

El sentit de la Teoria de l'Educació

Epistemologia i educació

Enric Prats Gil

PID_00151758



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. Concepte i abast de la Teoria de l'Educació	7
1.1. Teoria i ciència: aproximacions epistemològiques	8
1.1.1. La Teoria de l'Educació com a ciència	8
1.1.2. El caràcter subjectiu de la Teoria de l'Educació	10
1.2. Teoria de l'Educació, Pedagogia i Ciències de l'Educació	12
2. Bases epistemològiques d'una Teoria de l'Educació	16
2.1. Objecte d'estudi de la Teoria de l'Educació	16
2.2. Metodologies en Teoria de l'Educació	17
2.3. Comunitat investigadora de Teoria de l'Educació	19
2.4. La Teoria de l'Educació en la formació superior	21
Resum	24
Glossari	25
Bibliografia	26

Introducció

De la mateixa manera que l'educació és un fenomen tan antic com els éssers humans mateixos, el fet de reflexionar i pensar sobre l'educació també comença amb els inicis dels temps. Des de la filosofia antiga, l'interès i la preocupació per l'educació de les generacions joves ha estat una constant en la història de la humanitat. El concepte d'educació, però, ha experimentat una evolució important especialment en el darrer mig segle i, per descomptat, això ha tingut un reflex directe en la teoria de l'educació i en les teories educatives més recents.

Sens dubte, l'educació admet una infinitat de definicions, i de com entenguem l'educació es derivarà també una manera de teoritzar sobre l'educació. Per tant, poden coexistir diverses formes de veure les teories, els models o els corrents educatius presents i passats que intenten explicar, descriure i orientar sobre què ha estat, què és i què ha de ser l'educació. Per tant, fer teoria de l'educació significa operar en tres sentits:

- 1) Adoptar una definició sobre què entenem que és **educació**, ja sigui fenomen, acte o fet de qualsevol societat humana.
- 2) Decidir de quines **eines conceptuais** ens dotem per a estudiar i entendre aquest fenomen: com l'analtzem, el descrivim, l'interpretem, el qualifiquem, el valorem, el justifiquem, etc.
- 3) Dibuixar les **teories, models o corrents** que, des d'òptiques diverses, intenten explicar i donar compte del fenomen educatiu i de les eines emprades per a estudiar-lo.

En aquest mòdul establirem un marc sistemàtic i organitzat de conceptes i d'instruments metodològics des dels quals podem pensar el fenomen de l'educació (allò que anomenem la *Teoria de l'Educació com a disciplina acadèmica*); mirarem d'enquadrar la teoria de l'educació en el conjunt de les disciplines o àmbits de coneixement que estudien el fenomen educatiu (allò que anomenem *pedagogia o ciències de l'educació*), i detallarem el recorregut acadèmic que ha experimentat aquesta disciplina, la Teoria de l'Educació, en les darreres dècades en el panorama universitari del nostre entorn.

Objectius

Els objectius que assolireu amb l'estudi dels materials que componen aquest mòdul són els següents:

- 1.** Identificar els conceptes centrals del que ha de ser una Teoria de l'Educació.
- 2.** Descobrir i identificar l'encaix de la Teoria de l'Educació en el conjunt de les disciplines acadèmiques que estudien el fenomen educatiu.
- 3.** Formular un quadre diacrònic del procés de construcció d'aquesta àrea de coneixement.

1. Concepte i abast de la Teoria de l'Educació

La construcció d'un discurs sistemàtic i coherent sobre un determinat objecte d'estudi és la pretensió de tota teoria. Qui vulgui pot fer teoria sobre qualsevol tema, i de fet tothom té teories sobre com funcionen les coses. Una altra cosa, com veurem, és construir teoria en el sentit de disciplina o àmbit d'estudi d'un fenomen concret.

En el cas que ens ocupa, la Teoria de l'Educació, convé advertir que és una disciplina universitària molt recent. De fet, en el nostre context, apareix amb aquest nom en els plans d'estudis de les llicenciatures i diplomatures vinculades amb l'educació (Pedagogia, Educació Social, Magisteri) a les reformes de títols de fa dues dècades, com a substitut d'una àrea potser més àmplia, la Pedagogia, amb la qual manté una relació especial. Amb la reforma recent, d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (més conegut com a *procés de Bolonya*), la Teoria de l'Educació confirma la seva presència en els nous títols de grau, que substitueixen les antigues diplomatures i llicenciatures.

Com veurem en la darrera part d'aquest mòdul, la consolidació d'un àmbit de coneixement estrictament teòric en educació és el resultat d'un conjunt de factors d'índole diversa, un dels quals és l'evolució mateixa del concepte que estudia, l'educació, però també i sobretot per l'evolució mateixa del coneixement en l'àmbit de les ciències socials, aspecte que centrarà aquest mòdul.

Entendre l'educació com un fenomen restringit a l'escola o bé com un fenomen que cobreix molts altres àmbits de la societat obliga a pensar l'educació de maneres o des de prismes diferents. I "pensar l'educació" no vol dir o no significa exclusivament aturar la feina per a reflexionar sobre què hem fet o, ben al contrari, apropiant-nos d'una bona teoria per a adquirir seguretat amb vista a la pràctica. Pensar l'educació esdevé un imperatiu deontològic per a qualsevol professional de l'educació; significa assumir tota la responsabilitat que implica el compromís d'educar i de ser conscient d'aquest compromís.

De tota manera, l'abast de la Teoria de l'Educació, com de qualsevol teoria, no s'exhaureix en la descripció del fenomen que estudia, sinó que també pretén establir pautes normatives per a escatir l'excel·lència o la qualitat del fet educatiu. En el nostre cas, a més, el caràcter polisèmic, obert i dinàmic de l'educació podria complicar, i en realitat complica molt, aquesta tasca: pretendre que una disciplina acadèmica concreta i singular, com a assignatura universitària, estudiï "tota l'educació".

Per tant, la **Teoria de l'Educació**, no solament estudia l'educació en si, sinó també es planteja com pensem i com ens aproximem conceptualment a aquest fet, pràctica o fenomen social i humà que és l'educació. La Teoria de l'Educació és una **metateoria**.

1.1. Teoria i ciència: aproximacions epistemològiques

L'**epistemologia** és una branca del coneixement que estudia com es construeix el saber específicament científic.

Amb aquesta afirmació sembla que situem la Teoria de l'Educació en el conjunt de disciplines de caràcter científic que pretenen donar compte del fet educatiu, juntament amb moltes altres, com veurem en el subapartat següent. Amb tot, sembla clar que tot el coneixement que es genera al voltant del que anomenem *Teoria de l'Educació* no pot i segurament tampoc no voldria ser qualificat de científic, com tampoc no és factible que una sola disciplina, la Teoria de l'Educació, es pugui atribuir en exclusiva l'estudi de l'educació.

