguas como las del hombre. En efecto, desde su aparición, el hombre se preocupó de criar y cuidar a sus hijos hasta que pudieran valerse por sí mismos; precisamente con este significado surge el término «educación». (Sarramona, 1991, p. 27). Desde el principio de la historia, la educación/Pedagogía parece llevar en germen una

realidad generalizadamente recursiva, que retoma y retoma a nivel de conceptos y propósitos, en planteamientos de suyo inseguros y cuestionables.

Nadie puede afirmar que él posee la respuesta única y abarcadora a la pregunta general, la única y total Pedagogía verdadera. Parece no existir la última palabra en Pedagogía, pues siempre habrá alguien dispuesto a cuestionar, teorizar, analizar, sistematizar, ramificar, combinar o descubrir nuevos enfoques en el pensamiento pedagógico. La reflexión pedagógica sobre lo definido por Platón conduce a la constatación P_1 , y muchas veces no es sólo una única ramificación lo que se obtiene, sino varias, $P_1, P_2, P_3 \dots$. Y cada una de estas constataciones serán pensadas y repensadas pedagógicamente y conducirán a nuevos despliegues A_1, A_2, A_3 ; y no sólo eso, sino que las líneas que conducen de P a P_1, P_2, P_3 y de éstas a A_1, A_2, A_3 , constituirán nuevos caminos de reflexión pedagógica, siendo ulteriormente investigadas. De ahí resultan, ciertamente ramificación y aun disparidad en concepciones y temas o contenidos que se han dado y se dan en la investigación pedagógica y en la praxis educativa. No hay uniformidad de principios en la investigación sobre la Pedagogía ni en los métodos mismos con cuya ayuda reflexionamos sobre ella. Estos y aquellos se convierten, por el contrario, en objeto de reflexión. No existe, pues, un único principio, una única definición ni por supuesto un consenso básico respecto de la reflexión que deba realizarse en el ámbito de la Pedagogía. Incluso cabe el aumento de heterogeneidad de contenidos, principios y métodos, si la actividad pedagógica discurre por los cauces pluriformes de desarrollo actuales.

2. El gran bazar del mercado pedagógico

Lo dicho constituye, con lagunas y carencias, por supuesto, una constatación acerca de los contenidos, argumentos y definiciones que configuran la Pedagogía; una constatación, no de lo que la Pedagogía debe ser, sino de lo que es. La reflexión pedagógica se produce en todo tipo de situaciones, y las refleja. Esta comprensión, que es necesario sea atenta y crítica - de la situación dada en la Pedagogía, nos influye en el camino que tomemos como pedagogos responsables, abiertos a posibilidades no ilusorias, pero siempre limitadas y con riesgos de error.

En la Pedagogía/Teoría de la educación observamos, pues, un campo abierto sobre el conocimiento de la educación, innovador, evolutivo, creciente y diversificado. La consecuencia de esto no es un relativismo. Como afirma Moulines (1991), «el relativismo... es una concepción que se despedaza automáticamente a sí misma, es suicidio intelectual. Muy al contrario de proporcionarnos un punto de vista más «progresivo», más «abierto» con respecto... al pensamiento, en general, el relativismo, en cualquiera de sus variantes, conduce a la parálisis espiritual, su corolario irremediable consiste en un silencio absoluto» (p. 27). Este relativismo nos impondría dejar

de pensar/hacer Pedagogía. Sin embargo, «si muove». Sin embargo, el relativista y todos los demás estudiosos/pensadores sobre teoría de la educación seguirán pensando y pedagogizando.

En efecto, lo que el relativista parece olvidar es que la mera constatación de la abundancia de ideas, métodos y definiciones en Pedagogía no da pie para concluir de manera alguna afirmando la mera arbitrariedad, o proponiendo una inevitable equiparación entre todas las aportaciones en este campo de reflexión sobre el quehacer educativo. No se pueden comparar ideas con ideas, considerándolas iguales. Es algo impropio e injustificado; y lo que procede, es introducir en la discusión y en el análisis de todos los elementos, la pregunta por alguna clave esclarecedora de la Pedagogía, por algún criterio o principio, que podemos llamar metacriterio o metaprincipio. Lo cual supone que la evaluación de cualquier teoría o método pedagógico sólo puede llevarse a cabo de acuerdo con la búsqueda, y hasta cierto punto con la afirmación de una escala de valores cada vez más clara y mejor definida, y cada vez más merecedora de ser aceptada por todos los pensadores e investigadores en Pedagogía.

