Pedagogía general como Teoría de la educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación

José Manuel Touriñán López

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
https://redipe.org/nosotros/premio-educa/

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación.
Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar con valores
(ISBN: 978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

Más información:
http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Pedagogía general como teoría de la educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación

José Manuel Touriñán López

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 4)
http://dondestalaeducacion.com/

Título original:
Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación

Autor: José Manuel Touriñán López
Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.
Universidad de Santiago de Compostela

ISBN: 978-84-921846-2-0

1ª edición: Santiago de Compostela, agosto de 2023.
© Jmtl, 2023

© José Manuel Touriñán López, 2023
© José Manuel Touriñán López, 2012, 2016 y 2020 (textos utilizados)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro español de derechos reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
.Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

Adaptación de PDF a formato libro:
Agencia Gráfica. Santiago de Compostela

www.dondestalaeducacion.com
Impreso en España - Printed in Spain

José Manuel Touriñán López

Profesor emérito (2022) y 48 años de profesor de universidad (desde 1974). Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974), Doctor en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) (1978). Premio extraordinario en ambos casos y premio fin de carrera, 1976. Profesor adjunto, 1980. Catedrático de Universidad, 1988. Docencia en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica.

Autor de 300 estudios (artículos y capítulos de libros especializados), de más de 45 libros como autor único y de más de 10 en coautoría.

Director de revista de educación, director de fundación cultural (1999-2002). Creador de revista científica. Creador y gestor de la Red de cooperación al desarrollo. Secretario de facultad. Director de departamento universitario. Director Xeral de ordenación universitaria y política científica y de universidades e investigación (1990-1997). Oficina estatal de ciencia y tecnología (1998-1999). Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora (1991-97). Miembro del grupo SI(*e*)TE.Educación. Investigador senior del *International Institute for Hermeneutics* desde 2014. Coordinador de la red RIPEME desde 2014. Coordinador, desde su creación (1984), del GI. Tercera Generación, TeXe.

Conferenciante invitado en 150 congresos. 50 eventos nacionales e internacionales organizados. Mérito docente e investigador, 2003. Mérito de Gestión, 2007. Excelencia curricular, 2007 y 2012. 6 tramos de docencia y 6 tramos de investigación reconocidos. 17 actividades con empresas. 22 proyectos de investigación. 20 actividades de transferencia.

Premio Nacional Fin de Carrera (1976). San José de Calasanz (1976). Profesor Honorario U. Buenos Aires (1993). Insignia de oro USC (1998), y de la UDC (2000). Medalla de plata de Galicia (1998). Premio IAMS-UNESCO compartido (2006). Sarmiento de Honra (2017). Insignia Fonseca (2017). Profesor extra-número U. Varsovia (2017). Premio internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional), recibido en 2021.

Línea de investigación actual: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) y aplicación de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2ªF):

http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea_investig_PMyCA-Proy_Educere_area_2fase_web.pdf

Webs Particulares:

http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w

Researcher ID:

http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014

Orcid:

http://orcid.org/0000-0002-7553-4483

PRESENTACIÓN

En la contraportada de mi libro de 2017, *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, se dice que educar es la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía, en cada una de las demás funciones. Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación convergen en la función educadora que está presente en todas ellas. Ahora bien, dado que Pedagogía y educación no significan lo mismo, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos.

Para el pedagogo, el *carácter específico* de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

Con mentalidad pedagógica específica, con mirada pedagógica especializada, con discurso expresado en conceptos derivados del conocimiento de la educación, con intervención pedagógica orientada a la acción desde el diseño educativo y con una relación educativa que escenifica en cada interacción de identidades la concordancia entre valores y sentimientos que es necesaria para educar, desarrollamos competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y destrezas internas y externas que capacitan a cada educando para ser agente actor y autor de sus propios proyectos.

La mentalidad pedagógica es la expresión de cómo pensamos acerca de la acción educativa; es la representación mental de la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica; se vincula a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación y por tanto a su validez. La mentalidad pedagógica es disciplinar, focalizada y técnica en cada ámbito de educación construido para educar.

Además, en la Introducción de ese libro de 2017 se dice que la mentalidad pedagógica es disciplinar, como cualquier otra mentalidad específica. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Es una mentalidad específica, porque su área de intervención tiene significado propio: conocer, enseñar y educar tienen significado diferente. La mentalidad pedagógica es mentalidad acorde con la función de educar: es mentalidad de educar.

La mentalidad pedagógica es una mentalidad técnica. Lo propio de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La mentalidad queda vinculada

necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Con fundamento en el conocimiento de la educación, estamos en condiciones de afirmar que, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión, coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Nada nos obliga a confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Nosotros somos los responsables de hacerlo.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, si se construye el ámbito de educación pertinente y se genera una intervención orientada a la acción desde el diseño educativo.

El diseño educativo queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espacio-temporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado o nivel escolar. El ámbito de educación, que es siempre expresión del área cultural valorada como objeto e instrumento de educación, integra los siguientes componentes: área de experiencia con la que vamos a educar, formas de expresión convenientes para educar con esa área, criterios de significado de educación reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, dimensiones generales de intervención que vamos a utilizar en la educación, procesos de educación que deben seguirse y acepción técnica de ámbito. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación en cada área de intervención para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

No sólo enseñamos áreas culturales, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una intervención sistematizada con la mirada y mentalidad pedagógicas. La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención. El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y

acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo de cada ámbito de aplicación, como educación común, específica o especializada, (sea ámbito derivado de áreas de experiencia, de formas de expresión, de dimensiones generales de intervención, de sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder generar principios de acción en cada intervención.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y todo ello tiene, en perspectiva mesoaxiológica, su lugar específico en la acción pedagógica (Touriñán, 2017):

- *Acción educativa concreta* (mentalidad pedagógica): QUÉ hacemos
- *Acción educativa controlada* (mirada pedagógica): POR QUÉ lo hacemos
- *Acción educativa programada* (relación educativa): CÓMO lo hacemos
- *Medios internos y externos* (Función pedagógica): CON QUÉ lo hacemos
- *Diseño educativo* (Intervención pedagógica): PARA QUÉ lo hacemos
- *Pedagogo* (Gestionar y Programar) CUÁNDO y DÓNDE lo hacemos (construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada).

No se me ocurre mejor justificación para defender y argumentar a favor de la Pedagogía general como herramienta disciplinar necesaria al servicio del pedagogo y de la educación. La pedagogía general, como disciplina académica sustantiva de teoría de la educación tiene por objeto estudiar la intervención pedagógica; hace teoría, tecnología y práctica de la intervención y nos capacita para explicar, comprender, interpretar y transformar cualquier interacción que tenga como meta la educación. Por medio de la pedagogía general valoramos como educativo cada medio utilizado en la interacción, ajustándolo al significado de educar, hacemos meso-axio-logía (medio-valor-comprensión); es la perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía que he resumido en otros trabajos.

En resumen, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume,

conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

José Manuel Touriñán López
Santiago de Compostela
Agosto de 2023

ÍNDICE GENERAL

1. Pedagogía general como teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y desarrollo administrativo de la cátedra …… Pág. 13

2. Teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica……. Pág. 125

3. Teoría de la educación: desarrollo administrativo de la cátedra y orientación de los recursos de investigación. Los modelos de organización de la política científica y educativa como condicionantes……. Pág. 197

4. Alcance de ´Teoría de la educación´ en la carrera de pedagogía…… Pág. 261

Capítulo 1

Pedagogía general como Teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y desarrollo administrativo de la cátedra

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez, cap. 11. Derechos de edición del autor.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento institucionalizado de la educación
3. Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina
   - 3.1. Corriente marginal. El sentido unívoco de la teoría de la educación como "Teorías filosóficas de la educación"
   - 3.2. Corriente de subalternacion. El triple sentido de la teoría de la educación
     - 3.2.1 Teoría de la educación como Filosofía de la educación
     - 3.2.2. La Teoría de la Educación como teoría interpretativa
     - 3.2.3 La Teoría de la Educación como teoría práctica
   - 3.3. Corriente autónoma. La doble acepción de la teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva
     - 3.3.1 La Teoría de la Educación, como nivel de análisis epistemológico, es la Teoría sustantiva de la educación
     - 3.3.2. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina pedagogía
     - 3.3.3. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse
     - 3.3.4. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general
4. La teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación y complementariedad metodológica en la construcción del conocimiento de la educación
   - 4.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación
   - 4.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación
   - 4.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación
   - 4.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía
   - 4.5. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica vinculado a los principios de complejidad objetual, de correspondencia objetual y significación en el conocimiento de la educación
     - 4.5.1. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado al principio de significación del conocimiento de la educación
     - 4.5.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general
     - 4.5.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
     - 4.5.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual
5. Teoría de la educación como disciplina a enseñar. La pedagogía general como disciplina académica sustantiva y como asignatura del plan de estudios. El desarrollo administrativo de la cátedra
   - 5.1. El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios
   - 5.2. La sistemática de disciplinas
     - 5.2.1. La tendencia pragmática
     - 5.2.2. La tendencia epistemológica
   - 5.3. Teoría de la educación como Pedagogía general: Desarrollo administrativo de la cátedra
     - 5.3.1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932
     - 5.3.2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de ordenación universitaria de 1943
     - 5.3.3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de la Ley general de educación de 1973
     - 5.3.4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de la Ley de reforma universitaria de 1983
     - 5.3.5. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior: el desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001
     - 5.3.6. Los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar
6. Consideraciones finales. La educación es un ámbito de conocimiento disciplinar y la complementariedad metodológica nos exige experiencia práctica, utilización de principios y generación de principios, para llevar a efecto el diseño educativo

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la demarcación de ámbitos de competencia. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

La disciplina como '*disciplina a enseñar*', como '*disciplina a investigar*' (investigación de la disciplina) y como '*disciplina de investigación*' (investigación en la disciplina) son cuestiones importantes, si se pretende identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta.

De ordinario la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. En el caso de la Teoría de la Educación no ocurre lo mismo. Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

> "las presiones de las fuerzas que de hecho dominan la universidad y se proyectan en la elaboración de planes de estudios; la realidad del movimiento pedagógico, con una producción que desborda la capacidad de información y síntesis de los individuos y grupos que han de tomar las decisiones y *la no abundancia de reflexiones que sin olvidar estos datos se centren en una más precisa delimitación del contenido y método de cada ciencia, evitando las presiones perturbadoras; todo ello confunde y complica el panorama conceptual y terminológico*". (Marín 1983, p. 15. La cursiva es mía).

En el caso de la educación, tan urgente como la *investigación en* la disciplina, es la *investigación de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

De lo que se trata en este caso es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y la ubicación de la misma dentro de la Pedagogía. Sin pretensión de ultimidad, pero con una clara convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos para que se juzguen, voy a argumentar en este capítulo sobre cuatro cuestiones:

a) La racionalidad del concepto de Teoría de la Educación, atendiendo al crecimiento del conocimiento de la educación.
b) El lugar de las investigaciones de la Teoría de la Educación dentro de la Pedagogía y la complementariedad metodológica en las investigaciones.
c) La diferencia entre Teoría de la Educación como disciplina académica y como asignatura de planes de estudios y el desarrollo administrativo de la cátedra de teoría de la educación.
d) La necesidad de experiencia práctica, utilización de principios y generación de principios en Pedagogía.

2. LA RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR Y EL CONOCIMIENTO INSTITUCIONALIZADO DE LA EDUCACIÓN

Mi tesis en el punto de partida de este capítulo responde a los contenido fundamentados en el capítulo 2 y en el capítulo 10 de este libro: la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (Touriñán y Sáez, 2012 y Touriñán, 2014a). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma (Hirst, 1974; Broudy, 1977; Touriñán, 1987a, 1990a, 2010a y 2010b; Toulmin, 1972; Toulmin, Rieke, y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974). Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, de manera tal que tiene sentido afirmar que en el conocimiento combinamos formas de conocimiento y niveles epistemológicos.

Conviene aclarar en este momento del discurso que, en el entorno anglosajón, "Educación", además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina ("*Education as a discipline*"), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (conocimiento de educación) (Peters, 1969; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001).). La disciplina "educación", entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (educación del conocimiento), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina (Touriñán, 1989a y 2010a; Touriñán y Rodríguez, 1993) y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación (Touriñán, 2010c). Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es "facultad, arte o ciencia" y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, para nosotros, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en

materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 2010b; William, 2008).

Como ya he dicho anteriormente, es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso (Touriñán, 2011b).

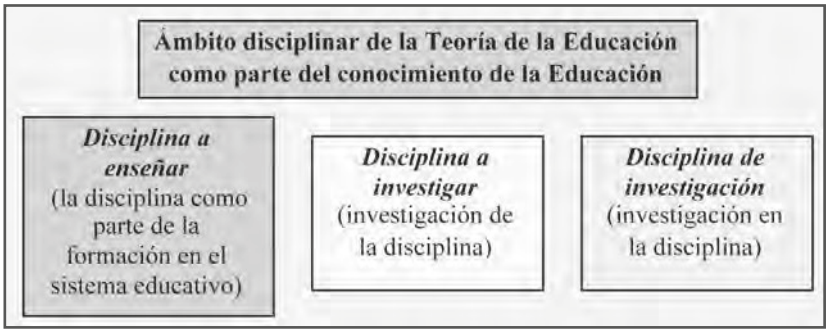
Las disciplinas autónomas, como hemos visto en los capítulos 1,2 y 3, al hablar de la polémica autonomía-subalternación, se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia. La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio y que, ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. En palabras de Herbart (1806), que ya hemos utilizado anteriormente:

> "Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso" (Herbart, 1806, p. 8).

Hemos argumentado para comprender que la autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar.* Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Bunge, 1980 y 1989; Chalmers, 2003; Bachelard, 1976; Freund, 1975).

Las disciplinas autónomas se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). La disciplina Educación Física puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación física serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión en educación física que depende de su propio sistema conceptual. Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad e = v x t. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser la combinación de las tres incógnitas. e = v x t; v = e x t; t = v x e. Cualquiera de las tres igualdades permite despejar sin error, y, en cada caso, "v" sería distinto. v = e/t; v = e x t; v = t/e. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos, sólo hay un modo correcto de igualdad inicial. e = v x t. En este caso, es verdad que la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual, pero también es verdad que la validez matemática no puede alterarse para alcanzar conclusiones válidas en el otro ámbito disciplinar (Belth, 1971; Hirst, 1966, 1967 y 1974; Touriñán, 1987a; Touriñán y Sáez, 2012, caps. 5 y 6).

Cuadro 1. Ámbito disciplinar de la teoría de la educación.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 7.

Desde esta perspectiva de aproximación, los procesos de desarrollo administrativo y epistemológico de una disciplina no se confunden, ni se superponen (Touriñán, 2008b; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8). De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Touriñán, 1989a y 2010a): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación "*en* y *desde*" la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina y qué cuestiones se investigan). En

el Cuadro 1, recogemos las tres acepciones del ámbito disciplinar, aplicado a la Teoría de la educación como parte del conocimiento institucionalizado de la educación.

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que la asignatura se convierte en un reto de investigación pedagógica, desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquéllos que, no sólo están avalados por la investigación *de* y *en* la disciplina, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios (Touriñán, 1999 y 2000b).

Es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina "Teoría de la Educación", porque podemos combinar disciplinarmente, como veremos en los epígrafes siguientes, formas de conocimiento, niveles epistemológicos y consideración de la educación como objeto de estudio. Y así las cosas, en el punto de partida, podemos decir que la Teoría de la educación es definida como teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de los estudios educativos, en referencia a la complejidad del objeto de estudio "educación" que hemos analizado en el capítulo cinco. Estamos, pues, ante una propuesta de hondo calado que requerirá, para su desarrollo, adentrarnos en los terrenos de la epistemología o, en general, de los fundamentos del saber y de las concepciones acerca de la teoría (Touriñán, 2008b y 2010c; Colom, 2006; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7).

3. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A INVESTIGAR. LA INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA

Cuando hablamos de *la investigación "de" la disciplina,* o de la Teoría de la Educación como disciplina a investigar, estamos haciendo hincapié en el sentido de la disciplina; es decir, en la justificación y validación de la propia concepción del campo, o lo que es lo mismo, en la racionalidad de la concepción del campo.

Qué sea la disciplina de Teoría de la Educación, es una cuestión abierta en la que existen respuestas susceptibles de sistematización. A la hora de indagar el sentido de la disciplina puede mantenerse la siguiente hipótesis (Touriñán 1989a).

- La Teoría de la Educación es, en principio, conocimiento de la educación, que es un objeto complejo.
- El conocimiento de la educación crece y no ha sido siempre contemplado del mismo modo, si bien, como conocimiento, hace referencia a los niveles epistemológicos y a las diversas formas de racionalidad.
- El estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer los distintos modos de entender la Teoría de la Educación.

Tal como se ha visto (Touriñán, 2016, cap. 2, epíg. 2.4.4), por analogía con los estudios realizados acerca de la evolución de otros saberes, y teniendo en cuenta que el modelo de crecimiento es aplicable a la evolución del conocimiento de la educación, se defienden en la investigación pedagógica tres corrientes distintas acerca del conocimiento de la educación que se definen, no por el método que utilizan, sino por la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica (Touriñán 1987a, 1987b, 1990a y 2008d; Touriñán y Rodríguez, 1993a; Touriñán y Sáez, 2006; Rodríguez, 2006; Naval, 2008):

1. Corriente marginal del conocimiento de la educación.
2. Corriente subalternada del conocimiento de la educación.
3. Corriente autónoma del conocimiento de la educación.

Cada una de estas corrientes, que contribuye a conformar una determinada mentalidad pedagógica, se distingue básicamente por el tipo de respuesta a los siguientes criterios, que hemos resumido en el Cuadro 4 de este libro:

- La consideración de la educación como objeto de estudio.
- El conocimiento que debe obtenerse para saber educación.
- El modo de resolver el acto de intervención.
- La posibilidad de construir ciencia de la educación.

Cada corriente mantiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación y del contenido de la disciplina de Teoría de la educación, en absoluto, despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente asume que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etc.) que tienen sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, desde el marco de cada corriente del conocimiento de la educación.

Es comprensible que, según la mentalidad pedagógica propia de cada corriente, la investigación y la disciplina de Teoría de la educación se entiendan de modo distinto, por eso, nuestra preocupación fundamental, en este capítulo, no se dirige a la fecundidad de las hipótesis de cada corriente, sino a la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a dicho conocimiento en cada corriente.

El objetivo no es negar la fecundidad de cada corriente, y, por tanto, negar la existencia de conocimientos correspondientes a cada corriente, sino razonar acerca de la pertinencia del nombre de "Teoría de la Educación" en cada caso para la disciplina académica derivada de cada corriente.

La cuestión no es que en diversos momentos se le haya llamado disciplina de Teoría de la Educación a cosas distintas, la cuestión es, si hoy hay que llamar disciplina de Teoría de la Educación a todas esas cosas, o hay razones que afectan a las formas

de conocimiento y al desarrollo disciplinar que permiten hacer un uso restringido del término "disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación" sin por ello despreciar los otros conocimientos.

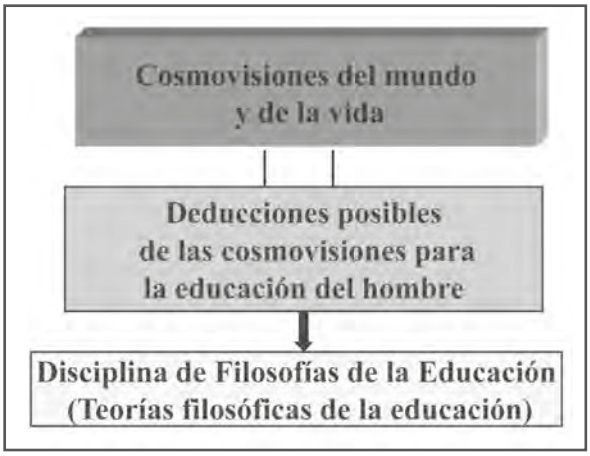
La tendencia justificada por la investigación en estos momentos apunta a la segunda alternativa. La Teoría de la Educación como disciplina sustantiva no es un cajón de sastre en el que cabe de todo. Es posible defender un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía específico para la disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación, reconociendo al mismo tiempo que otros contenidos, en algún momento incluidos en la disciplina de Teoría, siguen siendo valiosos, pero constituyen los elementos centrales de otras disciplinas. La argumentación básica de esta tendencia se centra en justificar que investigación teórica del campo de la educación no es lo mismo que "disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación".

En esta línea de argumentación vamos a ver en las páginas siguientes que cada mentalidad pedagógica, desde cada corriente, realiza investigaciones teóricas en el campo de la educación que son objeto de disciplinas académicas específicas.

3.1. Corriente marginal. El sentido unívoco de la teoría de la educación como "Teorías Filosóficas de la educación"

En *la corriente marginal,* que se ha denominado también corriente filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985a; Quintanilla, 1978), *la Teoría de la Educación se identifica con las filosofías de la educación.* Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987a, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962). Como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Estructura de la Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación.



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 10.

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 1987a):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca.
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención.
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales.
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones.

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; Bowen, y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010).

Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento —racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)—, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofias de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar de la educación desfasado. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre.

3.2. Corriente de subalternacion. El triple sentido de la teoría de la educación

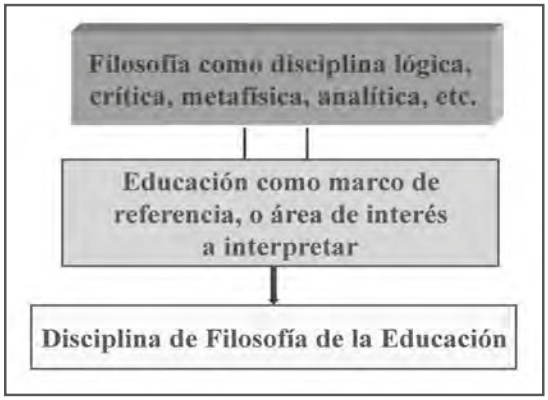
En la corriente de subalternación, que se ha denominado en otros casos corriente interdisciplinar o analítico-técnica (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978; Putnam,

1962), *la Teoría de la Educación admite tres especificaciones distintas.* En cualquiera de ellas la educación es un área de interés en cuyos conceptos no hay nada lógicamente distinto de lo que hay en los de las disciplinas generadoras. La educación es básicamente una actividad técnico-práctica cuyas reglas de acción se justifican desde las disciplinas que tienen estructura teórico-conceptual consolidada (O'Connor, 1971, p. 134-160).

3.2.1. Teoría de la educación como Filosofía de la educación

La Teoría de la Educación se identifica, en unos casos, *con la filosofía de la educación.* Esta filosofía de la educación no se confunde con las filosofías de la educación de la corriente marginal (Lucas, 1969; Suchodolski, 1979; Nordembo, 1979; González Álvarez, 1977, p. 20; Ibáñez Martín, 1982; Quintana, 1982; Touriñán, 1989b). En esta concepción, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora. En este caso la filosofía no es una cosmovisión, sino una disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica y su función es dar una interpretación de la educación como problema lógico, lingüístico, metafísico o crítico. La Teoría de la Educación es un tratado especial de filosofía; es una filosofía aplicada, se especializa la tarea, no la disciplina; precisamente por eso puede afirmarse que como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Estructura de la Teoría de la Educación como Filosofía de la educación.



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 12.

3.2.2. La Teoría de la Educación como teoría interpretativa

La Teoría de la Educación se identifica en otros casos con las teorías interpretativas. En este caso la Teoría de la Educación se corresponde con el conjunto de teorías de las disciplinas generadoras que los investigadores de cada una de esas disciplinas han creado.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etc., son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la

forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25-36; Bunge, 1985, p. 236-239; y 1981a, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 1982, 1986 y 2002).

Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan establecerse para el ámbito de la educación. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa[1].

Fuente: Touriñán, 1989a, p. 13.

Cuando la Teoría de la Educación se identifica con las teorías interpretativas, estamos cayendo en la forma más sutil de anular el sentido de una disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación. En efecto, cuando se hace esta identificación acontece una de estas dos alternativas.

a) Se anula absolutamente la disciplina de Teoría de la Educación, porque la teoría se imparte desde cada una de las disciplinas identificadas como Teorías interpretativas. Como disciplina, la Teoría de la Educación es, en este caso, una expresión sin contenido.
b) La Teoría de la Educación queda reducida a una asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación. Bajo esta identificación, la Teoría de la educación carece de campo de investigación disciplinar específico y su tarea sería propor-

1 Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras.

cionar información resumida de las teorías interpretativas que se estudiarían en profundidad en la disciplina correspondiente, porque la teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Fil osofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora —Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda—* (González Álvarez, 1977, p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que "la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía" (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

3.2.3. La Teoría de la Educación como teoría práctica

La T*eoría de la Educación se identifica* en otros casos, *con la tecnología; no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin.* En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades.

a) La modalidad de *Aplicación técnica,* defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

> *"A" es dado* como deseable para la educación.
> Según las teorías interpretativas "T", si se dan las condiciones «C», se produce *«A»*.
> Constrúyanse las condiciones "C".

b) La modalidad de *teoría-práctica,* defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

> "P" es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.
>
> En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, "Q" es la forma más efectiva de lograr "P".
>
> Por consiguiente, hágase lo que exige "Q".

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práxicamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecúan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica.

Fuente: Touriñán, 1989a, p. 14.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se

construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina, desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un "cajón de sastre" en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; y, Nassif, 1975, pp. 72-79).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinares de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, Las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero, en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia disciplina académica, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

3.3. Corriente autónoma. La doble acepción de la teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la teoría de la educación es un nivel de análisis epistemológico, pero además es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

La corriente autónoma, como ya sabemos (Touriñán, 2016, epígrafe 4 del cap. 2), tiene su principio en las originales posiciones que Herbart (s. f.), Dilthey (1965) y Nohl (1968) mantuvieron respecto del conocimiento de la educación en dos aspectos fundamentalmente: de un lado, la necesidad de buscar significación intrínseca a los conceptos educacionales a fin de distinguirlos lógicamente y, de otro, la limitación del conocimiento que proporcionan las teorías filosóficas y los estudios subalternados de la educación.

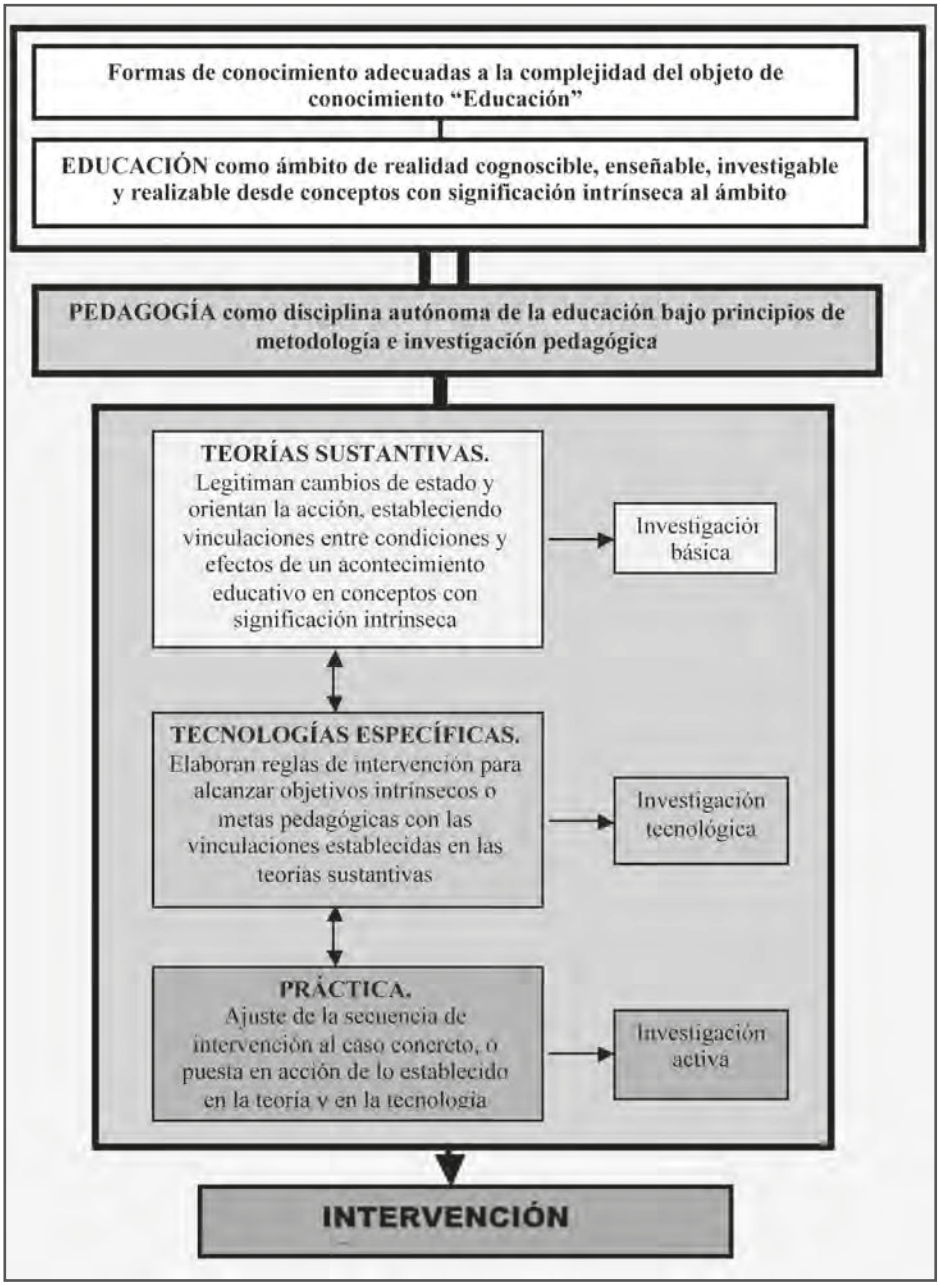
Esta corriente evoluciona en sus inicios desde la "*Pedagogía General*" de Herbart, entendida como el sistema científico autónomo de saber sobre educación, pues "la Pedagogía nos va a proporcionar *un círculo visual* de la educación al elevarnos a lo general (....) lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente." (Herbart, 1806, pp. 8-9.), a la "*Teoría de la educación*" como disciplina sustantiva de la Pedagogía, que, para Herbart, será una teoría con validez general y no una teoría de medios para fines dados —que es lo propio de la subalternación—, porque "la completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible, (...) una conexión causal conocida sólo llega a ser medio cuando persigo un fin. En cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y sólo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio" (Herbart, 1806, p. 22).

En la corriente autónoma, la Pedagogía es una disciplina con autonomía funcional como pueden serlo la Psicología, la Biología, la Sociología, etc. Usa las formas de conocimiento adecuadas el ámbito de la educación, entendida ésta como ámbito de realidad complejo con significación intrínseca en sus términos. Precisamente por eso la Pedagogía como disciplina autónoma elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación, proposiciones tecnológicas específicas de la educación y secuencias de intervención ajustadas en cada caso concreto a la racionalidad que mejor se adecua a la complejidad de su objeto de conocimiento.

Las disciplinas autónomas se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de la realidad específica que estudian con la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio (Bunge, 1981, pp. 25-26). La física, la química, la historia, la biología, la sociología, la pedagogía, la economía, la psicología, etc., son disciplinas autónomas que se constituyen con objeto de estudio específico, formas de conocimiento y niveles epistemológicos de construcción del conocimiento, para dar la respuesta más adecuada a su objeto de estudio en conceptos con significación intrínseca a su ámbito.

La autonomía es funcional y no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos.

Cuadro 6. Pedagogía como disciplina autónoma.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas aplica los niveles de análisis epistemológico (teoría, tecnología y práctica), ajustándose al problema a conocer desde las formas de conocimiento pertinentes; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Suppe, 1979; Toulmin, 2003).

Existe, por tanto en esta corriente, una disciplina autónoma (la Pedagogía) con pluralidad de disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito educación. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, en conceptos con significación intrínseca al ámbito, atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso.

Podemos decir, por tanto, que en la mentalidad pedagógica de la corriente autónoma la teoría de la educación no es competencia de los especialistas de otros ámbitos, sino que en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles, tal como se especifica en el Cuadro 6.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la Educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica o teoría sustantiva, tecnológica o tecnología específica e investigación activa o práctica (Castillejo y Colom, 1987, p. 32; Castillejo, 1985b; Colom, 1986).

Por la misma razón puede decirse que la teoría de la educación es un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento y esto no es incompatible con afirmar que, como disciplina académica, la Teoría de la Educación es, como vamos a ver a continuación, investigación teórica, tecnológica y práctica de su parcela disciplinar.

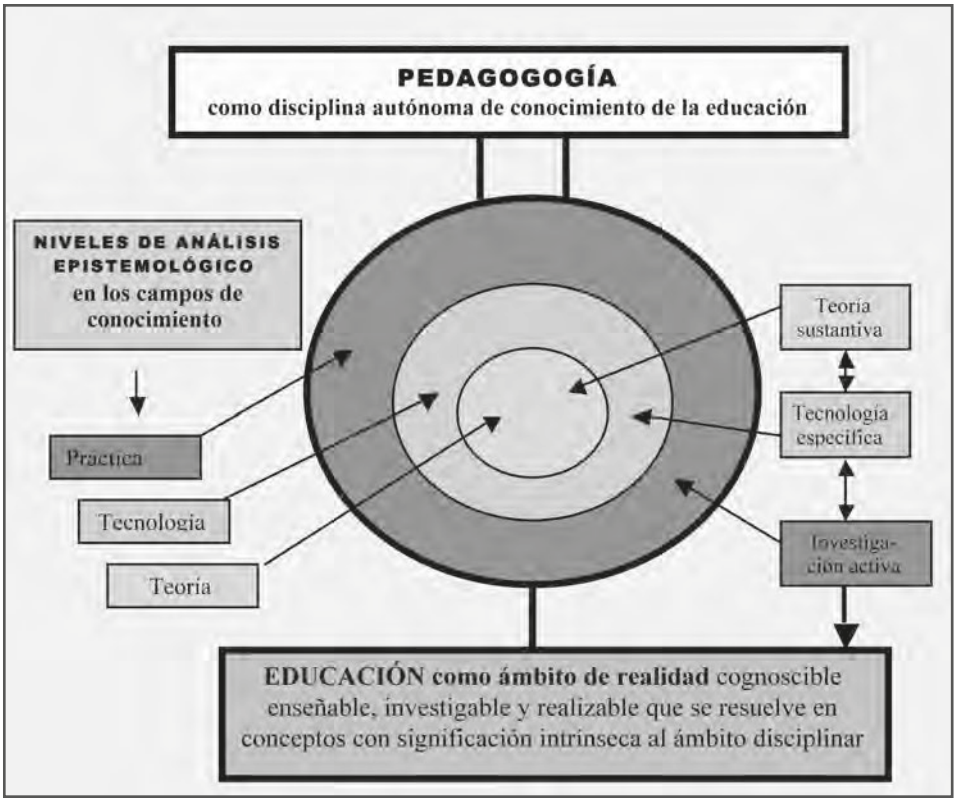
La Pedagogía constituye ámbitos de educación que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, puede ser parcelada en disciplinas y en asignaturas dentro de los planes de estudios de la carrera, para ser conocida, enseñada, investigada y realizada.

En la Pedagogía como disciplina autónoma se entiende la Teoría de la Educación como un nivel del análisis epistemológico (teorías sustantivas), o como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Pedagogía general). Como vamos a ver a continuación, Teoría como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva son entidades distintas.

3.3.1. La Teoría de la Educación, como nivel de análisis epistemológico, es la Teoría sustantiva de la educación

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (Teoría, tecnología e investigación activa o práctica) aplicables a las formas de conocimiento (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etc.) para resolver el conocimiento de de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. La acepción "Teoría de la Educación como nivel de análisis epistemológico", se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en el Cuadro 7 relativo a la Pedagogía como disciplina autónoma del conocimiento de la educación (Castillejo, 1985; Touriñán, 1987a y 1987b).

Cuadro 7. Teoría como nivel de análisis epistemológico en la disciplina autónoma de Pedagogía.



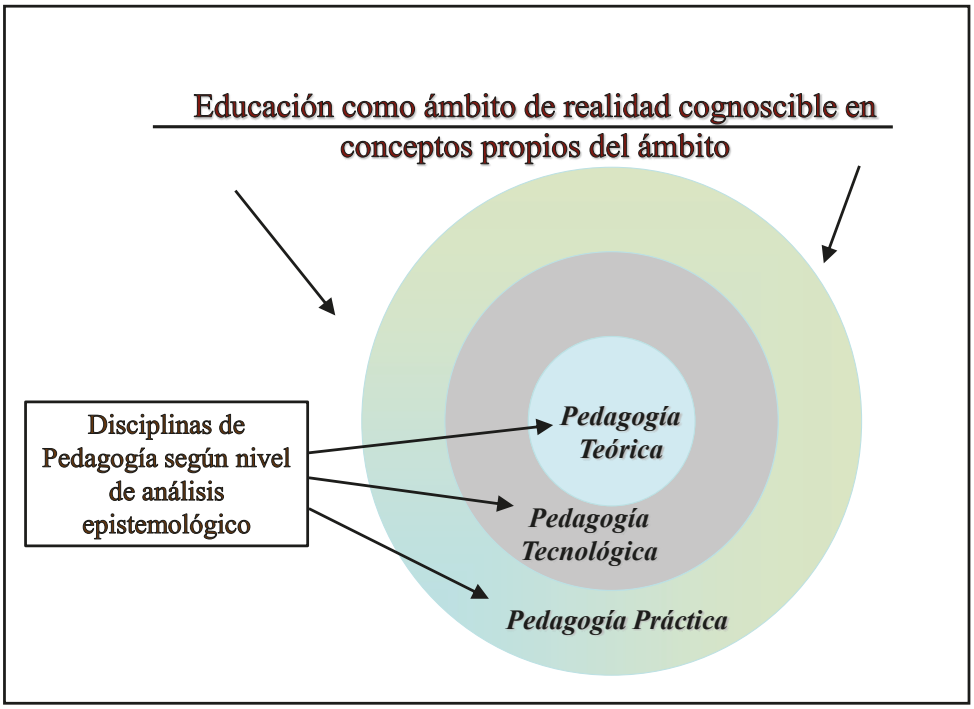
Fuente: Elaboración propia.

Algunos han pretendido dividir la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación según este esquema de los tres niveles de análisis epistemológico, aglutinando en una disciplina (Pedagogía Teórica) todo el conocimiento de la educación

del primer nivel epistemológico, el nivel de teoría, haciendo equivalente pedagogía teórica y teoría sustantiva. El segundo nivel epistemológico (tecnología específica) se identificaría con la disciplina Pedagogía tecnológica y el tercer nivel (investigación activa) con la Pedagogía práctica (Cuadro 8):

a) La Pedagogía teórica que explica e interpreta la educación como un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, se identificaría con el campo de las teorías sustantivas. A diferencia de las teorías interpretativas, las teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos en conceptos propios del ámbito disciplinar.
b) La pedagogía tecnológica que prescribe reglas de intervención pedagógica de acuerdo con las vinculaciones entre condiciones y efectos validados en la teoría sustantiva. En este caso las tecnologías son específicas, elaboran reglas de intervención para alcanzar metas pedagógicas legitimadas por las teorías sustantivas.
c) La Pedagogía activa o práctica que se encargaría del ajuste de secuencias de intervención a cada caso concreto.

Cuadro 8. Disciplinas de Pedagogía según nivel de análisis epistemológico.



Fuente: Elaboración propia.

Se asume en este caso, erróneamente, como ya hemos dicho, que los problemas teóricos de la educación, de la enseñanza, de la organización y de la intervención son

analizados separadamente de sus problemas tecnológicos y prácticos, tal como si entre teoría, tecnología y práctica hubiera barreras epistemológicas que obligan a aislarlos disciplinarmente.

Para nosotros, eso no es correcto, porque la conexión entre la teoría y la práctica no es externa, ni de dependencia jerárquica vertical como en las corrientes marginal y subalternada, respectivamente, sino de interdependencia. Por consiguiente, en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles.

3.3.2. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina pedagogía

La Teoría de la educación se construye en este caso como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma que la genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su tarea al aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que le incumbe.

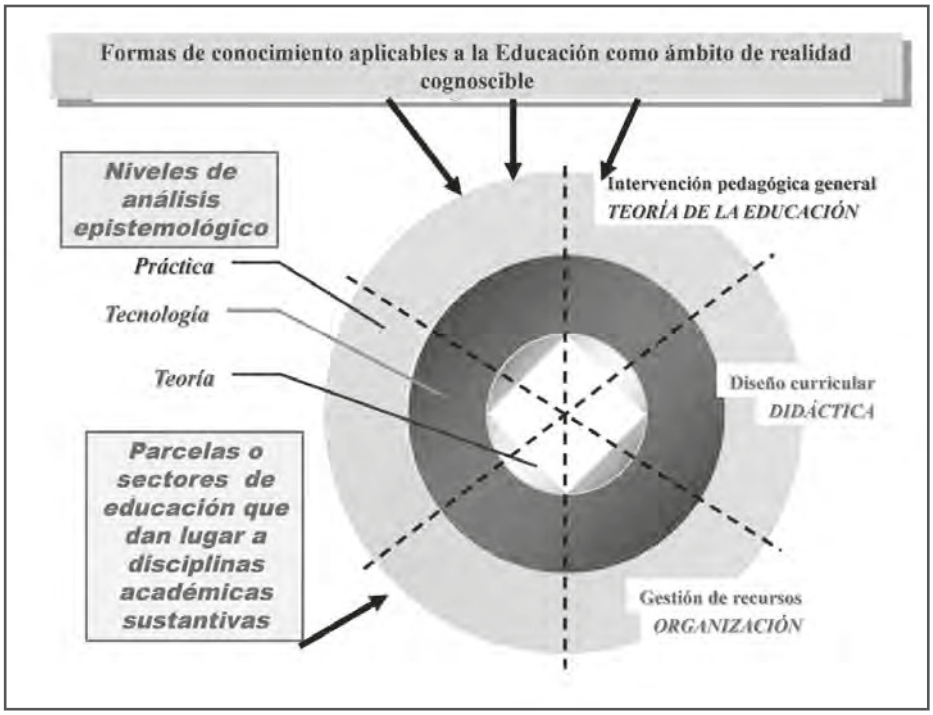
Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es en la corriente autónoma, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina (Cuadro 9).

