

Teoría del conocimiento pedagógico*

Artículo de reflexión

Theory of Pedagogical Knowledge
Teoria do conhecimento pedagógico

Manuele De Conti**

Fecha de recepción: 17 de julio de 2017
Fecha de aprobación: 12 de diciembre de 2017

Para citar este artículo:

De Conti, M. (2018). Teoría del conocimiento pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 177-188.

* Este artículo es fruto de la participación en el Laboratorio EURESIS.

** Profesor de la Universidad de Ferrara Laboratorio EURESIS di Epistemologia della Formazione.
Correo electrónico: manueledeconti@hotmail.com
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4777-732X>

Resumen

En este artículo de reflexión se observa que la presentación de los resultados de las ciencias pedagógicas como científicos, acompañada por la crítica de la racionalidad científica, muestra la ausencia de una teoría epistemológica coherente y capaz de justificar formas de conocimiento que no se pueden reconducir a la ciencia positivista. Para solucionar este impase, se indaga tal contradicción y se desarrolla una reflexión sobre la teoría de la verdad pluralista, más comúnmente llamada pluralismo alético, capaz de unificar las diferentes formas de conocimiento pedagógico. El artículo concluye, primero, que la concepción tripartita del conocimiento es inadecuada para definir un concepto genérico de conocimiento; segundo, que la pedagogía no conoce el objeto de estudio propio solo en términos de conocimiento científico; y tercero, que es posible localizar una concepción de conocimiento que integre y permita la valorización de las diversas formas de conocimiento que habitan la pedagogía.

Palabras clave

pedagogía; conocimiento; verdad; minimalismo; pluralismo alético

Abstract

This reflection article shows that the presentation of results of pedagogic sciences, such as scientific results, together with the critique of scientific rationality, reveals the absence of a coherent epistemological theory capable of justifying forms of knowledge that cannot be traced back to positivism. To solve this impasse, in this paper I investigate the origins of this contradiction and use my findings to reflect on the pluralistic theory of truth, most commonly referred to as "alethic pluralism," capable of unifying the different forms of pedagogic knowledge. The article concludes, first, that the tripartite conception of knowledge is inadequate for the generic concept of knowledge; second, that pedagogy doesn't know the object of its own study in terms of scientific knowledge; and third, that it is possible to locate a conception of knowledge that integrates and allows the valorization of the different forms of knowledge that constitute pedagogy.

Keywords

pedagogy; knowledge; truth; minimalism; alethic pluralism

Resumo

Neste artigo de reflexão, observa-se que a tendência a apresentar os resultados das ciências pedagógicas como fatos científicos, em tensão com sua crítica à racionalidade científica, demonstra a ausência de uma teoria epistemológica capaz de justificar aquelas formas do conhecimento que não podem ser reconduzidas ao positivismo. Para resolver este impasse, questiona-se essa contradição e desenvolve-se uma reflexão sobre a teoria pluralística da verdade, geralmente conhecida como *pluralismo alético*, aqui relevante por ser capaz de unificar as várias formas do conhecimento pedagógico. O artigo conclui, primeiro, que a concepção tripartite do conhecimento não é adequada para definir um conceito genérico de conhecimento; segundo, que a pedagogia não conhece o objeto de estudo próprio só em termos de conhecimento científico; e terceiro que é possível encontrar uma concepção de conhecimento que integre e permita a valorização das diversas formas de conhecimento que habitam a pedagogia.

Palavras-chave

pedagogia; conhecimento; verdade; minimalismo; pluralismo alético

Introducción

Cuando hablamos a los estudiantes universitarios sobre el concepto de “conocimiento” en la pedagogía, a menudo asistimos a la incertidumbre, la desorientación, la inquietud y la disonancia cognitiva cuando se presentan los resultados de la pedagogía y la ciencia de la educación, y de la formación como científicos a título completo. Tal disonancia aumenta cuando, junto con la ostentación de cientificidad de todas las formas de conocimiento elaboradas o conseguidas en pedagogía, se asocia a la crítica de la racionalidad científica y del valor epistemológico de las disciplinas científicas “duras”, es decir, las que proponen una comprensión y una descripción de la realidad de una manera objetiva.

Esta situación es atribuible en parte a la influencia del historiador y filósofo alemán Wilhelm Dilthey, quien, con la introducción de la distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, ha favorecido la rehabilitación epistemológica tanto de las disciplinas históricas, que contemplan el estudio del hombre y de los hechos humanos en su singularidad, como de las disciplinas que observan al hombre para notar la uniformidad de comportamiento y pensamiento:

De estas premisas resulta la tarea de desarrollar una fundación teórica-cognoscitiva de las ciencias del espíritu y de aquí usar el auxilio creado para determinar la conexión interior de las ciencias particulares del espíritu, los confines dentro de los que es posible en ellas un conocimiento, tal como la relación entre sus verdades. La solución de esta tarea podría denominarse “crítica de la razón histórica”, es decir la facultad del hombre de conocerse a sí mismo y la sociedad y la historia creadas por él. (Dilthey, 2007, p. 229).

La idea de ofrecer todos los resultados de la pedagogía, las ciencias de la educación y la formación como una disciplina científica tiene también otros orígenes. En primer lugar, depende del contexto cultural en el que vivimos y trabajamos como educadores: un *milieu* cultural y político que, hoy más que en otros periodos, sobre todo en Italia, atribuye al conocimiento científico premios y financiación sin la cual la investigación universitaria en nuestro país (Italia), ya ampliamente humillada, sería imposible. Se deduce entonces que, para evitar la extinción de tradiciones de investigaciones que han resultado importantes en el extranjero, estas corrientes deben presentarse como científicas a título completo.

Esta tendencia también está determinada por un prejuicio contenido en nuestra propia cultura, que se remonta a la concepción platónica del conocimiento y

a sus interpretaciones posteriores, es decir, a la idea de que lo que no es *episteme*, es decir, conocimiento científico, es *doxa*, que es mera opinión, y, por lo tanto, no tiene valor cognitivo ni académico.

