

El sentido de la Teoría de la Educación

Epistemología y educación

Enric Prats Gil

PID_00152434



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índice

Introducción	5
Objetivos	6
1. Concepto y alcance de la Teoría de la Educación	7
1.1. Teoría y ciencia: aproximaciones epistemológicas	8
1.1.1. La Teoría de la Educación como ciencia	8
1.1.2. El carácter subjetivo de la Teoría de la Educación	10
1.2. Teoría de la Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación ...	12
2. Bases epistemológicas de una Teoría de la Educación	17
2.1. Objeto de estudio de la Teoría de la Educación	17
2.2. Metodologías en Teoría de la Educación	18
2.3. Comunidad investigadora de Teoría de la Educación	20
2.4. La Teoría de la Educación en la formación superior	22
Resumen	26
Glosario	27
Bibliografía	28

Introducción

De igual manera que la educación es un fenómeno tan antiguo como los mismos seres humanos, el hecho de reflexionar y pensar sobre la educación también empieza con el inicio de los tiempos. Desde la filosofía antigua, el interés y la preocupación por la educación de las generaciones jóvenes ha sido una constante en la historia de la humanidad. El concepto de educación, sin embargo, ha experimentado una evolución importante especialmente en el último medio siglo y, por supuesto, esta evolución ha tenido un reflejo directo en la teoría de la educación y en las teorías educativas más recientes.

Sin lugar a duda, la educación admite una infinidad de definiciones, y de cómo entendamos la educación se derivará también una manera de teorizar sobre ella. Por lo tanto, pueden coexistir distintas formas de ver las teorías, los modelos o las corrientes educativas presentes y pasadas que intentan explicar, describir y orientar sobre qué ha sido, qué es y qué tiene que ser la educación. Por lo tanto, hacer teoría de la educación significa operar en tres sentidos:

- 1) Adoptar una definición sobre qué entendemos que es **educación**, ya sea fenómeno, acto o hecho de cualquier sociedad humana.
- 2) Decidir de qué **herramientas conceptuales** nos dotamos para estudiar y entender este fenómeno: cómo lo analizamos, describimos, interpretamos, calificamos, valoramos, justificamos, etc.
- 3) Dibujar las **teorías, modelos o corrientes** que, desde ópticas distintas, intentan explicar y dar cuenta del fenómeno educativo y de las herramientas utilizadas para estudiarlo.

En este módulo, estableceremos un marco sistemático y organizado de conceptos e instrumentos metodológicos que nos permitan pensar sobre el fenómeno de la educación (aquello que denominamos la "Teoría de la Educación como disciplina académica"); trataremos de encuadrar la teoría de la educación en el conjunto de las disciplinas o ámbitos de conocimiento que estudian el fenómeno educativo (lo que denominamos Pedagogía o Ciencias de la Educación), y detallaremos el recorrido académico que ha experimentado esta disciplina, la Teoría de la Educación, en las últimas décadas en el panorama universitario de nuestro entorno.

Objetivos

Los objetivos que alcanzaréis con el estudio de los materiales que componen este módulo son los siguientes:

- 1.** Identificar los conceptos centrales de lo que tiene que ser una Teoría de la Educación.
- 2.** Descubrir e identificar el encaje de la Teoría de la Educación en el conjunto de las disciplinas académicas que estudian el fenómeno educativo.
- 3.** Formular un cuadro diacrónico del proceso de construcción de esta área de conocimiento.

1. Concepto y alcance de la Teoría de la Educación

La construcción de un discurso sistemático y coherente sobre un determinado objeto de estudio es la pretensión de toda teoría. Cualquiera puede hacer teoría sobre un tema en concreto, y de hecho todo el mundo tiene teorías sobre cómo funcionan las cosas. Otra cosa distinta, como veremos, es construir teoría en el sentido de disciplina o ámbito de estudio de un fenómeno concreto.

En el caso que nos ocupa, la Teoría de la Educación, conviene advertir que se trata de una disciplina universitaria muy reciente. De hecho, en nuestro contexto, aparece con este nombre en los planes de estudios de las licenciaturas y diplomaturas vinculadas a la educación (Pedagogía, Educación Social, Magisterio), en las reformas de títulos de hace dos décadas, o como sustituto de una área quizás más amplia, la Pedagogía, con la que mantiene una especial relación. Con la reforma reciente, de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (más conocido como proceso de Bolonia), la Teoría de la Educación confirma su presencia en los nuevos títulos de grado, que sustituyen a las antiguas diplomaturas y licenciaturas.

Como veremos en la última parte de este módulo, la consolidación en educación de un ámbito de conocimiento estrictamente teórico es el resultado de un conjunto de factores de diversa índole. Uno de estos factores es la evolución del concepto que estudia, la educación, pero también, y sobre todo, la evolución misma del conocimiento a nivel de las ciencias sociales, aspecto que centrará este módulo.

Entender la educación como un fenómeno restringido a la escuela, o como un fenómeno que cubre muchos otros ámbitos de la sociedad, obliga a pensar la educación de maneras o desde prismas diferentes. "Pensar la educación" no quiere decir o no significa exclusivamente detener el trabajo para reflexionar sobre qué hemos hecho o, al contrario, apropiarnos de una buena teoría para adquirir seguridad con vistas a la práctica. Pensar la educación se convierte en un imperativo deontológico para cualquier profesional de la educación; significa asumir toda la responsabilidad que implica el compromiso de educar y de ser consciente de este compromiso.

De todos modos, el alcance de la Teoría de la Educación, como de cualquier teoría, no se agota en la descripción del fenómeno que estudia, sino que también pretende establecer pautas normativas para averiguar la excelencia o la calidad del hecho educativo. En nuestro caso, además, el carácter polisémico, abierto y dinámico de la educación podría complicar, y en realidad complica mucho, esta tarea: pretender que una disciplina académica concreta y singular, como asignatura universitaria, estudie "toda la educación".

Por lo tanto, la **Teoría de la Educación**, no sólo estudia la educación en sí, sino que también se plantea cómo pensamos y cómo nos aproximamos conceptualmente a este hecho, práctica o fenómeno social y humano, que es la educación. La Teoría de la Educación es una **metateoría**.

1.1. Teoría y ciencia: aproximaciones epistemológicas

La **epistemología** es una rama del conocimiento que estudia cómo se construye el saber específicamente científico.