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma,* como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas. Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque la pedagogía es lo sustantivo que las identifica y construyen su diferencia dentro de la parcela pedagógica que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías especificas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su* sector del conocimiento del ámbito de realidad "educación".

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas

sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la Pedagogía comparada, la organización escolar y la didáctica, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Vázquez, 1984, p. 24; Castillejo, 1985a, p. 53; Touriñán, 1987a; Quintana 1988).

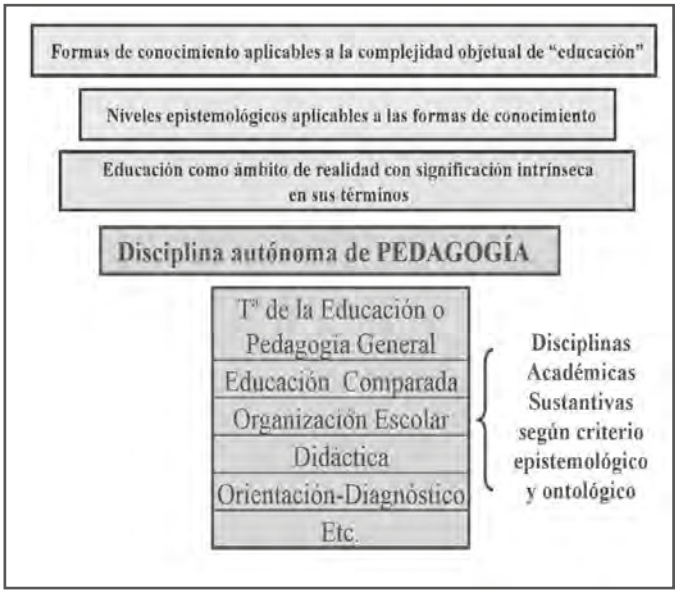
Cuadro 9. Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas.



Fuente: Elaboración propia.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinarmente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia (Cuadro 10).

Cuadro 10. Diversidad de Disciplinas académicas sustantivas.



Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento que* mejor se ajustan *a la* complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general.*

3.3.4. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de "Pedagogía General", porque la pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada (Quintana 1978 y 1988, p. 26; Capitán Díaz, 1979; Marín, 1983; Vázquez, 1981; Medina, 1992; Basabe y otros, 1983). Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación "Teoría de la educación", pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*" de Herbart hasta la "*Teoría de la Educación de validez general*" de Nohl (Touriñán, 1987a).

El conocimiento de la educación ha evolucionado y su crecimiento nos permite hablar hoy con propiedad y sin confusión, distinguiendo entre Pedagogía y Educación, entre conocimiento del ámbito (Pedagogía, en este caso) y el ámbito de conocimiento (educación).

Siguiendo la misma línea de argumentación, debe recordarse que determinar la denominación de disciplinas por el ámbito de conocimiento (educación, en nuestro caso) es adecuada, según el uso común, para disciplinas de investigaciones aplicadas a otros campos y teorías interpretativas; se dice Sociología del trabajo, Psicología de la medicina, de la educación, etcétera y se dice también como aplicaciones de la Pedagogía, pedagogía del trabajo, de la familia, de adultos u otras. Así mismo, las disciplinas

académicas sustantivas, suelen denominarse por el conocimiento del ámbito respetando la identificación nominal con la disciplina científica que representan (Pedagogía, en nuestro caso); se dice, en este sentido, Pedagogía general, comparada, etc.

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan —en este caso Pedagogía— parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de "pedagogía" laboral, "pedagogía" familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, no sólo la distinción entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, sino también la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General. De este modo, la voz "Teoría de la educación" sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Ahora bien, no se deben olvidar los vicios y errores conceptuales que prosperaron históricamente al amparo del término "Pedagogía General" y que favorecieron su polisemia y, peor aún, su ambigüedad semántica, hasta el extremo de que se considerase pertinente la sustitución de esa denominación por otra ajena a esas confrontaciones. La tendencia es utilizar el término "Teoría" en la disciplina por esas diversas razones entre las que se encuentra el prestigio debido al éxito de los modos científicos de explicación y comprensión (Gowin, 1963 y 1972; O'Connor, 1971; Campillo, Esteve, Ibáñez y Touriñán, 1974; Escolano, 1978; Colom, 1983; Vázquez, 1984; García Carrasco, 1988; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001; Touriñán, 1987a; Petrus, 1987; Tusquets, 1972; Nassif, 1985; Belth, 1971; Trilla, 1987; Castillejo y otros, 1994; Colom, 1987, 2002 y 2006; Bowen y Hobson, 1979; Quintana, 1988; García Aretio, 1989; Puig, 2003; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 20011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; Biesta, Allan y Edwards, 2014).

Si repasamos la literatura pedagógica es posible decir que las ambigüedades semánticas se han originado en tres modos distintos de identificar el concepto "general" que han dado lugar a la identificación de la Pedagogía general:

- como disciplina del primer nivel de análisis epistemológico;
- como tronco común de las pedagogías especiales o aplicadas;
- como pedagogía "en" general o introducción a las ciencias de la educación;

En unos casos se ha pretendido acotar las disciplinas de la Pedagogía, aglutinando en una disciplina (Pedagogía Teórica) todo el conocimiento de la educación del primer nivel epistemológico, el nivel de teoría, haciendo equivalente Pedagogía teórica y teoría sustantiva. Pero como ya hemos dicho en la teoría de la educación como disciplina hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito de

conocimiento "educación" que le incumbe, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles epistemológicos. Y además, el criterio ontológico tiene significado en la creación de disciplinas; no debe omitirse.

En otros casos se ha propugnado que la Pedagogía general sea el tronco común de los investigaciones aplicadas (la Pedagogía general equivale al tronco común que engloba teoría, historia y metodología). A favor de esta posición estaba en nuestro país la racionalidad administrativa que promulgó la ley de ordenación universitaria de 1943 (Ley de 29-VII-43, BOE del 31-VII-1943, de Ordenación de la Universidad Española —LOU—, Ministerio de Educación Nacional) y el decreto de desarrollo de 1944 (Decreto de 7-VII-1944, BOE del 4-VIII-1944, por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional) que dio lugar a la creación de la *cátedra Pedagogía general y racional*. Es una tendencia amparada además en análisis que fundamentan la separación de disciplinas sustantivas dentro de las disciplinas científicas, apelando a la diferencia entre los calificativos "general" y "aplicada". Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas sustantivas y teorías interpretativas en otros ámbitos científicos: se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina y de otras disciplinas científicas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay ese tronco común que da lugar a la disciplina sustantiva general y a la teoría interpretativa, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etc., a ámbitos distintos. En el mismo sentido se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplina aplicadas especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que se aplica al conocimiento de cada uno de esos ámbitos. Pero, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de conocimiento), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas, sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma; las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Así las cosas, en las disciplinas sustantivas, no hay una que es el tronco común. No hay un tronco común, sino que cada disciplina tiene sus problemas, sus métodos de trabajo etc., según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la disciplina científica. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo "general" a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, la pedagogía general no es el tronco común general (la disciplina) que se aplica, especializando la tarea, a las demás disciplinas sustantivas

(Didáctica, Organización, Pedagogía comparada, etcétera, que dejarían de ser sustantivas para convertirse en disciplinas aplicadas.), sino que lo que se especializa en el caso de las disciplinas sustantivas es la propia disciplina. Todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica, ni es su tronco común, porque "intervención" y "enseñanza" son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento de "educación" que les incumbe (en este caso, intervención y enseñanza, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos. Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía laboral y didáctica de las ciencias sociales, por ejemplo. Para algunos autores, las dificultades lógicas de ese tronco común han forzado de manera muy directa la transformación de la disciplina Pedagogía general en la asignatura "Introducción a las ciencias de la educación" o en la asignatura de "Introducción a la Pedagogía" (Debesse, y Mialaret, 1972; Mialaret, 1977; Sanvisens, 1987; Ferrández y Sarramona, 1979). Esta tendencia, que pudo consolidar en momentos y de manera concreta esas asignaturas en muy diversos planes de estudios, sustituyendo a la disciplina Pedagogía general, no es razón de hecho suficiente para confundir el razonamiento epistemológico, porque la "Introducción a las ciencias de la educación" o la "Introducción a la Pedagogía" que son dos asignaturas posibles, sólo son manifestaciones, a lo sumo, de pedagogía "en" general. Lo cierto es que desde el punto de vista epistemológico y ontológico, si se iguala Pedagogía "general" con Pedagogía "en general", estamos simplificando de manera errónea el sentido de general en las disciplinas sustantivas. En la pedagogía "en" general o en la "Introducción" a la pedagogía no hay criterio disciplinar —ontológico y epistemológico—, sino criterio pragmático de asignatura: ¿qué puedo enseñar a principiantes para que se inicien en el conocimiento singular de una disciplina científica determinada?

Se sigue, por tanto, que definir la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es un problema de Pedagogía "en" general —de introducción a la pedagogía o de introducción a las ciencias de la educación— que podría existir como asignatura de un plan de estudios), ni de Pedagogía general teórica (nivel epistemológico "teoría" frente a nivel tecnología y nivel "practica"), ni un problema de Pedagogía general tronco común frente a las pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras, que especializan la tarea y van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz), o frente a otras disciplinas sustantivas especializadas (didáctica y organización, comparada, etcétera, que especializan la ciencia matriz hasta vaciarla), sino un problema de delimitación como disciplina académica sustantiva, junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la Pedagogía y que tiene, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la disciplina científica matriz.

Por una parte, hay que buscar un sentido propio a la disciplina, que no confunda nivel epistemológico y nivel ontológico en la disciplina sustantiva —pues cada disciplina académica sustantiva plantea problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le incumbe y desarrolla conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio— y, por otra parte, hay que aceptar la complejidad conceptual de la pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación que, desde la perspectiva de la corriente autónoma de la Pedagogía, implica siempre sentido tecnoaxiológico (Touriñán, 1997c y 2010a y 2011b):

- La educación siempre es educación en valores que marcan el carácter y el sentido de la educación.
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia).
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica,* no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito, es decir, de los fines y medios derivados del propio sistema en el que se trabaja).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a la intervención concreta y específica (así lo hemos argumentado en capítulos anteriores y resumimos en los cuadros 79, 80, 81 y 82, del capítulo 10), de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención requiere conocimiento pedagógico al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, hay que dominar el conocimiento pedagógico para legitimar pedagógicamente la intervención, porque hay que convertir el área en y desde la que se interviene en instrumento y meta de la educación y eso exige construirla como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. La pedagogía es mesoaxiológica porque transforma la experiencia que usamos al intervenir en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica. La Pedagogía es Mesoaxiológica porque cada área de experiencia cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área (Touriñán, 2014a).

Desde el punto de vista institucional y administrativo el debate está decantado actualmente hacia la denominación "Teoría de la Educación" para la disciplina académica sustantiva (Ortega, 2003; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 20011; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011). Y en este sentido, nuestra propuesta personal dentro de la corriente autónoma es que, sin renunciar al nombre de teoría de la educación para la disciplina académica sustantiva, *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente*, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" a conocer, el de la intervención pedagógica general:

a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.
b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

Como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, la definición de Teoría de la educación como Pedagogía general, en el sentido que acabamos de expresar: tiene rigor lógico, distingue formas de conocimiento (racionalidades), ámbito de conocimiento (educación) y conocimiento del ámbito (pedagogía), distingue criterio epistemológico, ontológico y disciplinar; como disciplina académica sustantiva, distingue teorías interpretativas, teorías prácticas y teorías sustantivas, integra teoría, tecnología e investigación activa en la disciplina respecto de su propio ámbito de conocimiento y respeta el sentido de la tradición y la denominación propia de las disciplinas sustantivas, que se identifican por el nombre adjetivado de la disciplina autónoma de la que proceden, o por un nombre propio singular y distinto (pedagogía general y didáctica, por ejemplo).

La *Teoría de la Educación,* como disciplina académica sustantiva, tiene un papel específico en la investigación pedagógica y posee un dominio disciplinar específico (conocimiento del ámbito) en el que se abordan los problemas de educación con sentido de autonomía funcional desde la perspectiva de la intervención pedagógica general; es una disciplina sustantiva que aplica los niveles epistemológicos a las formas de conocimiento que mejor se ajustan a la complejidad objetual de educación en su parcela de estudio: la intervención pedagógica general (ámbito de conocimiento). Para nosotros, la investigación pedagógica sustenta a la educación y la hace susceptible de estudio desde cada ámbito disciplinar, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad de la educación *como objeto y como meta de su quehacer.*

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la *Teoría de la Educación,* tiene el reto de permanecer abierta a la investigación para favorecer su desarrollo como teoría sustantiva (nivel de análisis) y como disciplina académica sustantiva, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad, bien sea como investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados desde las cualidades metodológicas de correspondencia objetual, apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica y los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación.

Y precisamente por eso, nos parece oportuno insistir de nuevo en las páginas siguientes en la diferencia entre investigaciones teóricas del campo de la educación e investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva para saber de qué se habla en cada caso.

4. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA DE INVESTIGACIÓN. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

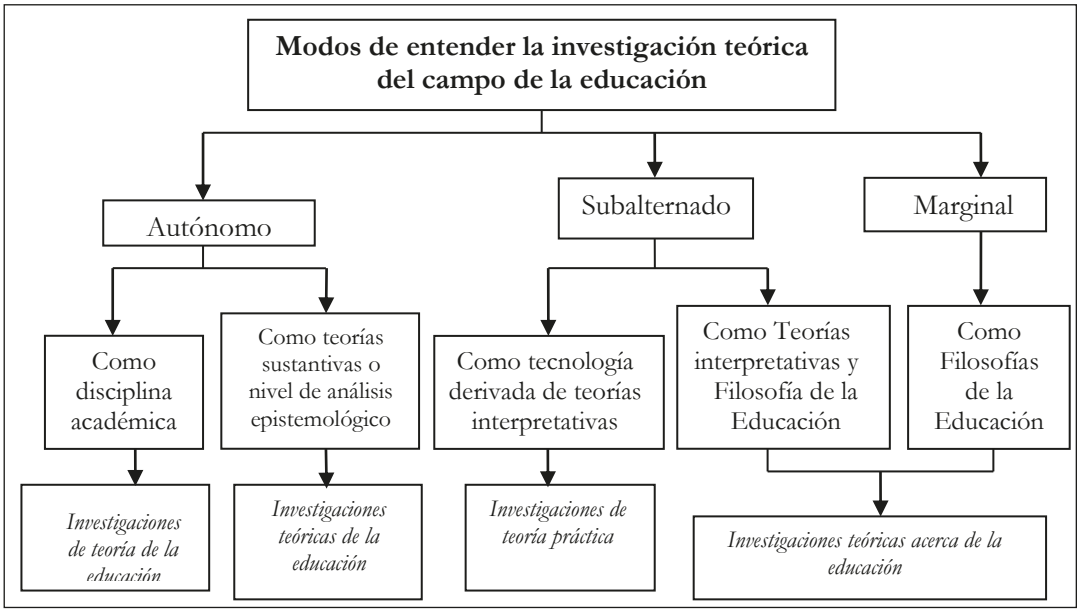
El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en térmi-

nos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* de la educación (para hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de "educación" o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos (Touriñán, 1987 y 2008b; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007).

Desde esta perspectiva, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre "teoría" y "educación", se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar. 1) como Investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas e interpretativas de la educación); 2) como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas); 3) como Investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica); 4) como Investigaciones de *teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (Teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general) que se resume en el Cuadro 11 (Touriñán, 1987a, 1989a, 2008a).

Cuadro 11. Investigaciones teóricas del campo de la educación.



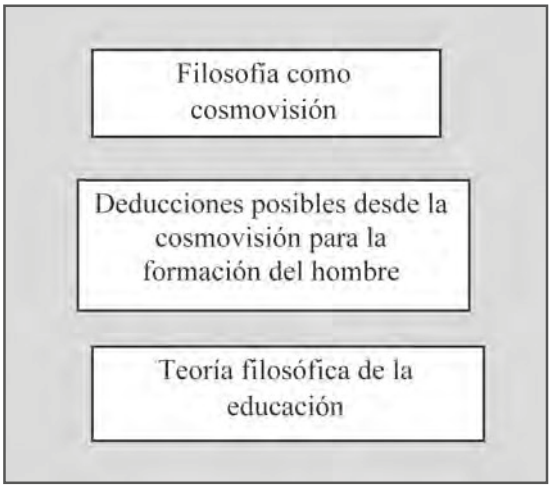
Fuente: Touriñán, 2008a, p. 181. Elaboración propia.

4.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explicita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1989a; Fullat, 1979). Su modo de construir el conocimiento de la educación se adapta al esquema del Cuadro 12.

Cuadro 12. Construcción de una teoría filosófica educación.



Fuente: Touriñán, 2008a, p. 182. Elaboración propia..

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 13.

Cuadro 13. Construcción de una teoría interpretativa en educación.

Disciplinas generadoras (Psicología, sociología, Biología, Filosofía, etc.)
Educación como ámbito interpretable en conceptos de esas disciplinas
Teorías interpretativas (Psicología de la educación, sociología de la educación, Biología de la educación, Filosofía de la educación, etc.)

Fuente: Touriñán, 2008a, p. 181. Elaboración propia.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina "general" y "aplicada": Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En nuestra opinión el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Nuestra posición, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos —aplicaciones técnicas y teorías prácticas— y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

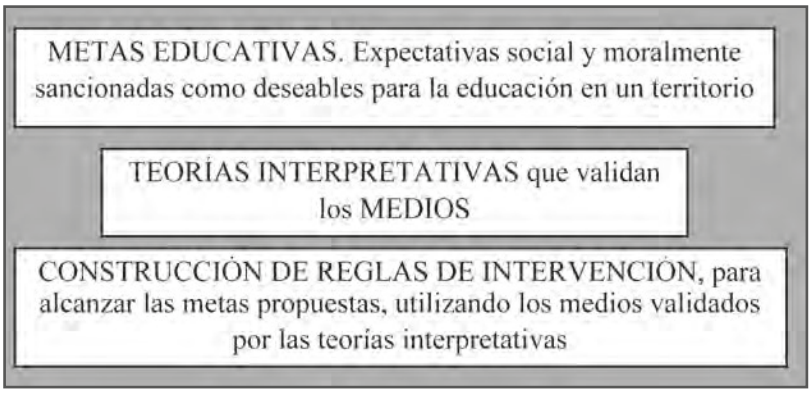
Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

4.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak, y Gowin, 1984). Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001 y 2008). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 14.

Cuadro 14. Construcción de una teoría práctica en educación.



Fuente: Touriñán, 2008a, p. 182. Elaboración propia.

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de "educación", no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la* educación como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de* la educación como disciplina académica sustantiva.

4.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico.* Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela

del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica" (Cuadro 15).

Cuadro 15. Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía.

Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional que genera conceptos propios para explicar e interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad
Nivel epistemológico 1. teoría (construcción que explica e interpreta un problema de educación asumiendo significación intrínseca en los términos educacionales: teorías sustantivas de la educación) SEPARACIÓN de los niveles 2 y 3 *Nivel epistemológico* 2. tecnología (tecnologías específicas) *Nivel epistemológico* 3. práctica (Investigación activa o puesta en acción de la secuencia de intervención)

Fuente: Touriñán, 2008a, p. 183. Elaboración propia.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 —original de 1884—; Nohl, 1968 —original de 1934—; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1972 y 2003; Touriñán, 1987; Castillejo, 1987; Colom, 2005). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

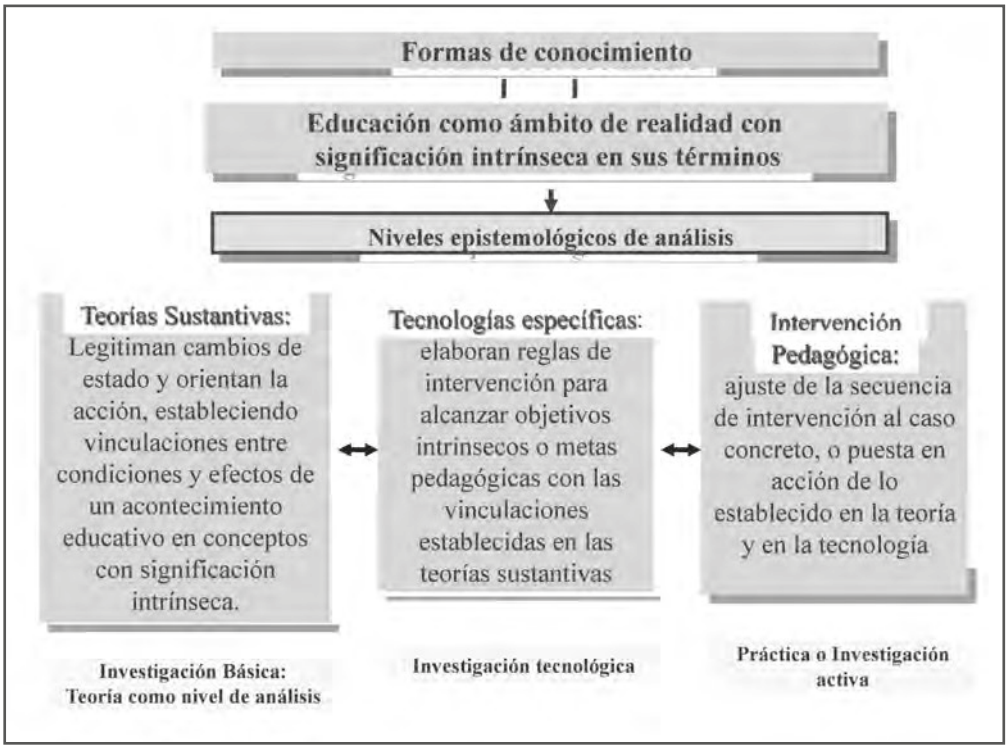
Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 16.