Con otras palabras, es necesario un metacriterio o metaprincipio que abarque a toda la Pedagogía considerada según toda su amplitud y desde los fundamentos. A partir de aquel podrían «derivarse», «emanar» los diversos criterios específicos y particulares para evaluar los enfoques pedagógicos particulares dentro de cada parcela o línea de investigación pedagógica. De este modo, podríamos disponer de luz para comparar entre sí, por ejemplo, principios epistemológicos de la educación/Pedagogía, principios éticos o políticos o tecnológicos de la misma, pudiendo concluir cuáles son los «mejores».

El metacriterio general nos señalaría entonces el criterio específico que hay que aplicar a cualquiera de las definiciones de Pedagogías antes enumeradas, y a las que se pueden añadir otras fácilmente: a las de Platón, de Marañón, de Dilthey o de Castillejo; nos permitiría discernir entre los criterios más adecuados y los que son menos. Sin duda, a lo largo de la historia se han ido produciendo metacriterios productores de criterios. A veces, ha surgido con carácter de metacriterio la «idea de perfeccionamiento»; otras, «la relevancia de la educación para alcanzar un fin»; otras, «la intencionalidad», «la individualización», o «la adecuación del sujeto a la sociedad» (Sarramona, 1989, pp. 28-32); otras, la relevancia que se manifiesta al «desarrollar una metateoría de la educación a partir de la Teoría General de Sistemas y de la Cibernética» (Colom, 1982, p. 5), etc.

Nos parece, sin embargo, que semejante metacriterio no es la condición para la subsistencia de la Pedagogía. Hay numerosas ideas hasta cierto punto incompatibles entre sí, que coexisten dentro de la investigación pedagógica en grupos de pedagogos, como puede verse en la presentación crítica realizada por Carr y Kemmis (1988, p. 164), quienes tratan de señalar los pros y contras y las principales lagunas o insuficiencias de algunos en-

foques en la teoría e investigación educativa. Igualmente puede consultarse, sobre este hecho, a Carr (1990, pp. 145-146). Incluso ocurre que una misma persona muestra distintas posturas teóricas en sucesivas etapas de la vida. Si hubiera que consensuar un determinado metacriterio, no parece pudiera hacerse Pedagogía. La Pedagogía se ha desarrollado y se desarrolla sin acuerdo sobre metacriterios que la regulen. Mas no podemos aceptar al respecto la argumentación relativista. No nos sirve para la fundamentación de la teoría pedagógica ni de ningún método con que desarrollarla debidamente.

El campo pedagógico es ciertamente inmenso y la mirada no puede abarcarlo totalmente. Todos los días surgen nuevas ideas y proposiciones: educación intercultural, educación plástica y visual, educación para los valores actuales, educación vial, educación en las instituciones hospitalarias, educación ambiental, etc. A veces los nuevos elementos de reflexión pedagógica no tienen ninguna relación aparentemente comprensible. En eso el relativista lleva algo de razón. Ahora bien, tampoco de eso se concluye que todas las definiciones o afirmaciones sobre la educación son equivalentes. Unas son modas pasajeras o flor de un día que se marchitan al primer rayo crítico, otras aguantan, otras degeneran en actitudes destructivas. También hay otras que poseen hondura fundamentante y nutren a generaciones enteras en empresas para el desarrollo humano.

Lo que compete a los investigadores pedagogos es intentar orientarse bien, «pues hay caminos y no todos los caminos son iguales. La diferencia estriba sobre todo en determinar *a dónde* queremos ir. *Esta* es la cuestión radical de principio» (Moulines, 1991, p. 30). Es necesario determinar a dónde se quiere llegar con la investigación pedagógica, qué es lo que se pretende con esa actividad y exponerlo de manera clara y honesta. Tan pronto poseamos claridad para decidir a dónde queremos llegar, descubriremos un horizonte investigador pedagógico donde cada camino se perfila de modo no equiparable con los demás. Es verdad que esto no significa que sólo un camino va a ser el camino de investigación, sino que la realidad educativa será estudiada por un pluralismo de ideas, métodos y conocimientos, propiciando criterios para una mejor evaluación del rico paisaje pedagógico que se extiende a nuestra vista con respecto a su mayor o menor adecuación para nuestra meta. Solamente manejando ideas inequívocas sobre la finalidad perseguida al hacer Pedagogía, solamente así evitaremos la tentación relativista; es decir, una motivación clara, unos objetivos precisos, claros y abiertos fundamentarán los planteamientos en la investigación pedagógica.