Con esta afirmación, parece que situamos la Teoría de la Educación en el conjunto de disciplinas de carácter científico que, junto con muchas otras, pretenden dar cuenta del hecho educativo, como veremos en el subapartado siguiente. En resumen, parece claro que todo el conocimiento que se genera en torno a lo que denominamos Teoría de la Educación no puede, y seguramente tampoco querría, ser calificado de científico, como tampoco es factible que una sola disciplina, la Teoría de la Educación, se pueda atribuir en exclusiva el estudio de la educación.

De hecho, se teoriza sobre la educación sin reunir los requisitos que la comunidad académica reservaría actualmente al saber estrictamente científico. En realidad, no es exactamente lo mismo usar la palabra *teoría* con mayúscula y singular (la Teoría) que con minúscula y plural (las teorías). Dejaremos para otro módulo el estudio de las teorías educativas, o aproximaciones al hecho educativo desde posicionamientos de diversa índole, no siempre estrictamente científicas, y a menudo imbuidas de fuerte ideología, y nos dedicaremos aquí a profundizar en la Teoría (con mayúscula) de la Educación como disciplina o área de estudio.

En suma, las consideraciones del presente módulo asumen que la Teoría de la Educación es un ámbito de **conocimiento sistemático y organizado**, en tanto que disciplina académica. Nos conviene ahora delimitar qué aspectos de la Teoría de la Educación admiten esta consideración, "de conocimiento sistemático y organizado", que normalmente identificamos o relacionamos con el conocimiento científico y, en concreto, con la epistemología. Con todo, conviene remarcar, como hace Trilla (2005, p. 298), que "la epistemología pone en evidencia nuestros límites" y la conclusión final puede desanimar a los que defiendan con contundencia la científicidad de la Teoría.

1.1.1. La Teoría de la Educación como ciencia

Precisamente, desde mediados del siglo xx, el conocimiento científico ha experimentado un proceso de especialización en áreas muy precisas del saber; un proceso acompañado o provocado por un cambio importante en la filosofía de

Lectura complementaria

Para ampliar la información sobre el tema de la epistemología, podéis leer la obra siguiente:

J. Trilla (2005). Hacer Pedagogía hoy. En J. Ruíz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

la ciencia, o sobre lo que tendríamos que considerar exactamente ciencia, que al mismo tiempo ha desencadenado un gran debate sobre las metodologías científicas. **Thomas Kuhn** impulsó uno de estos últimos, y más revolucionarios, cambios sobre cómo se concibe la evolución del conocimiento científico. De todas sus aportaciones, hay dos ideas de este autor que nos interesa retener especialmente:

- La realidad está formada por objetos, centro y motivo de estudio de la ciencia, pero la ciencia es subjetiva.
- La ciencia evoluciona con cambios de paradigma; cada paradigma nuevo sustituye al paradigma anterior.

Kuhn centró su aportación sobre el concepto de paradigma, una palabra que ha inundado los textos de filosofía de la ciencia y de epistemología del último medio siglo. La idea central es la de **inconmensurabilidad**, según la cual los paradigmas son incomparables entre sí porque cada uno se produce por un conjunto de circunstancias y situaciones coyunturales, que acotan la manera de pensar sobre la realidad.

Por ejemplo, a finales del siglo xv, la Tierra se consideraba el centro del Universo y las observaciones científicas sobre la mecánica celeste pivotaban sobre esta convicción. Los cálculos de Copérnico (1473-1543), según los cuales la Tierra y otros planetas giraban alrededor del Sol (teoría heliocéntrica), no encajaban en la cosmología de la época, y por eso la comunidad científica y la sociedad de aquel momento los rechazó. Los nuevos elementos que Galileo Galilei (1564-1642) introdujo en el concepto de movimiento iniciaron un cambio de mentalidad que permitió empezar a aceptar el nuevo paradigma (Kuhn, 1971, p. 113).

En otras palabras, para Kuhn, la cuestión no es que hubiera una comunidad científica equivocada, sino que no les era posible pensar con otros esquemas o presupuestos diferentes de los que había en aquel momento. El paradigma científico iniciado por Copérnico, y consagrado por **Isaac Newton** (1643-1727), no era comparable al paradigma de Ptolomeo, que había dominado la ciencia física hasta el inicio de la modernidad. Como curiosidad histórica, observad la secuencia de fechas consecutivas que marcan el nacimiento y defunción de los físicos mencionados. Esta curiosidad nos indica que un cambio paradigmático requiere un proceso que, en el ejemplo que estamos describiendo, se prolongó exactamente durante dos siglos, una progresión que la ciencia



Thomas Kuhn (1922-1996). Historiador de la ciencia y epistemólogo. Escribió *The Structure of Scientific Revolutions* (1962).

Lectura complementaria

Podéis leer las ideas de Kuhn sobre el paradigma científico en la obra:

T. Kuhn (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.



Isaac Newton (1643-1727) consagró el nuevo paradigma científico que inició Copérnico y continuó Galileo Galilei.

actual ha sido capaz de reducir a pocas décadas o incluso años, dada la rapidez de unos cambios metodológicos que han sido favorecidos por los avances tecnológicos y las transformaciones sociales.

No obstante, estas consideraciones, que la ciencia ha discutido arduamente en las últimas décadas, estaban escritas pensando más en las ciencias naturales que en las ciencias sociales. De hecho, en las trescientas páginas del texto, Kuhn sólo hace referencia once veces a las ciencias sociales, y lo hace para observar la gran diferencia con las ciencias naturales.

"[...] ante el número y el alcance de los desacuerdos entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados [...]. La práctica de la astronomía, la física, la química o la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre los fundamentos que a menudo parecen endémicas, por ejemplo, en la psicología o la sociología".

(Kuhn, 1962, p. 13).

Como señala Jaume Trilla:

"Uno siempre ha tenido la sospecha de que Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend... no hablaban precisamente de lo que es nuestro. No estaban pensando en nosotros, los pedagogos, ni en la Pedagogía (ni en nada próximo) cuando elaboraban sus teorías y sus conceptos epistemológicos".

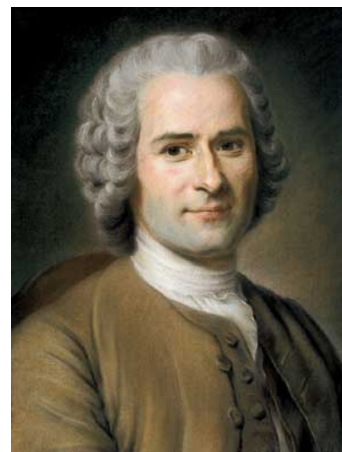
(Trilla, 2005, p. 298).