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido,

conviene recordar que con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general "tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado" (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

Cuadro 16. Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía.



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos

de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 17.

Cuadro 17. Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

Pedagogía como disciplina de conocimiento que genera conceptos propios para explicar, interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad, generando teoría, tecnología e investigación activa

División de la pedagogía en disciplinas académicas sustantivas, de semejanza epistemológica con la Pedagogía, pero que tienen singularidad ontológica por su objeto de estudio, es decir, por el conocimiento pedagógico que les incumbe identificado con el análisis teórico, tecnológico y práctico del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva.
Teoría de la educación como disciplina académica que implica teoría, tecnología e investigación activa sobre la intervención pedagógica general
Otras disciplinas académicas. Didáctica, Organización escolar, Pedagogía diferencial, etcétera., que hacen teoría, tecnología e investigación activa respectivamente sobre la parcela de educación que constituye el objeto de estudio propio de cada una de ellas

Fuente: Touriñán, 2008a, p. 184. Elaboración propia.

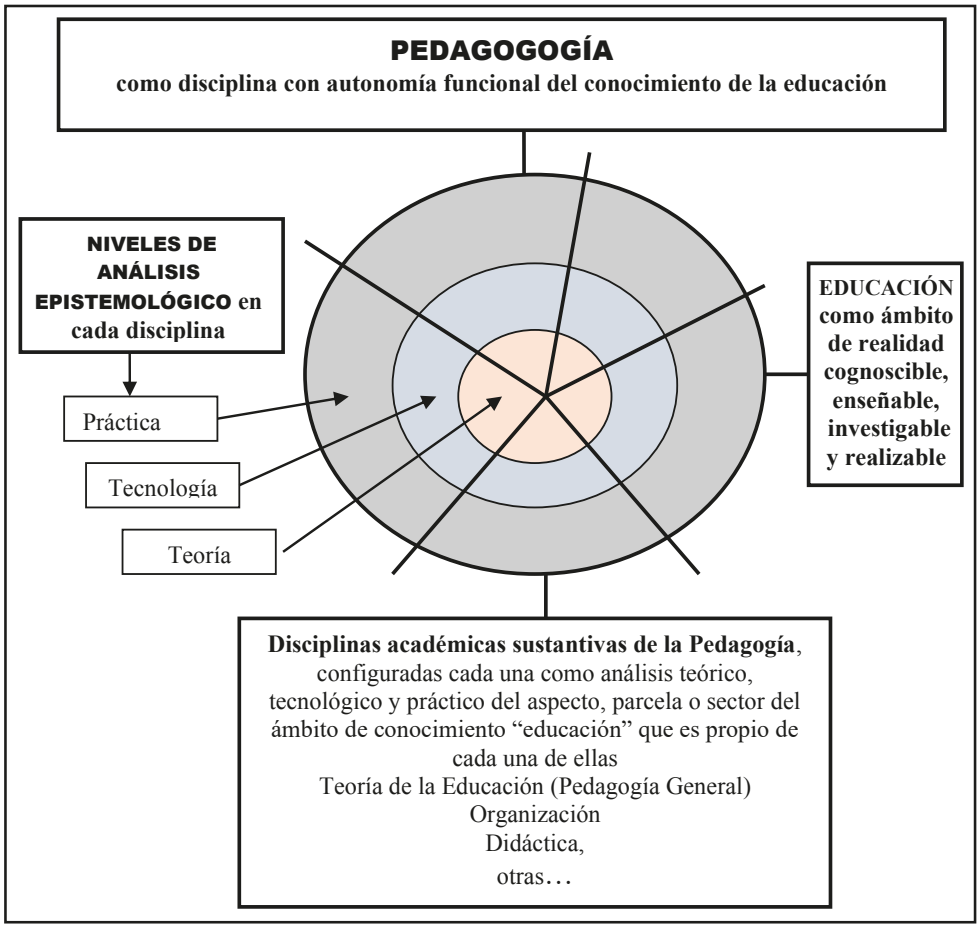
La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la disciplina autónoma Pedagogía se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación, como hemos visto en el epígrafe 3.3.4 de este capítulo.

Como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación", tal como reflejamos en el Cuadro 18.

Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en la investigación de y en la disciplina, es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos

de explicación, interpretación y transformación de los problemas propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (investigación de) y, por otra (investigación en), el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

Cuadro 18. Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas.



Fuente: Elaboración propia.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple —intensivo, extensivo e intrínseco— del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los

modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (elementos estructurales de la intervención).

4.5. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica vinculado a los principios de complejidad objetual, de correspondencia objetual y significación en el conocimiento de la educación

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto "educación" está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación. Al conocimiento de la educación se le exige capacidad de resolución de problemas de 'educación' (de conocimiento y de acción en cada intervención, de relación teoría-práctica). Y precisamente por esa exigencia en la capacidad de resolución, *la condición de referencia en la investigación pedagógica es la significación-validez del conocimiento de la educación que se obtiene: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.* (Touriñán, 2015).

Es mi opinión fundada en el análisis de los elementos estructurales de la intervención pedagógica que la Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera

estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito "educación", acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica especializada y da significado a la mentalidad pedagógica específica* (Touriñán, 2014a).

En la relación teoría-práctica, asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación, que ya destacado en otros trabajos de esta índole (Touriñán, 2016).

- *Práctica educativa sin teoría*: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.
- *Teoría sin práctica educativa*: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.
- *Teoría con práctica educativa*: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto "educación", debe ajustarse el método de manera adecuada a la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable.

Quiero reflexionar en estas páginas sobre la importancia de defender la complementariedad metodológica como principio de la investigación pedagógica, atendiendo a los siguientes apartados:

- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la significación del conocimiento de la educación

- La correspondencia objetual como condición metodológica general
- La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

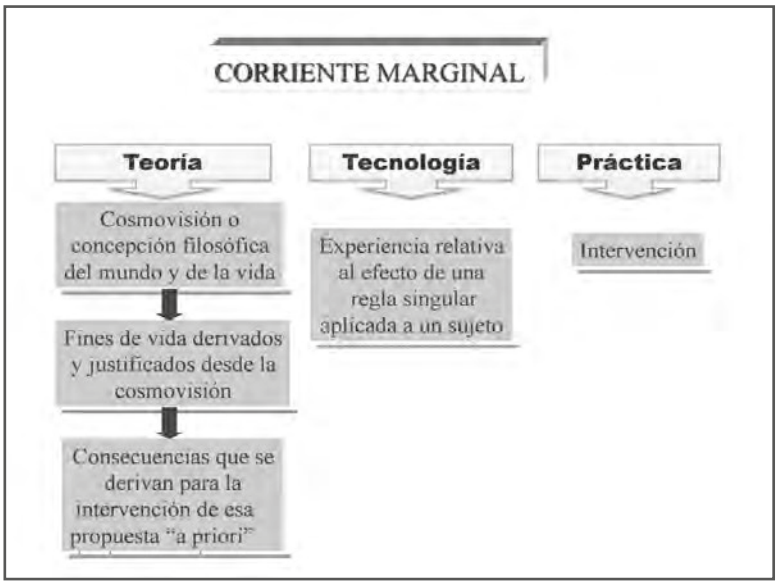
4.5.1. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado al principio de significación del conocimiento de la educación

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría, tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

Hablamos de significación del conocimiento de la educación, no de significación o significado de "educación". Y en este sentido, conviene recordar que las corrientes del conocimiento de la educación funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención.

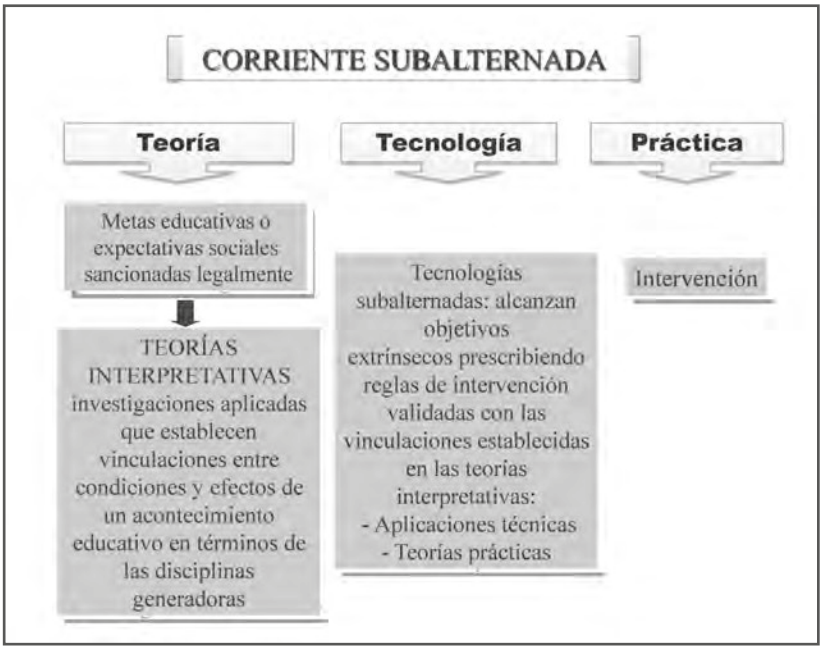
En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.

Cuadro 19. Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal.



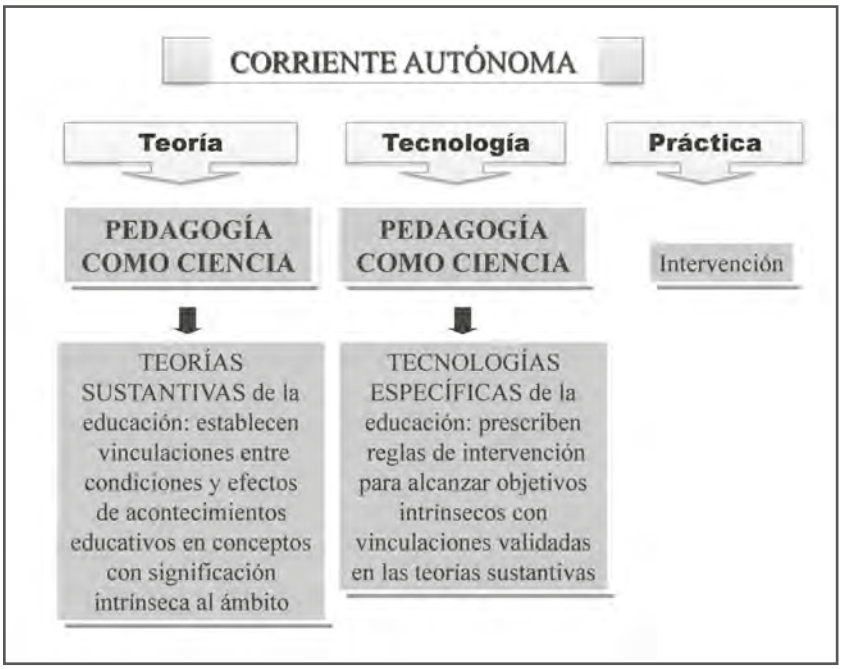
Fuente: Touriñán, 1987b, p. 38. Elaboración propia.

Cuadro 20. Resolución de problemas para la intervención en la corriente subalternada.



Fuente: Touriñán, 1987b, p. 48. Elaboración propia.

Cuadro 21. Resolución de problemas para la intervención en la corriente autónoma.



Fuente: Touriñán, 1987b, p. 60. Elaboración propia.

La significación (signification), que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que, como ya hemos dicho en el capítulo dos, nace de la relación teoría-practica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la educación (Touriñán, 2011b, 1987a, 1987b; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010, Redondo, 1999; Torre, 1985; Trilla, 2009; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Siegel, 2006; Berliner, 1986; García Carrasco, 2007; Brezinka, 2002; Vázquez, 1991).

El conocimiento de la educación es válido, porque "mide" lo que dice medir; y lo que "mide" es su capacidad de resolución de problemas que siempre son problemas vinculados directamente con la intervención, o sea, con la relación teoría-práctica, que es distinta en cada corriente y queda resumida en los tres Cuadros previos, 19, 20 y 21, atendiendo a lo expuesto.

Para mí, existe una disciplina científica con autonomía funcional (la Pedagogía), con disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito de realidad "educación". La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica

(moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, adecuándose a la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica: si no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido*. Y esto exige complementariedad metodológica.

4.5.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general

Como ya hemos dicho, en el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció un principio fundamental de la metodología que ahora repetimos en sus propias palabras, de nuevo:

> "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10).

Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

Para Colbert, la correspondencia objetual es una condición metodológica que está presente en cada acción metodológica, porque entre método, sujeto y objeto se establece una vinculación de dependencia:

> "el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito 'a priori' suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado" (Colbert, 1969, p. 667).

Si esto es así, se sigue que, cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Por eso, una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947, p. 7).

Cabría suponer, incluso, que son tantos los métodos, cuantas son las formas de pensar y de actuar. Mas el principio fundamental de la metodología no lleva a esta conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características ambas que, en muchos casos, no se cumplen. Sí, en cambio, se deriva de esa condición metodológica una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, la pedagógica: el pluralismo metodológico (Touriñán y Sáez, 2012).

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa y la investigación pedagógica, no se pueden confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tienen necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: "a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado. Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el VII Congreso Nacional de Pedagogía, en 1980, el profesor Gonzalo Vázquez dictó una conferencia de la que buena parte está dedicada al estudio del problema de la unidad y la autonomía de la Pedagogía (Vázquez, 1980, pp. 39-61). Fue un momento original de obligada referencia histórica en la Pedagogía de nuestro país. Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación 'educación', nos ha llevado a desbrozar el camino de la objetividad hasta su definición como establecimiento de reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos en el sentido de una objetividad comprensiva, relativa a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación (Touriñán y Sáez, 2012). Así las cosas, el conocimiento de la educación

está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 5; Touriñán, 2014a y 1987a). Si no se hace así, no habrá adecuación al objeto y la condición de correspondencia objetual quedará ignorada, con la consiguiente debilidad en el conocimiento obtenido.

4.5.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, como ya hemos visto en el capítulo 5, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa.* Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo (Touriñán, 2015).

Elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de 'educación'. Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2015):

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre acontecimiento, acción, valor y decisión

- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo.

Estas relaciones son fundamentales para explicar la intervención y comprender el significado de educación. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto 'educación'. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de correspondencia objetual propias de una metodología de investigación, así como las condiciones de apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica. Ese conocimiento de la educación se genera bajo el marco de la complementariedad metodológica en forma de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas y construcciones disciplinares de la Pedagogía para afrontar la complejidad del objeto 'educación', que hemos planteado en este trabajo desde la triple condición de valores, agentes y conocimiento y acción en la relación educativa. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que hemos de defender la complementariedad metodológica como una exigencia de la *complejidad objetual y ello nos obliga a focalizar la investigación en el objeto 'educación',* como teoría y práctica en cada intervención, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía.

4.5.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

Atendiendo, al principio metodológico de *correspondencia objetual*, estamos obligados a focalizar la investigación pedagógica en el objeto de conocimiento "educación" y esto permite establecer una secuencia racional de argumentación que nos lleva defender *la complementariedad metodológica como principios de investigación pedagógica*.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento "educación". Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos (Bochenski, 1976). Esta doble condición marca la complejidad del objeto "educación" para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto "educación", pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además

de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades. Como ya hemos dicho, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán, 1987a, 1989y 2010; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto "educación".

Parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos caso necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica, si queremos adecuarnos al objeto complejo 'educación'.

5. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A ENSEÑAR. LA PEDAGOGÍA GENERAL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA SUSTANTIVA Y COMO ASIGNATURA DEL PLAN DE ESTUDIOS. EL DESARROLLO ADMINISTRATIVO DE LA CÁTEDRA

Como estamos viendo, la investigación teórica del campo de la *Educación* tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad,* bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (Touriñán, 2014a). Y esto afecta a la Pedagogía como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas generales de (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez del conocimiento de la educación). La teoría de la educación no es solo susceptible de ser analizada como disciplina a investigar y como disciplina de investigación, también debe ser analizada como disciplina a enseñar. Y en esta cuestión, tan importante como ver su lugar dentro de la sistematización de los saberes pedagógicos, es entender la evolución administrativa de la cátedra y estar en condiciones de argumentar para no confundir racionalidad político administrativa y racionalidad epistemológica. Como ya vimos en el capítulo 6, es una exigencia entender la relación justicia-poder-verdad, pero no siempre ha habido convergencia entre razones administrativas y epistemológicas en el desarrollo de las cátedras. En este epígrafe vamos a plantear tres ejes de argumentación:

- El lugar de las disciplinas académicas y de las asignaturas en los planes de estudios
- Diversos modos de sistematizar las disciplinas
- El desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía general-Teoría de la educación

5.1. El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios

Como ya hemos dicho antes, la investigación teórica del campo de la educación no es un ámbito exclusivo de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación. Existen *investigaciones teóricas de* la educación distintas de la Teoría de la Educación como disciplina, son las teorías sustantivas de otras disciplinas sustantivas de la Pedagogía. Existen *investigaciones teóricas acerca de* la educación; son teorías interpretativas derivadas de diversas disciplinas generadoras. Existen *teorías prácticas,* además. No es nada extraño, por tanto que, —salvando las diferencias que por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo se dan en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos distritos universitarios— hoy se hace hincapié en la necesidad de potenciar *cuatro áreas de investigación* con el objeto, no sólo

de consolidar el campo de la *Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva*, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación en el currículum de los profesionales de la Educación. Estas cuatro áreas son:

a) El conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento "educación".
b) El estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
c) Los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, es decir, el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención.
d) El estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación, focalizados desde la mirada pedagógica.

Estas son, en principio, las áreas básicas de contenidos de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación. Y ello no es óbice para entender además que el contenido de la disciplina es abierto, porque:

a) Los contenidos de una disciplina académica sustantiva se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo.
b) Los contenidos de una disciplina crecen por crecimiento simple de la concepción del campo y de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina.

Precisamente por estas razones decimos que los contenidos de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación se construyen, de acuerdo con la racionalidad de la disciplina, como teoría y tecnología de la intervención pedagógica general.

Ahora bien, el hecho de que cada disciplina sustantiva se ocupe de los problemas teóricos y tecnológicos de su ámbito, no impide entender que el aumento de los conocimientos existentes en una determinada disciplina sustantiva de la educación haga aconsejable la creación, por ejemplo, para el plan de estudios de dos nuevas subdisciplinas o asignaturas, en su lugar: una dedicada a los problemas teóricos y otra, a los tecnológicos.

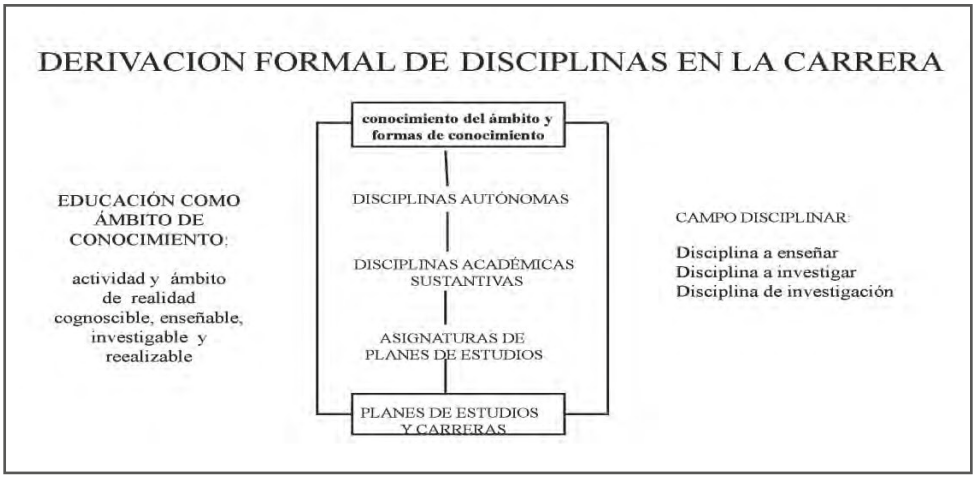
Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedece en muchos casos a razones pragmáticas, ajenas al criterio ontológico y epistemológico que hemos manejado al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios la Teoría de la Educación obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas

académicas sustantivas. Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Teoría de la Educación responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Teoría de la Educación como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la teoría como disciplina académica sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Teoría de la Educación sea en cada plan de estudios la asignatura que es (Cuadro 22).