De fet, es teoritza sobre l'educació sense reunir els requisits que actualment la comunitat acadèmica reservaria al saber estrictament científic. En realitat, no és exactament el mateix usar el mot *teoria* amb majúscula i singular (la Teoria) o bé amb minúscula i plural (les teories). Deixarem per a un altre mòdul l'estudi de les teories educatives, o aproximacions al fet educatiu des de posicionaments d'índole diversa, no sempre estrictament científiques i sovint imbuïdes de forta ideologia, i ens dedicarem aquí a aprofundir en la Teoria (amb majúscula) de l'Educació, com a disciplina o àrea d'estudi.

En suma, les consideracions del present mòdul assumeixen que la Teoria de l'Educació és un àmbit de **coneixement sistemàtic i organitzat**, en tant que disciplina acadèmica. Ens convé ara delimitar quins aspectes de la Teoria de l'Educació admeten aquesta consideració, "de coneixement sistemàtic i organitzat", que normalment identifiquem o relacionem amb el coneixement científic i, en concret, amb l'epistemologia. Amb tot, convé remarcar, com fa Trilla (2005, p. 298), que "l'epistemologia posa en evidència els nostres límits", i la conclusió final pot desencoratjar els qui defensin amb contundència la científicitat de la Teoria.

1.1.1. La Teoria de l'Educació com a ciència

Precisament, des de mitjan segle XX, el coneixement científic ha experimentat un procés d'especialització en àrees molt precises de saber; un procés acompanyat o provocat per un canvi important en la filosofia de la ciència, o sobre el que hauríem de considerar exactament ciència, que alhora ha desencadenat un gran debat sobre les metodologies científiques. **Thomas Kuhn** va im-

Lectura complementària

Per ampliar la informació sobre el tema de l'epistemologia, podeu llegir l'obra següent:

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

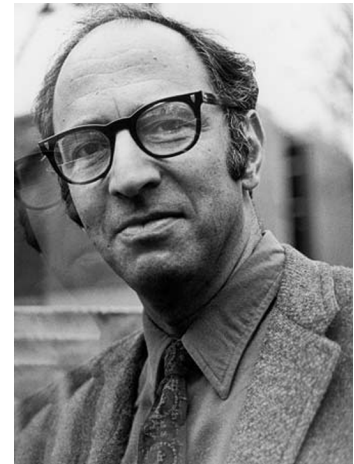
pulsar un d'aquests darrers, i més revolucionaris, canvis sobre com es concep l'evolució del coneixement científic. De totes les seves aportacions, hi ha dues idees d'aquest autor que ara ens interessa retenir:

- La realitat està formada per objectes, centre i motiu d'estudi de la ciència, però la ciència és subjectiva.
- La ciència evoluciona amb canvis de paradigma; cada paradigma nou substitueix el paradigma anterior.

Kuhn va centrar la seva aportació sobre el concepte de paradigma, un mot que ha inundat els textos de filosofia de la ciència i d'epistemologia del darrer mig segle. La idea central és la d'**incommensurabilitat**, segons la qual els paradigmes són incomparables entre si perquè cadascun es produeix per un conjunt de circumstàncies i situacions conjunturals que acoten la manera de pensar sobre la realitat.

Per exemple, al final del segle xv, la Terra era considerada el centre de l'Univers i les observacions científiques sobre la mecànica celeste pivotaven sobre aquesta convicció. Els càlculs de Copèrnic (1473-1543), segons els quals la Terra i altres planetes giraven al voltant del Sol (teoria heliocèntrica), no encaixaven en la cosmologia de l'època, i per això la comunitat científica i la societat d'aquell moment els va rebutjar. Els nous elements que Galileu Galilei (1564-1642) va introduir en el concepte de moviment van iniciar un canvi de mentalitat que va permetre poder començar a acceptar el nou paradigma (Kuhn, 1971, p. 113).

En altres paraules, per a Kuhn, la qüestió no és que hi hagués una comunitat científica equivocada, sinó que no els era possible pensar amb altres esquemes o pressupòsits diferents dels que hi havia en aquell moment. El paradigma científic iniciat per Copèrnic, i consagrat per **Isaac Newton** (1643-1727), no era comparable amb el paradigma de Ptolemeu, que havia dominat la ciència física fins a l'inici de la modernitat. Com a curiositat històrica, observeu la seqüència de dates consecutives que marquen el naixement i defunció dels físics esmentats. Aquesta curiositat ens indica que un canvi paradigmàtic requereix un procés que, en l'exemple que estem descrivint, es va perllongar ben bé durant dos segles, una progressió que la ciència actual ha estat capaç de reduir a poques dècades o fins i tot anys, atesa la rapidesa d'uns canvis metodològics que han estat afavorits pels avenços tecnològics i les transformacions socials.

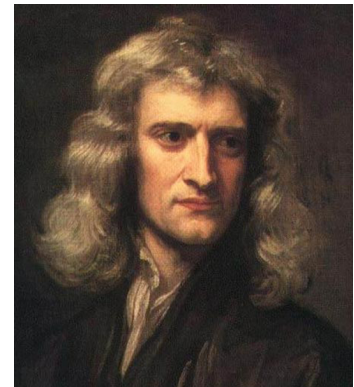


Thomas Kuhn (1922-1996). Historiador de la ciència i epistemòleg. Va escriure *The Structure of Scientific Revolutions* (1962).

Lectura complementària

Podeu llegir les idees de Kuhn sobre el paradigma científic a l'obra:

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



Isaac Newton (1643-1727) va consagrar el nou paradigma científic que va iniciar Copèrnic i continuar Galileu Galilei.

No obstant això, aquestes consideracions, que la ciència ha discutit àrduament en les darreres dècades, estaven escrites pensant més en les ciències naturals que no en les ciències socials. De fet, en les tres-centes pàgines del text, Kuhn només fa referència onze vegades a les ciències socials, i ho fa per a observar la gran diferència amb les ciències naturals.

"[...] davant del nombre i l'abast dels desacords entre els científics socials, sobre la naturalesa de problemes i mètodes científics acceptats [...]. La pràctica de l'astronomia, de la física, de la química o de la biologia, no evoca, normalment, les controvèrsies sobre els fonaments que sovint semblen endèmiques, per exemple, a la psicologia o la sociologia".

(Kuhn, 1962, p. 13).