Si la epistemología no habla de Pedagogía, y si las aportaciones de los epistemólogos no son aplicables a nuestro ámbito de conocimiento, las dudas sobre la supuesta científicidad de la Teoría de la Educación no hacen más que aumentar. Esta **duda epistemológica**, si es que podemos denominarla así, ha favorecido todavía más la diversidad semántica y la dispersión metodológica en nuestro ámbito de conocimiento y ha desencadenado una preocupación aún más profunda sobre la necesidad de reforzar aquellos supuestos que podemos considerar *seguros* y *contrastados*, y que parecía que la "ciencia" proporcionaba. Por lo tanto, un primer interrogante que nos aborda hace referencia a la base científica (equivalente a *convinciente* y *fiable*) de la Teoría de la Educación.

1.1.2. El carácter subjetivo de la Teoría de la Educación

En este punto, nos interesa recuperar la primera aportación de Kuhn sobre el carácter subjetivo de la ciencia porque inunda todo el debate sobre la cuestionada científicidad de los estudios vinculados a la educación. Como hemos indicado, la reflexión teórica sobre el hecho educativo es quizás tan antigua como la educación misma, pero la orientación o intención de esta reflexión, más allá de la mera descripción del fenómeno, es relativamente moderna.

Rousseau fue el precursor, en la era contemporánea, de una pedagogía entendida como reflexión intencional y sistemática sobre el hecho educativo. Por descontado, como se ha dicho, esta reflexión es tan antigua como la condición misma, pero la novedad con el filósofo ginebrino es que basaba su propuesta de cambio político, derivado del contrato social, sobre el supuesto de haber reformado previamente la familia, que al mismo tiempo dependía de la transformación de cada uno de los individuos por medio de la educación (Colom, 1982, p. 18). En definitiva, la reflexión sobre la educación abandona, con Rousseau, su carácter eminentemente descriptivo para entrar en el terreno politicoideológico, que no ha abandonado hasta nuestros días.



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Pensador. Escribió *Emilio*, o *De la educación* (1762).

Curiosamente, o quizás no tanto, el siglo XIX se debatió entre dos posiciones antagónicas, el **idealismo** y el **realismo pedagógicos**, que al mismo tiempo fueron superados, en el umbral del siglo XX, por un **paradigma positivista** que buscaba la cientificidad de la pedagogía como garantía de su validez universal, con nuevos constructos teóricos y, sobre todo, con nuevas metodologías de estudio. El núcleo de este paradigma, en clave pedagógica, sería la necesidad de encontrar un discurso científico, entendido como **vacío o limpio de connotaciones axiológicas**, es decir, sin valores éticos y morales. En otras palabras, esta pedagogía científica positivista pretendía buscar las explicaciones **naturales** de los fenómenos educativos, por lo que centraba su atención en unas invariantes comunes a todos los humanos, que no podían ser otras que las que la naturaleza nos ha otorgado. Incluso, cuando se acaba admitiendo que la educación no es sólo un acto individual, sino también social, se debe buscar un discurso científicista que tome la sociedad como objeto **neutro** de estudio. Como dice el profesor Colom:

"El positivismo hizo que la pedagogía se decantara en tres direcciones: la biológica (Spencer), la psicológica (Bain, Demoor, Binet, Wundt) y la sociológica (Comte y las pedagogías sociales) [...]. Entre estas tres corrientes, no se dio, de hecho, ningún antagonismo; en cualquier caso se podría hablar de diferencias de grado en cuanto a la incidencia que, tanto la biología como la psicología y la sociología, deberían tener en el desarrollo del saber pedagógico. Prueba de esto es el hecho de que estas tres tendencias desembocaron, de alguna forma, en el movimiento de la escuela nueva que pretendía corroborar, con la práctica escolar, los postulados científicos que se iban alcanzando".

(Colom, 1982, p. 29).

La descreencia colectiva en el horizonte esperanzador dibujado por la ciencia favoreció, durante el siglo XX, la emergencia de posiciones vitalistas que competían con las anteriores, afirmando la preeminencia del sujeto ante el objeto en el acto educativo. La deshumanización del positivismo, que vaciaba de contenido moral la esencia del individuo, fue denunciada por todas las corrientes personalistas, algunas de marcado acento confesional, que acabaron favoreciendo la reaparición de lo que Vilanou denomina **pedagogías perennes**. Resumiendo, simultáneamente, el discurso postmoderno ponía las bases de lo que podría ser un paradigma alternativo a las explicaciones científicas con pretensión de validez universal.

Por lo tanto, como vemos, los cambios en los paradigmas educativos han sido propulsados por las transformaciones sociales y la evolución tecnocientífica, lo que, según Kuhn, impide emitir comparaciones entre paradigmas, que no quiere decir que no puedan ser objeto de valoración en el marco de las condiciones sociohistóricas de cada momento.

Ejemplos

Cuestionar la conveniencia de la torta a un niño como mecanismo de control, por ejemplo no encajaría en el paradigma dominante en épocas anteriores (no decimos que no fuera execrable, sino que no podía ser "cuestionado" en su momento, porque las categorías y variables de análisis del hecho educativo seguían esquemas paradigmáticos muy distintos a los actuales). También como ejemplo, estudiar la educación de un determinado momento como sistema educativo (con lo que implica el enfoque sistémico, que nos obliga a incluir los ámbitos formales y no formales) no resultaría apropiado, ni desde el punto de vista metodológico, ni del epistemológico (la teoría de sistemas entra en la pedagogía a partir de los años sesenta y empezamos a hablar de educación no formal a partir de los setenta). Y, para ofrecer otro ejemplo, estudiar las relaciones educativas durante el franquismo entre educador y educando bajo el prisma de los derechos de los menores parece claramente extemporáneo (en aquel momento, la condición de menor es inconsistente desde el punto de vista pedagógico porque se remite a una consideración y definición de carácter jurídico; sólo cuando la pedagogía deja de pensar en el "niño" y admite la variable "menor" es posible un cambio de perspectiva o de paradigma, si se quiere).

A pesar del afán de encontrar invariantes o elementos universales, es oportuno recordar que, si bien el sesgo particularista está presente en todas las teorías educativas, y la Teoría de la Educación se orienta más hacia una metateoría o una reflexión teórica sobre las teorías que estudian la educación, quizás es posible encontrar referentes epistemológicos en unas bases comunes, como veremos en el segundo apartado de este módulo.