Cuadro 22. Derivación formal de disciplinas y asignaturas en la carrera.



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 20. Elaboración propia.

En el plan de estudios podríamos tener una asignatura cuyo contenido se centra en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se

podría denominar "Teoría de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o "Antropología de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II o Teoría de la Educación I y II, porque son complementarias y ambos son nombres adecuados, como hemos visto, desde la perspectiva de la teoría de la educación como disciplina sustantiva. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Teoría de la Educación, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios. Esto es así porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente.

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina académica sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* la disciplina sustantiva, sino también que responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito.

5.2. La sistemática de disciplinas

Como ya hemos visto es posible defender la racionalidad de la Teoría de la Educación como disciplina sustantiva en la corriente autónoma del conocimiento de la Educación. Como disciplina académica sustantiva, y en la corriente autónoma, la Teoría de la Educación se demarca, epistemológicamente, por el modo de conocer que utiliza (formas de conocimiento ajustadas a la complejidad objetual de "educación") y, ontológicamente, por el aspecto del conocimiento pedagógico que le incumbe (su objetivo es la intervención pedagógica general). Y, por consiguiente, sólo los conocimientos correspondientes a la teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general entrarían a formar parte de la teoría como disciplina académica. *La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva* se identifica con la explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica general desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio.

Desde los presupuestos de la mentalidad pedagógica derivada de la corriente autónoma, la Teoría de la Educación se consolida como una disciplina sustantiva de la Pedagogía, al lado de muy diversas disciplinas que estudian la educación. La ubicación

de la Teoría de la Educación en el conjunto de los estudios de la educación es un objetivo de *las sistemáticas de los estudios de la educación.*

A la hora de hacer una sistemática de disciplinas que estudian la educación —que no de ciencias de la Educación, no sólo, porque hablar de ciencias de la educación es asumir una posición epistemológica de la mentalidad subalternada, sino también porque hay otras formas de conocer la educación— tienen que buscarse criterios que permitan encuadrar las diversas investigaciones del campo de la educación.

No es nuestra tarea justificar la taxonomía de las disciplinas sustantivas de la Pedagogía entendida como estudio científico autónomo de la educación. Acometer individualmente una tarea de este tipo implica asumir desde las limitaciones personales una tarea que es en el fondo cuestión interdisciplinar y de trabajo coordinado (Vázquez, 1984, p.23; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 1985 y 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 20011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007). Pero el repaso de la bibliografía actual permite afirmar que las sistemáticas de las denominadas ciencias de la educación han seguido dos vías argumentales diferentes en la búsqueda de criterios.

5.2.1. La tendencia pragmática

Consiste en organizar las ciencias de la educación como un conjunto relacionado por su proyección sobre la práctica educativa.

Así, por ejemplo, para G. Avanzini (1977, p. 346) se distinguen:

- Disciplinas que estudian sincrónica y diacrónicamente la educación
- Disciplinas que se refieren al sujeto y Ciencias humanas aplicadas a educación.
- Disciplinas que alimentan la Didáctica.

Por su parte, para R. Hubert (1975, 7ª ed., p. 11) el programa general de estudios pedagógicos se compone de:

- Ciencias básicas del saber y teorías interpretativas de la Educación.
- Fundamentos Filosóficos de la Educación.
- Pedagogía General.
- Pedagogía aplicada o Teorías prácticas.
- Constructos técnicos, administrativos y artísticos de la educación.

En la misma línea se expresan M. Debesse y G. Mialaret (1972, p. 45), porque distinguen:

- Disciplinas reflexivas.
- Disciplinas documentales y metodológicas en perspectiva histórica y espacial.
- Disciplinas fundamentales.
- Disciplinas aplicadas.
- Disciplina de Métodos.

Por su parte, el profesor Mialaret (1977, p. 44) distingue:

- Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar.
- Ciencias que estudian la relación pedagógica.
- Ciencias de la reflexión y de la evolución.

Esta tendencia pragmática, que suele tener buena acogida entre los no iniciados en las sistemáticas, adolece de grandes defectos que permiten descartarlas en investigación:

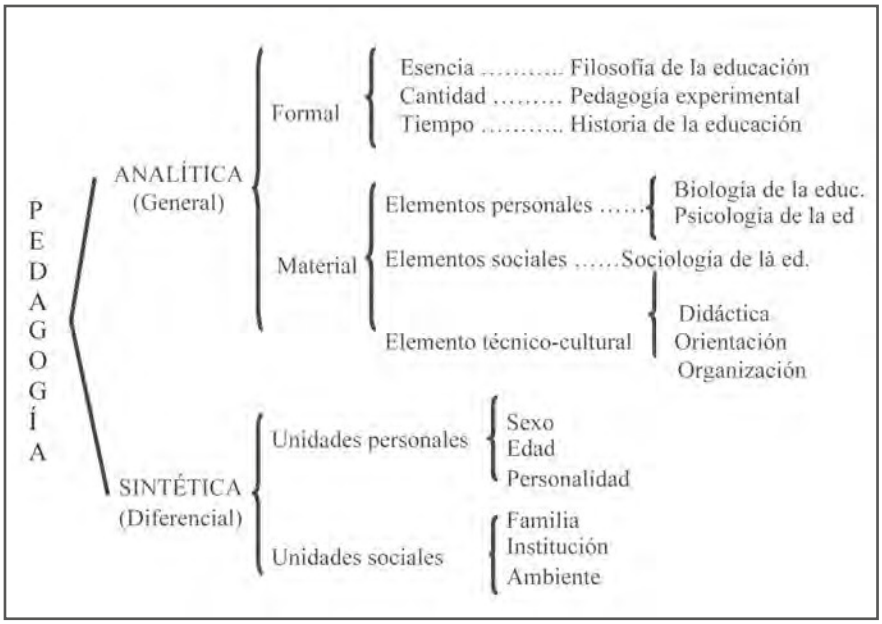
- No hay un criterio uniforme para independizar tipos de disciplinas en cada clasificación, ni lo que parece caracterizar a un nivel es exclusivo de ese nivel.
- Son clasificaciones que agrupan estudios, pero no discriminan, en cuanto disciplinas autónomas, a esos estudios.

5.2.2. La tendencia epistemológica

Consiste en sistematizar las ciencias de la educación por su modo de conocer o de razonar acerca de los problemas de la educación.

Dentro de esta tendencia, para V. García Hoz (1970, pp. 43-50) la sistemática de las ciencias de la educación se realiza por el tipo de razonamiento que utilizan y el aspecto de la educación que se conoce. Hay un razonamiento analítico que descompone la educación y un razonamiento sintético que aplica toda la educación a unidades diferenciales susceptibles de desarrollar toda la educación. El razonamiento analítico, bien sea considerado desde el punto de vista de sus elementos materiales o desde el de los formales, constituye en su conjunto la Pedagogía General, que para este autor no es una disciplina, sino un denominación que aglutina los análisis generales posibles desde diversas ciencias, sean estas teorías interpretativas, sustantivas o filosóficas. A su vez, el razonamiento sintético, bien sea desde las unidades diferenciales personales o desde las unidades diferenciales sociales, constituyen en su conjunto la Pedagogía diferencial, que no es una disciplina, sino un conglomerado de teorías prácticas resultantes de aplicar las ciencias de la educación a las unidades diferenciales (Cuadro 23).

Cuadro 23. Sistemática de García Hoz.



Fuente: Elaboración propia (V. García Hoz, 1970, pp. 43-50).

Para R. Nassif (1975, p. 72), la sistemática de la Pedagogía se establece a partir de la distinción entre construcción teórica y tecnológica (Cuadro 24):

Cuadro 24. Sistemática de Nassif.

Fuente: Elaboración propia (R. Nassif, 1975, p. 72).

Es innegable que la tendencia epistemológica tiene ventajas respecto de la tendencia pragmática; si lo que se pretende es relacionar sistemáticamente diversas disciplinas. Sin embargo, en esta clasificación se siguen advirtiendo lagunas que permiten dudar de su aplicación inmediata al sistema conceptual del campo de la educación:

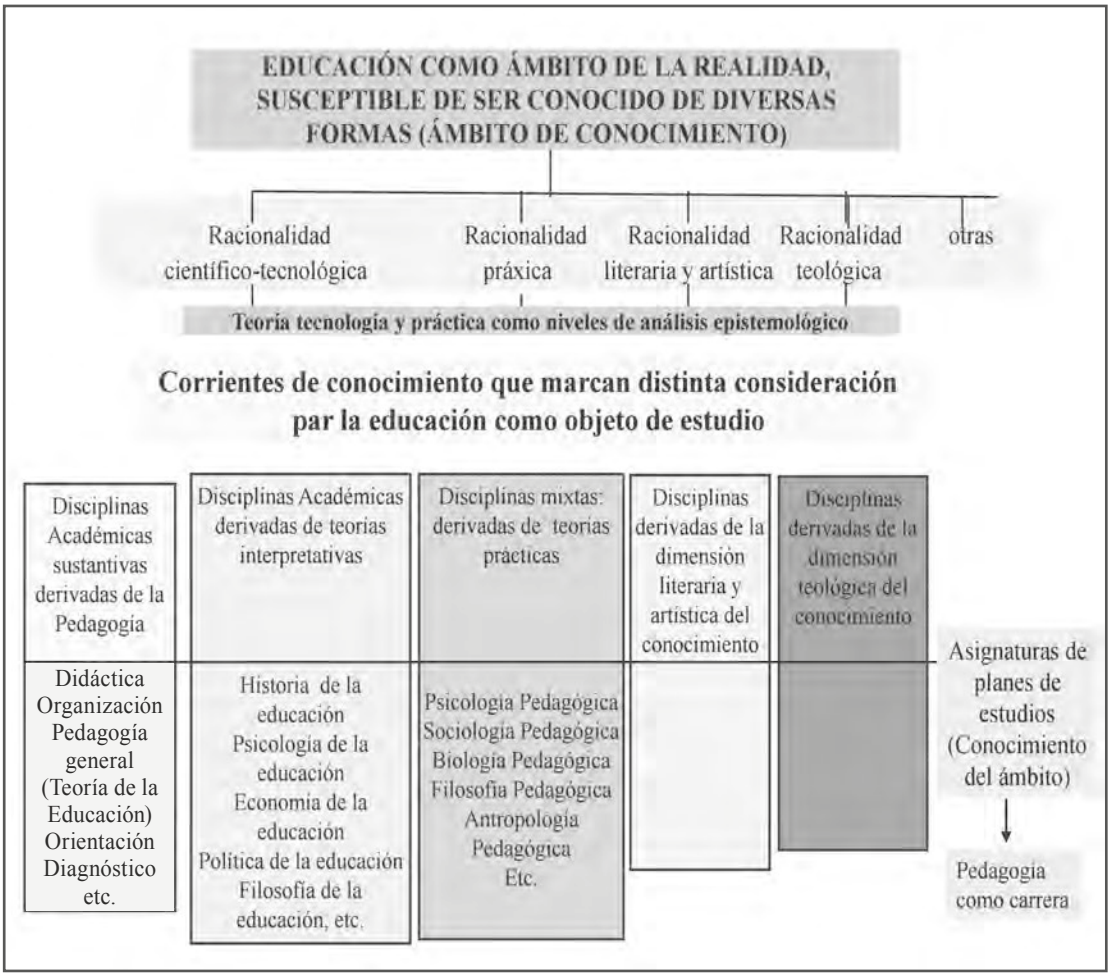
- No distinguen entre Pedagogía como carrera y como ciencia. De tal manera que la clasificación confunde el panorama conceptual.
- No hacen distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito con lo cual se ven obligados a introducir en el mismo grupo investigaciones científicas de índole diversa.
- Los criterios no se adecúan a los diversos estudios posibles de la educación.

En mi opinión, las reflexiones realizadas en las páginas anteriores refuerzan la tesis de que la sistemática de disciplinas de la educación se construye por entrecruzamiento de tres criterios:

a) La forma de conocimiento utilizada, porque la educación es susceptible de ser considerada de diversas formas.
b) El aspecto, parcela o sector de la educación que se conoce de esa forma, porque las disciplinas se construyen desde la parcelación del campo de conocimiento susceptible de ser estudiado.
c) La necesidad de integrar en la sistemática todas las disciplinas del campo de la educación.

Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre "formas de conocimiento". Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento porque cada una tiene sus conceptos distintivos. Estos conceptos surgen en diferentes

Cuadro 25. Propuesta de Representación de Sistemática de disciplinas.



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 30. Elaboración propia.

tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta, desde los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, a la cuestión de la educación como conocimiento y como actividad; una respuesta que se diversifica según las peculiaridades de las corrientes del conocimiento de la educación, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica.

De acuerdo con lo anterior, tiene sentido decir que no todo conocimiento de la educación es científico—existen otras formas de conocimiento— ni todo conocimiento científico de la educación es ciencia de la educación —existen teorías prácticas e investigaciones aplicadas o teorías interpretativas y teorías filosóficas—, porque no todo estudio científico de un ámbito es ciencia de ese ámbito El término Pedagogía como disciplina se reserva para el estudio autónomo de la educación, es decir, para las teorías sustantivas y las tecnologías educacionales específicas que hacen posible secuencias de acción educativa entendidas en conceptos con significación intrínseca al ámbito (Touriñán, 1987a, p. 49-53). Todas esas disciplinas deben de estar representadas en la sistemática posible, mi propuesta, atendiendo a lo que hemos visto acerca de las corrientes del conocimiento de la educación y de la pluralidad y complementariedad de investigaciones en los capítulos precedentes, es la que se recoge en el Cuadro 25.

5.3. Teoría de la educación como Pedagogía general: Desarrollo administrativo de la cátedra

La denominación "Teoría de la Educación" es nueva en las cátedras de Pedagogía. La creación de cátedras de Teoría de la educación en España está vinculada a la etapa de desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE de 1 de septiembre). Por Resolución de 2 de septiembre de 1986, de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE de 19-IX-86) se hace pública la convocatoria de la plaza 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de universidad en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, adscrita al Departamento del mismo nombre y con obligación de docencia en Teoría de la Educación (Touriñán, 1988b).

Esa plaza 313/86 forma parte del primer bloque de cátedras de Teoría de la Educación que se convocan al amparo de la ley con esa denominación y con obligación de docencia en esa disciplina en España, para hacer real, administrativamente, el paso de plazas de Pedagogía general a plazas de Teoría de la educación. Pero no por ser tan reciente el cambio debe pensarse que la Teoría de la Educación carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

Como hemos visto en el epígrafe 3 de este capítulo, la denominación de Teoría de la Educación forma de la tradición del conocimiento autónomo de la educación desde sus orígenes. Frente a Herbart, que defiende la disciplina *"Pedagogía General derivada del fin de la educación"*, Nohl defenderá la *"Teoría de la Educación de validez general"* como disciplina.

En este epígrafe vamos a ver que hay argumentos históricos para defender que, administrativamente, la cátedra de Teoría de la Educación es consecuencia del desdoblamiento progresivo del contenido de la primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía (Decreto 27-I-1932) que tiene clara vinculación con la cátedra de Pedagogía Fundamental de la Escuela Superior del Magisterio y con la cátedra de Pedagogía Superior del doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

El área de conocimiento, es un concepto administrativo de fundamento epistemológico, con origen en la etapa administrativa de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley, conocida como académicamente como la ley de la autonomía universitaria, marcó, junto con la Ley de fomento de investigación de 1986, el desarrollo administrativo de la universidad española hasta los primeros años del siglo XXI. El camino, desde esas leyes, es el camino que va de la autonomía universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, junto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, constituyen el nuevo marco de la universidad y la investigación en la actualidad.

Al hablar de desarrollo administrativo de la cátedra, pretendemos realizar una constatación fáctica de los pasos históricos que han dado lugar a la aparición de la misma y de las razones administrativas que legalizan su ubicación en el *área de conocimiento.* La aproximación a lo que podría o estimamos que debería ser la Teoría de la Educación, corresponde al capítulo anterior en el que hemos abordado de forma especifica el problema de la identificación del ámbito disciplinar y la pluralidad de la investigación teórica.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo administrativo no es una razón epistemológica, se entiende que, lo que pretendemos en este apartado, es reflexionar sobre la diferencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico y apuntar argumentos para entender cómo el desarrollo administrativo no siempre se orienta hacia lo que conviene al desarrollo epistemológico. La razón epistemológica puede ser integrada en la razón administrativa, pero también puede ser desfigurada y condicionada negativamente por la razón administrativa, que se traduce, siempre y según el caso, en política educativa y científica; ambas orientan los recursos de investigación y condicionan, con sus modelos de organización y sus decisiones, el desarrollo de las disciplinas, la investigación y la formación.

La consulta de las disposiciones legales vigentes, permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y Cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra:

1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27-I-32).
2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.
3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970.
4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

5.3.1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932

En España, la implantación de la Pedagogía en 1a Universidad tiene su origen en la *cátedra de Pedagogía Superior* del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al Director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no sólo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en marcha de un *Curso de Pedagogía General* que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad: por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la Universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella (parte expositiva del Decreto).

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía General y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas 'actuales' de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza.

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España por *Decreto de 27 de enero de 1932*. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;
- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

El Decreto establece además en su artículo décimo la creación de ocho cátedras como base de la Sección. La tercera de esas ocho cátedras es la *Cátedra de Pedagogía,* que está desempeñada en primer lugar por don Luis de Zulueta Escolano —profesor numerario de Pedagogía Fundamental en la abolida Escuela Superior del Magisterio— por lo que es indudable que la *asignatura de Pedagogía Fundamental* de la Escuela Superior, institución en la que se formaban los Inspectores y los Profesores de la Normal, es un antecedente de nuestra cátedra de Pedagogía.

Muy diversos autores se han interesado por este nombramiento y el origen de la Pedagogía en la universidad española, a partir de los estudios pioneros (Ruiz Berrio, 1979 y 1984; Vázquez, 1981; Marín Ibáñez, 1983). Personalmente analicé este tema en 1986, al desarrollar en la memoria de oposición a cátedra un estudio del origen

de la cátedra de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Touriñan, 1988b). También son de destacar las aportaciones que se hacen a esta cuestión del desarrollo administrativo de la cátedra en los trabajos recogidos en la publicación conmemorativa del cincuentenario de la sección de Pedagogía de la universidad Complutense de Madrid (Varios, 1984), las que están recogidas en los trabajos del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Murcia (Ortega, 2003), ási como los trabajos de más reciente aparición (Escámez, 2007; Sáez, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Touriñán, 2008a y 2012d; Rabazas, 2014).

Creo también que, por su sentido formativo primigenio, son de obligada lectura en esta cuestión los trabajos de A. Escolano (1979, 1980 y 1982) y M. de Guzmán (1986). Lo cierto es que la separación de Cossío de la Pedagogía institucionalizada en la Universidad y la traslación de la responsabilidad de la cátedra al profesor Zulueta, de formación religiosa manifiesta y responsable de la asignatura de Pedagogía Fundamental (suprimida junto con la Escuela Superior), condicionó el desarrollo posterior de la pedagogía en la Universidad de Madrid que no se abrió a corrientes internacionales hasta bastantes años después. De este modo, una situación político-administrativa (relegación de Cossío) condicionó el desarrollo epistemológico de la Pedagogía General en nuestro entorno académico, pues la asignatura de Pedagogía Fundamental, de pensamiento escolástico, se convierte en el contenido básico de la cátedra de Pedagogía de la Universidad, tanto por parte de Zulueta, como de sus sucesores Zaragüeta y Romero Marín.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues ésta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la Pedagogía (quinta cátedra de la Sección).

5.3.2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de ordenación universitaria de 1943

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio).

En su artículo vigésimo cuarto se establecen tres períodos de estudios universitarios: comunes (dos cursos), licenciatura especializada (tres cursos) y doctorado (un curso). Por su parte, el artículo segundo establece siete Secciones en la Facultad de Filosofía y Letras; la séptima es la *Sección de Pedagogía*.

Conviene destacar que la Sección de Pedagogía —como se dice en la justificación del Decreto— es necesaria para formar a la juventud española en las tareas magistrales y suscitar, a la vez, rutas de orientación metodológica y didáctica que orienten en el futuro la actividad docente.

