



LA DIVERSIDAD DE NIVELES DE ACCESO AL CONOCIMIENTO DE LOS FENOMENOS EDUCATIVOS

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del ICE

La discusión acerca de la *diversidad de niveles* de acceso al conocimiento de los fenómenos educativos no es una mera curiosidad intelectual o erudita, sino que enmarca y condiciona la justificación de la práctica educativa como categoría sustantiva. En la medida que la educación pueda ser enfocada desde el fundamento de una *teoría*, de una *ciencia*, de una *técnica* o sólo desde la perspectiva del *arte*, aquélla se liberará de influencias interesadas (políticas, religiosas, sociológicas o de clase...) que tratarán de esclavizarla o ponerla a su servicio. La emancipación de la educación es paralela al reconocimiento de la legitimidad y madurez científica y técnica de los estudios sobre los fenómenos educativos. De esa legitimidad va a depender también, lógicamente, el problema de la *autonomía* de la ciencia o de las ciencias pedagógicas y el de la *sistemización* de sus saberes o contenidos.

I. UNIDAD Y DIVERSIDAD FORMAL EN LA COMPRESION DE LOS HECHOS EDUCATIVOS

Como es sabido, es frecuente reducir el saber pedagógico al más elemental de los niveles de acceso al conocimiento de la educación, el *nivel artístico o poético*, al considerar a ésta como una pura «praxis», una simple actividad o un arte, identificando aquel saber, únicamente, con una serie de *normas empíricas o artísticas* no susceptibles de ser modelizadas y sistematizadas en otros niveles de rango teórico, científico o técnico (1).

En el mejor de los casos el saber pedagógico se considera que puede aspirar a un *nivel técnico*, es decir a un saber de segundo grado, subsidiario y sin prestancia epistemológica propia; mera aplicación tecnológica de modelos teóricos elaborados en otras áreas científicas. Como el pensamiento pedagógico se ve dominado por las ideologías, dicen corrientes de inspiración analítica, las teorías educativas no pueden ser teorías científicas, sino *prácticas*, simples

(1) Sobre la polémica en torno a las concepciones reduccionistas de la educación a niveles de conocimiento empíricos, técnicos o artísticos, son de interés, entre otros, los trabajos de LOURAU, R.: *L'illusion pédagogique*, Epi. París, 1969; pág. 12. WALTON: *The Discipline of education*, Madison, 1963, pág. 18. DEARDEN, citado por WOODS, R.: *Introducción a las ciencias de la educación*, Salamanca, Anaya, 1977, pág. 8, y MOOR T. W.: *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Universidad. Madrid, 1980, pág. 67.

enunciados de signo *normativo* o *prescriptivo*, carentes de sustantividad, que orientan sobre el modo más efectivo de conseguir unos propósitos o metas educacionales. Se renuncia a etiquetar a los saberes pedagógicos de saberes científicos, para conceptualizarlos sólo como «teorías prácticas educativas», «aplicaciones tecnológicas de la ciencia» o «saberes aplicados al estudio de la educación».

Más marginan estas actitudes, a nuestro juicio, reflexiones epistemológicas de gran interés:

1. En primer lugar, la «praxis» educativa no se confunde con la «acción» o actividad pura productora de algo, realmente *externo* al sujeto, mediante la acción de unas facultades motrices (campo de lo *factible*, del *hacer*, o «praxis» a que se refieren las artes útiles o la técnica); sino que en el dominio de lo *agible*, del *obrar*, o de lo práctico considerado como integrado en lo que llamamos «conducta» (campo en el que se inserta la actividad educativa), la «praxis» implica un saber por el que es causada, y algún grado de libertad (basta la libertad de ejercicio) (2); es una actividad de la voluntad y de las demás facultades a ella subordinadas (término de un *querer* y de un *hacer*), pero orientada por un *saber* que cuanto más racional sea más la ennoblece (3).

2. Además, en el concepto de ciencia no se incluye exigencia alguna que excluya el saber científico sobre la práctica o «lo práctico». También respecto de la práctica cabe inquirir sus causas desde una perspectiva «universal» o superior a la pura «casuística». Un «objeto operable», como la educación, término de un *querer* y de un *hacer* («lo práctico»), sigue siendo un «objeto» sobre el cual puede recaer un conocimiento y un conocimiento científico muy variado, según las características propias de la ciencia.