1.2. Teoría de la Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

El debate sobre la nomenclatura de las disciplinas académicas que abordan el fenómeno educativo es arduo y a menudo estéril. De todos modos, es muy importante saber ubicar con una cierta precisión cada uno de los ámbitos o áreas de conocimiento en el conjunto del saber sobre la educación.

La **Teoría de la Educación**, como área de estudio, se encuentra insertada en la **Pedagogía**, y ésta al mismo tiempo podríamos considerarse, parcialmente, como una de las disciplinas científicas que estudian la educación, que a menudo se denominan **Ciencias de la Educación**. Así, a efectos prácticos, reservaremos el término *Teoría de la Educación*, que hemos detallado en el subapartado anterior, a una disciplina específica de la Pedagogía.

Pedagogía y educación no son palabras sinónimas, aunque a menudo se utilizan indistintamente por razones etimológicas. En el ámbito lingüístico francófono, la similitud es casi absoluta, y en el angloamericano prevalece la palabra *education* para referirse a lo que aquí denominamos *pedagogía*. Actualmen-

te, reservamos *pedagogía* a la reflexión y estudio del hecho educativo, aunque algunas especialidades todavía le dan un carácter didáctico: pedagogía musical, pedagogía teatral, etc.

Cabe decir que, por razones exclusivamente didácticas, aquí adoptaremos una visión aún más restringida de la Pedagogía, pero en la práctica no nos conformaríamos con asociar Pedagogía y reflexión sobre la educación. En realidad, pedagogía se puede hacer, y de hecho se hace, desde diferentes ámbitos y con distintas metodologías de trabajo. Hacer pedagogía no es exclusivo de ninguna área de conocimiento ni de ninguna disciplina científica. Como recuerda Trilla (2005), "la mayoría de los que tienen una audiencia pública verdaderamente notoria en cuestiones educativas no son precisamente los miembros del gremio pedagógico", en alusión a la ingente literatura aparecida en las librerías en los últimos años y a la inagotable cascada de artículos en prensa que quieren dar fe y aportar soluciones sobre los problemas educativos del país, no precisamente firmados por pedagogos o pedagogas.

En este sentido, Trilla propone tres maneras de hacer pedagogía:

1) De **manera experiencial**, desde la práctica, tomando decisiones como educadores y educadoras, se construye conocimiento pedagógico.

2) Con un **sentido teorico-práctico**, también se construye conocimiento pedagógico, no desde la práctica directa, pero sí con una interacción permanente. Acostumbra a tener un origen "teórico" o académico para buscar en la práctica la refutación o confirmación de la teoría, o bien, con un carácter etnográfico, entrar en la práctica educativa (con más o menos esquemas de prejuicios) para "hacer una foto" que permita explicar situaciones, prácticas, etc.

3) De **carácter especulativo**, desde la reflexión pura, con poco o ningún contacto con la realidad, se elabora un discurso pedagógico que busca una supuesta "esencia" del fenómeno educativo, por encima de contingencias, contextos específicos, etc.

En suma, Trilla afirma que la Pedagogía se tiene que volcar prioritariamente en las dos primeras maneras de hacer pedagogía, sin olvidar la tercera que, en cualquier caso, según él, deberá tener una presencia menor en la Pedagogía.

La Pedagogía, ahora como disciplina de estudio, hace referencia a la sistematización del saber relacionado con la educación. Esto no elimina la posibilidad, insistimos, de que todas las áreas y disciplinas académicas que estudian la educación sean bienvenidas para conocer y comprender mejor este fenómeno. Las contribuciones de la Psicología, la Biología, la Sociología, la Economía, la Ciencia Política, además de las materias más antiguas, como la Filosofía o la Antropología, y de las más modernas, como la Estadística y la Tecnología, son fundamentales para poder describir y comprender con más precisión y exactitud, sin ser redundantes, lo que rodea al hecho educativo. Con todo, ningun-

na de estas disciplinas adopta lo que Trilla reserva a la Pedagogía, su carácter normativo: "sin intención normativa no hay Pedagogía" (2005, p. 294). Y éste es el aspecto diferencial de la Pedagogía, la voluntad de intervención.

Como recoge sucintamente Sanvisens, la formación de la Pedagogía como área de estudio remonta a la modernidad y, sobre todo, a **Herbart** (1776-1841), que desarrolló un cuerpo sistemático de conocimientos en su obra *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1808). En el siglo XIX, con la voluntad de proporcionar una base científica a la educación, y sobre todo en el siglo XX, fueron testigos de una gran avalancha de teorías y métodos educativos originales y nuevos, siempre con la intención de separarse de la filosofía como disciplina madre.

Una de las figuras primordiales en la pedagogía, que dio un impulso definitivo a la necesidad de basar la práctica educativa en evidencias empíricas, fue **John Dewey**. De origen pragmatista, como seguidor de las tesis de William James y precursor de la **escuela nueva**, era un firme defensor de una teoría educativa científica volcada absolutamente en la práctica, orientada totalmente a la resolución de los problemas reales de la educación.

Más allá del detalle histórico, lo que nos interesa destacar, como hemos hecho en el subapartado anterior a propósito de la Teoría de la Educación, es que el periplo reciente de la Pedagogía se explica por los avatares sociohistóricos y tecnocientíficos de los últimos doscientos años. La doble dependencia primigenia de la Filosofía y la Teología hacía de la Pedagogía una disciplina del todo especulativa y excesivamente dogmática. Los intentos de **racionalización científica**, sostenidos sobre la convicción de que la ciencia proporcionaría **objetividad** a las decisiones sobre educación y rebajaría ostensiblemente su dogmatismo, habrían llevado la reflexión pedagógica a una cierta deshumanización de la educación. Para algunos autores, el **estructuralismo**, convencido de que existen unos esquemas o estructuras innatas, anteriores a la persona y depositadas en la cultura, que explican y justifican la conducta humana, sería un ejemplo de esta deshumanización y despersonalización. Una versión actual del estructuralismo, la **teoría de sistemas**, sustituyó al proceso de despersonalización a partir de los años ochenta. Las **teorías del caos y de la complejidad** profundizaron en esta sensación.

Según Medina, García y Ruíz, el conocimiento científico en educación ha tenido tres momentos: etapa filosófica, etapa científica y etapa de autonomía. Así, el afán científicista que inundó las universidades españolas a finales de los años sesenta y mediados de los años setenta, especialmente en las áreas del conocimiento humanístico y social, también llegó al ámbito de la educación.



Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Filósofo. Escribió *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1808), obra precursora de la pedagogía como disciplina de estudio autónoma.