En lo que respecta a nuestro tema, quizás sean los artículos octogésimo segundo y cuadragésimo primero del Decreto los que muestran el contenido más interesante. En estos artículos se afirma que la plantilla de cátedras de la Sección se compone de cuatro. La primera de ellas es la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional,* cuya docencia se impartirá en tercero de carrera durante los cuatrimestres quinto y sexto: asignatura de Pedagogía General (problemática y principios generales) con tres horas semanales; también se impartirá en cuarto curso durante el cuatrimestre octavo: asignatura de Pedagogía Racional (problemática individual y social). A esta cátedra de Pedagogía General Racional le corresponde también el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica en el sexto cuatrimestre.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había prescrito, una estructura que se remodela en dos decretos, posteriormente:

- El Decreto de 11 de agosto de 1953 establece trece materias básicas de la Sección de Pedagogía; la *Pedagogía General,* que es una de ellas, se cursará en tercero de carrera con carácter anual, como dispone el artículo tercero de la Orden de 12 de febrero de 1955 (BOE de 26 de febrero).
- El Decreto 1200/1966 de 31 de marzo (BOE de 16 de mayo), que ordena los Departamentos de las Facultades de Filosofía y letras, prescribe en su artículo primero, apartado decimoséptimo, la adscripción de la cátedra de Pedagogía General y Racional con sus asignaturas de *Pedagogía General, Fundamentos de Metodología,* Pedagogía Social y otras afines al *Departamento de Ciencias Teoréticas de la Educación.* Por otra parte, en el artículo segundo del Decreto se admite la posibilidad de fusionar los Departamentos de Ciencias teoréticas y de Ciencias Históricas en un único Departamento denominado de *Ciencias Teoréticas e Históricas de la Educación.*

En relación al desarrollo de nuestra cátedra es necesario destacar que en las disposiciones legales anteriores a la Ley General de Educación:

- no existe la asignatura denominada Teoría de la Educación; su aparición como denominación de asignatura "se vincula al Plan Maluquer que se aprobó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona en 1969" (Jover y Thoilliez, 2010, p. 45)
- existe, sin embargo, la denominación de de ciencias "teoréticas" de la educación;
- la asignatura de Pedagogía General es asignatura básica en la cátedra de Pedagogía General y Racional;
- la cátedra de Pedagogía General y Racional no se identifica con la ciencia de la educación, sino sólo con una parte, pues son cuatro las cátedras de la Sección. Además de las cátedras de Pedagogía General y Racional y de Historia de la Pedagogía, existen ya la cátedra de Experimental y Diferencial y la cátedra de Didáctica que comparten con la primera el campo de la Ciencia de la Educación.

5.3.3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de la Ley general de educación de 1973

Las disposiciones que surgen al amparo de la Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto) dan pie a ciertos cambios que merecen ser comentados:

1. La Orden Ministerial de 23 de septiembre de 1972 (BOE de 25 de septiembre) sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de enseñanza superior, caracteriza los tres ciclos de estudios universitarios definidos en la Ley General de Educación del siguiente modo: el primer ciclo (de tres años) agrupará las materias de contenido eminentemente formativo en el ámbito del saber de que se trate; el segundo (de dos años) recogerá las disciplinas de mayor contenido informativo; el tercero de un año) se compondrá solamente de materias de alta especialización.
2. La resolución de 17 de julio de 1973 (BOE de 8 de septiembre) por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, establece la asignatura de *Introducción a las ciencias de la educación* como materia común obligatoria para las secciones de Filosofía y Ciencias de la Educación en el primer ciclo y la asignatura de *Teoría de la Educación* como materia obligatoria para la Sección de Ciencias de la Educación en primer ciclo.
3. El Decreto 1974/1973 de 12 de julio (BOE de 22 de agosto) autoriza, en el artículo primero, la división de las Facultades de Filosofía y Letras en:
   - Facultades de Geografía e Historia
   - Facultades de Filología
   - Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación

   A su vez, en el artículo cuarto del mismo Decreto, se afirma que en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación existirán *Secciones de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la Educación* y, en el artículo décimo, se determina la sustitución de la denominación de "Departamento de Ciencias Teoréticas" por la de *Departamentos de Pedagogía Sistemática*.

Al amparo de este Decreto y por Orden de 13 de marzo de 1974 (BOE de 2 de abril), se creó la *Sección de Ciencias de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago que, por Orden de 13 de febrero de 1975 (BOE de 19 de Septiembre), se separa, a su vez, en las tres Facultades determinadas en el Decreto citado del 73. La Sección de Ciencias de la Educación —que ya no es Sección de Pedagogía— de la Universidad de Santiago de Compostela nace y se consolida, por tanto, en torno a las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970 y el *Departamento de Pedagogía Sistemática* de la Facultad de Filosofía v Ciencias de La Educación de la Universidad de Santiago se crea por Orden de 9 de diciembre de 1977 (BOE de 20 de enero de 1978).

Durante el período que estamos comentando, el Departamento de Pedagogía Sistemática llegó a tener dotadas dos cátedras de Pedagogía General. La primera de ellas fue desempeñada durante años por Gonzalo Vázquez Gómez, que se convirtió de ese modo en el primer catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Santiago.

En los archivos del Departamento figura como el segundo titular de una cátedra de Pedagogía General José A. Ibáñez-Martín y Mellado, de quien consta la concesión de comisión de servicio para la Universidad Complutense de Madrid en la que ganó otra cátedra. La segunda cátedra es resultado de la transformación de la Agregación de Pedagogía General. Ambas cátedras desaparecieron de forma distinta en el período legislativo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. La primera cátedra se minoró y transformó en una titularidad de Didáctica para el profesor que la había ocupado interinamente. La segunda cátedra quedó sin efectos económicos, primero (Resolución de 27 de noviembre de 1984, BOE de 4 de diciembre, art. 3°.4), y después sin denominación (Orden de 28 de diciembre de 1984, BOE de 16 de enero de l985, art. 1º) en cumplimiento de las disposiciones legales pertinentes, y una vez que el profesor que la ocupaba interinamente accedió al cuerpo de Titulares de universidad en las pruebas de idoneidad (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984).

Respecto del problema que nos ocupa en este epígrafe, conviene resaltar que en la etapa de las disposiciones legales de la Ley General de Educación acaecen tres acontecimientos especialmente significativos en el territorio nacional, respecto de las asignaturas de los planes de estudios vigentes:

- En los planes de estudios aprobados desaparece la asignatura de Pedagogía General, y en su lugar aparecen dos asignaturas: Introducción a las Ciencias de la Educación y Teoría de la Educación (Resolución de 24 de septiembre de 1974, BOE de 19 de octubre de 1974). La "Teoría de la Educación" aparece como denominación de asignatura de los planes de estudios. Es una asignatura que se imparte en primer ciclo y, por consiguiente, su contenido se considera eminentemente formativo.
- Desde el punto de vista comparado puede afirmarse que en este periodo legislativo las cátedras de Pedagogía General y Racional experimentan una nueva reducción respecto al ámbito o parcela de la ciencia de la educación que les correspondía: se confirma la desaparición de la expresión "Pedagogía Racional" en la convocatoria de las cátedras de *Pedagogía General* (que se identifica con problemática y principios generales de la educación) y se crean plazas de *Pedagogía Social* cuyo contenido primario será, en principio, la problemática del antiguo apartado "Racional".
- Por último, otro aspecto significativo de este período es la constatación de que, sin variación de las disposiciones legales que hemos apuntado, las modificaciones introducidas en los planes de estudios vigentes a partir de 1977, confirman la reimplantación de la asignatura de "Pedagogía General" y la desaparición de la denominación "Introducción a las Ciencias de la Educación" (Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1979, BOE de 29 de diciembre de 1979). En el año 1982 esta situación no se había generalizado totalmente, y en el Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía el profesor Gonzalo Vázquez realiza, respecto de esta tendencia, el siguiente comentario: "Aún tratándose de Universidades donde existe la cátedra dotada (de Pedagogía General) y cubierta por profesor titular, se produce la paradoja de no darse asignatura alguna con tal rótulo en los respectivos planes de estudios" (Vázquez, 1984, p. 13).

5.3.4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de la Ley de reforma universitaria de 1983

El 25 de agosto de 1983 se aprueba la Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre). Respecto del problema que nos ocupa en este capítulo, hemos de decir que la mencionada Ley, que siempre se reconocerá en el ámbito académico como la ley de la autonomía universitaria, *reforma las categorías de los cuerpos docentes* universitarios y *abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena).

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre) y las demás disposiciones legales que desarrollan la LRU permiten afirmar que esta etapa de legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de la cátedra, como la *etapa de homogeneización de denominaciones de plazas*.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 prescribe que una de las áreas de conocimiento se denominará "Teoría e Historia de la Educación" y que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2° 2), en nuestro caso, "Área de Teoría e Historia de la Educación".

En desarrollo del Decreto, la Resolución de 26 de noviembre de 1984 (BOE de 8 de diciembre) establece que las *plazas* adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios *se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas* (art. 1°). Esa resolución se completa:

- En primer lugar, con el Real Decreto 2360/ 1984 de 12 de diciembre (BOE de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los Departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente.
- En segundo lugar, con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 (BOE de 4 de diciembre de 1984) por la que, las *plazas interinadas del cuerpo de catedráticos* que quedaran vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y hubieran superado las pruebas de idoneidad, *quedarían sin efectos económicos* hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3°. 4).
- En tercer lugar, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 (BOE de 16 de enero de 1985) en cuyo artículo primero se dice que todas las *plazas vacantes* dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, *carecen de denominación*.

Así las cosas, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas de Pedagogía General ocupadas por numerario pasaran a denominarse administrativamente plazas de Teoría e Historia de la Educación.

Por otra parte, si tenemos en cuenta estas mismas disposiciones y reparamos en que el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio (BOE de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984, posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes (referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo), que deberá realizar

quien obtenga la plaza (art. 3.º1), se entiende que el proceso de reconversión de plazas de Pedagogía en cátedras de Teoría de la Educación está abierto administrativamente, pues, al amparo de la legislación, la puesta en marcha del proceso de Reforma de los estudios universitarios contribuye a decantar la transformación en el mismo sentido ya que el Grupo XV, encargado de la ponencia y proyecto de reforma de los planes de estudios de las Secciones de Pedagogía, establece en su borrador la denominación de Teoría de la Educación de forma unívoca como materia troncal de los futuros planes (Gimeno, Palomero y Blasco, 1988; Infante, 2010).

En concreto, en la Universidad de Santiago se dan los siguientes pasos:

- El 27 de noviembre de 1985 la Junta del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Santiago (que se dividió en tres de acuerdo con las áreas de conocimiento que el Real Decreto 1888/84 prescribe para Pedagogía: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y organización escolar, Métodos de investigación y diagnóstico) aprobó por unanimidad la creación de una cátedra para el área de Teoría e Historia de la Educación.
- El día 26 de febrero de 1986 el citado Departamento aprobó por unanimidad la convocatoria a concurso de la cátedra, así como su denominación específica de "Teoría de la Educación".
- El día 15 de abril se aprobó en Junta de Facultad su tramitación a Rectorado, cuya Junta de Gobierno ratificó la propuesta en su sesión de 29 de julio de 1986.
- Por Resolución de 2 de septiembre de 1986 de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE 19 de septiembre de 1986) se hace pública la convocatoria de la plaza n.º 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de Universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación, adscrita al Departamento del mismo nombre, y con obligación de docencia en Teoría de la Educación, que es su denominación específica.

En el período de vigencia de la ley de reforma universitaria (Ley 11/1983 de 25-VIII, BOE del 1-IX-1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal, mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento. El Consejo de universidades, la ANEP, la CNEAI (http://www.mecd.es/univ/index.html, fecha de consulta 19 de octubre de 2011), siempre actuaron adscribiendo profesores de universidad, departamentos e investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia, como en las de investigación, como en las de gestión, que eran todas de su competencia por la ya citada Ley de reforma universitaria y por la Ley de fomento y coordinación general de la investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE del 18-IV-1986). La permanencia del concepto de área, aunque debilitado en su trascendencia, puede confirmarse en los recientes Reales Decretos 1312/2007 de 5 de Octubre (BOE de 6-X-2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

5.3.4.1. Acerca de la pertinencia del área de conocimiento de teoría e historia de la educación

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes

universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades españolas firmamos el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de "área de conocimiento" se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber, sería positiva. Pero en nuestro caso, no se han respetado los criterios de "área de conocimiento". En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

En mi opinión el área de Teoría e Historia de la Educación no cumple los criterios que definen el área de conocimiento en su origen, porque:

a) En primer lugar, no hay homogeneidad del objeto de conocimiento, porque sólo podría darse esa homogeneidad, si se reduce erróneamente la Teoría de la Educación a la Historia de la Teoría de la Educación y, a su vez, la Historia de la Teoría de la Educación a la Historia de la Educación. Frente a esta simplificación inadmisible, cualquier interesado en los problemas de la educación sabe, no sólo que la Historia *real* de la Educación es distinta de la Historia de las teorías educativas, sino también que la historia de la Teoría educación no es la Teoría de la Educación, porque lo contrario equivaldría a defender erróneamente que los problemas teóricos actuales son los de antes y que ni la metodología, ni el conocimiento han avanzado nada en la Teoría de la Educación.

   En el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación hay básicamente plazas de Teoría de la Educación, de Historia de la Educación, de Pedagogía Social, de Política de la educación, de Educación comparada y de Filosofía de la Educación. Y ser especialista en una de ellas no significa realmente ser un experto en cada una de las otras, como correspondería a problemas con homogeneidad de objeto de conocimiento. En cualquier caso, debe quedar claro que el desarrollo administrativo de la cátedra que hemos estado exponiendo, permite mantener, sin lugar a dudas, que el origen común de diversas plazas no es sinónimo, ni consecuencia, ni causa de homogeneidad de sus respectivos objetos de conocimiento.

b) En segundo lugar, tampoco es posible hablar de común tradición histórica, si distinguimos, de acuerdo con lo expuesto, origen de una plaza y desarrollo de la misma:
   - En el Decreto de 27 de enero de 1932, las cátedras de Pedagogía y de Historia son distintas (3ª y 5ª cátedra).

- En el Decreto de julio de l944, la cátedra de Pedagogía General y Racional y la de Historia son distintas (lª y 3ª cátedra).
- En el Decreto 1200/1966, se adscriben ambas cátedras a departamentos distintos: Departamentos de Ciencias Teoréticas y Departamentos de Ciencias Históricas, respectivamente.
- En el Decreto 1974/1973 siguen adscritas las cátedras a Departamentos distintos.
- La Pedagogía Social y la Filosofía de la Educación se convocan a concurso independientemente de la Pedagogía General.
- Tan sólo con la implantación de la LRU se adscriben por ley al mismo Departamento.

Si nuestros razonamientos son correctos, podemos decir que, en el caso del área de Teoría e Historia de la Educación, se da la sorprendente paradoja de que la definición de área de conocimiento, tal como está definida en la decreto 1888/1984, carece del sentido conceptual que establece la norma legislativa: no es que Teoría e Historia se incluyeran en el mismo área, porque cumplían las condiciones de la definición, sino más bien al contrario; en contra de su propia historia, se unen por imposición administrativa de un concepto de área que no cumplen. Esta imposición administrativa es tan artificial que la administración educativa se ha visto obligada a reconocer, en un primer momento, bajo razones de insuficiencia de personal, la agrupación de diversas áreas en un mismo departamento y, en un momento más avanzado, ya con grupos de investigación consolidados, a reconocer la transformación de la denominación de Departamentos de Teoría e Historia de la educación (denominación de área) en denominaciones más ajustadas a los grupos y subáreas que se estaban consolidando o que ya existían en el momento de creación del área (por ejemplo, Departamento de Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social).

Por otra parte, conviene insistir en que el incumplimiento de los criterios de área en la determinación del área de Teoría e Historia de la Educación, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento:

a) Se participa en Tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área; sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la Educación, siendo especialista de Teoría de la Educación, o viceversa.
b) Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará.
c) Los departamentos son vistos como unidades administrativas y no como unidades básicas de investigación; y los presupuestos se reparten internamente por criterios de subáreas reales de afinidad investigadora, o por grupos de investigación, obviando lo que legalmente se considera unidad básica de investigación (el departamento) en

la Ley de Reforma universitaria que, además, creó administrativamente el concepto de área.

d) Los programas del doctorado en el área, son constructos heterogéneos que no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área (Teoría, Historia, Pedagogía social). Es el trabajo individual de profesores y de grupos el que salva esa laguna en la formación de investigadores por medio de la adscripción de los alumnos en formación a las líneas de investigación de cada profesor o grupo de investigación, desde cada disciplina académica.

e) El problema es tan real dentro del área que, de hecho, los profesionales que trabajan en Historia de la educación, Educación Comparada, Política de la educación, Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Pedagogía social, no sólo realizan sus reuniones nacionales de subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí, como miembros de cuerpos docentes universitarios, por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la Ley establece la denominación de área.

5.3.4.2. Desarrollo político-administrativo y desarrollo epistemológico: una relación de convergencia deseable desde la implantación del concepto de área de conocimiento

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito "educación" podemos distinguir con precisión las expresiones "Política de la educación", "Educación política" "Política educativa" y "Política en la educación o Politización de la educación". La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo "aprobado" políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente.

Respecto del ámbito de conocimiento "ciencia" también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito "educación": "Política de la ciencia", "Educación científica o del conocimiento científico", "Política científica" y "Política en la ciencia o Politización de la ciencia".

Nuestra propuesta en este epígrafe está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad, con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra. Pues bien, al

amparo de las reflexiones anteriores, y en relación a la Teoría de la educación, pueden defenderse los siguientes enunciados:

1) Del hecho de que la denominación "Teoría de la Educación" sea una denominación nueva en las cátedras, no es correcto inferir que carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.
2) Administrativamente puede mantenerse que las cátedras de Teoría de la Educación son resultado del desdoblamiento progresivo del contenido básico de la cátedra de Pedagogía creada por Decreto de 27 de enero de 1932. Nuestro análisis es una constatación fáctica de las disposiciones legales que lo han legitimado, como puede verse de forma resumida en el Cuadro 26.

Cuadro 26. Desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía General.

Fuente: Touriñán, 1988b, p. 278.

3) Las razones administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas en nuestro caso, porque:
   - Los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente.

- Los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de objeto de conocimiento) no se cumplen.
- Las asignaturas de los planes de estudios obedecen a criterios pragmáticos.
- Las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios.

4) Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Esto ocurrió en la primera etapa del desarrollo administrativo de la cátedra, como ya hemos visto, con la relegación de Cossío y el cambio propiciado administrativamente.

   Confusiones de este tipo se dan cuando, administrativamente, denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento y la mentalidad en los centros donde se implanta.

   También ocurre algo semejante a lo anterior, cuando se propicia administrativamente y no se rectifica el uso de la expresión "Planes de estudio" como plural de "Plan de estudios" cuando lo correcto gramaticalmente es "Planes de estudios" (tan cierto como que el plural de "plato de lentejas" es "platos de lentejas" y no "platos de lenteja"). "Planes de estudios" es el plural correcto de "Plan de estudios" y significa el conjunto de disciplinas que se cursan en una carrera. A su vez, "Planes de estudio" es el plural correcto de "Plan de estudio" que quiere decir el conjunto de estrategias que yo asumo y sigo para estudiar un tema o una materia del "Plan de estudios". De este modo, tal parece que, cuando la Administración publica "*Directrices de planes de 'estudio' conducentes a la obtención del título de licenciado...*", está legislando mi forma de estudiar cada día y no lo que voy a cursar y debo aprobar para hacer una carrera.

   En esta misma línea de razonamiento, podemos situar la propuesta sistemática de modificación de las pruebas de acceso a los cuerpos docentes universitarios desde la LRU, porque las modificaciones, en momentos sucesivos, han ido recortando la verificación del dominio de los contenidos de las materias a impartir, de tal manera que, en las llamadas "Pruebas de idoneidad", se han hecho profesores titulares de universidad por medio de la evaluación de un proyecto docente y un currículum de candidato, sin tener que demostrar en prueba oral o escrita el dominio y la competencia en la materia y sin que la comisión evaluadora tuviera delante al candidato (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE de 16 y 17 de febrero 1984).

   Asimismo, posteriormente, mediante las pruebas de acceso a plazas de titulares de universidad, se establece una normativa que posibilita llegar a titular de universidad con plena competencia docente e investigadora en el área sin tener que demostrar ante un tribunal el dominio del temario de la materia, pues los candidatos

cumplían formalmente la condición al exponer un tema del área (no de la materia que se supone iban a enseñar), elegido por el propio candidato antes de ir al concurso (obviamente casi todos elegían el tema de su tesis, que estaba, por supuesto, vinculado al área, pero no demostraba competencia en la materia a enseñar y, en muchos casos, ni siquiera era un tema de la materia en la que tendría obligaciones de docencia que quedaban especificadas en la convocatoria de la plaza). Es un hecho comprobable en nuestra universidad la existencia de profesores titulares cuya única exposición de contenido temático en la prueba de acceso al cuerpo docente de universidad fue el de su tesis, que dicho sea de paso, ya había sido expuesta ante tribunal para obtener el título de doctor. Y así las cosas, se sigue que, con esta licencia administrativa, hemos hecho profesores titulares de universidad con obligaciones de docencia en una determinada materia, sin que se haya defendido, ni expuesto ante un tribunal un sólo tema de la materia a enseñar.

5) El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento "de la" investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento "de" investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan.

   Esto es lo que ocurre, atendiendo a la denominación de la reciente ley 14/2011, de 1 de junio, (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140aRCRD). Nos encontramos con un texto legal que se denomina ley "de la" ciencia, en lugar de ley "de" ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada, o como si pudiera haber una ley que legislara "toda" la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones, o el error interesado o la ignorancia de la materia sobre la que hay que legislar.

   Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas,

al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a las focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Touriñán, 1990 y 1995c). Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de Abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 Octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado.

5.3.5. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior: el desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001

Buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy dirversos "sites" electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: "parásitos científicos y acreditaciones", "oposiciones con nombre propio" "los papeles del profesor, difícil acreditación" (http://www.madrimasd.org).