Com assenyala Jaume Trilla:

"Hom sempre ha tingut la sospita que Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend... no parlaven precisament del que és nostre. No estaven pensant en nosaltres, els pedagogs, ni en la Pedagogia (ni en res proper) quan elaboraven les seves teories i els seus conceptes epistemològics".

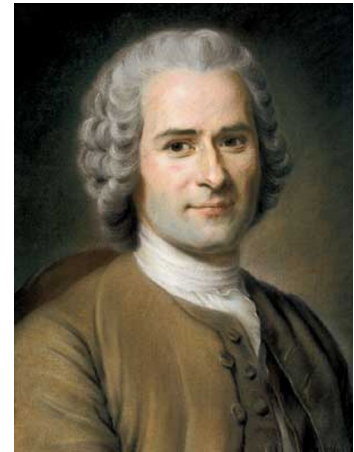
(Trilla, 2005, p. 298).

Si l'epistemologia no parla de Pedagogia, i si les aportacions dels epistemòlegs no són aplicables al nostre àmbit de coneixement, els dubtes sobre la suposada científicitat de la Teoria de l'Educació no fan més que augmentar. Aquest **dubte epistemològic**, si és que el podem anomenar així, ha afavorit encara més la diversitat semàntica i la dispersió metodològica en el nostre àmbit de coneixement i ha desencadenat una preocupació encara més profunda sobre la necessitat de reforçar aquells supòsits que podem considerar *segurs* i *contrastats*, i que la "ciència" semblava que proporcionava. Per tant, un primer interrogant que ens aborda és sobre la base científica (equivalent a *convinent* i *fiable*) de la Teoria de l'Educació.

1.1.2. El caràcter subjectiu de la Teoria de l'Educació

Ens interessa recuperar, ara, la primera aportació de Kuhn, sobre el caràcter subjectiu de la ciència, perquè inunda tot el debat sobre la qüestionada científicitat dels estudis vinculats a l'educació. Com hem indicat, la reflexió teòrica sobre el fet educatiu és potser tan antiga com l'educació mateixa, però l'orientació o intenció d'aquesta reflexió, més enllà de la mera descripció del fenomen, és relativament moderna.

Rousseau va ser el precursor, en l'era contemporània, d'una pedagogia entesa com a reflexió intencional i sistemàtica sobre el fet educatiu. Per descomptat, aquesta reflexió, com s'ha dit, és tan antiga com la condició mateixa, però la novetat amb el filòsof ginebrí és que basava la seva proposta de canvi polític, derivat del contracte social, sobre el supòsit d'haver reformat prèviament la família, que alhora depenia de la transformació de cada un dels individus per mitjà de l'educació (Colom, 1982, p. 18). En definitiva, la reflexió sobre l'educació abandona, amb Rousseau, el seu caràcter eminentment descriptiu per a entrar en el terreny politicoideològic, que no ha abandonat fins als nostres dies.



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Pensador.
Va escriure *L'Emili*, o *De l'educació* (1762).

Curiosament, o potser no tant, el segle XIX es debaté entre dues posicions antagòniques, l'**idealisme** i el **realisme pedagògic**, que alhora van ser superades, en el llindar del segle XX, per un **paradigma positivista** que buscava la cientificitat de la pedagogia com a garantia de la seva validesa universal, amb nous constructes teòrics i sobretot noves metodologies d'estudi. El nucli d'aquest paradigma, en clau pedagògica, seria la necessitat de trobar un discurs científic, entès com a **buit o net de connotacions axiològiques**, és a dir, sense valors ètics i morals. En altres paraules, aquesta pedagogia científica positivista pretenia buscar les explicacions **naturals** dels fenòmens educatius, per la qual cosa centrava la seva atenció en unes invariants comunes a tots els humans, que no podien ser altres que les que la natura ens ha atorgat. Fins i tot, quan s'acaba admetent que l'educació no és només un acte individual sinó també social, cal buscar un discurs científicista que prengui la societat com a objecte **neutre** d'estudi. Com diu el professor Colom:

"El positivisme va fer que la pedagogia es decantés en tres direccions: la biològica (Spencer), la psicològica (Bain, Demoor, Binet, Wundt) i la sociològica (Comte i les pedagogies socials) [...]. Entre aquests tres corrents no es va donar, de fet, cap antagonisme; en tot cas es podria parlar de diferències de grau quant a la incidència que, tant la biologia com la psicologia i la sociologia, haurien de tenir en el desenvolupament del saber pedagògic. Prova d'això és el fet que aquestes tres tendències van desembocar, d'alguna forma, en el moviment de l'escola nova que pretenia corroborar, amb la pràctica escolar, els postulats científics que s'anaven assolint".

(Colom, 1982, p. 29).

La descreença col·lectiva en l'horitzó esperançador dibuixat per la ciència va afavorir, durant el segle XX, l'emergència de posicions vitalistes que competien amb les anteriors, tot afirmant la preeminència del subjecte davant de l'objecte en l'acte educatiu. La deshumanització del positivisme, que buidava de contingut moral l'essència de l'individu, va ser denunciada per tots els corrents personalistes, alguns de marcat accent confessional, que van acabar afavorint la reaparició del que Vilanou anomena **pedagogies perennes**. Amb tot, de manera simultània, el discurs postmodern posava les bases del que podria ser un paradigma alternatiu a les explicacions científiques amb pretensió de validesa universal.

Per tant, com veiem, els canvis en els paradigmes educatius han estat propulsats per les transformacions socials i l'evolució tecnocientífica, la qual cosa impedeix, segons Kuhn, emetre comparacions entre paradigmes, que no vol dir que no puguin ser objecte de valoració en el marc de les condicions sociohistòriques de cada moment.

Exemples

Per exemple, qüestionar la conveniència del mastegot a un nen com a mecanisme de control, no encaixaria en el paradigma dominant en èpoques anteriors (no diem que no fos execrable, sinó que no podia ser "qüestionat" en el seu moment, perquè les categories i variables d'anàlisi del fet educatiu seguien esquemes paradigmàtics ben diferents dels actuals). També com a exemple, estudiar l'educació d'un determinat moment com a sistema educatiu (amb el que implica l'enfocament sistèmic, que ens obliga a incloure els àmbits formals i no formals) no resultaria apropiat ni des del punt de vista metodològic ni de l'epistemològic (la teoria de sistemes entra en la pedagogia a partir dels seixanta i comencem a parlar d'educació no formal a partir dels setanta). I per oferir un altre exemple, estudiar les relacions educatives durant el franquisme entre educador i educand sota el prisma dels drets dels menors sembla clarament extemporani (en aquell moment, la condició de menor és inconsistent des del punt de vista pedagògic perquè remet a una consideració i definició de caràcter jurídic; només quan la pedagogia deixa de pensar en el "nen" i admet la variable "menor" és possible un canvi de perspectiva o de paradigma, si es vol).