3. Por otro lado, si en la educación como «saber práctico», distinguimos los cuatro elementos que cabe constatar en el saber general: el *objeto*, su *finalidad intrínseca*, su *método* o modo de conocer el saber y la *finalidad extrínseca*, propia del agente o sujeto que la posee, y proyectamos el carácter práctico sobre todos esos elementos o sólo sobre algunos de ellos, obtendremos *distintos tipos de saber* sobre el hecho educativo.

3.1. El saber pedagógico como saber especulativo o teórico de la educación. Cabe la posibilidad, en efecto, de una *teoría de la educación*, cuando el carácter práctico afecte sólo al *objeto*, predominando el interés *especulativo* o *teórico* en los otros tres elementos. Aunque verse el saber sobre un «objeto operable», estamos entonces en presencia de un «saber de cultura» de la educación; de un saber cuya actitud, pese a la dimensión práctica de la educación, es conocer lo que la educación sea.

San Cristóbal (en su *Filosofía de la educación*), distingue con claridad el plano *especulativo* del *práctico*. «Entendemos por conocimiento especulativo, dice, aquel tipo de operación humana cognoscitiva ordenada única y exclusivamente a conseguir el conocimiento mismo. Su fin es obtener desinteresadamente, el conocimiento... Por el contrario el conocimiento práctico es aquel que tiende con una teleología o finalidad intrínseca a producir algún efecto, de tal suerte que el conocimiento práctico no es el conocimiento mismo en cuanto

(2) «El *obrar*, dice MARITAIN, consiste en el uso libre, en cuanto libre de nuestras facultades o en el ejercicio de nuestro libre albedrío, no con relación a las cosas u obras que producimos, sino simplemente con relación al uso que hacemos de nuestra libertad. El *hacer* es la acción productora considerada no con relación al uso de nuestra libertad, sino puramente en relación a la cosa producida». *Arte y Escolástica*. La Espiga de Oro, Buenos Aires, 1945, pág. 7.

(3) De ahí la definición de «*praxis*» dada por Escoto. «*Praxis* es el acto de otra potencia distinta del entendimiento, posterior a un conocimiento intelectual y apto para ser ejecutado conforme a la recta razón, de donde recibe la consideración de recto».

operación humana, sino algo distinto del conocimiento y que resulta del conocimiento como su efecto directo e inmediato. De este modo el conocimiento práctico presupone una dualidad fundamental: de un lado la operación cognoscitiva y de otro, frente a ella, como una realidad distinta, el efecto que ella pretende producir».

3.2. El saber pedagógico como saber científico de la «praxis» educativa. Es posible que el carácter práctico afecte al *objeto*, *finalidad intrínseca del saber* y al *método* o modo de tratar aquel objeto, pero no a la *finalidad del agente* que estudia especulativamente la educación; ello motivará una *ciencia normativa* de la educación, o saber científico de la «praxis» educativa. Se trata de un saber de «lo práctico», como objeto de reflexión científica, con las notas de rigor, precisión, sistema... propios de la ciencia. Desde esta vertiente de «saber práctico», la ciencia de la educación no se limita a describir lo que sea el fenómeno educativo, el *cómo* de la educación, sino que tiene un alcance normativo, de investigación de *cómo debe* realizarse la educación; del campo del *ser* se pasa a lo que *debe ser* el actuar educativo y cuáles las mejores normas de acción en orden a los fines a los que se halla destinada.

3.3. El saber pedagógico como saber técnico de la educación. Cabe también la posibilidad de un predominio del carácter práctico en aquellos *cuatro elementos*, en cuyo caso el saber pedagógico se nos convierte en una pura *técnica*, o conjunto de procedimientos, derivados de una ciencia o ciencias para el logro de ciertos resultados (4). La Pedagogía, como saber técnico, sería sólo el modo eficaz de realizar la educación; en un sentido subjetivo la habilidad o hábito que siguiendo ciertas normas va orientada a promover las acciones más convenientes en el proceder educativo.

La educación como *técnica* verifica las modalidades singulares que a ésta distinguen, a saber:

- su *vocación productora* o de eficacia; es decir, la aplicación de un saber científico a una realización útil.
- su especial vinculación a *un objetivo consciente* o actividad sistemática (a la educación intencional).
- su no dependencia exclusiva de aptitudes individuales, sino de *recursos objetivos*.