John Dewey (1859-1952). Filósofo y pedagogo. Autor del libro *Democracia y Educación* (1916).

Lectura complementaria

Encontraréis más información sobre las tres etapas que experimenta el conocimiento científico en educación en la obra siguiente:

R. Medina Rubio, L. García Aretio, y M. Ruíz Corbella (2007). *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.

"Desde finales de los años ochenta del siglo XX, se estableció y profundizó la propuesta de un nuevo paradigma, a nivel de la Pedagogía, que adopta la denominación de Teoría de la Educación. Explicita la propuesta de un enfoque que participa al mismo tiempo de la racionalidad teórica, propia de la ciencia, y de la racionalidad práctica, propia de la tecnología".

(Naval, 2008, p. 58).

En cambio, para otros autores, lo que hoy entendemos como Teoría de la Educación, en el contexto académico y universitario español, sería un paradigma más de la Pedagogía. Esta propuesta original de enfocar la Teoría de la Educación proporciona un empuje importante como alternativa clara a la Pedagogía General o Pedagogía Sistemática (disciplinas anteriores a la Teoría de la Educación), servida como síntesis teorico-práctica del saber pedagógico.

En las últimas décadas, sin embargo, la Pedagogía ha tratado de combinar, con cierto éxito, la racionalidad científica con la personalización del hecho educativo, sin necesidad de apostar por modelos confesionales, pero tampoco sin excluirlos. Las ramas del conocimiento pedagógico se esparcen por una infinidad de áreas que se complementan las unas con las otras, una de las cuales sería la Teoría de la Educación.

Esta relación entre Teoría de la Educación y Pedagogía, por lo tanto, admite versiones discrepantes. Si reservamos la expresión *Teoría de la Educación* al estudio de las teorías que hablan de la educación y a cómo construimos conocimiento en educación, parece claro que nos estamos refiriendo a una rama de la Pedagogía. En cambio, si aceptamos que la Teoría de la Educación es una manera de hacer Pedagogía, que podría integrar los tres enfoques de Trilla, estaremos hablando de un paradigma en Pedagogía.

"Este cambio terminológico se debe a la presión que el área anglosajona ejerce en los estudios educativos y, en este sentido, ha sustituido a la preponderancia que la cultura germánica tuvo entre nosotros hasta mediados del presente siglo [s. XX]. La *Systematischen Pädagogik* alemana que generó en nuestra lengua el término *pedagogía* de acuerdo con una etimología griega idéntica (*paidagogia*: arte de instruir al niño)".

(Colom, 1982, p. 175).

En otras palabras, el cambio de Pedagogía a Ciencias de la Educación obedece a diversas circunstancias, pero es relevante que el centro de atención de esta área de estudio pase del niño (propio de la Pedagogía, siguiendo su sentido etimológico) a la educación. Esto también justifica la emergencia de la nueva disciplina académica, y pretendidamente científica, la Teoría de la Educación. De hecho, polarizar el interés del estudio sobre la educación amplía enormemente el área de trabajo e incrementa, sin duda, tanto los prismas para observarla, como los mecanismos o artefactos metodológicos para hacerlo.

En la actualidad, teorizar sobre la educación no es exclusivo de ninguna área de conocimiento, ni siquiera en el campo estricto de la Pedagogía. Ahora bien, como hemos visto en el primer subapartado, construir Teoría de la Educación requiere de una serie de condiciones que se deben observar, por lo menos para incluirse precisamente en este campo científico.

2. Bases epistemológicas de una Teoría de la Educación

La Teoría de la Educación es, al mismo tiempo, un conocimiento tecnológico, orientado a la práctica y con vocación normativa, y un conocimiento científico, orientado estrictamente al saber y a la acumulación de este saber con vocación comprensiva. ¿Existe una Teoría de la Educación social? La respuesta no puede ser cerrada. De hecho, para Pérez Serrano, "la Pedagogía Social es la teoría de la Educación Social" (2003, p. 107), y conviene destacar la minúscula de la palabra *teoría*, que puede indicar que la autora admite que no hay una Teoría (ahora en mayúscula) de la Educación Social, pero sí que habría que pensar, como se hace desde el ámbito genérico de la Pedagogía Social, en una teoría de la Educación Social.

Alcanzar la condición de saber sistemático exige reunir una serie de requisitos o **condiciones epistemológicas**, que acto seguido nos proponemos detallar:

- Un **objeto de estudio** aproximadamente concreto y singular, y nítidamente diferenciado de otros objetos de estudio.
- Una **metodología** de investigación lo bastante contrastada y adecuada al objeto de estudio, con un **lenguaje** compartido por la comunidad que estudia el mismo fenómeno.
- Una **comunidad académica** que valide y difunda las aportaciones y los avances por medio de encuentros científicos, revistas especializadas, divulgación en publicaciones y conferencias, etc.
- Una presencia singular en los planes de estudios de la **formación universitaria o de nivel superior**, para garantizar la transmisión a futuros investigadores y profesionales del sector.

2.1. Objeto de estudio de la Teoría de la Educación

El **objeto de estudio** concreto y singular de la Teoría de la Educación no es tanto la educación, sino la sistematización del pensamiento que se genera en torno a la educación.

La Teoría de la Educación no renuncia a proporcionar saber sobre el hecho educativo en sí, pero tiene que **reconocer dos limitaciones** importantes:

a) Como fenómeno social y humano, la educación es un objeto de estudio científico difícil de acotar, incluso inalcanzable, podríamos decir.

b) Quizás por este mismo motivo, este fenómeno social y humano es estudiado por una ingente cantidad de disciplinas científicas, dentro y fuera del campo estricto de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación (como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Economía o incluso el Derecho), pero también es motivo de interés para áreas no propiamente científicas del saber, como la Teología, y por descontado es centro de atención política y mediática, con una repercusión social de primer orden, empezando por las familias.

Por lo tanto, es apropiado apuntar que todo el mundo sabe y opina sobre la educación, pero no todo el mundo está en condiciones de elaborar un discurso teórico sobre ella, por lo menos con los presupuestos y requisitos científicos que describimos en este documento.

Como apuntan Martínez y Buxarrais (1992), no existe un único objeto de estudio de la Teoría de la Educación, sino que podemos apuntar tres:

- El estudio de los principios y bases epistemológicos de la educación.
- La comprensión de hechos educativos.
- La mejora u optimización de la práctica educativa.

En otras palabras, la Teoría de la Educación pretende proporcionar elementos para una comprensión sintética de la educación con voluntad histórica (¿cómo ha sido la educación?), descriptiva (¿qué es la educación?) y normativa (¿cómo tiene que ser la educación?).