Tot i l'afany de trobar invariants o elements universals, és oportú recordar que, si bé el biaix particularista és present en totes les teories educatives i que la Teoria de l'Educació s'orienta més envers una metateoria o una reflexió teòrica sobre les teories que estudien l'educació, potser és possible trobar referents epistemològics en unes bases comunes, com veurem en el segon apartat d'aquest mòdul.

1.2. Teoria de l'Educació, Pedagogia i Ciències de l'Educació

El debat sobre la nomenclatura de les disciplines acadèmiques que aborden el fenomen educatiu és ardu i sovint estèril. De tota manera, és molt important saber ubicar amb una certa precisió cada un dels àmbits o àrees de coneixement en el conjunt del saber sobre l'educació.

La **Teoria de l'Educació**, com a àrea d'estudi, es troba inserida en la **Pedagogia**, i aquesta alhora podríem considerar-la, parcialment, com una de les disciplines científiques que estudien l'educació, que sovint s'anomenen **Ciències de l'Educació**. Així, a efectes pràctics, reservarem el terme *Teoria de l'Educació*, que hem detallat en el subapartat anterior, a una disciplina específica de la Pedagogia.

Pedagogia i educació no són mots sinònims, tot i que sovint, per raons etimològiques, es fan servir indistintament. En l'àmbit lingüístic francòfon, la similitud és gairebé absoluta, i en l'angloamericà preval el mot *education* per a referir-se al que aquí anomenem *pedagogia*. Actualment, reservem *pedagogia* a la reflexió i estudi del fet educatiu, tot i que algunes especialitats encara li donen un caràcter didàctic: pedagogia musical, pedagogia teatral, etc.

Val a dir que, per raons exclusivament didàctiques, aquí adoptarem una visió encara més restringida de la Pedagogia, però que en la pràctica no ens conformaríem a associar Pedagogia i reflexió sobre l'educació. En realitat, de pedagogia se'n pot fer, i de fet se'n fa, des d'àmbits diversos i amb metodologies de treball diverses. Fer pedagogia no és exclusiu de cap àrea de coneixement ni de cap disciplina científica. Com recorda Trilla (2005), "la majoria dels qui tenen una audiència pública veritablement notòria en qüestions educatives no són precisament els membres del gremi pedagògic", en al·lusió a la ingent literatura apareguda a les llibreries en els darrers anys i a la inesgotable cascada d'articles en premsa que volen donar fe i aportar solucions sobre els problemes educatius del país, firmades no per pedagogs o pedagogues.

En aquest sentit, Trilla proposa tres modes de fer pedagogia:

1) De **manera experiencial**, des de la pràctica, prenent decisions com a educadors i educadores, es construeix coneixement pedagògic.

2) Amb un **sentit teoricopràctic**, també es construeix coneixement pedagògic no des de la pràctica directa però sí amb una interacció permanent. Acostuma a tenir un origen "teòric" o acadèmic, per buscar en la pràctica la refutació o confirmació de la teoria, o bé, amb un caràcter etnogràfic, entrar en la pràctica educativa (amb més o menys esquemes de prejudicis) per "fer-ne una foto" que permeti explicar situacions, pràctiques, etc.

3) De **caràcter especulatiu**, des de la reflexió pura, amb poc o gens contacte amb la realitat, s'elabora discurs pedagògic que busca una suposada "essència" del fenomen educatiu, per sobre de contingències, contextos específics, etc.

En suma, Trilla afirma que la Pedagogia s'ha de bolcar prioritàriament en la primera i la segona manera de fer pedagogia, sense deixar la tercera que, en qualsevol cas, segons ell, ha de tenir una presència menor en la Pedagogia.

Però la Pedagogia, ara com a disciplina d'estudi, fa referència a la sistematització del saber relacionat amb l'educació. Això no elimina la possibilitat, cal insistir-hi, que totes les àrees i disciplines acadèmiques que estudien l'educació siguin benvingudes, per a conèixer i comprendre millor aquest fenomen. Les contribucions de la Psicologia, la Biologia, la Sociologia, l'Economia, la Ciència Política, a més de les matèries més antigues, com la Filosofia o l'Antropologia, i de les més modernes, com l'Estadística i la Tecnologia, són fonamentals per a poder descriure i comprendre amb més precisió i exactitud, sense ser redundants, el que envolta el fet educatiu. Amb tot, cap d'aquestes disciplines adopta el que Trilla reserva a la Pedagogia, el seu caràcter normatiu: "sense intenció normativa no hi ha Pedagogia" (2005, p. 294). I aquest és l'aspecte diferencial de la Pedagogia, la voluntat d'intervenció.

Com recull succintament Sanvisens, la formació de la Pedagogia com a àrea d'estudi remunta a la modernitat i sobretot a **Herbart** (1776-1841), que desenvolupà un cos sistemàtic de coneixements en la seva obra *Pedagogia General derivada del fi de l'educació* (1808). Al segle XIX, amb la voluntat de proporcionar una base científica a l'educació, i sobretot el XX, van ser testimonis d'una gran allau de teories i mètodes educatius originals i nous, sempre amb la intenció de separar-se de la filosofia com a disciplina mare.

Una de les figures cabdals en la pedagogia, que va donar un impuls definitiu a la necessitat de basar la pràctica educativa en evidències empíriques, va ser **John Dewey**. D'origen pragmatista, com a seguidor de les tesis de William James, i precursor de l'**escola nova**, era un ferm defensor d'una teoria educativa científica bolcada absolutament en la pràctica, orientada del tot a la resolució dels problemes reals de l'educació.

Més enllà del detall històric, el que ens interessa destacar, com hem fet en el subapartat anterior a propòsit de la Teoria de l'Educació, és que el periple recent de la Pedagogia s'explica pels avatars sociohistòrics i tecnocientífics dels darrers dos-cents anys. La doble dependència primigènia de la Filosofia i la Teologia feia de la Pedagogia una disciplina del tot especulativa i excessivament dogmàtica. Els intents de **racionalització científica**, sostinguts sobre la convicció que la ciència proporcionaria **objectivitat** a les decisions sobre educació i rebaixarien ostensiblement el seu dogmatisme, haurien dut la reflexió pedagògica a una certa deshumanització de l'educació. Per a alguns autors, l'**estructuralisme**, convençut que hi ha uns esquemes o estructures innats i anteriors a la persona i dipositats en la cultura que expliquen i justifiquen la conducta humana, seria un exemple d'aquesta deshumanització i despersonalització. Una versió actual de l'estructuralisme, la **teoria de sistemes**, va substituir, a partir dels anys vuitanta, el procés de despersonalització. Les **teories del caos i de la complexitat** van aprofundir en aquesta sensació.