Sin embargo, ante el papel determinante que en toda técnica cumple el *fin práctico* (producto o intencionalidad funcional) —similar al papel del método respecto del fin especulativo propio de cada ciencia— esta perspectiva tecnicista olvida cuestiones esenciales —las más vitales en la educación— como ajenas a la lógica del proceso educativo. Aquí radica la diferencia esencial de un saber técnico de la educación, del simple quehacer técnico de la misma. La tecnología pedagógica se halla en una encrucijada especial; no puede modelar la realidad a base de modelos científicos deducidos del análisis de unas situaciones dadas (sería reducir la educación a una función reproductora), sino que por el sentido potencial, configurador de futuro que tiene la educación, ha de iluminarse la tecnología pedagógica con la dimensión finalista, valorativa o de sentido que lleve la «praxis» educativa. El componente valorativo de toda actuación pedagógica interviene decisivamente en la elaboración de los aspectos normativos a

(4) Como es sabido, la palabra griega *techné* tiene en el Gorgias de PLATÓN un sentido preciso; es una ciencia proyectada a la acción («teoría práctica»). Su vertiente práctica hizo que se considerase a la técnica como algo de fácil enseñanza. En la «época helenística», «la *techné*» antigua acentúa más su utilidad práctica que el fundamento teórico, generando prejuicios culturales y sociales entre sus cultivadores y los de las ciencias. «La técnica, dice D'Ors, no es más que una ciencia discipulada y aplicable».

partir de la dimensión científica o explicativa. La técnica pedagógica no es técnica sin más, sino *técnica valorada*, en función de unos valores, ideales o aspiraciones (Heisemberg).

Por otro lado, la técnica aunque se presenta aplicable indistintamente a cualquier realidad común, en el caso de la técnica educativa se ve mediatizada necesariamente por los rasgos de individualidad, creación y formación propios de la educación.

3.4. El saber pedagógico como saber artístico. Finalmente la educación como «praxis» se identifica con la *creación* y más concretamente con la específica «creación artística» (hacer personal sin reglas fijas, modelación o configuración de un material según una imagen u objetivo). Originariamente la educación ha sido un arte y la pedagogía una teoría o doctrina del arte de la educación. Refiriéndose a esta dimensión creativa de la educación, dice Luzuriaga, que la «educación no es una obra automática, mecánica, sino que descansa en gran parte en la capacidad, gracia y destreza del educador. El educador debe poseer ciertas condiciones de artista, ser capaz de improvisar, de responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad» (5).

No obstante, pese a las semejanzas, no puede identificarse la actividad del educador con la del creador. Aquélla es más limitada que la de éste. No pretende el educador una libre producción de objetividades caprichosas sobre un material inerte, de acuerdo con unas formas imaginadas o preconcebidas por él, sino ayudar a que los alumnos incorporen las producciones objetivas de la cultura para hacerlas subjetividad y coadyuven al desarrollo de la persona (6). El artista puede prever todas las contingencias de su trabajo y llevarle a cabo lentamente, el educador no, dada la estructura peculiar del ser vivo con el que actúa.

Aunque el arte educativo también conduce a resultados, hay diferencias esenciales entre el arte y la técnica educativa (7). La técnica educativa, frente al arte, supone reglas objetivas para la acción, es decir, parte de un conocimiento científico de la misma, situándose en el camino de relación de la teoría y de la práctica, por cuanto estimula la resolución de problemas a la ciencia y posibilita la transformación de la práctica por aquélla. Por esa posición intermedia el técnico sabe hacer una cosa, aunque ignore su por qué.

Estas consideraciones epistemológicas de la educación, nos hacen ver, además de la inconsistencia de la reducción de la educación a sus aspectos prácticos que, como señala René Hubert, la Pedagogía «no es exclusivamente ni ciencia, ni técnica, ni filosofía, ni arte, sino todo ello a la vez, y ordenado según las articulaciones lógicas» Una práctica reflexiva, diríamos nosotros, apoyada en un saber científico, y en una habilidad técnica que la facilita, y cimentada en unas ideas de valor que dan su finalidad a la acción educadora.