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al "reingreso de excedentes al servicio activo" (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el "efecto Maastritch" en el ámbito de la educación universitaria (Touriñán, 1996 y 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastritch enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

a) La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las Administraciones.
b) La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente, inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Touriñán, 2000b) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Touriñán, 1999a y 2004). Por último, he dedicado estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Touriñán, 2005c; Touriñán y Soto, 2007).

Tiene sentido afirmar que la nueva situación, vinculada al espacio europeo, es el origen de una posible quinta etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el

momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es "*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*" (Comisión Europea, 1995). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socioeconómica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Sáenz de Miera, 2001 y 2002; Unesco, 1995; Touriñán, 2000a, 2003, 2004 y 2007b).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es sólo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 1997a, 1997b; Porta y Lladonosa, 1998).

Educación e Investigación constituyen los dos ejes desde los que se construyen en la UE las directrices comunitarias para la Enseñanza Superior. Los contenidos conceptuales claves que aparecen en el texto articulado que define esos ejes son (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, 1993a, 1994a):

- Contribución al desarrollo de educación de calidad.
- Fomento de la Cooperación entre Estados.
- Pleno respeto a los sistemas educativos de los Estados y a la diversidad cultural y lingüística.
- Fomento de la movilidad y del intercambio.
- Desarrollo de la dimensión Europea de la Educación.
- Fomento y desarrollo de la Educación a distancia.

- Incremento del intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes de los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el desarrollo de la competitividad.
- Estimular la IDT de alta calidad.
- Difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología.
- Orientación hacia la cooperación internacional.

Desde los últimos años del siglo XX se viene trabajando con decisión en las áreas que el coloquio sobre la enseñanza superior que, con objeto de preparar el año 2000, se celebró en 1990, puso de manifiesto en sus conclusiones como áreas decisivas para la Educación Universitaria Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza superior.
- Colaboración con el mundo empresarial.
- Formación continua.
- Educación a distancia.
- Dimensión europea de la Enseñanza Superior caracterizada por:
  - Movilidad de los estudiantes.
  - Cooperación entre instituciones.
  - Europa en el programa de estudios.
  - Importancia capital de los idiomas.
  - Formación del profesorado.
  - Reconocimiento de calificaciones y períodos de estudios.
  - Dimensión internacional de la enseñanza superior.
  - Análisis de la información y de las políticas.
  - Convergencia de programas.

Estas líneas de tendencia han iniciado ya, antes de la puesta en marcha del Espacio europeo de la educación superior (EEES), la producción de resultados favorables a los reconocimientos interestatales de diplomas en cuatro frentes distintos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994b):

- la creación de redes de información.
- la creación de redes académicas y profesionales.
- la adaptación consensuada de las formaciones.
- la evaluación institucional de la calidad.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, estamos convencidos de que las tendencias anticipadas se están consolidando en la universidad, respecto del reconocimiento de (Sáenz de Miera, 2001):

- la importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial.
- la responsabilidad e influencia de la educación formal, no formal e informal en la calidad de los recursos humanos.
- los cambios en los requerimientos del sistema productivo respecto de la formación de los recursos humanos.
- la transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia.
- la aparición de universidades virtuales y de carácter corporativo en relación con el aprendizaje a demanda de grupos empresariales.

- la aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales.

La unificación de criterios universitarios en la Unión Europea es un objetivo que se va concretando cada vez más (Bricall, 2000) y conviene insistir, en este sentido, en la Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, que recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (http://www.eees.es/). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona. La Declaración de Bolonia avanza sobre la Declaración de la Sorbona, respecto de la influencia cultural y científica de la universidad europea a escala mundial y propone la coordinación de políticas universitarias para alcanzar en los diez primeros años del nuevo milenio los siguientes objetivos:

- Sistema de titulaciones comparable entre todos los países de modo que se favorezca la integración profesional y la competitividad de los ciudadanos europeos.
- Sistema de titulaciones ordenado en ciclos de graduado y postgrado, orientados respectivamente a la titulación de 3 años de estudios con cualificación profesional y a la titulación de máster o al grado de doctor que subsumirían nuestros actuales segundo y tercer ciclo.
- Sistema de compatibilidad de estudios con reconocimiento de créditos y transferencia (ECTS).
- Sistema orientado a la movilidad de docentes, personal de administración y servicios, investigadores y estudiantes.
- Sistema de evaluación de la calidad con criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior y en la cooperación institucional.

Los objetivos de la Declaración, fijados para el año 2010, son asumidos por la Conferencia europea y española de rectores y conviene resaltar en este momento que, por su parte, la Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151; programa europeo *Education and Training 2010*, que puede ser consultado electrónicamente en la página (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html).

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas

de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000a, 200b):

- Diversidad lingüística.
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico.
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997a, 1997b, 1997d).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995a, 1995b, 1996):

- la alternativa regionalización-internacionalización,
- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra Comunidad,
- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que reconozcan el desarrollo de los sistemas universitarios y de las comunidades científicas como instrumentos de innovación, desarrollo e identidad (Touriñán, 1995b). Este es un objetivo reconocido para la universidad en el horizonte de 2015 (http://www.educacion.gob.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/fortalecimiento-capacidades/financiacion.html), que no sólo afronta el desarrollo del espacio europeo de la educación superior, sino también la preparación del plan de acción para el desarrollo de la UEALC, el espacio común de la enseñanza superior en la Unión Europea, América latina y El Caribe (Declaración de Compostela, 2004; Comisión de las comunidades, 2002, 2003 y 2008).

Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. La tendencia más común es afirmar que el profesor

debe adquirir nuevas competencias: "su papel pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un director del proceso de adquisición de competencias de sus alumnos. El profesor deberá asumir su rol como mediador entre el conocimiento y los alumnos" (Barrio y Borragán, 2011, p. 16).

Estoy convencido de que hay mucho que hacer, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a "coste cero", expresión que refleja en buena medida *la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU*: dado que todo el profesorado universitario debe subirse al carro de la reforma basada en las directrices derivadas de los acuerdos originales de Bolonia (a coste cero), y que muchos de los profesores que deben hacer frente a esta tarea han alcanzado su estatus sin tener que demostrar en pruebas públicas el dominio de su materia (recuérdese que se podía llegar a titular sin examinarse del programa, en la normativa posterior a las pruebas de idoneidad), se sigue que, en muchos casos, el profesor será mediador entre los alumnos y el 'conocimiento de la disciplina', un conocimiento que se le reconoce al profesor institucionalmente, después de pasar la prueba de titular, pero que no ha demostrado, habida cuenta de las licencias que la prueba permite.

Con todo, este no es el problema central de la universidad y la investigación en el momento actual. Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad (FESE, 2010).

5.3.6. Los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar

Administrativamente puede mantenerse que las cátedras de Teoría de la Educación son resultado del desdoblamiento progresivo del contenido básico de la cátedra de Pedagogía creada por Decreto de 27 de enero de 1932. Ahora bien, del hecho de que la denominación "Teoría de la Educación" sea una denominación nueva en las cátedras, no es correcto inferir que carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

La consulta de las disposiciones legales vigentes, permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra.

La cuarta etapa está vinculada al concepto de área de conocimiento y podemos decir que los criterios epistemológicos de la definición de área no se han mantenido en todas las disposiciones administrativas. Puede decirse que buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área.

Podemos afirmar que la nueva situación vinculada al espacio europeo es el origen de una posible quinta etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la sustitución del concepto de área por el concepto de competencias, vinculado al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. Hay mucho que hacer en la nueva etapa, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a "coste cero", expresión que refleja en buena medida la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU.

Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad. No está claro que se mantenga la relación y la diferencia entre ciencia, educación, función, profesión, ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, cuando se determina la política científica y educativa y se aprueban los respectivos desarrollos administrativos. Y eso es lo que me preocupa en este epígrafe.

Precisamente por eso mi propuesta en este epígrafe está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra.

Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a las focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la

implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la docencia, la investigación, la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo. Todo ello obliga a adoptar nuevos posicionamientos estratégicos, consolidar nuevos escenarios de extensión universitaria y planificar, pensando en los ejes de innovación vinculados a la educación:

- Sistema ciencia-tecnología-sociedad.
- Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación.
- Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela.
  - Conjunto universidad-investigación-empresa
  - Conjunto universidad-investigación-innovación

Como ya hemos visto en otros trabajos de manera detallada (Touriñán, 2000, 2006 2008b), la relación universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación. Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa, gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad, porque:

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar.
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo, puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica, como hemos visto en este capítulo: se orientan los recursos de investigación y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar.

6. CONSIDERACIONES FINALES. LA EDUCACIÓN ES UN ÁMBITO DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA NOS EXIGE EXPERIENCIA PRÁCTICA, UTILIZACIÓN DE PRINCIPIOS Y GENERACIÓN DE PRINCIPIOS, PARA LLEVAR A EFECTO EL DISEÑO EDUCATIVO

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer.*

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Desde mi perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la *Educación* tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto "educación", debe ajustarse el método de manera adecuada a

la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable.

Por lo que ya hemos argumentado, la teoría de la educación no es solo susceptible de ser analizada como disciplina a investigar y como disciplina de investigación, también debe ser analizada como disciplina a enseñar. Y en esta cuestión, tan importante como ver su lugar dentro de la sistematización de los saberes pedagógicos, es entender la evolución administrativa de la cátedra y estar en condiciones de argumentar para no confundir racionalidad político administrativa y racionalidad epistemológica. Es una exigencia entender la relación justicia-poder-verdad, pero no siempre ha habido convergencia entre razones administrativas y epistemológicas en el desarrollo de las cátedras. Las decisiones técnicas no siempre son aceptadas y, en ocasiones, ni siquiera bien fundamentadas. La educación es un ámbito de conocimiento disciplinar y la complementariedad metodológica nos exige experiencia práctica, utilización de principios y generación de principios como vamos a ver a continuación a modo de consideración final, atendiendo a lo dicho y a las tesis especialmente desarrolladas en el capítulo 3 sobre la función pedagógica.

Algunos autores sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras o teorías interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por otras disciplinas autónomas. Puedan existir preocupaciones y estudios acerca de la educación desde disciplinas autónomas consolidadas como la Psicología, la Sociología, la Biología. La educación es un ámbito de conocimiento subalternado.

Defender el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina autónoma de conocimiento, compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo e incompatible también con toda posición que limite la educación a una actividad práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, basan su argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los

términos educacionales no tiene significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Es necesario reconocer que, si bien desde los primeros momentos de desarrollo de la corriente subalternada —A. Comte, E. Durkheim, A. Bain, H. Spencer, J. Mill, J. Stuart Mill, H. Huxley— (Touriñán, 1987a), la educación es un objeto de estudio genuino que no se resuelve práctica y experiencialmente, no siempre se aceptó que la complejidad del fenómeno educativo debería ser estudiada por varias ciencias.

En el origen de la corriente subalternada, cada autor que defiende el estudio científico subalternado de la educación entiende que el objeto de estudio 'educación' queda resuelto desde la ciencia que él propone como disciplina generadora. De lo que se trata, según ellos, es de explicar, a través de la ciencia, las asociaciones y conexiones causales que actúan en los procesos de desarrollo humano, para derivar normas que rijan la intervención. La educación ya no es un arte, es un estudio científico que interpreta la educación en los términos establecidos por la disciplina generadora y el estudio de la intervención educativa es científico subalternado, consiste en dominar los principios de las disciplinas generadoras, interpretando cada caso concreto de educación de acuerdo con ellos, a fin de prescribir las reglas de intervención.

El crecimiento simple de la corriente confirma que el desarrollo de cada una de las disciplinas generadoras, permite derivar reglas singulares y específicas de utilidad para los prácticos que no quedan justificadas, ni se descubren desde las otras disciplinas generadoras.

Atendiendo al avance del conocimiento de la educación, se puede decir, sin ninguna duda, que el origen de la corriente autónoma de la Pedagogía está en J. F. Herbart (1776 1841). Institucionalmente se acepta que Herbart es el origen de la corriente autónoma del conocimiento de la educación.

El hecho de que en Herbart encontremos una primera exposición argumentada acerca de la autonomía de la ciencia de la educación, es lo que permite atribuirle el carácter de origen de la corriente. Pero, como dice Nohl (1968, p. 34), Ratke, Comenio, Rousseau, y Pestalozzi son pilares imprescindibles de la consolidación de la autonomía. Existen tres obras —*Pedagogía General* de J. F. Herbart (1806), *Fundamentos de un sistema de pedagogía* de W. Dilthey (1884 1894) y la *Teoría de la educación* de H. Nohl (1935)— en las que se halla expresada con claridad cada vez más matizada la necesidad de la ciencia de la educación que limita su campo a los fines y medios lógicamente implicados en la tarea, configura la función pedagógica como generadora de principios y caracteriza, además, la intervención educativa como cuestión que debe ser estudiada en sus propios términos. En estas obras se intenta crear el sistema científico de la educación o lo que es lo mismo, elaborar el saber que constituye la Pedagogía.

Lo que tiene que poseer el educador es ciencia y reflexión. Por supuesto la ciencia no es infalible en sus enseñanzas, pero precisamente por eso nos obliga a mostrarnos cautos en los puntos controvertibles. Quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia guarda en sus miras errores iguales o aún mayores sin notarlos, o mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hayan embotados. Así pues, *"la Pedagogía nos va a proporcionar un círculo visual de la educación al elevarnos a lo general"* y, "en efecto, podremos cometer errores, sin embargo, los errores de las cien-

cias son, originalmente, los errores de los hombres, pero sólo de los más inteligentes" (Herbart, 1806, p. 9. La cursiva y el subrayado son míos).

De lo que se trata es de elaborar un círculo visual, de tal manera que se puedan abarcar todas las consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en cada caso. Con su ciencia el educador genera principios que le permiten decidir la instrucción, es decir, si algo debe incluirse o no en un proceso educativo. La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de esos datos; pero la teoría no es subalternada, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación:

> "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva y el subrayado son míos).

Para Nohl, la concepción subalternada de la Pedagogía choca con dificultades insalvables para deducir el sistema de pedagogía. La concepción subalternada de la pedagogía "no quiere preguntarse por los *fines* de la educación, sino sólo por las vías racionales para la consecución de fines *dados* de la educación" (Nohl, 1968, p. 20). "Pretenden ser sólo una teoría de los medios de la educación, pero los medios no son separables de los fines a los que deben servir" (Nohl, 1968, p. 22).

Esta separación es imposible: "Esta completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible (...) una conexión causal conocida sólo llega a ser medio cuando persigo un fin: en cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y sólo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio" (Nohl, 1968, p. 22).

Así las cosas, la pedagogía como ciencia, o lo que es lo mismo para Nohl, la teoría de la educación con validez general exige:

a) Rechazar las pedagogías derivadas del fin de la educación con contenido histórico.
b) Rechazar las pedagogías de fin de la educación formal porque o se someten a los compromisos de la época o sirven para formar indeseables.
c) Rechazar las pedagogías de carácter subalternado porque rechazan abiertamente los fines, pero de forma indirecta legitiman su pedagogía de medios por su utilidad para la consecución de los fines dados socialmente.

Los partidarios del carácter subalternado de la Pedagogía manifiestan que, es lícito afirmar que la física no es matemática, aunque use provechosamente los principios matemáticos. La física y la matemática son disciplinas autónomas (cada una valida sus resultados en conceptos y pruebas específicas del propio ámbito disciplinar) pero tienen dependencia disciplinar (la física usa pruebas y conceptos matemáticos que debe respetar sin falsearlos, aunque ese uso correcto no garantiza la validez del resultado obtenido en la física). Los partidarios de la concepción subalternada del conocimiento de la educación, mantienen que la educación no es como la física; y, justamente, es esa diferencia la que hace que la educación no constituya una disciplina autónoma y la

física sí. Para ellos, en la Pedagogía no sólo hay dependencia disciplinar, hay subalternación, porque en los conceptos de la educación no hay significación intrínseca, más allá de los contenidos que aportan las disciplinas generadoras (Hirst, 1974, caps. 3 y 4 y 1966, pp. 42-50).

De forma explícita nos dice Hirst que los ámbitos del conocimiento se constituyen en formas de conocimiento autónomo distinguibles entre sí de tres maneras interrelacionadas:

a) Cada forma de conocimiento tiene sus conceptos distintivos que caracteriza distintos tipos de comprensión. Los conceptos científicos, tales como observación, contrastación u otros, generan un tipo de comprensión de experiencias distinta los conceptos morales de bien, deber o justicia.
b) Estos conceptos (científicos, morales, estéticos, religiosos, etc.) surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan qué proposiciones significativas pueden ser hechas. Precisamente por eso, podemos decir que no tiene más significación en su ámbito hablar de la bondad moral de los triángulos que del color de los átomos o de la raíz cuadrada de la bondad.
c) Cada forma de conocimiento tiene sus particulares modos de prueba acerca la verdad y validez de sus proposiciones. Cada una de esas formas de conocimiento es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Puede constituirse en una disciplina o subdividirse en muy diversas disciplinas con la misma estructura lógica, pero de diferente contenido, como ocurre en caso de la ciencia como forma de conocimiento que se subdivide en física química, biología, etcétera.

Las formas de conocimiento, o las disciplinas de cada forma se relacionan entre sí. La disciplina autónoma A puede usar la disciplina autónoma B para sus investigaciones, pero validación de los conocimientos en la disciplina autónoma A no queda realizada por haber usado la disciplina autónoma B, sino por las pruebas apropiadas a la disciplina autónoma A. En este sentido, se dice que la física usa la matemática, pero ésta no justifica la física. Evidentemente una teoría física no es correcta si falsea sus pruebas matemáticas; pero la validez matemática de los trabajos no garantiza la validez de la teoría creada en física. Esto es así porque una teoría A de física, garantiza la utilización de «X, Y, —instrumentos y datos de otros campos—, porque existen unas razones, «a, b, c» —del sistema conceptual de la física— que permiten razonar acerca de pertinencia. En este caso la dependencia disciplinar no es subalternación.

Por el contrario, la educación no constituye una disciplina autónoma, porque un principio «A» de educación se valida en términos de «X, Y, Z» —que son propuestas de la Psicología, Filosofía, Sociología u otra disciplina generadora, porque no existen razones pedagógicas «a, b, c». "No hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales tales como aula, profesor, asignatura, (...). Estos conceptos son usados para resaltar el área de interés en la que se ocupa el investigador, pero no suponen una significación distinta" (Hirst, 1966, p. 49). En este caso, la dependencia disciplinar se convierte en subalternación.

Si se afirma que lo probado por las disciplinas generadoras queda pedagógicamente probado, se presupone implícitamente que en los conceptos del campo educativo como

alumno, estudiar, enseñar, currículum, etc., no hay nada intrínseco a la educación; su significación es extrínseca, viene dada por un contenido aportado por las disciplinas generadoras. En este caso, la dependencia es subalternación.

Si se afirma, por el contrario, que lo probado pedagógicamente no queda validado por lo que prueban las disciplinas generadoras, se está manteniendo que los conceptos educacionales tienen significación distinta, intrínseca; o sea, que la educación no es un simple marco de referencia cuyo significado queda subsumido en los términos de las disciplinas generadoras. En este caso, la dependencia no es subalternación, sino que la dependencia es compatible con la fecunda relación interdisciplinar y con la autonomía funcional.

Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos.

Es mi opinión personal que tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que *la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras.* No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

En Pedagogía tenemos puntos de partida suficientes para defender frente a la subalternación, no sólo que dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación,

sino también que utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica (Touriñán, 1987b):

a) La dependencia interdisciplinar no es lo mismo que la subalternación. Cuando utilizamos principios de una disciplina generadora en educación, si falseamos los principios, la prueba pedagógica resulta falseada. El principio básico de la dependencia quiere decir, que los conocimientos de un ámbito, que no tienen fundamento teórico suficiente en su propio ámbito, no ofrecen garantía para su utilización como soporte interpretativo de otro ámbito. Pero, por la misma razón, el hecho de no falsear los principios de la disciplina generadora, no garantiza la validez de la prueba o conclusión pedagógica, a menos que en el ámbito pedagógico no haya nada distinto de lo que corresponde a la disciplina generadora; eso es lo que pretende el principio de subalternación, en contra de la evidencia de experiencias de extensión en el significado de los conceptos del campo de la educación.
b) Utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. El desarrollo de principios de intervención pedagógica requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones de la Pedagogía. Las disciplinas autónomas se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones, ahora bien, son autónomas porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). La Pedagogía puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones pedagógicas serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza la validez de la teoría pedagógica que depende de su propio sistema conceptual. Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad e = v x t. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser cualquier combinación de las tres incógnitas: E = V x T; V = E x T; T = V x E; cualquiera de las tres igualdades permite despejar matemáticamente sin error, y en cada caso "v" sería distinto: v = e/t; v = e x t; v = t/e. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos, sólo hay un modo correcto de igualdad inicial: e = v x t. En este caso, la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de

saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de "educación", para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica,* nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2010 y 2011b).

Este modo de entender la investigación pedagógica, recaba para sí una función específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinares de la educación.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimien-tos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educa-ción" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica para generar principios de intervención, respetando la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin anular la autonomía funcional en el conocimiento de la educación.