El sentido de la Pedagogía por la que abogamos, se refiere a esa actitud curiosa, responsable y comprometida por la educación que a todo y a todos afecta de algún modo; cabe decir que pugna por desarrollarse en cada individuo y en cada sector concreto de la vida. Vemos que es un asunto demasiado complejo, y que nadie, solo, ni tampoco muchos y en equipo han captado su totalidad. Imposible es presentar en una fotografía semejante

riqueza de paisaje. Es verdad, por el contrario, que muchas personas a lo largo de los siglos han reflexionado sobre Pedagogía con capacidad para abstraer la correspondiente problemática y estudiarla de manera rigurosa y operativa, diferenciándose del saber u opinión vulgar. Ha habido, queremos decir, una actividad crítica y autocrítica incesante. La historia de la Pedagogía no se cierra con los resultados de los análisis, con la claridad en la formulación de conceptos, con el rigor argumentativo; una y otra vez es cuestionada toda la reflexión teórica y práctica que aparece en el campo del conocimiento pedagógico. Así, a momentos de persuasiones educativas que se tenían como verdades sólidas, han seguido situaciones y preguntas que erosionaban esa pretendida solidez. La razón es que la Pedagogía/educación está en continuo proceso de replanteamiento por su complejidad y por la importancia decisiva de sus cuestiones. Ni toda respuesta vale, ni las mejores llegan a ser definitivas. Aquí actúa la capacidad recursiva del pensamiento humano a que nos hemos referido anteriormente.

3. La Pedagogía reflexionará sobre sus propios productos

La Pedagogía se enfrenta a una problemática tan compleja y abarcadora como la de dar cuenta, con sentido y operatividad educativos, de las diversas parcelas de la realidad. Y debe hacer más. *La Pedagogía reflexionará sobre sus propios productos en el campo de la educación.* A los pensamientos de primera instancia, por ejemplo, sobre las teorías diversas de educación, seguirán reflexiones de segunda instancia, que preguntan sobre los primeros, y que son igual de indispensables que aquéllos. Mientras haya pedagogos que investiguen y descubran ideas científicas de educación en el campo de la escuela, de la familia, la política, la evaluación del aprendizaje, la tecnología o la educación plástica y visual, para ofrecer «educación» en todo ese mundo que nos rodea, surgirán también quienes se dediquen a ofrecer reflexiones de segundo orden para aquilatar el sentido o el sin sentido, la consistencia o inconsistencia, la relevancia o irrelevancia de las reflexiones primeras. Es éste un proceso de reflexionar en algo —la influencia de la educación en el desarrollo intelectual, por ejemplo— y reflexionar sobre la manera como se está reflexionando. Es pensar pedagógicamente sobre la forma concreta y efectiva y sobre las formas deseables de pensar pedagógicamente.

Para no caer en juegos semánticos o hechizos del lenguaje, como afirma Wittgenstein, conviene emplear el término «Pedagogía» acompañado de un genitivo regido por él; así adquiere pleno sentido. No hay pedagogía a secas, aunque «la palabra pedagogía, sin agregados ni adjetivos, designa para nosotros, la totalidad de la disciplina educativa, y abarca tanto la teoría o pedagogía teórica, como la técnica educativa base de la pedagogía tecnológica» (Nassif, 1958, p. 72).

Así, habrá «Pedagogía *de*»: Pedagogía *del* ocio y del tiempo libre, Pedagogía *de* tipo sociológico, Pedagogía *de* los intereses y necesidades, Pedagogía *de* una teoría psicológica, Pedagogía *de* la ciencia, Pedagogía *del* obrar humano, Pedagogía *del* deporte, Pedagogía *de* la música, Pedagogía *del* trabajo, Pedagogía *de* la empresa, Pedagogía *del* turismo, Pedagogía *del* ámbito hospitalario, etc. Y habrá también Pedagogía tecnológica, Pedagogía diferencial, Pedagogía social, Pedagogía general, Pedagogía sistemática, Pedagogía experimental, Pedagogía laboral, Pedagogía escolar, Pedagogía familiar. De ambas formas se designa —siempre con obligadas delimitaciones— este producto intelectual que versa sobre el quehacer educativo y ha de comprenderlo para darle sentido y eficacia.

Recordemos que hay quienes defienden de manera categórica la existencia de una única ciencia de la educación, representada por la Pedagogía. Todas las demás ciencias referidas a la educación serían ramas de aquella. Otros autores consideran a la Pedagogía como la «ciencia general de la educación», pero admiten que hay otras ciencias de la educación. Un tercer grupo está formado por autores que admiten la existencia de un conjunto de ciencias de la educación independientes entre sí, con el común denominador de considerar a la educación como objeto formal de estudio (lo cual de hecho y también en principio impide que sean independientes). Dentro de esta última posición, a la Pedagogía se le reconoce un papel propio, que debiera aclararse (Sarramona, 1991, pp. 82-83). Para ampliar lo dicho, puede consultarse Medina Rubio, (1992, pp. 213-232).