(5) LUZURIAGA, L.: *Pedagogía*, Cap. 1. pág. 15; Dilthey comparaba al pedagogo con el poeta: «En el genio pedagógico hay también algo originario... El fenómeno elemental de tales almas es tan poco intencionado y aprensible como el alma de un poeta». *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

(6) Distinción entre el artista y el arte del educador que destaca SPRANGER, en *Formas de vida* pág. 393. No obstante, la semejanza de la educación con la creación artística ha originado el «esteticismo» pedagógico, según el cual la Estética es la disciplina fundamentante principal de la pedagogía; lo esencial en educación es crear un estímulo personal y estimular la creación artística. En esta dirección son significativas las obras de ERNEST WEBER: *La estética como ciencia fundamental de la Pedagogía*. y de SEYFERT: *La acción escolar como obra de arte*.

(7) El «ars» latino era la traducción exacta de la «techné» griega, pero en su giro semántico no ha acentuado el aspecto práctico de la ciencia, como ésta, sino la intervención creadora de la imaginación humana. Aunque el arte supone un aprendizaje, el acento, recae más que en ese conocimiento preparatorio, en la elaboración imaginativa libre de reglas, en la sensibilidad creadora. D'ORS, A.: *Sistema de las ciencias* (I) Universidad de Navarra, 1969.

Más no sólo es posible una diversidad de niveles en la comprensión de los fenómenos educativos, sino una pluralidad de enfoques en el nivel propiamente *científico*. Veamos.

II. PLURALIDAD DE ENFOQUES EN EL NIVEL CIENTIFICO DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

1. El binomio objeto material-objeto formal en el conocimiento de los fenómenos educativos.

De acuerdo con la epistemología clásica el *objeto material* de un saber en general, y del saber científico en particular, está constituido por la realidad o el conjunto de realidades que integran el campo de la ciencia o de las ciencias a ella referidas; mientras el *objeto formal* (quod), es el punto de vista o aspecto bajo el cual se estudia una misma realidad. De este modo el objeto material sólo es conocido a través del «formal» y en cuanto determina alguna modalidad de aquél. Es decir, que cualquier división de la ciencia o acotación del campo propio que corresponde a cada una, no proviene tanto de la diferenciación apreciada en los seres materiales, cuanto de los distintos aspectos que la mente ha trazado en ellos (8). Por eso, la diferenciación de una ciencia de otras supone precisar sobre qué realidad material incide su reflexión, y más aún de qué aspecto de ella se ocupa. El *objeto formal* (quo) es el *instrumento* utilizado para obtener ese particular conocimiento. Ese instrumento está formado por el *método* y los supuestos del *conocimiento* o *principios* de que parte cada saber (9). El «*objeto formal quo*» («luz de conocimiento») es, por eso, la raíz última de diversificación de saberes. Y así como diversas «luces» permiten descubrir realidades físicas también diversas, así un cambio en el «objeto formal quo» puede motivar distintas facetas de conocimiento. Si la identidad del objeto material es el fundamento próximo de las relaciones interdisciplinarias científicas que en él tienen su base, en su tratamiento formal radica la específica diferencia que las distingue.

El hecho educativo es el *objeto material* acotado, en cuyo intento de conocer, describir y explicar su naturaleza inciden, como capítulos especiales diversas ciencias. Las llamadas *Ciencias de la educación* se nos presentan, en un sentido amplio, como un conjunto ordenado de saberes demostrados y formalizados en torno a la realidad concreta del fenómeno educativo. Porque, como acabamos de decir, no es el hecho educativo, como *objeto material* de conocimiento lo que define a su disciplina como ciencia de la educación (la Pedagogía) sino el punto de vista desde el que se analiza ese hecho educativo («objeto formal quod»), y sobre todo los *supuestos* de que parten las Ciencias de la educación y el *método* o modo peculiar que tienen esas ciencias de aplicar aquellos principios a la materia de su saber.

Del mismo modo que concibe a las Ciencias sociales la teoría del «interés selectivo» (de Mac Iver y H. Page), que considera que la diferencia existente entre las varias ciencias sociales está en función de su «foco de interés» o del interés

(8) «Hay tantas ciencias puras, dice GOBLOT, como puntos de vista desde los que se puedan considerar los seres y los fenómenos», *Essai sur la classification des sciences*. París, Alcán, 1898.