Segons Medina, García i Ruíz, el coneixement científic en educació ha tingut tres moments: etapa filosòfica, etapa científica i etapa d'autonomia. Així, l'afany científicista que va inundar les universitats espanyoles al final dels seixanta i mitjan anys setanta, especialment en les àrees del coneixement humanístic i social, també va arribar a l'àmbit de l'educació.

"Des del final dels anys vuitanta del segle XX, es va establir i aprofundir la proposta d'un nou paradigma en l'àmbit de la Pedagogia, que adopta la denominació de Teoria de l'Educació. Explicita la proposta d'un enfocament que participa alhora de la racionalitat teòrica pròpia de la ciència i de la racionalitat pràctica pròpia de la tecnologia".

(Naval, 2008, p. 58).

En canvi, per a altres autors, el que avui entenem com a Teoria de l'Educació, en el context acadèmic i universitari espanyol, seria un paradigma més de la Pedagogia. Aquesta proposta original d'enfocar la Teoria de l'Educació propor-



Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Filòsof. Va escriure *Pedagogia General derivada del fi de la educació* (1808), obra precursora de la pedagogia com a disciplina d'estudi autònoma.



John Dewey (1859-1952). Filòsof i pedagog. Autor del llibre *Democràcia i Educació* (1916).

Lectura complementària

Trobareu més informació sobre les tres etapes que experimenta el coneixement científic en educació a l'obra següent:

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

ciona una empena important, com a alternativa clara a la Pedagogia General o Pedagogia Sistemàtica (disciplines anteriors a la Teoria de l'Educació), servida com a síntesi teoricopràctica del saber pedagògic.

En les darreres dècades, però, la Pedagogia ha mirat de combinar, amb un cert èxit, la racionalitat científica amb la personalització del fet educatiu, sense necessitat d'apostar per models confessionals, però tampoc sense excloure'ls. Les branques del coneixement pedagògic s'escampen per una infinitat d'àrees que es complementen les unes amb les altres, una de les quals seria la Teoria de l'Educació.

Aquesta relació entre Teoria de l'Educació i Pedagogia, per tant, admet versions discrepants. Si reservem l'expressió *Teoria de l'Educació* a l'estudi de les teories que parlen de l'educació i a com construïm coneixement en educació, sembla clar que ens estem referint a una branca de la Pedagogia. En canvi, si acceptem que la Teoria de l'Educació és una manera de fer Pedagogia, que podria integrar els tres enfocaments de Trilla, estarem parlant d'un paradigma en Pedagogia.

"Aquest canvi terminològic és degut a la pressió que l'àrea anglosaxona exerceix en els estudis educatius i, en aquest sentit, ha substituït la preponderància que la cultura germànica va tenir entre nosaltres fins a mitjan segle present [s. xx]. La *Systematischen Pädagogik* alemanya que va generar a la nostra llengua el terme *pedagogia* d'acord amb una etimologia grega idèntica (*paidagogia*: art d'instruir el nen)".

(Colom, 1982, p. 175).

En altres paraules, el canvi de Pedagogia a Ciències de l'Educació obeeix a diverses circumstàncies, però és rellevant que el centre d'atenció d'aquesta àrea d'estudi passa del nen (propri de la Pedagogia, seguint el seu sentit etimològic) a l'educació. Això també justifica l'emergència de la nova disciplina acadèmica i pretesament científica, la Teoria de l'Educació. De fet, polaritzar l'interès de l'estudi sobre l'educació amplia enormement l'àrea de treball i incrementa sens dubte tant els prismes per a observar-la com els mecanismes o artefactes metodològics per a fer-ho.

Avui, teoritzar sobre l'educació no és exclusiu de cap àrea de coneixement, ni tan sols en el camp estricte de la Pedagogia. Ara bé, com hem vist en el primer subapartat, construir Teoria de l'Educació requereix un seguit de condicions que cal observar, si més no per a ser inclòs precisament en aquest camp científic.

2. Bases epistemològiques d'una Teoria de l'Educació

La Teoria de l'Educació és alhora un coneixement tecnològic, orientat a la pràctica i amb vocació normativa, i un coneixement científic, orientat estrictament al saber i a l'acumulació d'aquest saber amb vocació comprensiva. Existeix una Teoria de l'Educació Social? La resposta no pot ser tancada. De fet, per a Pérez Serrano, "la Pedagogia Social és la teoria de l'Educació Social" (2003, p. 107), i convé destacar-hi la minúscula del mot *teoria*, que pot indicar que l'autora admet que no hi ha una Teoria (ara en majúscula) de l'Educació Social, però sí que caldria pensar, com es fa des de l'àmbit genèric de la Pedagogia Social, en una teoria de l'Educació Social.

Assolir la condició de saber sistemàtic exigeix reunir un seguit de requisits o **condicions epistemològiques**, que tot seguit ens proposem detallar:

- Un **objecte d'estudi** aproximadament concret i singular, i nítidament diferenciat d'altres objectes d'estudi.
- Una **metodologia** de recerca prou contrastada i adequada a l'objecte d'estudi, amb un **llenguatge** compartit per la comunitat que estudia el mateix fenomen.
- Una **comunitat acadèmica** que validi i difongui les aportacions i els avenços, per mitjà de trobades científiques, revistes especialitzades, divulgació en publicacions i conferències, etc.
- Una presència singular en els plans d'estudis de la **formació universitària o de nivell superior**, per a garantir la transmissió a futurs investigadors i professionals del sector.

2.1. Objecte d'estudi de la Teoria de l'Educació

L'**objecte d'estudi** concret i singular de la Teoria de l'Educació no és tant l'educació sinó la sistematització del pensament que es genera al voltant de l'educació.

La Teoria de l'Educació no renuncia a proporcionar saber sobre el fet educatiu en si, però ha de reconèixer **dues limitacions** importants:

a) Com a fenomen social i humà, l'educació és un objecte d'estudi científic difícil d'acotar, fins i tot inabastable, gosaríem dir.

b) Potser per aquest mateix motiu, aquest fenomen social i humà és estudiat per una ingent quantitat de disciplines científiques, dins i fora del camp estricta de la Pedagogia o de les Ciències de l'Educació (com ara la Psicologia, la Sociologia, l'Antropologia, l'Economia, fins i tot el Dret), però també és motiu d'interès per àrees no pròpiament científiques del saber, com la Teologia, i per descomptat és centre d'atenció política i mediàtica, que té una repercussió social de primer ordre, començant per les famílies.