A la luz de esta problematización, en el artículo se argumentará la tesis de que en pedagogía se consigue también conocimiento científico, pero no todo el conocimiento desarrollado u obtenido en la pedagogía puede reducirse al conocimiento científico, entendido en términos de ciencias positivas, es decir, como entendimiento de las leyes del mundo exterior. Además, será puesto en evidencia que el conocimiento pedagógico no científico no es opinión o solución arbitraria y que tiene un alcance cognoscitivo cuya confiabilidad varía y depende del objeto estudiado.

En el artículo también se tratará de delinear una definición de “conocimiento” que sea capaz de incluir tanto el científico, como el no científico, no un conocimiento directo o práctico sino una definición de conocimiento proposicional y disciplinar que debería caracterizar el discurso de la exposición didáctica y la divulgación pedagógica. En la elaboración de este concepto serán afrontados algunos problemas gnoseológicos contemporáneos, como la necesidad de poseer la verdad para obtener conocimiento.

Conocimiento y pedagogía

El objeto de estudio de la pedagogía, o sea el proceso formativo y educativo, puede ser analizado, comprendido y promovido desde múltiples perspectivas: a partir tanto de las concepciones que se han tenido de esta cuestión a lo largo del tiempo y cómo estas han sido utilizadas por las instituciones, como también de las experiencias individuales tomadas, reveladas o promovidas por la narración autobiográfica o las representaciones en las imágenes de las neurociencias, por citar solo algunas perspectivas.

En este marco, cada paradigma, desde el positivismo a la teoría crítica, pasando por el constructivismo, la hermenéutica y el enfoque etnográfico, contribuyen a iluminar diferentes aspectos de la formación y de la educación, ofreciendo un cuadro variopinto de las tonalidades cambiantes y representativas de la perspectiva asumida. El papel reconocido a la ética y a los valores, las finalidades de la búsqueda, el grado de implicación del investigador en la investigación o los criterios para valorar la bondad de la investigación son todos “tamaños” que pueden asumir valores diferentes al variar la postura asumida (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln, Lynham y Guba, 2011).

Todas estas perspectivas son aunadas por una función precisa, o sea para ser adoptadas en el ámbito

pedagógico para conseguir conocimiento. Por este motivo, en el artículo será empleada a menudo la expresión “paradigmas cognoscitivos”, preferida a “paradigmas científicos” (De Conti, 2016), que presupone un único y peculiar modo de conocer: el científico. En efecto, por los anteriores aspectos que constituyen los paradigmas cognoscitivos, variables del uno al otro, también la concepción del conocimiento varía al cambiar el paradigma cognoscitivo asumido, y, sobre todo, como concluiremos de modo más argumentado, los resultados alcanzados por investigaciones minuciosas y realizadas a partir de perspectivas paradigmáticas diferentes pueden tener en todo caso valor cognoscitivo, aunque no en los términos del conocimiento científico. Será a partir de las diferentes concepciones del conocimiento elaboradas por los paradigmas cognoscitivos, que pueblan el ámbito formativo y educativo, que la línea argumentativa de este artículo partirá para llegar principalmente al sostenimiento de las siguientes tesis: en primer lugar, que la concepción tripartita del conocimiento es inadecuada para definir un concepto genérico de conocimiento; en segundo lugar, que la pedagogía no conoce el objeto de estudio propio solo en términos de conocimiento científico; en tercer lugar, que es posible localizar una concepción de conocimiento que integre y permita la valorización de las diversas formas de conocimiento que habitan la pedagogía.

Un análisis semántico del concepto “conocimiento”

El término “conocimiento” es empleado en el lenguaje ordinario, pero también en el técnico, con diferentes sentidos. Justo a causa de esta amplia gama de significados, su uso, cuando no está claramente precisado, puede conducir a tergiversaciones. Por lo tanto, resulta importante que, en un discurso que tiene por objeto el término “conocimiento”, se aclaren los sentidos que puede asumir para focalizarnos sobre la acepción que más nos interesa.

En un primer sentido, “conocimiento” puede referirse al ser entrando en relación, reconocer y tener una mínima familiaridad con una persona, como en el caso en que se dice que “Elena conoce a Alberto” o bien haber conocido a alguien o a algo. Podemos hablar en este caso de un “hacer conocimiento” o “haber llevado a cabo un conocimiento”.

Un segundo sentido de “conocimiento” identifica el proceso cognoscitivo, es decir, el proceso cognitivo por el que se llega al conocimiento, como en la expresión “conocer las lenguas”. En este sentido “conocimiento” es utilizado como sinónimo de “aprendizaje” o de “aprender”.

Con “conocimiento” se puede indicar, además, tanto el producto de un particular medio de conocimiento como el medio mismo de conocimiento. Un ejemplo de esto lo hallamos en las expresiones “conocimiento perceptivo” o “conocimiento racional”. En estos casos, el acento dado por su empleo oscila a veces entre el conocimiento provisto de las percepciones o de la razón, mientras que otras, en cambio, el acento recae sobre la percepción o sobre la razón como medio de conocimiento.

Además, con “conocimiento” se puede señalar un método específico de conocimiento. Por ejemplo, cuando se habla de “conocimiento científico” muy a menudo se entiende el conocimiento conseguido por el método científico.

Cada una de estas expresiones, por cuanto pueda ayudar a aclarar los distintos usos del término, parecen no responder a la pregunta originaria sobre qué es el conocimiento, ya que tal concepto es siempre asumido sin ser expresado y esto parece solucionarse mediante sus sinónimos o con sus caracterizaciones o condiciones. Sobre la base de esta observación y de muchas otras, algunos autores creen que, en efecto, el concepto de “conocimiento” es primitivo, es decir, es la base de las nociones epistémicas y no viceversa, y que, por lo tanto, no puede ser expresado ulteriormente (Williamson, 2000).

Sin embargo, para acercarnos a comprender ulteriormente el sentido del concepto de “conocimiento” que se querrá desarrollar a lo largo de este texto, en ocasiones podríamos confrontarlo con otro término empleado como su sinónimo: “noción”. Por esta, en efecto, se entienden los rudimentos o los elementos fundamentales de una disciplina, funcionales para su aprendizaje. Una noción, por lo tanto, como representa los rudimentos o los elementos fundamentales de una disciplina, es informativa y puede asumir forma proposicional, ya que una disciplina puede ser expuesta y también aprendida según modalidades verbales. La propiedad de ser expresada proposicionalmente es una característica atribuida al conocimiento de muchas teorías, además de la aproximación analítica al conocimiento.