(9) «Luz de conocimiento», para la filosofía clásica, son aquellos «primeros principios» de un saber que cumplen respecto del objeto que estudian, funciones comparables a las de la luz; es decir iluminan y hacen visibles sus peculiaridades. Como las diversas *luces materiales* permiten alumbrar diversos objetos, los variados tipos de «*luz de conocimiento*» proporcionan una multiplicidad correlativa de *objetos formales* y de *saberes*. La «luz de conocimiento» determina y orienta el «objeto formal» de un saber y éste a su vez la materia de la disciplina. «No vemos cosas, dice la epistemología clásica, sino *color* y aún más precisamente luz coloreada». Los límites de una ciencia vendrán dados por la «luz del conocimiento» de que parte esa ciencia.

seleccionado por cada una sobre la misma realidad social (objeto de la Sociología), las *Ciencias de la educación* tienen su propio objeto de investigación, pero sin que se repartan entre ellas porciones de la realidad de la educación separándose físicamente unas de otras. La educación es *una y múltiple* al mismo tiempo. Ofrece aspectos diversos que se convierten en «centros de interés» en función de una determinada «actividad científica». Cada Ciencia de la educación tiene un «interés enfocado» sobre un aspecto concreto de la misma realidad que es la educación. Pero a la vez cabe un saber científico de *totalidad* del hecho educativo, que no es mera síntesis de enfoques sectoriales de otras ciencias (10).

2. Diversidad de niveles de abstracción en el saber pedagógico

Aceptada la posibilidad del conocimiento científico de la educación, y recordando la vieja doctrina aristotélica sobre los distintos niveles de abstracción del saber humano, en su aplicación a la educación, aquel conocimiento cabe estructurarlo, concretamente, en una diversidad de niveles o fases bien significativas (11):

2.1. **Un nivel fenomenológico y/o descriptivo**, en el que a través de la observación es posible descubrir y explicar la educación, en el espacio y en el tiempo; esto es, decir cómo ha sido concebida, cómo es y cómo han actuado y actúan la educación y sus distintos factores (12). Este nivel se diversifica en el estudio de las manifestaciones en que se concreta la educación a través de la perspectiva longitudinal en el tiempo o de la transversal en los distintos espacios del presente (*nivel histórico-comparado*), así como en el de los factores psicobiológicos, socio-culturales y políticos que se relacionan o inciden de algún modo en la dinámica de la educación (*niveles básicos o de cobertura del hecho educativo*).

2.2. **Un nivel metodológico y matemático**. Habida cuenta de que los saberes de la educación se diversifican en razón de la distinción del método con el que se estudia el hecho educativo, cabe un tratamiento sistemático de las distintas vías de acceso al mismo (*nivel metodológico*). Como una modalidad propia del pensamiento contemporáneo en este nivel, cabe una cuantificación del hecho educativo para poner de relieve su intensidad y extensión (*nivel matemático*).

(10) Sobre la posibilidad de un conocimiento de la conducta humana en el que se verifique las exigencias de un saber rigurosamente científico, es de interés la obra de CHOMSKY y otros: *La explicación en las ciencias de la conducta*, Alianza, Madrid, 1974.

También sobre el tema son de interés las observaciones de QUINTANILLA, M. A.: «El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación»; en *Epistemología y educación*. Sígueme, Salamanca, 1978, pág. 98 y ss.; MUGUERZA, J.: «Nuevas perspectivas en la filosofía contemporánea de la ciencia», en *Teorema III*, 1971, págs. 25-60; GÓMEZ PÉREZ, A.: *Las fronteras de la educación*, Zero, Madrid, 1978.

(11) Sobre el tema, también, GARCÍA HOZ, V.: «La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar», en *AULA ABIERTA*, n.º 30, noviembre, 1980.

(12) La expresión *nivel fenomenológico*, tiene, como es sabido, múltiples acepciones. Las acepciones hoy predominantes son dos. La *filosófica* (vinculada a Husserl), equivalente a mera descripción de lo que aparece en la conciencia después de eliminar todas las convicciones previas del sujeto y toda referencia a un presupuesto mundo material, con el fin de aprehender «las puras significaciones en cuanto son simplemente dadas y tal como son dadas» (Ferrater); cuando estas significaciones se alcanzan aparecen, por fin, «las esencias» de las cosas dadas en una «intuición» que es lo que realmente describe la Fenomenología. La acepción *científica*, contrapone las teorías *fenomenológicas* a las teorías *representacionales* o representativas, correspondiendo a las primeras la formulación de enunciados observacionales y la elaboración de conceptos que permitan hacer predicciones, a través de la pura observación; las segundas aspiran a dar representaciones o descripciones de cómo o porqué se producen los fenómenos, o al menos qué «variables intermedias» se han de introducir para justificar los datos observados. Aquí se emplea el término nivel fenomenológico en la primera de las acepciones científicas citadas.