2.2. Metodologías en Teoría de la Educación

A menudo, se acostumbra a relacionar teoría con falta de sistematicidad o falta de base metodológica, y parece que esta observación se acusa más en la teoría vinculada a la educación. Al contrario, una teoría fundamentada requiere una **metodología** de trabajo esmerada y organizada, y sobre todo adecuada al objeto de estudio.

La Teoría de la Educación adopta los artefactos y mecanismos metodológicos utilizados en disciplinas afines. Su carácter holístico y su vocación fundamentadora la obligan a la interdisciplinariedad y complementariedad, especialmente en el ámbito metodológico.

"Podemos afirmar que en teoría de la educación no existe un método único, sino que se presenta la necesidad de una metodología múltiple y complementaria según el objeto de estudio de cada momento."

(Naval, 2008, p. 145).

Así, como veremos en este segundo apartado de este módulo, por tradición académica y por la proximidad con estas disciplinas, hacer teoría de la educación es una actividad fundamentalmente intelectual que admite metodologías variadas, e incluso combinables entre sí, procedentes de las ciencias sociales. Las **formas de trabajar** más utilizadas en teoría de la educación serían las siguientes:

1) **Teorética**. La fuente principal del conocimiento teórico es la **reflexión contemplativa**, en su sentido más próximo a la especulación (del latín *speculari*, 'observar, espiar', emparentado lejanamente del latín *specere*, 'mirar'). Una orientación teorética busca combinar la actividad exploratoria de la realidad (por medio de la observación, participante o no, o de la intervención experimental, que modifica condiciones del entorno) con la meditación más pura, próxima a la elucubración y a la digresión. Una teoría de la educación construida con una base teorética puede ser tan o más consistente que cualquiera de las que vendrán a continuación, siempre que cumpla principios de rigor, contrastabilidad y honestidad intelectual por parte de la persona investigadora.

2) **Hermenéutica**. Propio de la metodología histórica, el estudio hermenéutico permite relacionar las **teorías** educativas con su **momento sociohistórico** mediante el uso del análisis bibliométrico y documental sobre textos orales y escritos. De hecho, la historia del pensamiento pedagógico y de las teorías educativas, así como la cartografía de las prácticas educativas, ayudan a entender cómo se han explicado y cómo se han querido resolver las problemáticas educativas de cada momento. Por medio de la exploración hermenéutica, se hacen patentes las explicaciones o interpretaciones, por no decir justificaciones, pedagógicas que cada momento histórico ha elaborado para rendir cuenta del hecho educativo, a menudo con una orientación más descriptiva que comprensiva, pero casi siempre con voluntad normativa, sobre el "qué debemos hacer". En realidad, a menudo los historiadores de las ideas pedagógicas son auténticos teóricos de la educación, aunque no muestren una vocación normativa sobre el presente.

3) **Comparativa**. El análisis y el estudio de las corrientes y problemáticas actuales de la educación, en **perspectiva comparada**, permite apuntar las tendencias y líneas prioritarias o centros de interés adoptados en cada contexto geopolítico y social. La metodología comparada, sin ser central en la teoría de la educación, proporciona bastantes instrumentos y procedimientos de trabajo para poder elaborar conclusiones teóricas sobre la realidad educativa. En realidad, observar qué han hecho los vecinos es una práctica antigua que bien utilizada aporta buenos réditos, pero un uso negativo puede resultar "una mala costumbre que desemboca en fotocopias en blanco y negro, sin el resplan-

dor del original," y desvirtúan incluso aquel original que seguramente estaba sostenido en una sólida teoría (Prats, 2006, p. 311). Resumiendo, la analogía comparativa es, no sólo una buena manera de autoevaluarnos, sino también de teorizar sobre qué hacemos y qué hacen los demás y, sobre todo, para razonar sobre esta práctica.

4) Prospectiva. La finalidad del conocimiento científico es la predicción de los acontecimientos. En ciencias sociales, las predicciones difícilmente acostumbran a cumplirse, seguramente porque su objeto de estudio no admite predicciones. En educación pasa lo mismo, incluso podemos decir que hacer predicciones en educación es un trabajo inútil. En cambio, sí que resulta necesario y factible hacer prospectiva, que no se tiene que confundir con futurismo y todavía menos con ciencia-ficción. La prospectiva es una manera de trabajar en el campo teórico de la educación que, por medio de la combinación de diferentes técnicas de trabajo, permite **dibujar escenarios de futuro** a partir de las tendencias que puedan producirse en determinadas variables, que se muestran sólidas o inalterables con el paso del tiempo. Como es obvio, la prospección educativa no es tarea exclusiva del teórico de la educación, sino del conjunto de especialistas que intervienen en este diseño. Normalmente, la tarea de la pedagogía prospectiva se orienta a macroescenarios, de carácter regional, y acostumbra a ser financiada por organismos internacionales, como la UNESCO, o el OCDE, a menudo con una base comparativa, o bien por entidades de investigación, como la Rand Corporation o el Hudson Institute. La Academia Europea de Ciencias y Artes, con sede en Salzburg, también acostumbra a encargar estudios prospectivos.

Prospectiva

Por ejemplo, sería relativamente sencillo aventurar cuál será el escenario socioeducativo de una determinada zona que un ayuntamiento pretenda urbanizar, bien si opta por la vivienda protegida, la vivienda libre o una solución mixta; la planificación urbanística y arquitectónica, tanto de las viviendas como de los servicios asociados, se lleva a cabo sobre unos supuestos perfiles de las personas que vivirán en ella (perfiles sociológicos, laborales, de consumo, etc.), que nos pueden ayudar a dibujar de manera prospectiva las necesidades socioeducativas de la zona.

En nuestro entorno académico inmediato, el enfoque teórico acostumbra a ser el terreno propio de los teóricos de la educación, mientras que el hermenéutico se encuentra más cerca de los historiadores de la pedagogía y el comparativo es más cercano a los pedagogos comparatistas. En cambio, la pedagogía prospectiva no tiene un predicamento arraigado entre nosotros. En resumen, se debe insistir en que una teoría integral de la educación tiene que sintetizar o recoger las formas de trabajar mencionadas.