La aproximación analítica al conocimiento

Un actual y ya popular análisis del conocimiento es aquel efectuado por la filosofía del lenguaje o filosofía analítica, que delinea un concepto de “conocimiento” simple y manejable, tripartito y formalizado, parecido al que Platón presentó en el *Menón* (2000a) o en el *Teeteto* (2000b).

En el primero de estos diálogos, el conocimiento o ciencia es definido como una opinión verdadera, atada a un razonamiento causal o al conocimiento de la causa:

Pero, ¿por qué motivo digo estas cosas? A propósito, es cierto, de las opiniones verdaderas. Porque, en efecto, también las opiniones verdaderas, mientras permanecen quietas, son cosas bellas y [98a] realizan todo el bien posible; pero no quieren permanecer mucho tiempo y escapan del alma del hombre, de manera que no valen mucho hasta que uno no las sujeta con una discriminación de la causa.

En el *Teeteto* (2000b), diálogo en el cual Sócrates discute con Teeteto sobre qué es la ciencia, el conocimiento es identificado como la opinión verdadera sustentada por la razón.

Análogamente a Platón, la reflexión analítica, que se propone localizar las condiciones necesarias y suficientes para definir el conocimiento, ha elaborado una definición que es denominada “concepción tripartita del conocimiento”, según la cual el conocimiento es proposicional y es una creencia al mismo tiempo verdadera y justificada. Usted puede, en efecto, decir que un sujeto *S* sabe que *p*, donde *p* es una proposición, si, ante todo:

(a) *S* cree en *p*.

Sería en efecto absurdo que *S* diga saber que “el agua está compuesta por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno” si no creyera que el agua esté efectivamente compuesta de dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno. La condición (a) estipula que para tener conocimiento debe haber ante todo un estado mental específico, es decir, el de la creencia en una proposición *p*.

Sin embargo, creer en una proposición no es una condición suficiente para el conocimiento; en efecto, podríamos creer en que, por ejemplo, “el mar no es salado” aunque este lo sea. La segunda condición para hablar de conocimiento es, por lo tanto, que la proposición

(b) *P* sea verdadera,

esto es, que la proposición corresponda a un estado de cosas efectivamente existentes en la realidad, en otras palabras, cuando, por ejemplo, la proposición “ahora llueve” corresponde al hecho objetivo de que esté lloviendo en este momento.

Pero estas dos condiciones no son todavía suficientes para definir el conocimiento. En efecto, siempre sería posible la opinión; por ejemplo, en la proposición “enfrente de la casa está aparcado un automóvil rojo” y que, al mismo tiempo, esta proposición corresponda al hecho de que esté aparcado un

automóvil rojo delante de nuestra casa, aunque no hubiéramos mirado absolutamente fuera de la casa y no tuviéramos elementos que nos permitan inferirlo. Sintetizando, no se podría decir que se conoce *p* si la correspondencia de *p* con la realidad es puramente fortuita.

Por tanto, para decir que conocemos *p* también es necesario que

(c) Esté justificado que *S* crea en *p*.

Sin justificaciones para creer en nuestra proposición “enfrente de la casa está aparcado un automóvil rojo”, la correspondencia de nuestro “enfrente de la casa está aparcado un automóvil rojo” con el hecho de que hay un automóvil rojo delante de la casa es puramente accidental y, por tanto, no identificable como conocimiento (Cfr. Ichikawa y Steup, 2014; Vasallo, 2003, pp. 33-37).

Reexaminación de la propuesta analítica

La propuesta analítica, como hemos precisado anteriormente, considera el conocimiento creencia verdadera y justificada, y reconoce sus condiciones en que:

(a) *S* cree en *p*.

(b) *P* sea verdadero.

(c) *S* tenga una justificación para creer en *p*.

Esta concepción, por mucho que sea fascinante, parece incapaz de describir las formas de conocimiento que se dan en la pedagogía. En efecto, por algunas perspectivas, y en particularmente en la perspectiva positivista, el conocimiento se tiene si la proposición en que se cree es nomológica, o sea, si expresa una ley de la naturaleza o es expresada en la forma causa-efecto.

En la hermenéutica, en cambio, tales proposiciones tienen que ser expresión de los valores históricos, individuales y colectivos de la creación espiritual. Estas dos simples consideraciones son suficientes para indicar que la asunción como implícita de la concepción tripartita del conocimiento (o sea que el conocimiento sea uno, proposicional y genérico) es imprecisa. Pero no es todo. Sea por la hermenéutica, sea por el pragmatismo, el conocimiento proposicional es incapaz de dar cuenta de la realidad que pretende describir. En este caso, la que resulta impropia es la condición (b), es decir, la idea de que se tenga solo conocimiento si una proposición es verdadera en el sentido que contempla una relación de correspondencia con la realidad. También podríamos hacer notar cómo la hermenéutica y el pragmatismo procuran un interés mayor por el conocimiento entendido desde

el punto de vista procesal o, en el caso específico del pragmatismo, operativo, y por lo tanto contextual, antes de atender a cómo se ha producido ese conocimiento. En este caso, es la entera serie de condiciones, (a), (b) y (c), la que es insuficiente con lo que se entiende por “conocimiento”. Por fin, a favor de la tesis según la cual la propuesta analítica es inadecuada para describir las formas de conocimiento que se dan en la pedagogía, se pueden indicar, sin ninguna intención de proveer con eso un cuadro exhaustivo de estas, otras formas de conocimiento que tienen un amplio cotejo en pedagogía: el conocimiento procedimental, el emancipatorio y el estético, poético.

El conocimiento procedimental consiste en saber cómo producir reglas con las que inventar nuevas reglas; es veloz y automático y tiene un carácter más dinámico con respecto al conocimiento proposicional; es usado para operar sobre las informaciones con objetivo de transformarlas y es representado por reglas de condición-acción (si... pues...) que indican la realización de acciones específicas si se dan determinadas condiciones específicas (Margiotta, 2004).