2.3. **Un nivel teórico o filosófico**, puesto que identificadas las manifestaciones exteriores de los fenómenos educativos, y a través de ellas, puede desvelarse la esencia y comprender el sentido más radical de la educación.

2.4. **Un nivel técnico o científico-aplicado**, por cuanto el proceso de la educación tiene relación con unos resultados y medios para el logro de unos objetivos, en el que la *eficacia* constituye una nota esencial de su quehacer.

2.5. **Un nivel artístico o poético**, patentizado en el hecho de que lo educativo se rige no sólo por normaciones técnicas de unos saberes sistemáticos, sino por requerimientos y posibilidades de situaciones concretas con lo que el hacer educativo rebasa el estricto marco de la ciencia y de la técnica para insertarse en el campo de la intuición («vis educadora»), de la «praxis» y de la poética.

Un análisis científico en profundidad de la educación vendrá, en consecuencia, dado por la conjunción de tales niveles; en vía inductiva, desde la pura «praxis», a un conocimiento fenomenológico-descriptivo de la realidad educativa actual, un conocimiento-aplicado, culminado por un conocimiento científico fundamental o filosófico. En un proceso asimilable a la vía deductiva, de la generalidad del conocimiento filosófico de la educación, a las leyes científicas, a la normativa técnica y de ésta al conocimiento concreto y singular de la poética.

Esa diversidad de niveles de acceso al conocimiento científico de los fenómenos educativos constituye, pensamos, un criterio metodológico valioso para estructurar en unidad el «corpus» de los saberes científico-pedagógicos.

III. ESTRUCTURACION EN UNIDAD DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

Hemos visto anteriormente que la noción clásica de la Pedagogía como *Ciencia de la educación* parece contraponerse a la consideración actual del fenómeno educativo como objeto de reflexión de numerosas disciplinas científicas, poniendo en entredicho aquel sentido unitario. La individualización del método experimental, originó a principios de siglo (con Lay, Meumam, Buysse, Claparède) la primera escisión en los estudios pedagógicos: la pedagogía racional o filosófica y la pedagogía positiva o experimental. Posteriormente, la utilización de técnicas muy diversas aplicadas al hecho educativo, va a originar una multiplicidad de aplicaciones de la Pedagogía, con denominaciones y significados muy diversos: Pedagogía comparada, cuando se emplea el análisis analógico a los sistemas educativos, Pedagogía Cibernética, si se utilizan los modelos de información...; y no sólo el método, sino el distinto *objeto formal*, según se ha dicho, ha dado lugar a otras individualizaciones de disciplinas pedagógicas.

Este fenómeno no es privativo de la Pedagogía, sino común a muchas áreas del saber en las que se conectan disciplinas o facetas diversas en su convergencia hacia un punto determinado; es el caso de las Ciencias de la *Información*, de las Ciencias de la *Organización*, Ciencias de la *Administración*..., y de otras *ciencias puente*, que se presentan como estructuras de saber interdisciplinar sobre un objeto abiertas a nuevas perspectivas y dimensiones.

La *sistematización* de las disciplinas concurrentes en el análisis científico de la educación, es por eso un problema complejo cuando se trata de realidades, como la educación, en la que confluyen distintas «avenidas del saber». Complejidad que viene dada también, no sólo por la variedad de disciplinas concurrentes y de conexiones habidas entre ellas, sino por la carencia de una terminología convencional precisa; el número y disparidad de criterios taxonómicos emplea-

dos en su ordenación; las imprecisiones conceptuales ocultas bajo la apariencia de una riqueza terminológica disciplinaria, etc. (13).

Aún reconociendo las limitaciones de cualquier intento clasificatorio de una realidad humana tan compleja como hemos reiterado es la educación, podrían servirnos los criterios sustentados anteriormente como base de estructuración de los saberes pedagógicos.

Partiendo de los distintos *niveles de acceso* al conocimiento de la realidad educativa, cabría sistematizar las Ciencias de la educación, que hoy tienen reconocida prestancia epistemológica y curricular, en el esquema siguiente:

1. Nivel teórico en el conocimiento de la educación.

1.1. **Disciplinas básicas** o de aportación fundante en la explicación y comprensión de la educación.

– De nivel superior de abstracción o nivel filosófico.

● Filosofía de la educación (integrada por la Ontología, Axiología, Teleología y Epistemología aplicadas a la educación).