Entre estas diversas «pedagogía *de*...», y a veces combinados de varios de esos genitivos, no se dan simas de incompreensión mutua; sino que hay, para emplear un término *wittgensteineano*, «semejanzas de familia». Parece darse en estas «pedagogía *de*...» una comunidad de contenido; o sea, la comunidad de contenido referido a la educación, aunque hablan de cosas distintas y entre sus motivos epistémicos haya también diversidad. Esto puede ser suficiente para situar todas las actividades de segundo orden o reflexiones de segunda instancia dentro de un mismo marco, el metapedagógico o metateórico pedagógico. Con otras palabras «el método que proponemos debe ser capaz no sólo de explicar científicamente los procesos sino también poseer la suficiente potencia científica para elicitar legalidades que los regulen y para reintegrar los nuevos datos y enunciados básicos, permitiendo en consecuencia progresivas reformulaciones más específicas y adecuadas» (Castillejo, 1985, p. 51).

4. La reflexión metapedagógica

En el gran bazar del mercado pedagógico, la reflexión de tipo metapedagógico sobre cualquier campo, reflexión o definición específica y con intencionalidad concreta nos sirve para orientarnos y no extraviarnos en ese

amplio mundo de la Pedagogía. Y la reflexión metapedagógica, el pensar sobre el pensar pedagógico, se sumaría de modo natural a la creación y descubrimiento de nuevos conocimientos pedagógicos.

El metapedagogo, el que investigue en la metateoría pedagógica, introducirá el bisturí de la duda en muchas actitudes de primer orden demasiado ciertas e incluso dogmáticas; en ocasiones, deberá descubrir la presencia de intereses no puramente pedagógicos que condicionan las investigaciones de primer grado. El metapedagogo, que se mueve en el andamiaje de conceptos, teorías, fundamentaciones de las actividades de primer orden, ayudará a describir relaciones o ausencias de las mismas, explícitas o implícitas, reiteraciones o confusiones, en aquellas regularidades o no de la naturaleza y de las leyes con que se describen estas regularidades. Se dedicará a analizar la estructura de la experimentación pedagógica, a detenerse en descubrir los posibles factores no del todo científicos que están e influyen en la ciencia pedagógica, y el contexto teórico de la misma, tanto sincrónica como diacrónicamente. En resumen, tratará de captar lo esencial de la ciencia pedagógica. El metacientífico pedagogo «habla, discute, valora o evalúa aquello que los científicos o la comunidad científica (de pedagogos) están diciendo o haciendo» (Oldroyd, D. 1993, p. 9).

Con estas reflexiones de segundo orden de la Metateoría pedagógica se pueden aclarar las ideas acerca de la Ciencia pedagógica en lo referente a conceptos (Teoría de la educación), acontecimientos y desarrollo de los modelos explicativos de la educación (Pedagogía de la historia), injerencias de leyes educativas sobre el mundo que nos rodea (Pedagogía social), uso de instrumentos y métodos observacionales y de cálculo (Pedagogía experimental); y todo ello referido a las investigaciones y explicaciones teóricas de primer orden, sometiendo de este modo todas las ideas educativas, propias y extrañas, al rigor sin compromisos, a la introspección, discusión y examen de los procedimientos utilizados. La Metateoría pedagógica ha de ser un estudio de segundo orden en el que se trata de obtener ideas exactas y explícitas y descubrir los factores que conducen a la formulación de teorías educativas, con base en el examen crítico de las investigaciones y reflexiones de primer orden realizadas en todos los campos de la Pedagogía, ahora y a través de los tiempos. Este último carácter abre la Metateoría pedagógica a la historia como perspectiva y como tema de pregunta.

Sería motivo para otras reflexiones el analizar si la Metapedagogía es sólo una empresa teórica, y no es normativa ni descriptiva; o si es una disciplina normativa, además de descriptiva y teórica. Colom (1982) ya ha incidido en esta temática cuando afirma que «las pedagogías o teorías de la educación al uso, se centran en significar, desde posturas ideológicas, filosóficas, políticas o religiosas, el concepto 'educación' sin antes investigar la esencia y fenomenología que se pretende destacar. De ahí que nuestra sistematización sea realmente 'metateoría' porque es válida como teoría de cualquier teoría educativa y, por lo tanto, de cualquier pedagogía... la úni-

ca teoría válida sobre la educación, en la medida en que es común a toda teoría, es la metateoría de la educación» (p. 174). Moulines (1991) enumera las discusiones de las diferentes escuelas de la Filosofía de la ciencia sobre la dicotomía «normativo/ descriptivo»:

Muchos autores, sin mayor argumentación, parten simplemente del supuesto de que frente al fenómeno ciencia sólo puede hacerse una de las dos cosas siguientes: o bien plantear normas de científicidad genuina, que han de fijar de una vez por todas cómo debe proceder el investigador en cuanto tal, o bien describir las circunstancias fácticas de la empresa científica. La comprensión bipolar de la tarea de la filosofía de la ciencia expresada en el par categorial «anormativo/descriptivo» explica muchas de las posiciones o de los supuestos antagonismos que dominan el paisaje metacientífico actual (p. 57).

Algunas de estas posiciones antagónicas aparecen representadas por la asunción de un punto de vista explícitamente normativo; son los representantes del constructivismo metodológico de la llamada «Escuela de Erlangen», fundada por Lorenzen en Alemania, «los cuales ven la tarea de la filosofía de la ciencia en liberar las ciencias de supuestas negligencias metódicas y restos irracionales» (p. 57). Otros filósofos de la ciencia son los normativistas, tales como Popper, Lakatos y sus respectivos discípulos. Con Popper, la Filosofía de la ciencia queda planteada como una disciplina metateórica o metacientífica, cuyos objetivos principales de reflexión son las teorías científicas, y no las ideas, ni los universales, ni los hechos más simples y elementales (Echeverría, 1989, p. 77). Popper utiliza una metáfora sobre las teorías que ha hecho fortuna: «Las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos «el mundo»: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina» (Popper, 1962, p. 57). Para Popper son las teorías el punto de partida de la reflexión metodológica sobre la ciencia, y no los hechos. Popper busca una racionalización formal y normativa del progreso científico, de forma que una teoría es superada por otra de un nivel de universalidad más alto, que contiene a la teoría antigua (Dendaluce, 1988, p. 20).

Un tercer grupo lo forman los antinormativistas, cuya figura principal es Feyerabend, quien en su conocido texto «Tratado contra el método» da pie para el anarquismo metodológico del «todo vale» (De Miguel, 1988, p. 62). «La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no se infrinja en una ocasión u otra» (Feyerabend, 1981, p. 7). El lema de su Epistemología anarquista «todo vale» es asumido por él hasta afirmar que «este principio abstracto es el único principio de nuestra metodo-

logía anarquista» (p. 22), aunque ocho años después también pensó que «todo vale *no* es el primer y único 'principio' de una metodología que yo recomiendo» (Feyerabend, 1982, p. 41).

Alejados también del normativismo se encuentran Laudan (1986), quien sustituye los programas de investigación de Lakatos por una entidad super-teórica llamada «traducción de investigación», entendida como familia de teorías que comparten una ontología y una metodología comunes (Dendaluce, 1988, p. 21), y la escuela de Edimburgo con otros grupos de meta-científicos de tendencias descriptivas y relativistas, que quieren retrotraerse a los «hechos puros» de la actividad científica.

Este es el caso, por ejemplo, de aquellos autores que caen bajo la rúbrica de la etnometodología y que opinan que hay que limitarse a registrar, con la ayuda de videocassettes o medios similares, aquello que los científicos «realmente hacen» cuando hacen ciencia. Creen así haber construido, mediante la aplicación de métodos etnológicos y bibliométricos, un dique descriptivista contra las tentaciones normativistas» (Moulines, 1991, p. 58).

Olvidan estos autores que la descripción de hechos puros es imposible, porque tales hechos no existen. Incluso respecto de la ciencia ha de reconocerse imposible registrar lo que en ella «realmente» ocurre.

Vemos, pues, que las controversias a la hora de clarificar el problema entre el polo de la normatividad incondicional y de la facticidad pura en su consideración de la ciencia, han sido duras, y no se les puede quitar todo el valor a los distintos trabajos, autores y escuelas mencionados. Todas las aportaciones han sido fructíferas y beneficiosas para la Filosofía de la ciencia. Es el resultado de la discusión metodológica llevada a cabo bajo el término genérico de «problemas de los conceptos teóricos». No hay claridad en la distinción entre el lenguaje teórico y el lenguaje observacional. Echeverría (1989) expresa la siguiente afirmación de Carnap:

Yo pensaba todavía que todos los términos científicos podrían ser introducidos como términos disposicionales en base a términos observacionales por medio de definiciones explícitas, o a través de las llamadas fases reductivas, las cuales constituyen un tipo de afirmaciones condicionales. Hoy día pienso, de acuerdo con la mayoría de los empiristas, que la conexión entre los términos observacionales y los de la ciencia teórica es significativamente mucho más indirecta y débil que lo que yo pensaba en mis primeras formulaciones, o en las del operacionalismo (p. 155).