2.3. Comunidad investigadora de Teoría de la Educación

El desarrollo del área de conocimiento de Teoría de la Educación, en el Estado español, durante los últimos treinta años, se ha visto impulsado por una comunidad de profesorado universitario que organiza encuentros periódicos, en

forma de seminario anual y de congreso plurianual, y da apoyo a dos revistas académicas, una en soporte digital, así como a un sitio web, donde se explica lo que se pretende:

"[...] constituir una comunidad de investigación pedagógica que actúe como grupo de análisis de los principales problemas del sistema educativo en sí mismo y en relación con los sistemas políticos, culturales y tecnológicos".

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)

Los encuentros presenciales entre el profesorado de esta área se han materializado en este **Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)**, de periodicidad anual y restringido a una cincuentena de profesoras y profesores, y en los congresos convocados con una periodicidad variable, bianual o trianual, siempre abiertos a todos los investigadores e investigadoras, profesorado universitario de cualquier área de conocimiento y estudiantes, así como a profesionales de distintos ámbitos de la educación.

El SITE fue convocado por primera vez en 1982, en Murcia, bajo el tema fundacional de "Teoría de la Educación: líneas de investigación y ámbitos de actuación". Aquel primer encuentro ya sirvió para identificar los intereses y las necesidades docentes e investigadoras del conjunto del profesorado. El segundo encuentro, en 1983 en Salamanca, empezaba a desgranar la mayoría de los conceptos centrales en torno a los cuales giraría la Teoría de la Educación de los años siguientes, y que serían motivo de desarrollo en los manuales de la época. Sólo por mencionar algunos de sus temas de interés: concepto de formación y de educación, educando y educabilidad, educación formal, no formal e informal, educación como comunicación, educación como optimización, concepción sistemicibernética de la educación. A partir del tercer seminario, cada encuentro tuvo un tema central, casi monográfico, que permitía pensar la educación globalmente pero desde un prisma preciso: los condicionantes sociopolíticos, la tecnología, el currículum, la comunicación, la educación social, la educación multicultural, etc. Simultáneamente, desde 1986, han tenido lugar once congresos que trataban de estudiar problemáticas educativas relevantes de cada momento, como la educación moral, el género, la política, la evaluación, etc. En el año 2011, el duodécimo congreso se hará en Barcelona.

En cuanto a la difusión a través de revistas especializadas, esta comunidad universitaria publica, desde 1986, la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, que en el año 2009 ha llegado al número 21, y la revista digital *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, que dan cabida a artículos de profesorado y personal investigador vinculado al área de Teoría de la Educación con una perspectiva internacional.

Por descontado, estas publicaciones no agotan el ámbito de estudio de la Teoría de la Educación. De hecho, otras revistas universitarias se vinculan, con más o menos grado, a este ámbito de conocimiento. En Cataluña, *Temps d'Educació*, revista publicada por la Universitat de Barcelona, da entrada a artículos teóricos sobre educación. Fundada en 1989, y dirigida sucesivamente por Jaume Trilla (1989-1992), Margarida Cambra (1993-1996) y Conrad Vilanou (desde 1997), es una revista científica y académica de pedagogía, con periodicidad semestral, que publica trabajos referidos a la educación y a la formación en todos los ámbitos y niveles, por lo que no la podemos restringir al área que estamos trabajando en este módulo, pero sí debe ser considerada como una fuente importante de conocimiento teórico sobre la educación.



Las revistas especializadas, normalmente de carácter universitario, son uno de los canales más importantes para la actualización teórica. *Temps d'Educació* (desde 1989) es una revista que edita la Universidad de Barcelona.

En resumen, la consolidación de una comunidad académica sobre Teoría de la Educación es otro de los argumentos a favor de la constitución de un área de trabajo y de conocimiento en torno a un objeto de estudio compartido.

2.4. La Teoría de la Educación en la formación superior

El último elemento que proporciona consistencia epistemológica a una disciplina académica es su presencia en los planes de estudio universitarios del área concernida.

Respecto a la Teoría de la Educación, las reformas educativas y el cambio político de los años setenta favorecieron una aparición incipiente como asignatura, primero compartiendo espacio con otra que recibía el nombre de *Pedagogía general*, o también de *Pedagogía sistemática* y, en algunos planes de estudio, como *Introducción a la Pedagogía*. La puesta en marcha de los nuevos programas universitarios derivados de la Ley de reforma universitaria (1983) permitió la consolidación de la asignatura de *Teoría de la Educación* en la totalidad de universidades españolas, un proceso que, como podemos comprobar, ha sido simultáneo al de la creación de la comunidad académica que hemos mencionado en el punto anterior. Esto ha provocado, como es natural, una ingente producción literaria, con la aparición de muchos manuales para Pedagogía y Educación Social, donde ha adoptado el nombre de *Teoría e instituciones contemporáneas de educación*.

Las reformas en marcha actualmente, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (proceso de Bolonia), han supuesto un giro radical de la mecánica en el diseño de titulaciones universitarias. Si hasta ahora cualquier título universitario era definido por el ministerio responsable, el proceso de Bolonia sitúa esta función en las universidades. Es decir, cada centro universitario o facultad tiene que elaborar una propuesta de competencias y asignaturas asociadas al título que quiere impartir y pedir autorización para que sea reconocido. En la práctica, esto supone que dos universidades pueden ofrecer una

formación diferente para el mismo título, en función de las características de su entorno, de los estudiantes, del profesorado disponible, etc. Junto a este criterio contextual, es evidente que el peso de una tradición académica, o de una escuela de pensamiento determinada, puede influir notablemente en la definición del título, de modo que si el profesorado ha tenido una formación y un ejercicio profesional próximo a esta tradición, este hecho difícilmente podrá ser evitado en el diseño del título.

Criterio contextual

En educación, si el entorno pide más incidencia en un ámbito concreto (atención a la gente mayor, por ejemplo), la universidad de aquel lugar puede dar una especialización más minuciosa en el ámbito concernido, sin olvidar la formación genérica de un educador.

Esta consideración sobre el procedimiento en el diseño de títulos significa que no podemos saber cuál será la presencia de una materia o asignatura de Teoría de la Educación en los estudios relacionados con la educación (pedagogía, educación social, magisterio, trabajo social, psicología educativa, etc.). La sensación no es muy optimista, ya que los estudios teóricos no tienen su mejor momento, desplazados por los conocimientos **operativos** o **aplicados**. Esta responsabilidad se encuentra, seguramente, sobre los mismos teóricos de la educación, que no han sabido o no han podido transmitir su discurso, pero también en la tendencia actual a buscar **operadores educativos** y no tanto **pensadores en educación**.