– De nivel fenomenológico y/o descriptivo.

● Ciencias humanas referidas al estudio de los factores condicionantes, contextuales o de cobertura superior del hecho educativo y sus efectos:

- Biología de la educación.
- Psicología de la educación.
- Sociología de la educación.
- Política de la educación.
- Historia de la educación.
- Pedagogía comparada.

1.2. **Disciplinas referidas al saber específicamente pedagógico:**

- Pedagogía general.
- Pedagogía diferencial.

2. **Disciplinas de nivel técnico o científico aplicado** (referidas a los ámbitos de conocimiento que se relacionan con la **eficacia** de la educación).

- Didáctica.
- Organización escolar.
- Orientación.
- Psicodiagnóstico.
- Economía de la educación.
- Administración educativa.
- Legislación educativa.

3. Disciplinas de nivel metodológico y matemático

- Metodología de la investigación educativa.
- Pedagogía experimental.
- Estadística aplicada a la educación.

La estructura relacional de estos componentes fundamentales de las Ciencias de la educación podríamos gráficamente expresarla del modo que se hace en el cuadro adjunto.

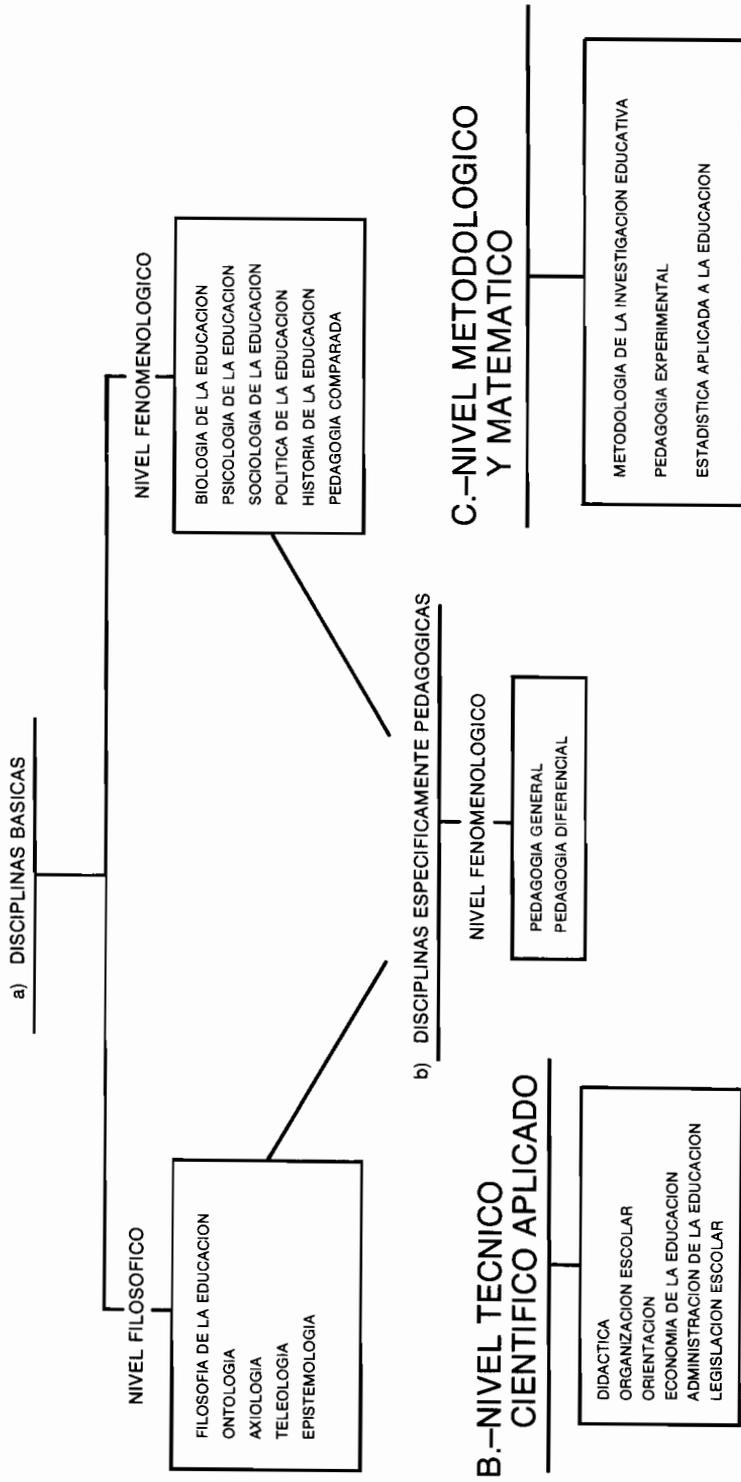
En una consideración dinámica de esta estructura de los saberes pedagógicos cabe afirmar:

a) Que las disciplinas pedagógicas del *nivel teórico* preceden a las del *nivel técnico o científico-aplicado*; la descripción y explicación a la normación;