Queda constancia de esta problemática sobre la naturaleza de las disciplinas científicas sobre la cual no podemos, aquí y ahora, entrar en más pormenores. Y nos encontramos en la cuestión de si la construcción de teorías científicas tiene o no como objetivo la descripción de hechos o plan-

tear normas de científicidad genuina. Si una teoría no es una sucesión de enunciados ni de principios de relaciones ideales, ni un armazón conceptual abstracto y complejo, según se desprende de la polémica anteriormente comentada, sino que parece que una teoría es una visión de las cosas a través de un sistema de hipótesis que se apoyan y controlan mutuamente, es un modo de contemplar un determinado campo de la experiencia de una manera específica y distinta de otra por la construcción conceptual que organiza los conocimientos de un campo y que puede ser corroborada o refutada. Al admitir esto, quizá resulte que el enfoque metapedagógico o de la Metateoría pedagógica no sea el detenerse en proponer las leyes del comportamiento científico de modo unívoco, ni tampoco detenerse en describir los hechos que debe describir la teoría pedagógica; sino que más bien puede tener un carácter hermenéutico, de pregunta: ¿de qué manera y en qué contextos la reflexión nos ayuda a interpretar y a comprender el fenómeno llamado ciencia pedagógica?

5. Interrogación por las estructuras profundas en la ciencia pedagógica

Lo que interesa, entonces, no es si la Metateoría pedagógica «es» normativa o descriptiva, cuestiones sin duda alguna muy importantes; sino conocer qué tipo de relaciones pedagógicas se privilegian, cómo se integran otros productos cognoscitivos (conceptos, teorías, métodos, etc.) provenientes de otras áreas, para qué se los usa, cómo se establece su relevancia para la Pedagogía, etc. (Larrosa, 1990, p. 139). La Metateoría pedagógica va a considerar la autonomía y especificidad de la Pedagogía, y cómo se construye, así como también su inserción en el escenario donde viven otras disciplinas. Hablando en términos muy generales, la disciplina Metateoría pedagógica estudiará la totalidad de la Ciencia pedagógica, aún sabiendo que la Teoría de la educación no es sinónimo de Ciencia de la educación (Colom, 1982, p. 174). Y en términos más concretos, estudiará los componentes particulares de esta Ciencia pedagógica, la naturaleza y contenido del fenómeno educativo, los principios pedagógicos, métodos fundamentales en la investigación pedagógica, leyes, teorías y programas de investigación pedagógicos. Descubrirá dentro de esta serie de elementos ciertas estructuras profundas, acaso formalizables; posibles interrelaciones de los mismos según ciertas formas abstractas, y en ocasiones, su explicitación espacio-temporal. En definitiva, el metapedagogo tenderá a detectar e interpretar las estructuras profundas en la Ciencia pedagógica (sin dejar de lado el factor estético, que puede cumplir un papel importante en los estudios de la Metateoría pedagógica).

De lo afirmado se desprende que la Metateoría pedagógica no tratará de describir ni de normar los aspectos de la Ciencia pedagógica desde el interior de la misma, como si la sustituyera; sino de interpretarlos, hacer

hermenéutica y reconstruirlos, evitando arbitrariedades y relativismos, al proporcionarnos un conocimiento lo más sólido posible de la Pedagogía como ciencia; sabiendo que toda interpretación depende de su esquema metateórico adoptado, que en la interpretación no todo depende del punto de vista adoptado, y que la interpretación también depende del material a interpretar o reconstruir. Interpretar no quiere ser arbitrariedad, sino comprensión genuina, reconstrucción e interpretación con criterios de validez.