Per tant, és apropiat apuntar que tothom sap i opina sobre l'educació, però no tothom està en condicions d'elaborar un discurs teòric sobre educació, si més no amb els pressupòsits i requisits científics que descrivim en aquest document.

Com apunten Martínez i Buxarrais (1992), no hi ha un únic objecte d'estudi de la Teoria de l'Educació, sinó que en podem apuntar tres:

- L'estudi dels principis i bases epistemològics de l'educació.
- La comprensió de fets educatius.
- La millora o optimització de la pràctica educativa.

En altres paraules, la Teoria de l'Educació pretén proporcionar elements per a una comprensió sintètica de l'educació amb voluntat històrica (com ha estat l'educació?), descriptiva (què és l'educació?) i normativa (com ha de ser l'educació?).

2.2. Metodologies en Teoria de l'Educació

Sovint s'acostuma a relacionar teoria amb falta de sistematicitat o falta de base metodològica, i sembla que aquesta observació s'acusa més en la teoria vinculada a l'educació. Ben al contrari, una teoria fonamentada requereix una **metodologia** de treball acurada i organitzada, i sobretot adequada a l'objecte d'estudi.

La Teoria de l'Educació adopta els artefactes i mecanismes metodològics emprats en disciplines afins. El seu caràcter holístic i la seva vocació fonamentadora l'obliguen a la interdisciplinarietat i complementarietat, especialment en l'àmbit metodològic.

"Podem afirmar que en Teoria de l'Educació no existeix un mètode únic, sinó que es presenta la necessitat d'una metodologia múltiple i complementària segons l'objecte d'estudi de cada moment".

(Naval, 2008, p. 145).

Així, com veurem en aquest segon apartat d'aquest mòdul, per tradició acadèmica i per la proximitat amb aquestes disciplines, fer teoria de l'educació és una activitat fonamentalment intel·lectual que admet metodologies variades, i fins i tot combinables entre si, procedents de les ciències socials. Les **formes de treballar** més emprades en teoria de l'educació serien les següents:

1) **Teorètica**. La font principal del coneixement teòric és la **reflexió contemplativa**, en el seu sentit més pròxim a l'especulació (del llatí *speculari*, 'observar, espiar', emparentat llunyanament del llatí *specere*, 'mirar'). Una orientació teorètica busca combinar l'activitat exploratòria de la realitat (per mitjà de l'observació, participant o no participant, o la intervenció experimental, que modifica condicions de l'entorn) amb la meditació més pura, pròxima a l'elucubració i la digressió. Una teoria de l'educació construïda amb una base teorètica pot ser tan o més consistent que qualsevol de les que vindran a continuació, sempre que compleixi principis de rigor, contrastabilitat i honestat intel·lectual per part de la persona investigadora.

2) **Hermenèutica**. Pròpia de la metodologia històrica, amb l'ús de l'anàlisi bibliomètrica i documental, sobre textos orals i escrits, l'estudi hermenèutic permet relacionar les **teories educatives** amb el seu **moment sociohistòric**. De fet, la història del pensament pedagògic i de les teories educatives, com també la cartografia de les pràctiques educatives, ajuden a entendre com s'han explicat i també com s'han volgut resoldre les problemàtiques educatives de cada moment. Per mitjà de l'exploració hermenèutica, es fan paleses les explicacions o interpretacions, per no dir justificacions, pedagògiques que cada moment històric ha elaborat per a retre compte del fet educatiu, sovint amb una orientació més descriptiva que comprensiva, però gairebé sempre amb voluntat normativa, sobre el "què hem de fer". En realitat, sovint els historiadors de les idees pedagògiques són autèntics teòrics de l'educació, tot i que no mostrin una vocació normativa sobre el present.

3) **Comparativa**. L'anàlisi i l'estudi dels corrents i problemàtiques actuals de l'educació, en **perspectiva comparada**, permet apuntar les tendències i línies prioritàries o centres d'interès adoptats en cada context geopolític i social. La metodologia comparada, sense ser central en la teoria de l'educació, proporciona força instruments i procediments de treball per a poder elaborar conclusions teòriques sobre la realitat educativa. En realitat, mirar què han fet els veïns és una pràctica antiga que ben emprada aporta bons rèdits, però un ús negatiu pot resultar "un mal costum que desemboca en fotocòpies en blanc i negre, sense la lluentor de l'original", i desvirtuen fins i tot aquell original que segurament estava sostingut en una sòlida teoria (Prats, 2006, p. 311). En su-

ma, l'analogia comparativa és, no solament una bona manera d'autoavaluar-nos, sinó també de teoritzar sobre què fem i què fan els altres, i sobretot per a raonar sobre aquesta pràctica.

4) Prospectiva. La finalitat del coneixement científic és la predicció dels esdeveniments. En ciències socials, les prediccions difícilment acostumen a complir-se, segurament perquè el seu objecte d'estudi no admet prediccions. En educació passa el mateix, fins i tot podem dir que fer prediccions en educació és una feina inútil. En canvi, sí que resulta necessari i factible fer prospectiva, que no s'ha de confondre amb futurisme i encara menys amb ciència ficció. La prospectiva és una manera de treballar en el camp teòric de l'educació que, per mitjà de la combinació de diverses tècniques de treball, permet **dibuixar escenaris de futur** a partir de les tendències que puguin produir-se en determinades variables que es mostren sòlides o inalterables amb el pas del temps. Com és obvi, la prospecció educativa no és tasca exclusiva del teòric de l'educació, sinó del conjunt d'especialistes que intervenen en aquest disseny. Normalment, la tasca de la pedagogia prospectiva s'orienta a macroescenaris, de caràcter regional, i acostuma a ser finançada per organismes internacionals, com ara la UNESCO, o l'OCDE, sovint amb una base comparativa, o bé per entitats de recerca, com la Rand Corporation o el Hudson Institute. L'Acadèmia Europea de Ciències i Arts, amb seu a Salzburg, també acostuma a encarregar estudis prospectius.

Prospectiva

Per exemple, seria relativament senzill aventurar quin serà l'escenari socioeducatiu d'una determinada zona que un ajuntament pretengui urbanitzar, bé si opta per la vivenda protegida, la vivenda lliure o una solució mixta; la planificació urbanística i arquitectònica, tant dels habitatges com dels serveis associats, es du a terme sobre uns suposats perfils de les persones que hi viuran (perfils sociològics, laborals, de consum, etc.), que ens poden ajudar a dibuixar de manera prospectiva les necessitats socioeducatives de la zona.