El conocimiento emancipatorio, en cambio, es la capacidad de poner en evidencia las injusticias de la industria, la ciencia y la misma hermenéutica y el orden social, de examinar de modo crítico los motivos por los que las injusticias no parecen ser vistas o quedan invisibles, y de identificar los cambios sociales y estructurales necesarios para corregir los problemas institucionales. El conocimiento emancipatorio se identifica con una sensibilidad crítica capaz de comprender y librarse de las dependencias ideológicas y dogmáticas, una dirección que es autoformativa (Habermas, 1990).

El conocimiento estético o poético indica, en cambio, una aproximación gnoseológica marcada por la sensibilidad hacia el objeto y la emoción que este suscita sobre nosotros. El conocimiento en esta perspectiva no es predictivo sino funcional, es una abertura a la escucha de lo que se presenta. Heurístico y libertario, en este la metáfora asume un papel fundamental: pone a disposición una multiplicidad de sentidos y favorece conexiones lógico-epistemológicas inéditas o inesperadas que sustentan una libre formación de los conceptos con los cuales leer y formar la realidad, nunca independiente del lenguaje. Contrapuesta al conocimiento analítico y técnico, que es inadecuado para percibir la vasta relación ecosistémica de las acciones humanas, el conocimiento estético, poético, narrativo permite percibir la estructura relacional de un fenómeno humano (Gramigna, 2008; Faraco y Gramigna, 2009).

La pedagogía como disciplina cognoscitiva

Los ejemplos aducidos para corroborar el recorrido argumentativo hasta aquí desarrollado respaldan los argumentos en juego y la problematización de la concepción del conocimiento pedagógico y de la misma pedagogía. El conocimiento en pedagogía, como hemos visto, no se reduce a un conocimiento de las leyes que se someten a los fenómenos formativos y, por lo tanto, al conocimiento de tipo científico positivista. Las proposiciones sobre la educación y sobre la formación no son siempre atribuibles a cómodas y fáciles verificaciones o al procedimiento positivista de hipótesis, experimento, verificación y ley (Mattei, 2012). Esta oscilación entre concepciones formalista o científicista y fenomenológica o “reflexivas”, aunque a veces conduzca a cortocircuitos, no implica necesariamente una contradicción (Margiotta, 2015).

Pero, por lo tanto, si la pedagogía no se limita a un conocimiento de tipo científico del fenómeno que estudia, ¿es correcto llamarla ciencia? ¿Es posible contestar con un sí o con un no a la pregunta “es la pedagogía una ciencia”? La propuesta en este caso es mirar con ojo crítico la identificación entre pedagogía y ciencia para valorar una cualificación más adecuada para la pedagogía.

La pedagogía, en efecto, no es solo una ciencia o, más concretamente, no produce solo conocimiento científico positivista. Aunque con sus límites, esta puede analizar el propio objeto de búsqueda con los lenguajes y los procedimientos propios de las ciencias naturales, es decir con la matemática, los medios de control, la falsación de hipótesis, etc. En otros casos, sin embargo, los métodos de su investigación, a menudo por la naturaleza de los problemas indagados o los objetivos prefijados, se alejan oportunamente de los de las ciencias naturales y producen resultados que poseen ya sea un valor cognoscitivo, ya sea una utilidad práctica y trasformativa en términos formativos. Por tanto, sería de veras inadecuado el empleo de los métodos de las ciencias naturales antes que la organización de un *focus group* para explorar el sentido que los docentes de un particular instituto atribuyen a una directiva ministerial, para comprender los procedimientos que estos adoptan para formarse un juicio sobre tal directiva, para promover la reflexión sobre ideas asumidas acríticamente o bien para delinear las secuencias de interacción del grupo docente.

Sin embargo, mientras la tesis según la cual “el conocimiento pedagógico no se reduce solo al conocimiento científico positivista” es intuitivamente indivisible, su reelaboración “la pedagogía no produce

solo conocimiento científico” podría ser percibida como más controvertida, ya que implica que parte del conocimiento pedagógico no sea científico. El problema no es tanto que tal tesis sea muy controvertida, como que debido al deseo de obtener crédito académico, aplauso popular, favoritismo financiero y a la intención de no ver devaluados los resultados de las mismas investigaciones según los aspectos reconocidos a las ciencias *tout court*, todo esto conduzca a querer calificar como científicas algunas formas de conocimiento no científico o no derivadas por la aplicación de los lenguajes, los métodos y los instrumentos de las ciencias naturales y, al mismo tiempo, esto conduzca a denegar la inadecuación de los métodos científicos en la investigación pedagógica.

En este caso, se amenaza con crear confusión en los grupos interesados y en los estudiantes, y se corre el riesgo de “confundir la hierba con la maleza”, ya que en pedagogía son oportunas también investigaciones que adoptan lenguajes y métodos de las ciencias naturales o perspectivas y metodologías diferentes, ya sea para perpetuar justo aquella errada concepción de conocimiento que se intenta desarraigar en pedagogía, es decir, la concepción de que lo que no es *επιστήμη*, *episteme*, es *δόξα*, *doxa*. En otras palabras, lo que no es conocimiento científico, conocimiento de la causa o las leyes naturales, es pura opinión, idea fruto de la clasificación e interpretación de parte de los posteriores autores de la doctrina de los grados de conocimiento que Platón presenta con el mito de la caverna en el diálogo de *La República*. Para crear claridad, por lo tanto, la corroboración más o menos consciente de la dicotomía *episteme-doxa* debería ser reemplazada por una reflexión más amplia y atribuible a la gnoseología, es decir, pasa de una teoría del conocimiento que no sea solo teoría del conocimiento científico, sino una teoría del conocimiento y la cognición humana que sea capaz de reconocer y hacer reconocer cómo los resultados no conseguidos a través de lenguajes y metodologías de las ciencias naturales tengan en todo caso valor informativo, cognoscitivo y trasformativo.