Al reflexionar sobre la Metateoría pedagógica y el sentido de su discurso teórico, no meramente descriptivo y normativo, sino de valor interpretativo con esencial dimensión estética, nos referimos a que «lo que se propone a consideración es que al tipo especial de interpretación teórica de segundo orden del que tratamos aquí se le pueden aplicar una serie de categorías estéticas características de las artes generalmente reconocidas como tales, ante todo de las artes plásticas» (Moulines, 1991, p. 90). También, «los componentes estéticos en la producción metacientífica provienen directamente de su carácter reconstructivo» (Moulines, 1990, p. 47). Afirma este autor que algunas actividades reconocidamente científicas son, en un sentido muy profundo, muy cercanas a lo que normalmente se entiende por arte, sin perder por ello en absoluto su carácter científico. Presenta como caso notable y generalmente admitido el de la matemática, en su forma más pura, que está determinada en gran medida por categorías estéticas. Cita a Spengler, quien en su *Decadencia de Occidente* (1992) afirma: «La matemática también es un arte. Tiene sus estilos y sus períodos estilísticos. Ella no es, como cree el lego..., algo inmodificable en su substancia, sino que, al igual que cualquier otra forma de arte, está sometida a transformaciones que varían imperceptiblemente de una época a otra. No habría que estudiar el desarrollo de las grandes artes jamás sin echar una ojeada, siempre útil, a la matemática coetánea (pp. 82-83). También Marina (1994) comenta «que la verdad, además de verdadera, es divertida... La verdad científica es divertida y también solemne, estrepitosa, deslumbrante, opaca, terrible, burlona, enigmática, discreta, apabullante» (p. 11). Para este autor el rigor científico va acompañado de un sentimiento estético.

Para Moulines, los componentes estéticos de la metaciencia provienen directamente de un carácter específicamente reconstructivo, pues aquella se suele caracterizar por sus reconstrucciones lógicas o representaciones de su objeto que son las teorías científicas. Goodman (1968), pionero de la teoría estética analítica, distingue dos clases de sistemas simbólicos en la producción cultural humana: los sistemas descriptivos, que son típicos del lenguaje común, y los sistemas representacionales, característicos del arte. La representación de la que habla Goodman es como «el producto de un particular proceso simbólico de deconstrucción del objeto representado junto con la posterior síntesis abstractiva de los elementos esenciales del

mismo en una unidad global, que nos permite ver lo representado bajo una luz distinta. A partir de cierto grado de internalización de la experiencia estética que nos propone la obra de arte, aprendemos a percibir el mundo empírico que nos rodea —el mundo de las impresiones visuales y acústicas, de las emociones y los sentimientos de la vida cotidiana— de una manera distinta, bajo una unidad simbólica superior». (Moulines, 1991, p. 92). Nos ocurre entonces que, ante cierto paisaje de Castilla, somos capaces de contemplarlo como nos lo propone Lucio Muñoz. Comenta Goodman (1984): «Después de haber pasado un par de horas en una exposición, a menudo salimos de ella para entrar en un mundo visual muy diferente del que habíamos dejado. Vemos lo que no habíamos visto antes, y lo vemos de una manera nueva. Hemos aprendido» (p. 173).

Queremos asumir que el tipo de experiencia descrito por Goodman es el que puede implicar una buena reconstrucción lógica de teorías educativas o conceptos científicos educativos. El metateórico pedagogo puede ofrecer una representación bajo una luz nueva, más directa y más abstracta a la vez, de los objetos educativos y de las teorías educativas. El que entra a visitar la exposición de los minotauros de Picasso, no espera encontrar el toro que vio en la plaza. Así, una Metateoría pedagógica que no es un mero sistema simbólico descriptivo y normativo, sino que en su raíz pretende expresar, poner de relieve, las estructuras profundas, los distintos programas de representación que conviven en el mundo de la Pedagogía: presentarlos sin ponerlos a un mismo nivel de valor e importancia, sino de modo que sus peculiaridades y en su conjunto resulten esclarecedores; para lo cual es indispensable, sin duda, la reflexión crítica.

El metapedagogo podría asumir, cambiando lo que deba cambiarse, las palabras de Carnap (1928) en el prólogo de su libro *La construcción lógica del mundo*: «Sentimos que existe un parentesco interno entre la actitud que sostiene nuestro trabajo filosófico y la actitud espiritual que se manifiesta actualmente en otros dominios muy distintos de la vida; notamos esta actitud en ciertas corrientes artísticas, especialmente de la arquitectura... En todos estos ámbitos notamos la misma actitud básica, el mismo estilo de pensar y de crear. Esta tendencia a buscar en todos lados la claridad». Claridad es un término de naturaleza, igualmente estético, como coherencia, potencia expresiva, adecuación. Y los valores estéticos son también valores epistémicos, aunque su forma de conocimiento nos ofrezca verdades distintas de las que se obtienen en otras disciplinas o manifestaciones de la cultura.

Este espíritu es el que debe animar a los pensadores de la Metateoría pedagógica: creación pedagógica representativa, producto del esfuerzo, la inteligencia y la imaginación, con características hasta cierto punto iguales a las de la creación estética, para alcanzar cierto tipo de conocimiento que nos haga comprender mejor y a nivel más profundo y revelador, descubriendo algo que no era explícito y manifiesto en la Pedagogía.