(13) Sobre la complejidad de las sistematizaciones pedagógicas, CASTILLEJO BRULL, J. L.: *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación. Pedagogía General*. Salamanca, Anaya, 1976 (el capítulo IV).

SISTEMATIZACION DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

A.-NIVELES TEORICOS EN EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION (FILOSOFICO Y FENOMENOLOGICO Y/O DESCRIPTIVO)



aunque la teoría se genere en la práctica y en ella encuentre, a su vez, el contraste de validez.

b) Que cada una de las disciplinas humanas *básicas*, desde sus respectivos planteamientos, en conexión con sus disciplinas matrices, están llamadas a ofrecer, en profunda interacción circular con las demás ciencias, orientaciones fundamentales e imprescindibles para el conocimiento teórico de las peculiaridades y características de los fenómenos y procesos educativos. Estos, sin referencia a las aportaciones metodológicas y conceptuales que implican aquellas ciencias, no sólo se tornan incomprensibles sino incapaces de superar el nivel artístico o poético, y de explicar y predecir de modo consciente su evolución y transformación. Es a partir de aquellas disciplinas científicas y filosóficas básicas, y con la estrecha servidumbre a sus teorías y escuelas de pensamiento, como se genera la consistencia y el desarrollo del conocimiento teórico y normativo de la educación.

c) Que las disciplinas *específicamente pedagógicas* al estructurar y sistematizar, con sentido de unidad, el conjunto de informaciones y análisis pluridisciplinarios que confluyen en el campo de la educación, centran su papel en la formulación de teorías y leyes sobre el desarrollo de los fenómenos educativos en su multidimensionalidad, y en la elaboración de modelos conceptuales y esquemas de investigación verificables, a su vez también, por las teorías y esquemas metodológicos de las ciencias básicas, de la pedagogía y didáctica experimental.

d) Que si las teorías y modelos científicos de la educación han de formularse precisamente por la *conurrencia integradora* de teorías de las disciplinas básicas, no puede tener garantía científica una teoría o modelo científico educativo construida con aportes unilaterales y restrictivos de uno o de alguno de sus basamentos. La consideración de la educación como paradigma de un subsistema abierto a la comunicación o al intercambio de otros subsistemas parciales que forman unidades sociales concretas, constituye un modelo adecuado al dinamismo peculiar de los fenómenos educativos.

Y aún cabría hacer algunas observaciones, de otra naturaleza, a nuestra sistematización anterior.

e) La posibilidad de hacer una clasificación más analítica, a base de sectores o subsectores científicos que epistemológica o didácticamente se vienen incluyendo en la denominación de unas disciplinas que ya tienen tradición curricular (por ejemplo, la Planificación educativa en el ámbito científico de Organización o Administración escolar; la Tecnología educativa en el campo de la Didáctica, la Pedagogía ambiental, la Pedagogía institucional y la Pedagogía familiar en la Sociología de la educación o en la Pedagogía sistemática o diferencial).

f) Por la misma fluidez y complejidad del hecho educativo, y por la corta historia que tiene el proceso sistematizador de las Ciencias de la educación, no cabe trazar límites estrictos a ésta ni a ninguna otra clasificación que pudiera ser propuesta. La formulación que se hace de categorías o componentes científicos ha de ser lógicamente abierta y no suficientemente comprensiva.

g) Aunque no se incluyen denominaciones que aludan a ciencias de *carácter interdisciplinar*, nada impide que el hecho educativo pueda ser estudiado en sus *conexiones reales internas y externas*. (v. g. la Psicología escolar).

h) Aunque pueda discutirse, por algunos, el rango científico de algunas disciplinas (v. g.: Legislación escolar, Economía de la educación) se trata, desde luego, de conjuntos de saberes que tienen *autonomía* en su tratamiento científico.