Pedagogía, verdad y justificación

La reflexión efectuada en pedagogía sobre el conocimiento a menudo paga el precio de querer atribuir valor científico a todas las formas de conocimiento que le pertenecen, pero que no poseen las características del conocimiento científico *tout court* y, al mismo tiempo, critica la validez del conocimiento científico para la investigación pedagógica. Esta contradictoria oscilación puede darse porque, por un lado, se padece la asunción de la dicotomía *episteme-doxa* (según la

cual lo que no es *episteme* o conocimiento científico es *doxa* o sea simple opinión y, por tanto, sin valor); mientras, por otro lado, se padece la exigencia de hacer reconocer valor cognoscitivo a algunas formas de conocimiento de lo pedagógico que, aunque no adopten los lenguajes y las metodologías de las ciencias naturales, son el resultado de metodologías vigiladas, caracterizadas por un razonable grado de certeza y dotadas de valor informativo o trasformativo. Para salir de este impase, podría ser útil abandonar la dicotomía emplazada entre *episteme* y *doxa* y reemplazarla por una reflexión orientada a una teoría del conocimiento que no sea solo del conocimiento científico, sino del conocimiento y la cognición humanos *tout court*. No es, sin embargo, el objetivo de esta sección exponer un cuadro gnoseológico orgánico, estructurado y completo. Asumir esta tarea requeriría, al menos, que se expusiera y justificara una clasificación de las fuentes de conocimiento, por ejemplo, el esquema propuesto por Robert Audi, profesor de Filosofía en la Universidad de Notre Dame, constituido por percepción, memoria, introspección, intuición, razón y testimonio (Audi, 2011). De tales fuentes de conocimiento debería ser analizada la naturaleza y deberían ser aclarados el valor cognoscitivo y los límites. Después, deberían ser delineados los conceptos que tienen estrecha relación con el conocimiento como “creencia”, “verdad”, “justificación”, “certeza” y “escepticismo”, entre otros, y deberían ser analizadas las dificultades y los dilemas de las teorías con base en el conocimiento inferencial, con particular atención a las impostaciones de las diferentes corrientes de pensamiento. Además, esta reflexión debería desarrollarse en un cuadro siempre en transformación y atento a la especificidad de la pedagogía, sus objetivos y los métodos en ella adoptados, de modo que se enlazaran la exposición y la elaboración en términos generales a las particularidades de lo pedagógico.

Un objetivo más modesto —aunque serán afrontados y profundizados algunos de los argumentos indicados— es, en cambio, la elaboración y proposición de una concepción esencial y mínima de conocimiento que sea capaz de darse cuenta del tipo de conocimiento que se encuentra y se espera de un texto pedagógico con finalidades didácticas. Tal conocimiento, representable retórica y técnicamente como la “voz” de la pedagogía, debería ser idóneo para acoger, integrar y valorizar las varias formas de conocimiento que pueblan la pedagogía.

Verdad y pedagogía

Desde siempre, la reflexión sobre la verdad como acuerdo de la validez o la eficacia de los procedimientos cognoscitivos se combina con la discusión sobre

la justificación y, por tanto, sobre el conocimiento (Abbagnano y Fornero, 1998). Incluso sin faltar posiciones, también ampliamente compartidas, por las cuales los conceptos de “verdadero” y “falso” podrían ser eliminados de los enunciados en que comparecen sin alterar por ello el sentido (Cfr. Volpe, 2012), en este artículo se sostiene que la verdad es una condición necesaria para el conocimiento, aunque su sentido no tiene que ser entendido solo como en la teoría correspondentista.

La concepción tripartita define el conocimiento como una creencia verdadera y justificada, que generalmente está asociada a una teoría de la verdad correspondentista. La condición (b), que reconoce como necesaria para que se tenga conocimiento de que la proposición *p* sea verdadera, implica que tal verdad se dé en la forma de una correspondencia entre proposición y realidad o entre proposición y hechos.

Este criterio de verdad ya está presente en la Antigüedad. Aristóteles en su *Metafísica* distingue en efecto entre verdad y falsedad, indicando que la verdad consiste en decir que el ser es y que el no-ser no es, mientras la falsedad consiste en decir que el ser no es o que el no-ser es (1996 IV, 7, 1011b 26 sgg.). En la Edad Media esta concepción es retomada por el filósofo, teólogo y fraile Tomás de Aquino como adaptación entre cosa e intelecto (2014, I, q. 16, a. 2). En el siglo XIX será el lógico y filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein quien reelabore esta concepción y afirme que la verdad consiste en la correspondencia entre proposiciones y estados de cosas: “Si la proposición elemental es verdadera, el estado de cosas existe; si la proposición elemental es falsa, el estado de cosas no existe” (1989, § 4.25).

La correspondentista no es la única teoría de la verdad que haya elaborado el hombre en el curso de la historia, ni es el único criterio que pueda garantizar el conocimiento. La teoría coherentista, por ejemplo, se apoya sobre el presupuesto de la imposibilidad de una verificación de nuestras creencias o proposiciones que se realice fuera de nuestro sistema de creencias o nuestro lenguaje. Una feliz imagen para explicar este concepto es la propuesta por Wittgenstein, según la cual en cada sistema de pensamiento las causas y las consecuencias se sustentan mutuamente, y las proposiciones incontestables serían comparables al eje de rotación de un cuerpo rotatorio “inmóvil en el sentido de que es el movimiento alrededor del sistema lo que determina la inmovilidad” (1969, §152). Si, por lo tanto, no es posible analizar creencias y proposiciones fuera de nuestro sistema de referencia conceptual y lingüístico, el único modo para saber si son verdaderas o falsas es valorando

su recíproca coherencia. Según esta perspectiva, una noción puede ser considerada conocimiento si es coherente con el conjunto de los conocimientos ya poseídos. Por ejemplo, en el ámbito jurídico, la coherencia de una argumentación defensiva entera con algunos elementos factuales puede valer como criterio de verdad de la narración defensiva entera. Como ulterior ejemplo, en el ámbito teológico, la coherencia de una proposición no presente en un texto sagrado con las proposiciones expuestas en tal texto es un criterio apto para poder decir que se tiene un conocimiento mayor de aquel texto.