En el nostre entorn acadèmic immediat, l'enfocament teòric acostuma a ser el terreny propi dels teòrics de l'educació, mentre que l'hermenèutic es troba més a prop dels historiadors de la pedagogia i el comparatiu amb els pedagogs comparatistes. En canvi, la pedagogia prospectiva no té un predicament arrelat entre nosaltres. Amb tot, cal insistir que una teoria integral de l'educació ha de sintetitzar o recollir les formes de treballar esmentades.

2.3. Comunitat investigadora de Teoria de l'Educació

El desenvolupament a l'Estat espanyol, durant els darrers trenta anys, de l'àrea de coneixement de Teoria de l'Educació s'ha vist impulsat per una comunitat de professorat universitari que organitza trobades periòdiques, en forma de seminari anual i congrés plurianual, i dóna suport a dues revistes acadèmiques, una en suport digital, i també un lloc web, on s'explica que es pretén:

"[...] constituir una comunitat d'investigació pedagògica que actuï com a grup d'anàlisi dels principals problemes del sistema educatiu en si mateix i en relació amb els sistemes polítics, culturals i tecnològics".

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)

Les trobades presencials entre el professorat d'aquesta àrea s'han materialitzat en aquest **Seminari Interuniversitari de Teoria de l'Educació (SITE)**, de periodicitat anual i restringit a una cinquantena de professores i professors, i els congressos convocats amb una periodicitat variable, bianual o trianual, sempre oberts a tots els investigadors i investigadores, professorat universitari de qualsevol àrea de coneixement, i estudiants, com també a professionals de diversos àmbits de l'educació.

El SITE va ser convocat per primer cop el 1982, a Múrcia, sota el tema fundacional de "Teoria de l'Educació: línies d'investigació i àmbits d'actuació". Aquella primera trobada ja va servir per a identificar els interessos i les necessitats docents i investigadores del conjunt del professorat. La segona trobada, el 1983 a Salamanca, començava a desgranar la majoria dels conceptes centrals al voltant dels quals giraria la Teoria de l'Educació dels anys següents, i que serien motiu de desenvolupament en els manuals de l'època. Només per esmentar alguns dels seus temes d'interès: concepte de formació i d'educació, educand i educabilitat, educació formal, no formal i informal, educació com a comunicació, educació com a optimització, concepció sistemicocibernètica de l'educació. A partir del tercer seminari, cada trobada va tenir un tema central, gairebé monogràfic, que permetia pensar l'educació globalment però des d'un prisma precís: els condicionants sociopolítics, la tecnologia, el currículum, la comunicació, l'educació social, l'educació multicultural, etc. Simultàniament, des de 1986, han tingut lloc onze congressos que miraven d'estudiar problemàtiques educatives rellevants de cada moment, com ara l'educació moral, el gènere, la política, l'avaluació, etc. El 2011 s'ha de fer el dotzè congrés a Barcelona.

Quant a la difusió per mitjà de revistes especialitzades, aquesta comunitat universitària publica, des de 1986, la revista **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, que el 2009 ha arribat al número 21, i la revista digital **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. Donen cabuda a articles de professorat i personal investigador vinculat a l'àrea de Teoria de l'Educació amb una perspectiva internacional.

Per descomptat, aquestes publicacions no exhaureixen l'àmbit d'estudi de la Teoria de l'Educació. De fet, altres revistes universitàries es vinculen, amb més o menys grau, a aquest àmbit de coneixement. A Catalunya, *Temps d'Educació*, revista publicada per la Universitat de Barcelona, dóna entrada a articles teòrics sobre educació. Fundada el 1989, i dirigida successivament per Jaume Trilla (1989-1992), Margarida Cambra (1993-1996) i Conrad Vilanou (des de 1997), és una revista científica i acadèmica de pedagogia, amb periodicitat semestral, que publica treballs referits a l'educació i la formació en tots els àmbits i nivells, per la qual cosa no la podem restringir a l'àrea que estem treballant en aquest mòdul, però sí que cal considerar-la com una font important de coneixement teòric sobre l'educació.

En resum, la consolidació d'una comunitat acadèmica sobre Teoria de l'Educació és un altre dels arguments a favor de la constitució d'una àrea de treball i de coneixement al voltant d'un objecte d'estudi compartit.



Les revistes especialitzades, normalment de caràcter universitari, són un dels canals més importants per a l'actualització teòrica. *Temps d'Educació* (des de 1989) és una revista que edita la Universitat de Barcelona.

2.4. La Teoria de l'Educació en la formació superior

El darrer element que proporciona consistència epistemològica a una disciplina acadèmica és la seva presència en els plans d'estudi universitaris de l'àrea concernida.

Pel que fa a la Teoria de l'Educació, les reformes educatives i el canvi polític dels setanta van afavorir una aparició incipient com a assignatura, primer compartint espai amb una altra que rebia el nom de *Pedagogia general*, o també la de *Pedagogia sistemàtica*, i en alguns plans d'estudi, com a *Introducció a la Pedagogia*. La posada en marxa dels nous programes universitaris derivats de la Llei de reforma universitària (1983) va permetre la consolidació de l'assignatura de *Teoria de l'Educació* en la totalitat d'universitats espanyoles, un procés que, com podem comprovar, ha estat simultani al de la creació de la comunitat acadèmica que hem esmentat en el punt anterior. Això ha provocat, com és natural, una ingent producció literària, amb l'aparició de molts manuals per a Pedagogia i també Educació Social, en què ha adoptat el nom de *Teoria i institucions contemporànies d'educació*.

Les reformes en marxa actualment, en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (procés de Bolonya), han giravoltat radicalment la mecànica en el disseny de titulacions universitàries. Si fins ara qualsevol títol universitari era definit pel ministeri responsable, el procés de Bolonya situa aquesta funció en les universitats. És a dir, cada centre universitari o facultat ha d'elaborar una proposta de competències i assignatures associades al títol que vol impartir i demanar autorització per a ser reconegut. Això, en la pràctica, vol dir que dues universitats poden oferir una formació diferent per al mateix títol, en funció de les característiques del seu entorn, dels estudiants, del professorat disponible, etc. Juntament amb aquest criteri contextual, és evident que el pes

d'una tradició acadèmica o d'una escola de pensament determinada pot influir notablement en la definició del títol, de manera que si el professorat ha tingut una formació i un exercici professional pròxim a aquesta tradició difícilment això no podrà ser evitat en el disseny del títol.

Criteri contextual

En educació, si l'entorn demana més incidència en un àmbit concret (atenció a gent gran, per exemple), la universitat d'aquell lloc pot donar una especialització més acurada en l'àmbit concernit, sense oblidar la formació genèrica d'un educador.