Bibliografía

- ADORNO, Th. (1979). *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento*. Caracas: Monte Avila Editores.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, J. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARNAP, R. (1988). *La construcción lógica del mundo*. México: UNAM.
- CASTAÑÉ, J. (1991). Operatividad en la teoría del método pedagógico. *Educadores*, 33 (158), 335-346.
- CASTAÑÉ, J. (1992). *La investigación en Pedagogía: claves para una teoría metódica*. Seminario sobre Fundamentos de Metodología científica. Madrid: UNED. (Documento mecanografiado).
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. *Papers d'educació* (II), 46-56.
- COLOM, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- COLOM, A. J. (1988). La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia. *Bordón*, 40. 2, 163-175.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- ECHEVERRÍA, J. (1989). *Introducción a la Metodología de la Ciencia. La filosofía de la Ciencia en el siglo xx*. Barcelona: Barcanova.
- ESCOLANO, A. y otros. (1978). *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.
- FEYERABEND, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- FEYERABEND, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA ARETIO, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- GOODMAN, N. (1968). *Lenguajes of Art.*. Nueva York: Bobbs-Merril.
- GOODMAN, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Cambridge: Mass.
- LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- LARROSA BONDÍA, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía. Una propuesta constructiva*. Barcelona: PPU.
- LAUDAN, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.

- MEDINA RUBIO, R. (1992). Explicación, norma y praxis en el conocimiento de la educación. En R. Medina Rubio, T. Rodríguez Neira y L. García Aretio. *Teoría de la Educación I* (pp. 157-175). Madrid: UNED.
- MEDINA RUBIO, R. (1992). Estatuto epistemológico de la teoría de la educación. En R. Medina Rubio, T. Rodríguez Neira y L. García Aretio. *Teoría de la Educación I* (pp. 213-232). Madrid: UNED.
- MOULINES, C. U. (1982). *Exploraciones metacientíficas*. Madrid: Alianza.
- MOULINES, C. U. (1991). *Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos*. Madrid: Alianza.
- MOULINES, C. U. (1990). La metaciencia como arte. En H. Haren y otros. *Sobre la imaginación científica*. (pp. 41-70). Barcelona: Tusquets.
- NASSIF, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OLDROYD, D. (1993). *El arco del conocimiento. Introducción a la historia de la filosofía y metodología de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- POPPER, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- POPPER, K. R. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1992). La educación y su relación analógica. En R. Medina Rubio, T. Rodríguez Neira y L. García Aretio, *Teoría de la educación I* (pp. 67-82). Madrid: UNED.
- SARRAMONA, J. (1991). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: Ceac.
- SANVISENS, A. (1984). *Cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TOURIÑAN, J. M. (1987). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- TOURIÑAN, J. M. (1988-89). El conocimiento pedagógico: corrientes y parámetros. *Educación*, 14-15, 81-92.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1984). *La Pedagogía General. ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro*. En Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía. Madrid: Universidad Complutense.
- WITTGENSTEIN, L. (1980). *Tractus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Resumen

La Pedagogía y la Educación están en continuo proceso de replanteamiento por su complejidad y por la importancia decisiva de sus cuestiones. El camino de la educación es un terreno difícil y siempre susceptible de discusión. Lo que intentamos averiguar es *sobre qué cosas y de qué manera* concreta los educadores/pedagogos preguntan, responden, fundamentan y concluyen sobre la realidad educativa. Observamos en esta un campo abierto sobre el conocimiento de educación, innovador, evolutivo, creciente y diversificado. La consecuencia de esto no es concluir en un relativismo, sino en determinar a dónde se quiere llegar con la investigación pedagógica en la plural realidad educativa de ideas, métodos y conocimientos. Por eso la Pedagogía reflexionará sobre sus propios productos en el campo de la educación. La reflexión de tipo metapedagógico se sumará a la creación y descubrimiento de nuevos conocimientos educativos.

Palabras llave: Teoría de la educación. Investigación educativa. Reflexión metapedagógica.

Summary

--- Pedagogy and education are in continuous process of replant for their complexity and decisive importance. The way of education is a difficult field and always capable of discussion. We try to find *out which* things and *in which* concrete way the educators —pedagogues— ask, answer, base and conclude about the educative reality. We see here an open sphere for the educational innovative, evolutionary, growing and diversified knowledge. The consequence of this is not concluding in a relativism, but determinate where to arrive with an educational investigation in the plurality of educative reality of ideas, methods and knowledges. Therefore education is reflecting on about its own products in the educative field. The thoughts of meta-educative tipe sum up to creativity and discovery of new educational knowledges.

Key words: educational theory, educative investigation, meta-educative reflection.