La teoría coherentista de la verdad no está exenta de objeciones y de la crítica de ser una tesis relativista, es decir, un conjunto de teorías por el cual la verdad y la falsedad, o lo justo y lo injusto, son el producto de los marcos conceptuales de referencia asumidos. No se ahondará en este tipo de debate ya que el objetivo, ahora, es enseñar cómo no existe una única concepción de verdad que garantice el conocimiento.

Además, en esta breve reseña es adecuado comentar la teoría pragmatista de la verdad o, mejor dicho, una de sus versiones, en particular la del filósofo y psicólogo estadounidense William James (1842-1910), ya que este propone como padre del pragmatismo a Charles Sanders Peirce (1839-1914). Aunque considera la verdad la idea en la que converge el acuerdo de los investigadores (Cfr. Volpe, 2012), desarrolla una teoría de la verdad a veces análoga a la correspondentista. En el pragmatismo de James, verdad y utilidad están estrechamente relacionadas, ya que una idea es verdadera si permite solucionar un problema. La utilidad es considerada una propiedad de la verdad y una noción no sería verdadera si no nos permitiera solucionar la particular dificultad encontrada o el conflicto afrontado (James, 1994). En este caso, por ejemplo, una indicación didáctica podrá ser contada entre nuestros conocimientos y, por lo tanto, considerada verdadera si se demuestra útil para alcanzar los objetivos prefijados, tal como el conocimiento del procedimiento podrá ser considerado verdadero si permite alcanzar el objetivo que su ejecución promete.

La teoría de la verdad minimalista y pluralista

En pedagogía, cada una de las teorías de la verdad expuestas con anterioridad, tomadas singularmente, son insuficientes para dar razón de las muchas concepciones de conocimiento que existen, pero son fundamentales tanto para lograr comprender y explicar el complejo fenómeno formativo y educativo, como para determinar el tipo de conocimiento disciplinar

que debería caracterizar el discurso de la exposición didáctica y la divulgación pedagógica.

Pero también podemos afirmar que si, por ejemplo, en el conjunto de las concepciones de la verdad no incluyéramos también elaboraciones acerca de la súper aseverabilidad, a menudo tampoco el discurso científico positivista podría ser considerado conocimiento, porque solo sería significativamente probable pero no ulteriormente perfectible. Sin embargo, es posible localizar entre las más recientes especulaciones una teoría que elabora un concepto de verdad minimalista, porque tiene que ser capaz de unificar las diferentes formas en las que la verdad es concebida, y pluralista, ya que es reconocida su amplia variabilidad según cada campo disciplinar.

Esta concepción, cuya elaboración se debe a Crispin Wright, filósofo británico especializado en filosofía del lenguaje, de las matemáticas, la metafísica y la epistemología, satisface la exigencia de proveer una solución al áspero debate entre las posiciones del realismo y del antirrealismo. Este es un debate estéril porque todos los protagonistas dicen cosas localmente plausibles en relación con paradigmas diferentes, pero errados, si se generalizan (Wright, 2013). El realismo admite que los objetos existen de modo independiente de la mente y de la sensibilidad humana, y que tales objetos pueden ser conocidos y descritos por cómo son. El antirrealismo, en cambio, generalmente niega la existencia de una realidad independiente del sujeto o de su modo de conocerla. La idea de poder conocer los objetos por cómo son ellos ha conducido al realismo a creer la concepción correspondentista de la verdad como la única válida para garantizar la certeza de sus conclusiones. La teorización de Wright, en cambio, subraya la reflexión sobre la verdad y el empleo de tal concepto para calificar que las proposiciones también sean legítimas dentro de posiciones antirrealistas (Wright, 1992). Tal teorización, además, se opone a algunas concepciones deflacionistas de la verdad, es decir, aquellas que consideran que la verdad no tiene nada de sustancial o existente y que, por lo tanto, tal término pueda ser reemplazado por otros conceptos más explicativos.

Según esta teoría, que aspira a salvar la unidad del concepto de verdad conservando la pluralidad (Wright, 2013), la verdad posee algunas propiedades generales y comunes a todos los ámbitos disciplinares, mientras otras propiedades serían variables y distintivas de los campos específicos de estudio: las propiedades principales son consideradas principios base *a priori*; las propiedades secundarias se consideran variables de región a región del discurso (Wright, 2001). Por ejemplo, y simplificando, una concepción

de verdad en términos de correspondencia con los hechos puede ser apta en el contexto de las ciencias naturales, mientras que en el contexto matemático o geométrico es, en cambio, principalmente pertinente una concepción de verdad en términos de coherencia con los postulados del sistema. En contraste, propiedades todavía diferentes serán consideradas verdad en el ámbito ético o bien en el discurso acerca de, por ejemplo, la comicidad. Sin embargo, Wright no parece expresar qué propiedades caracterizan la verdad en el ámbito moral o cómico, ni semeja avanzar ejemplificaciones aclaradoras de su pensamiento, pero se limita a precisar en términos generales los principios que *a priori* constituyen el concepto de verdad y algunas de las propiedades que pueden intervenir en las verdades “regionales”. Esta laguna vuelve evidente cuánto es posible y queda por avanzar, y cuánto queda por hacer para la posición bosquejada por Wright.

Los principios y las propiedades intuitivas y generales capaces de expresar el concepto de verdad son denominados por Wright “truismos” porque son reconocidos como obvios. Tales truismos son dos: el primero es el de la transparencia y el segundo el de la negación. El primero expresa la relación entre aserción y verdad, reconociendo que afirmar implica presentar lo que se afirma como auténtico. Sería la posibilidad, para cualquier tipo de discurso, de expresar un enunciado con carácter asertorio, es decir, capaz de ser transformados desde un punto de vista sintáctico en negación o en condicional (proposiciones del tipo “si... entonces...”) y capaces de estar sometidos a estándares de garantía, a volver tales discursos aptos a la atribución de verdad (Wright, 2003). El “truismo de la transparencia”, de modo aún más amplio, precisa que cada actitud hacia una proposición es, en realidad, una actitud hacia su verdad: opinar, dudar o tener miedo de que mañana, por ejemplo, haya un examen en la escuela es creer, dudar o tener miedo de que el hecho de que “mañana haya un examen en la escuela” sea verdadero.