Aquesta consideració sobre el procediment en el disseny de títols significa que no podem apuntar quina serà la presència d'una matèria o assignatura de Teoria de l'Educació en els estudis relacionats amb l'educació (pedagogia, educació social, magisteri, treball social, psicologia educativa, etc.). La sensació no és gaire optimista, ja que els estudis teòrics no tenen el seu millor moment, desplaçats pels coneixements **operatius** o **aplicats**. La responsabilitat d'això cal trobar-la, segurament, en els teòrics de l'educació mateixos, que no han sabut o no han pogut transmetre el seu discurs, però també per la tendència actual a buscar **operadors educatius** i no tant **pensadors en educació**.

Així, com assenyalava esplèndidament Violeta Nuñez (2003):

"[...] la formació dels educadors i dels pedagogs socials llisca cap a la preparació d'operadors de la lògica empresarial, [la feina dels quals es limita a] l'aplicació de protocols que estandarditzen tant les tasques de gestió diferencial de les poblacions com l'avaluació, realmenten el processament informàtic de les dades i rellancen el circuit".

(Nuñez, 2003, p. 119).

L'excessiva dependència professional sobre la resolució immediata i urgent de problemes afavoreix un cert relaxament en la necessitat de crear saber en "un sentit fort", i genera un "tall epistemològic" com diu Nuñez, de conseqüències greus i imprevistes no solament per a la professió, que esdevé més precària i més dependent dels "experts", sinó per al saber propi de la pedagogia social.

La divisió social del treball es visualitza també en una divisió de titulacions (pedagogs, d'una banda, i educadors socials, d'altra banda), que no fa més que alimentar una **falsa divisió epistemològica**: sota aquesta lògica, una cosa seria la Teoria de l'Educació per a pedagogs, i una altra de diferent, la Teoria de l'Educació per a educadors socials. Acceptar aquest axioma respondria a la lògica empresarial que denunciava Nuñez i incrementaria la insolvència teòrica de tots plegats.

Per tant, en la línia de superar això, convé identificar els "**puntals teòrics**" que permetin reforçar la tasca dels educadors, sense la distinció, volgutament repetida, de socials i escolars, o de no formals i formals. Colom (2003) proposa algunes idees en aquest sentit:

- La contingència o la convicció que tot és susceptible de canvi.

- L'enfocament sistèmic, que obliga a adoptar una visió complexa i interdependent dels fenòmens.
- L'enfocament ecoterritorial, pròxim als subjectes i a l'ambient comunitari, destinataris de l'acció educativa.
- La descentralització, amb una presa de decisions acostada al destinatari final.
- La complexitat i el dinamisme, com a característiques de la societat actual, marc d'actuació de l'educador social.
- La globalització, com a tendència de la nostra època i de conseqüències imprevisibles.

En el terreny teòric, l'educació social ha de tenir una visió àmplia i general dels fenòmens, per a poder incidir i aportar solucions en intervencions localitzades (Colom, 2003, p. 18). En altres paraules, l'educació social és l'àmbit professional que posa en pràctica d'una manera clara els **principis del glocalisme**, de pensar globalment per a actuar localment.

Amb tot, i sense poder ser exhaustius, per l'enorme varietat de propostes existents, els plans docents de l'assignatura de Teoria de l'Educació acostumen a centrar-se en quatre eixos temàtics:

- **Aspectes epistemològics i conceptuals de l'assignatura:** concepte d'educació, àmbits de l'educació, educació com a comunicació, etc.
- **Descripció dels elements que configuren el fenomen educatiu:** l'educand i l'educabilitat, l'educador i l'educativitat, la relació educativa, aspectes axiològics i relacionats amb les finalitats de l'educació, metodologies educatives, etc.
- **Corrents o teories que expliquen el fenomen educatiu,** sense entrar en una perspectiva històrica i centrades en els que tenen una presència rellevant en el panorama pedagògic contemporani.
- **Problemàtiques centrals de l'educació,** que poden variar segons el moment o el context geogràfic: educació permanent i al llarg de la vida, ciutadania, gènere i interculturalitat, tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement, participació i presa de decisions, etc.

Resum

La Teoria de l'Educació és una disciplina acadèmica que estudia el coneixement sistemàtic que es construeix sobre l'educació. Com a coneixement científic fa servir les metodologies pròpies de les ciències socials, sobretot les teorètiques, hermenèutiques, comparatives i prospectives.

La seva ubicació en la Pedagogia, com a conjunt d'estudis específics sobre l'educació, i en les Ciències de l'Educació, com a disciplines que cooperen en el coneixement sistemàtic de l'educació, ha estat fruit d'un procés evolutiu, inicialment a redós de la Filosofia i la Teologia, més endavant com a disciplina dependent de la resta de les ciències de l'educació, i actualment com a entitat autònoma dins del panorama pedagògic.

La Pedagogia Social i la Teoria de l'Educació mantenen una relació molt estreta. Tot i que la primera fa referència a molts altres aspectes de l'educació social, no solament de caràcter teòric sinó més orientats a la intervenció educativa, alguns autors consideren que caldria definir amb més precisió una Teoria específica de l'Educació Social, però emmarcada sota l'epígraf genèric de la Teoria de l'Educació.

En definitiva, en la teorització sobre l'educació convé insistir en els dos referents que hem comentat:

- a) El fenomen educatiu existeix en la realitat com a pràctica, fet o esdeveniment humà i social, però la ciència o ciències que l'estudien no poden abandonar el seu biaix subjectiu i particular.
- b) Els avenços científics en la teorització de l'educació es produeixen per abandonaments successius o superació dels paradigmes anteriors.

Glossari

ciència *f* Conjunt de coneixements obtinguts per mitjà de la corroboració empírica.

Ciències de l'Educació *f pl* En el camp de la Pedagogia, conjunt de coneixements vinculats a l'educació sostinguts en certeses contrastables empíricament.

epistemologia *f* branca de la filosofia que estudia el coneixement científic.

paradigma *m* Model o patró teòric en un camp científic determinat que serveix de referència epistemològica i de coherència metodològica.

Pedagogia *f* disciplina acadèmica que estudia l'educació com a fenomen social i cultural.

teoria *f* Sistema lògic i ordenat de pensament que integra proposicions, postulats, axiomes i observacions sobre un determinat conjunt de fenòmens.

Bibliografia

Buxarrais Estrada, M. R. i Martínez Martín, M. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación*, 4, 21-40.

Carr, W. i 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* (2a. reimpressió, 1996). México, DF: Panorama Editorial.

García Carrasco, J. i 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. *A 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., i 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.

Nuñez, 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. A J. Ruíz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.