Así, como señala espléndidamente Violeta Núñez (2003):

"[...] la formación de los educadores y de los pedagogos sociales conduce hacia la preparación de operadores de la lógica empresarial, [cuyo trabajo se limita a] la aplicación de protocolos que estandarizan, tanto las tareas de gestión diferencial de las poblaciones, como la evaluación, realimentan el procesamiento informático de los datos y relanzan el circuito".

(Núñez, 2003, p. 119).

La excesiva dependencia profesional sobre la resolución inmediata y urgente de problemas favorece un cierto relajamiento en la necesidad de crear saber en "un sentido fuerte" y genera un "corte epistemológico", como dice Núñez, de consecuencias graves e imprevistas, no sólo para la profesión, que se convierte en más precaria y dependiente de los "expertos", sino para el saber propio de la pedagogía social.

La división social del trabajo se visualiza también en una división de titulaciones (pedagogos, por un lado, y educadores sociales, por otro), que no hace más que alimentar una **falsa división epistemológica**: bajo esta lógica, una cosa sería la Teoría de la Educación para pedagogos, y otra diferente, la Teoría de la Educación para educadores sociales. Aceptar este axioma respondería a la lógica empresarial que denunciaba Núñez e incrementaría la insolvencia teórica de todos.

Por lo tanto, para superar este axioma, conviene identificar los "**puntales teóricos**" que permitan reforzar la tarea de los educadores, sin la distinción, repetida conscientemente, de sociales y escolares, o de no formales y formales. Colom (2003) propone algunas ideas en este sentido:

- La contingencia o la convicción de que todo es susceptible de cambio.
- El enfoque sistémico, que obliga a adoptar una visión compleja e interdependiente de los fenómenos.
- El enfoque ecoterritorial, próximo a los sujetos y al ambiente comunitario, destinatarios de la acción educativa.
- La descentralización, con una toma de decisiones allegada al destinatario final.
- La complejidad y el dinamismo, como características de la sociedad actual, marco de actuación del educador social.
- La globalización, como tendencia de nuestra época y de consecuencias imprevisibles.

En el terreno teórico, la educación social tiene que tener una visión amplia y general de los fenómenos, para poder incidir y aportar soluciones en intervenciones localizadas (Colom, 2003, p. 18). En otras palabras, la educación social es el ámbito profesional que pone en práctica de una manera clara los **principios del glocalismo**, de pensar globalmente para actuar localmente.

En resumen, y sin poder ser exhaustivos, por la enorme variedad de propuestas existentes, los planes docentes de la asignatura de Teoría de la Educación acostumbran a centrarse en cuatro ejes temáticos:

- **Aspectos epistemológicos y conceptuales de la asignatura:** concepto de educación, ámbitos de la educación, educación como comunicación, etc.
- **Descripción de los elementos que configuran el fenómeno educativo:** el educando y la educabilidad, el educador y la educatividad, la relación educativa, aspectos axiológicos y relacionados con las finalidades de la educación, metodologías educativas, etc.
- **Corrientes o teorías que explican el fenómeno educativo,** sin entrar en una perspectiva histórica y centrada en las que tienen una presencia relevante en el panorama pedagógico contemporáneo.

- **Problemáticas centrales de la educación**, que pueden variar según el momento o el contexto geográfico: educación permanente y a lo largo de la vida, ciudadanía, género e interculturalidad, tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, participación y toma de decisiones, etc.

Resumen

La Teoría de la Educación es una disciplina académica que estudia el conocimiento sistemático que se construye sobre la educación. Como conocimiento científico, utiliza las metodologías propias de las ciencias sociales, sobre todo las teóricas, hermenéuticas, comparativas y prospectivas.

Su ubicación en la Pedagogía, como conjunto de estudios específicos sobre la educación, y en las Ciencias de la Educación, como disciplinas que cooperan en el conocimiento sistemático de la educación, ha sido fruto de un proceso evolutivo, inicialmente al amparo de la Filosofía y de la Teología, más adelante como disciplina dependiente del resto de las ciencias de la educación, y actualmente como entidad autónoma dentro del panorama pedagógico.

La Pedagogía Social y la Teoría de la Educación mantienen una relación muy estrecha. Aunque la primera hace referencia a muchos otros aspectos de la educación social, no sólo de carácter teórico, sino más orientados a la intervención educativa, algunos autores consideran que se debería definir con más precisión una Teoría específica de la Educación Social, pero enmarcada bajo el epígrafe genérico de la Teoría de la Educación.

En definitiva, en la teorización sobre la educación, conviene insistir en los dos referentes que hemos comentado:

- a) El fenómeno educativo existe en la realidad como práctica, hecho o acontecimiento humano y social, pero la ciencia o ciencias que lo estudian no pueden abandonar su sesgo subjetivo y particular.
- b) Los avances científicos en la teorización de la educación se producen por abandonos sucesivos o por superación de los paradigmas anteriores.

Glosario

ciencia *f* Conjunto de conocimientos obtenidos por medio de la corroboración empírica.

Ciencias de la Educación *f/pl* En el campo de la Pedagogía, conjunto de conocimientos vinculados a la educación sostenidos en certezas contrastables empíricamente.

epistemología *f* Rama de la filosofía que estudia el conocimiento científico.

paradigma *m* Modelo o patrón teórico en un campo científico determinado que sirve de referencia epistemológica y de coherencia metodológica.

Pedagogía *f* Disciplina académica que estudia la educación como fenómeno social y cultural.

teoría *f* Sistema lógico y ordenado de pensamiento que integra proposiciones, postulados, axiomas y observaciones sobre un determinado conjunto de fenómenos.

Bibliografía

- Buxarrais Estrada, M. R. y Martínez Martín, M. (1992). La investigación en teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 4, 21-40.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México, DF: Trillas.
- Colom, A. J. (2003). ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 11-25.
- Díaz Infante, F. (1992). *La educación de los aztecas* (2.^a reimpresión, 1996). México, DF: Panorama Editorial.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación*, 13, 15-43.
- Granese, A. (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Jover, G. (2006). La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg. *Temps d'Educació*, 31, 85-102.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). La falsación y la metodología de los programas de investigación científica. En *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era post-moderna*. Barcelona: Paidós.
- Medina Rubio, R., García Aretio, L., y Ruíz Corbella, M. (2007). *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la pedagogía social y sus efectos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 111-122.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social - Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Prats, E. (2006). Mirar els veïns: actualitat (i necessitat) de la pedagogia comparada. *Temps d'Educació*, 31, 303-314.
- Rosselló, P. (1987). *La teoria dels corrents educatius*. Vic: Eumo.
- Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruíz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.