El segundo, en cambio, es denominado “truismo de la negación” y consiste en reconocer que cada contenido al que puede ser aplicado el concepto de verdad tiene una negación a la que, a su vez, puede ser aplicado el concepto de verdad. Estos dos principios o propiedades *a priori* gobiernan el concepto de verdad en cada tipo de discurso y a ellos pueden sumarse otros truismos propios de cada tipo o región de discurso (Wright, 1992).

En el artículo “Minimalism, deflationism, pragmatism, pluralism”, Wright (2001) no indica más acerca de por qué son los truismos componentes de la condición mínima del concepto de verdad, pero

introduce una lista de truismos sobre los que es posible emprender la reflexión acerca del concepto de verdad. Será tarea de una reflexión analítica sobre el concepto de verdad establecer qué truismos lo son *a priori* y constituyen la unidad del concepto de verdad. Mientras, será tarea de una reflexión colectiva articular la pluralidad de las propiedades según los diferentes tipos de discurso (Wright, 2001). La lista de truismos redactada por Wright, que el mismo autor considera sujeta a revisión, reexaminación o integración, es la siguiente:

- **Transparencia:** afirmar es presentar algo como auténtico. Cada actitud hacia una proposición, como la duda, la creencia o la certeza, es una actitud hacia su verdad.
- **Opacidad:** incorpora una variedad de concepciones más o menos fuertes según el grado de comprensión. Por ejemplo, un pensador puede creer que una verdad particular está más allá de su comprensión, que algunas verdades no serán nunca conocibles o que algunas verdades son incognoscibles por principio. El modo en que estas formas de opacidad se combinan con el concepto de verdad es controvertido.
- **Inclusión:** la verdad es preservada frente a las operaciones lógicas como la conjunción, la disyunción, la negación, etc.
- **Correspondencia:** para que una proposición sea verdadera necesita corresponder a la realidad, reflejar esmeradamente el modo en que las cosas están o bien contar cómo las cosas están, etc.
- **Contraste:** una proposición puede ser verdadera sin ser justificada y viceversa, por lo tanto, la verdad no se identifica con la justificación.
- **Estabilidad:** si una proposición, en cualquier tiempo, puede ser afirmada como verdadera, entonces puede ser siempre afirmada.
- **Absolutidad:** no es posible que una proposición sea más o menos verdadera. Si una proposición es verdadera, ha de ser completamente verdadera (Wright, 2001, 2003). Wright además sustenta que, en algunos campos, sobre todo en aquellos antirrealistas, existe otra propiedad denominada, si no como un propio truismo, como súper aseverabilidad, que legitimaría la atribución de verdad a las proposiciones, en caso de que estén súper aseguradas. Una proposición está súper asegurada si y solo si existe un conjunto de informaciones accesibles capaces de garantizar la aseverabilidad de tal proposición frente a un atento escrutinio y a todos los siguientes incrementos de información (Wright, 1992). Una proposición que respeta tal criterio es verdadera.

Más allá de la lista de truismos o lugares comunes —como más claramente los entiende un interesante intérprete de Wright, Michael P. Lynch, profesor de Filosofía en la Universidad de Connecticut (2009)— a los que el concepto de verdad puede responder, es fecunda la idea de fondo que reconoce a ámbitos diferentes la posibilidad de verdades diferentes en un cuadro de unidad conceptual. Aparece como sensato y oportuno, por ejemplo, que un concepto de verdad, entendido como correspondencia con los hechos, pueda ser adoptado en investigaciones pedagógicas empíricas, que solicitan encuestas, elaboraciones y cálculos estadísticos y que aspiran a hacer emerger características y correlaciones entre variables de amplios grupos de participantes. Estas investigaciones, que prevén la explicación de los fenómenos a través de la colección y el análisis de datos numéricos, pueden responder simplistamente a preguntas del tipo “¿a cuántos estudiantes han elegido este año en el bachillerato científico?”, o bien pueden permitir la prueba de hipótesis, también muy compleja, sobre una relación entre el abandono escolar y la renta familiar, y cómo hay una correspondencia entre resultados escolares, autoestima y el entorno cultural de pertenencia. Ejemplo de este tipo de investigación es, en parte, el *Programme for International Student Assessment* (PISA), que pretende confrontar, comprender y reforzar la adquisición de las competencias de matemáticas, científicas y de lectura en los países (más de 50) que participan; otro ejemplo es el programa llevado a cabo por la Organización por la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), denominado *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), que implica a 24 países del mundo. Tal investigación aspira a conocer por formularios y pruebas cognitivas el nivel de algunas competencias en la población adulta entre los 16 y los 65 años, y se propone localizar nexos de causa-efecto sobre el modo en que las competencias se adquieren, desarrollan o declinan dentro de porciones específicas de la población.

Si el criterio de la correspondencia puede ser idóneo para determinar la verdad en las tipologías de investigación descritas, no puede serlo del mismo modo en investigaciones en que se pretende una mayor comprensión de los problemas y las construcciones del individuo y los grupos en las investigaciones narrativas, autobiográficas o etnográficas, por ejemplo. En estos casos, la fiabilidad, entendida como la pertinencia entre métodos utilizados y el tipo de resultado cognoscitivo que se quiere conseguir, puede ser un criterio más apto. En una investigación pedagógica, la fiabilidad es garantizada proveyendo ejemplos de datos en los que son desarrollados tanto

las interpretaciones como el proceso de análisis de los resultados. La fiabilidad también es respaldada por la descripción meticulosa de las fases metodológicas y a veces los mismos participantes en la búsqueda son llamados a juzgar la autenticidad de las conclusiones (Erlingsson y Brysiewicz, 2013). Finalmente, otro criterio podría ser el de la coherencia, por el cual la verdad consistiría en la coherencia de una proposición con otro conjunto de proposiciones, ya que no seríamos capaces de confrontar nuestras ideas con la realidad sino solo con nuestras experiencias. Esta coherencia puede presentarse en forma de la implicación lógica de la primera proposición sobre las segundas o en forma de la mutua explicación entre las proposiciones. El conjunto de proposiciones sobre el que es valorada la coherencia de las nuevas proposiciones no es casual o arbitrario, sino que constituye el sistema principalmente comprensivo de proposiciones coherentes (Rescher, 1973).

Las múltiples descripciones de la verdad que hemos expuesto, y sobre las que hemos meditado, desvinculan el concepto de conocimiento de la exclusiva asociación al correspondentismo y representan teorías ulteriores plausibles y propiedades que pueden reemplazar el correspondentismo en el establecimiento y la transmisión de los conocimientos pedagógicos. El conocimiento pedagógico, en el sentido de conocimiento disciplinar, es por lo tanto una noción verdadera, pero no exclusivamente por la correspondencia con los hechos. Las diferentes concepciones de lo verdadero, sin embargo, no deben dejar de entenderse como opciones arbitrariamente practicables. Cada tipo de investigación tiene que ser conducida ponderando y reconociendo el tipo de verdad que es gnoseológicamente posible conseguir.

Conclusión

En pedagogía, los conocimientos positivistas, hermenéuticos y crítico-teóricos conviven junto con otras tipologías del conocimiento, como el pragmatista o la súper aseverabilidad, para explicar y comprender el fenómeno formativo y educativo. Aunque no existe un acuerdo respecto a cuáles de estos tipos de conocimientos pueden considerarse científicos, y aunque existe una actitud por motivos históricos, culturales y académicos a considerar algunos de ellos como no científicos, comprometiendo en tal modo la claridad didáctica y la coherencia teórica, uno de los presupuestos de este texto es que solo el conocimiento positivista es considerable científico. De este presupuesto se extrae una imagen de la pedagogía como disciplina capaz de elaborar y conseguir conocimiento, sea científico o no, en todo caso confiable

y caracterizado por un grado de certeza claramente superior a la mera opinión.

A partir de la concepción tripartita del conocimiento de matriz analítica, el concepto de conocimiento pedagógico elaborado, o sea, la “voz” con que la pedagogía debería autorrepresentarse para garantizar el propio estatuto epistémico es el del conocimiento proposicional, verdadero, en términos minimalistas y pluralistas.

Una concepción de la verdad en términos minimalistas y pluralistas, como aquel bosquejado por Wright, favorecería el reconocimiento del valor cognoscitivo de los muchos paradigmas de búsqueda que habitan, vivifican y abren lo pedagógico, sugiriendo criterios diferentes para varios objetos de búsqueda según sus diversos aspectos.

Desde este punto de vista, el conocimiento positivista o, como se le llama actualmente, científico solo se configuraría como un modo particular de conocimiento pedagógico, sin pretensión de excluir otros modos de conocimiento. La investigación pedagógica no seguiría siendo una empresa con paradigmas en competencia que compitieran por el campo de la verdad, sino que sería una tarea con múltiples métodos de investigación complementarios que deberían integrarse para promover una comprensión lo más completa posible de la dimensión educativa y formativa. Serían no solo métodos cuantitativos acompañados de métodos cualitativos, sino diferentes paradigmas sinérgicamente orientados a explorar el fenómeno educativo análogo y capaces de superar la oposición entre *ἐπιστήμη*, *episteme*, y *δόξα*, *doxa*, hacia una teoría del conocimiento y la cognición humana capaz de integrar empirismo y pragmatismo, hermenéutica y pedagogía crítica.

Referencias

- Abbagnano, N. y Fornero, G. (1998). Verità. En N. Abbagnano y G. Fornero, *Dizionario di filosofia* (pp. 1148-1157). Torino: UTET.
- Aristóteles. (1996). *Ética nicomachea*. En L. Caiani (Ed.), *Ética di Aristotele* (pp. 455-456). Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.
- Audi, R. (2011). *Epistemology. A contemporary introduction to the theory of knowledge*. Nueva York: Routledge.
- D'Aquino, T. (2014). *La somma teologica*. Bologna: Edizioni Studio Domenicano.
- De Conti, M. (2016). *Paradigmi dell'educazione*. Ferrara: Volta la Carta.

- Dilthey, W. (2007). *Introduzione alle scienze dello spirito*. Milano: R.C.S. Libri.
- Erlingsson, C. y Brysiewicz, P. (2013). Orientation among multiple truths: an introduction to qualitative research. *African Journal of Emergency Medicine*, 3, 92-99.
- Faraco, C. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 79-94.
- Gramigna, A. (2008). Una poetica della comprensione del mondo. *Pedagogika.it*, XII(2), 68-72.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Habermas, J. (1990). *Conoscenza e interesse*. Roma: Laterza.
- Ichikawa, J. y Steup, M. (2014). The analysis of knowledge. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/>
- James, W. (1994). *Pragmatismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Lincoln, Y., Lynham, S. y Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128). Thousand Oaks: Sage.
- Lynch, M. (2009). *Truth as one and many*. Oxford: Oxford University Press.
- Margiotta, U. (2004). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mattei, F. (2012). Discorso pedagogico e riflessione epistemologica. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1, 7-27.
- Platón. (2000a). Menone. En G. Reale (Ed.), *Tutti gli scritti Platone* (pp. 938-971). Milano: Bompiani.
- Platón. (2000b). Teeteto. En G. Reale (Ed.), *Tutti gli scritti Platone* (pp. 192-261). Milano: Bompiani.
- Rescher, N. (1973). *The coherence theory of truth*. Oxford: The Clarendon press.
- Vassallo, N. (2003). *Teoria della conoscenza*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Volpe, G. (2012). *La verità*. Roma: Carocci Editore.
- Williamson, T. (2000). *Knowledge and its limits*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1969). *On certainty*. En G. M. Anscombe y G. H. von Wright (Eds.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Wright, C. (1992). *Truth and objectivity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wright, C. (2001). Minimalism, deflationism, pragmatism, pluralism. En M.P. Lynch (Ed.), *The nature of truth* (pp. 751-781). Cambridge: MIT Press.
- Wright, C. (2003). Truth in ethics. En C. Wright (Ed.), *Saving the differences* (pp. 183-203). Cambridge: Harvard University Press.
- Wright, C. (2013). A plurality of pluralism. En N. Pedersen y C. Wright (Eds.), *Truth pluralism: current debates*. Oxford: Oxford University Press.