Y a la explicación y comprensión de todo esto yo he querido contribuir desde las páginas de este libro. Desde la actividad común interna se dice que toda acción de finalidad educativa se ajusta a principios de educación: de responsabilidad y sentido de acción, de autenticidad, compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (expresión afectiva), de comprensión (integración cognitiva), de interpretación creadora (integración creativa), de diversidad y diferenciación, y tiene sentido de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada) Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad insti-tucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Los principios de educación, derivados del significado de 'educación', fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención, que surgen derivados de los elementos estructurales de la interven-

ción, fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General, como se sigue de las páginas de este libro.

Cuadro 27. Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica.

Fuente: Elaboración propia.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera), tal como resumimos en el Cuadro 27.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes —actores y autores— de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación y se tiene que plasmar en la elaboración y ejecución del diseño educativo.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 1

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.

Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P.; Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63 (2), 15-25.

Basabe, J. y otros (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía.* Madrid: Anaya. Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.

Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8),18-20.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/Nueva York: Routledge.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación.* México: Limusa.

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (223), 399-414.

Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education, en R. C. Anderson y otros, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence, Erlbaum Associates, pp.1-17.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización.* Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy.* Vol. 7. Part. II. Dordrecht (Holland): Reidel.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carr, W. (2004) Philosophy and Education. Journal of Philosophy of Education, 38, 56- 73.

Castillejo, J. L. (1985a). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas* (II). *Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.

Castillejo, J. L. (1985b). Educación y acción educativa, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas* (II). *Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 5-31.

Castillejo, J. L. (1986). Tecnología de procesos educativos, en J. L. Castillejo y otros, *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC., pp. 55-77.

Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica.* Barcelona: Narcea. Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.

Chalmers, A. (1994). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI. (1ª edición en inglés, 1976).

Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Madrid: Guadarrama.

Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Buenos Aires: Paidós. Colbert, J. G. (1969). Método. *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.

Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.

Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 3-30.

Colom, A. J. (1987). La educación como sistema, en J. L. Castillejo y A. J. Colom: *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac, pp. 86-108.

Colom, A. J. (1997). Voluntariado y sociedad civil en el mundo escolar. *Bordón,* 49 (1), 27-36.

Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis cataláns.

Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría

acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.

Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 8ª ed.

Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l`enseignement supérieur et 1991: préparons l'àn 2000*. Université de Sienne.

Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'année 2000*. Siena : Université de Sienne.

Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea.* Informe final. COM (91) 349.

Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Report of the High Performance Computing and Networking Advisory Committee.* Bruselas: C.C.E. D. G. XIII.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Libro Blanco. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993c). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Libro Blanco. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994a). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994b). *Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales*. Madrid: Consejo de Universidades.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et appendre. Vers la societé cognitive.* Bruselas. Fecha de consulta 23 de febrero de 2013 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa.* COM (2003) 685 final (on line). Fecha de consulta 24 de febrero de 2013. Disponible en: http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf

Commission of the European Communities (2008). *The Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and Benchmarks.* Commission Staff Working Document [on line] [Fecha de consulta 24 de febrero de 2013]. Disponible en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf

Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. Nueva York: McGraw Hill.

Connor, C. y otros (2009). The ISI Classroom Observation System: Examining the Literacy Instruction Provided to Individual Students. *Educational Researcher,* 38 (2), 85-99.

Consejo De Universidades (1999). *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: MEC.

Consejo Escolar del Estado (2002). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. MEC.

Constitución Europea (2004). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, peer review and promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía. Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau. (1ª ed., en francés, 1971).

Declaración de Compostela (2004). *Conferencia iberoamericana de rectores y responsables de relaciones internacionales.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Febrero de 2004.

Decreto 1200/1966 de 31-III (BOE del 16-V-1966), por el que se ordenan los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1974/1973 de 12-VII (BOE 22-VIII-1973), que Reestructura las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto de 11-VIII-1953 (BOE de 26-II-1955), estableciendo planes de estudios para las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto de 27-I-1932 (*La Gaceta* del 29-I-1932), por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Decreto de 7-VII-1944 (BOE del 4-VIII-1944), por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

DeSeCo. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.*http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf (Fecha de consulta 2 de febrero del 2013).

Dewey, J. (1929). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada. Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (Fecha de edición original alemana, 1884).

DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/

Enqvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales.* Madrid: Encuentro.

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.

Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.

Escolano, A. (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: currículum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269.

Escolano, A. y otros. (1978). *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme. Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Ferrández, A. y Saramona, J. (1979). *La educación. Constantes y problemática.* Barcelona: CEAC, 6ª ed. (1975, 1ª ed.).

Ferraz, M.ª I.; Amaro, Mª da G.; Folgado, C. M. y Lopes, Mª H. (2011). Homenagem ao profesor doutor Joao José Matos Boavida. *Revista portuguesa de pedagogía.* Extra-serie, 2011.

FESE (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio europeo de educación superior. Una reflexión sobre la transición de la universidad en España*. Madrid: Fundación europea Sociedad y educación

Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas.* Barcelona: Península. Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.

Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.

Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la Pedagogía.* Barcelona: CEAC.

Fundación Aúna (2004*). España 2004. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Aúna.

Fundación Telefónica (2008). *Sociedad de la información en España*. http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie.html

Fundación Telefónica (2009). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos.* Madrid: Paraninfo.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación.* Salamanca: Secretaria de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

García Carrasco, J. (Coord.) (1984). Teoría de la educación, en A. Escolano (Ed.),

Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.

García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed. Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, (14), 19-46.

Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.

Gilson, E. (1974). *El realismo metódico.* Madrid: Rialp, 4ªed.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2000). Los "inventores" de la educación y cómo nosotros la aprendemos,

en J. Carbonell y otros, *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, pp. 13-22.

González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.

González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.

González Pérez, V. (2010). Hacia la reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.

Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 4ª ed.

Gouldner, A. W. (1965). Anti-Minotaur: the Myth of a Value-Free Sociology, en I. L. Horowitz, *The New Sociology.* Oxford: Oxford University Press.

Gowin, D. B. (1963).Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.

Gowin, D. B. (1972). Is Educational Research Distinctive?, en L. G. Thomas (Ed.) *Philosophical redirection of educational research*. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte 3, 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-25.

Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós. Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación.* Madrid: La lectura, s. f.

Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education.* Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P. H. (1967). Philosophy and educational theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and education. Modern readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.

Hirst, P. H. (1969). Los aspectos lógico y psicológico de la enseñanza de un tema, en R. S. Peters (Ed.), *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós, pp. 76-102.

Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía Ceneral.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed. Hudson, W. D. (1974). *Filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.

Hudson, W. D. (Ed.) (1983). *The is ought question. A collection of Papers on the Central*

Problems in Moral Philosophy. Londres: The Macmillan Press.

Ibáñez-Martín, J. A. (1977). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Ibañez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educaci6n. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158), 61-71.

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.

Ley 11/1983 de 25-VIII *(*BOE del 1-IX-1983) de Reforma Universitaria.

Ley 13/1986 de 14 de abril (BOE del 18-IV-1986), de fomento y coordinación general de la Investigación Científica y Técnica.

Ley 14/1970 de 4-VIII (BOE de 6-VIII-1970) General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa (LGE). Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 14/2011 de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Ley de 29-VII-43 (BOE del 31-VII-1943) de Ordenación de la Universidad Española (LOU). Ministerio de Educación Nacional.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Universidades. Locke, J. (1911). *Pensamientos acerca de la educación*. Madrid: La Lectura.

Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de cultura económica.

Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is philosophy of education?* Toronto: Collier-MacMillan.

Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía,* 41 (159), 9-23.

Medina Rubio, R. (1992). Estatuto epistemológico de la Teoría de la educación, en R. Medina y otros, *Teoría de la Educación*. Madrid: Uned, pp. 213-232.

Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza. (1974, 1ª

ed.).

Nassif, R. (1975). *Pedagogía General.* Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).

Nassif. R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel, 3ª ed.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).

Nordembo, S. (1979). Philosophy of Education in the Western World. Developmental Trends During the Last 25 years. *International Review of education*, 25 (2-3), 435-459.

Novak, J. (1977). *A theory of Education*. Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial. Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).

O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 47-65.

Orden de 12-II-1955 (BOE del 2-II-1955), de distribución de las asignaturas correspondientes a los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

Orden de 12-XI-1979 (BOE del 29-XII-1979), por el que se modifica el primer ciclo del plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Cultura.

Orden de 13-II-1975 (BOE del 19-IX-1975), por la que se divide la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 13-III-1974 (BOE 2-IV-1974), por la que se crea la Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 23-IX-1972 (BOE de 25-IX-1972), sobre directrices para la elaboración de planes de estudios de la enseñanza superior. Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 28-XII-1984 (BOE del 16-I-1985), que desarrolla con carácter transitorio el R. D. 1888/1984.

Orden de 7-II-1984 (BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984), por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria.

Orden de 9-XII-1977 (BOE del 19-IX-1978), por la que se crea el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Hoz, A. de la y otros (2002). Funciones de la universidad. *Revista de Educación,* (328) 267-282.

Orden, A. de la (Coord.) (2011). Educación y competencias. *Bordón,* 63 (1), 9-172.

Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Platón (1988). *Diálogos III (Fedón, Banquete y Fedro).* Madrid: Gredos.

Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Quintana, J. M.ª (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía.* 40 (157), 65-73.

Quintana, J. M.ª (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación, en J. Basabe Barcala y otros, *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, 75-107.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92- 118

Rabazas. T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) por el que se regula el Régimen de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Real Decreto 1427/1986 de 13-VI (BOE del11-VII-1986), que modifica parcialmente el R D. 1888/1984. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 1888/1984 de 26-IX (BOE del 29-X-1984), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 2360/1984 de 12-XII (BOE 14-I-1985), sobre los Departamentos Universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 432/2008 de 12 de abril (BOE de 14-IV-2008) de Presidencia del Gobierno, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales.

Real Decreto de 1-II-1901 (*La Gaceta* del 2-II-1901), por el que se establece plazo para la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Real Orden de 3-IV-1904 (*La Gaceta* del 8-V-104): Creación de la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.

Resolución de 17-VII-1973 (BOE de 8-IX-1973): Establece las directrices a seguir en los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de 24-IX-1974 (BOE del 19-X-1974) por la que se aprueba el primer ciclo del plan de estudios de la División de Filosofía y Letras de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de 26-XI-1984 (BOE de 8-XII-1984), sobre la adscripción de plazas de profesorado universitario.

Resolución de 27-XI-1984 (BOE del 4-XII-1984), sobre los destinos de los Profesores Titulares de Universidad que han superado las Pruebas de Idoneidad. Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de 2-IX-1986 (BOE del 19-IX-1986), por el que se convoca la plaza 313/86 de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Rodríguez Martínez, A. (2006) Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.

Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.

Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedente históricos de las actuales Secciones de Pedagogía, en A. Escolano, (Comp.), *Los estudios de Ciencias de la Educación: Curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE. de la Universidad de Salamanca, pp. 221-242.

Ruiz Berrio, J. (1984). La Pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía, *Bordón*, 36 (252), 207-224.

Sáenz de Miera, A. (Coord.) (2001). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de Universidades.

Sáenz de Miera, A. (Coord.) (2002). *La universidad en la nueva economía.* Madrid: Consejo de Universidades.

Sáez Alonso, R. (2007). La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, (8), 109-126.

Sanvisens. A. (1987). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona. CEAC.

Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.

Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.

Sección de Ciencias de la Educación (1984). *Cíncuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madirid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Siegel, H. (2006). Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado about Nothing Much? *Educational Researcher*, 35 (2), 3-12.

Smeyers, P. (2001). Qualitative Versus Quantitative Research Design: A Plea for Paradigmatic Tolerance in Educational rRsearch. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 477-495.

Smeyers, P. (2008). Qualitative and Quantitative Research Methods: Old Wine in nNw Bottles? On Understanding and Interpreting Educational Phenomena. *Paedagogica Historica*, 44, 691-705.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación.*

Revista interuniversitaria, 22 (1), 117-140.

Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.

Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.

Tibble, J. W. (1996). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul. Torre, S. De la (1985). *Textos de pedagogía*. Barcelona. PPU.

Toulmin, S. (1974a). Rationality and Scientific Discovery, en R. S. Cohen y M. Wartofsky (Eds.), *Boston Studies in the Philosophy Sf science,* Vol. XX. Dordrecht (Holland): Reidel, pp. 387-406.

Toulmin, S. (1974b). Razones y causas, en M. Chomsky y otros, *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 19-78.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press).

Toulmin, S. (1979). *El puesto de la razón en la ética*. Madrid: Alianza Universidad. Toulmin, S. (1980). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press. Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning.* Londres: Collier-MacMillan.

Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación).* Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (1988a). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1988b). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265- 280.

Touriñán, J. M. (1989a). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36.

Touriñán, J. M. (1989b). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga, pp.15-36.

Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función

pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.

Touriñán, J. M. (1995a). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (1995b). *La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia.* Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y *Revista Española de Pedagogía*, 53 (202), 397-435.

Touriñán, J. M. (1995c). El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación, en J. M. Touriñán (Dir.), *Datos estadísticos del Sistema Universitario de Galicia 1993-94*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Touriñán, J. M. (1996). *Sistema Universitario de Galicia*. *Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.

Touriñán, J. M. (1996a). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80. (Primera versión, (1983c), Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, en P. Aznar, y otros, Conceptos y propuestas (II) Valencia: Nau Llibres, pp. 105-127)

Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Donostia. Tomo III, pp.165-190.

Touriñán, J. M. (1996c). La liberté d'énseignement, democratisation et autonomie scolaire. *Penser l'éducation.* (2). Ampliado en *Revista Bordón*, 48 (3), 273-299.

Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, (1), 9-32.

Touriñán, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana*, (4), 40-61.

Touriñán, J. M. (1997c). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.

Touriñán, J. M. (1997d). *La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de Análisis.* Santiago de Compostela: Grafinova.

Touriñán, J. M. (1999a). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-

453.

Touriñán, J. M. (2000). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.

Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.

Touriñán, J. M. (2006). Sociedad de la información, innovación universitaria y desarrollo regional (una aproximación desde el marco de la Unión Europea), en M. Agis y otros. *A tarefa do pensar*. Santiago de Compostela. Sementeira, pp. 341-362.

Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.

Touriñán, J. M. (2008b). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa, en J. Evans y E. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación.* Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218: abril-junio), 127-150.

Touriñán, J. M. (2010). Universidad, en J. A. Caride y F. Trillo (Coords), *Diccionario galego de Pedagoxía*. Vigo: Galaxia, pp. 551-554.

Touriñán, J. M. (2011a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? Encuentro de Teoría de la educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré). Publicado en SI(*e*)TE (2013). *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.

Touriñán, J. M. (2011b). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, número extraordinario de 2011, pp. 283-308.

Touriñán, J. M. (2012c). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional REDICIS *Cultura, educación e innovación.* Santiago de Compostela, septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338.).

Touriñán, J. M. (2012d). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L.

Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2013c). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de investigación en educación*, 11 (2), 7-32.

Touriñán, J. M. (2013d). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Crítica y desmitificación de la educación actual.* Barcelona: Octaedro, pp. 57-92

Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Bravo, A. (Eds.) (2000). *Gestión de política científica y recursos de investigación***.** Santiago de Compostela: Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993b). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista galega do ensino*, 2ª época, 14 (48), 89-130 y 377-410.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo. (Hay edición nueva del libro: Touriñán, J. M. y Sáez, R., 2015. *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela, Andavira).

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2005). El programa e-Europa y la educación electrónica: el

desarrollo de la sociedad de la información como objetivo de la Unión Europea. *Tecnología y Comunicación Educativas* (41), Julio-Diciembre, 34-58.

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 9-34.

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2012). La educación electrónica como ámbito de educación general. Observatorio ILCE (Instituto latinoamericano de la comunicación). México: ILCE. http://observatorio.ilce.edu.mx/index.php/investigaciones- especializadas. (Consultado 26 junio 2013).

Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Santiago: Fundación Galicia-Europa.

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía).* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Graó. 5ª reimp. 2009

Tusquets, J. (1972). *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio español.

Uljens, M. (2001) On general education as a discipline. *Studies in Philosophy and education,* 20, 291-301.

UNESCO (1976). *La educación en marcha*. Barcelona: Teide/UNESCO.

UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. *Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO. (2008). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. Paris: División de la Sociedad de la Información.

US Government (1973). *A Nation at Risk*. The Imperative for Educational Reform. http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html

Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en Sociedad Española de Pedagogía, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: C.S.I.C., pp. 39-61.

Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 9-36.

Vázquez, G. (1983). La educación como experiencia: directriz temporal, en J. L. Castillejo y otros, *Teoría de la educación (El problema de la educación).* Murcia: Limites, pp. 127-144.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.

Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.

Vázquez, G. (2007). La pedagogía en y de la sociedad cognitiva, en J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 259-294.

Vázquez, G. (2011). Familia y escuela. Hacia la ruptura del compromiso. Encuentro de Teoría de la educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré. (Actualmente en vías de publicación como libro colectivo, *Desmitificación y crítica de la educación actual*, Barcelona: Octaedro).

Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J, Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.

Walton, J. (1971). *Introduction to education: a substantive discipline*. Waltham, Massachusetts: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.

William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do it? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.

CAPÍTULO 2

Teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica

José Manuel Touriñán López

Adaptado del libro J. M. Touriñán y R. Sáez (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo, cap. 7. Derechos de edición del autor.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento institucionalizado de la educación
3. Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina
   - 3.1. Corriente marginal. El sentido unívoco de la Teoría de la educación como "Teorías filosóficas de la educación"
   - 3.2. Corriente de subalternación. El triple sentido de la Teoría de la educación
   - 3.3. Corriente autónoma. La doble acepción de la Teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva
4. La Teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación en la construcción del conocimiento de la educación
   - 4.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación
   - 4.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación
   - 4.3. Investigaciones teóricas de la educación. La Teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación
   - 4.4. Investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía
   - 4.5. La significación del conocimiento de la educación
5. Teoría de la educación como disciplina a enseñar. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y como asignatura del plan de estudios
   - 5.1. El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios
   - 5.2. La sistemática de disciplinas
6. Consideraciones finales. La educación es un ámbito de conocimiento disciplinar y la significación del conocimiento de la educación es principio de investigación pedagógica

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la demarcación de ámbitos de competencia. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

La disciplina como *disciplina a enseñar*, como *disciplina a investigar* (investigación de la disciplina) y como *disciplina de investigación* (investigación en la disciplina) son cuestiones importantes, si se pretende identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta.

De ordinario la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. En el caso de la Teoría de la educación no ocurre lo mismo. Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

> "las presiones de las fuerzas que de hecho dominan la universidad y se proyectan en la elaboración de planes de estudios; la realidad del movimiento pedagógico, con una producción que desborda la capacidad de información y síntesis de los individuos y grupos que han de tomar las decisiones y *la no abundancia de reflexiones que sin olvidar estos datos se centren en una más precisa delimitación del contenido y método de cada ciencia, evitando las presiones perturbadoras; todo ello confunde y complica el panorama conceptual y terminológico*" (Marín 1983, p. 15. La cursiva es nuestra).

En el caso de la educación, tan urgente como la *investigación en* la disciplina, es la *investigación de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

De lo que se trata en este caso es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y la ubicación de la misma dentro de la Pedagogía. Sin pretensión de ultimidad, pero con una clara convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos para que se juzguen. Y para ello vamos a abordar en este capítulo cuatro cuestiones:

a. La racionalidad de nuestra concepción de la Teoría de la educación.
b. El lugar de las investigaciones de la Teoría de la educación dentro de la Pedagogía.
c. La diferencia entre Teoría de la educación como disciplina académica y como asignatura de planes de estudios.
d. La significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica.

2. LA RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR Y EL CONOCIMIENTO INSTITUCIONALIZADO DE LA EDUCACIÓN

Nuestra tesis en el punto de partida, que es el final del Capítulo 6, es en este caso que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento*. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma (Hirst, 1974; Broudy, 1977; Touriñán, 1987a, 1990, 2010a y 2010b; Toulmin, 1972; Toulmin, Rieke, y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974). Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, de manera tal que tiene sentido afirmar que en el conocimiento combinamos formas de conocimiento y niveles epistemológicos.

Conviene aclarar en este momento del discurso que, en el entorno anglosajón, "educación", además del significado de 'cortesía y urbanidad', tiene el doble sentido de 'actividad o tarea' y de 'conocimiento de la educación', y se habla de ella como actividad y como disciplina (*education as a discipline*), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (conocimiento de educación) (Peters, 1969; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001). La disciplina "educación", entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (educación del conocimiento), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina (Touriñán, 1989a y 2010a; Touriñán y Rodríguez, 1993) y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación (Touriñán, 2010c). Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* dice que disciplina es 'facultad, arte o ciencia' y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, para nosotros, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional. Contribuyen al conocimiento de la

educación, como ámbito o parcela de realidad, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 2010b; William, 2008).

Como ya hemos dicho anteriormente, es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las carreras estudian el conocimiento del ámbito y las facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso (Touriñán, 2011).

Las disciplinas autónomas, como hemos visto en el Capítulo 6, al hablar de la polémica autonomía-subalternación, se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia. La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio y que, ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. En palabras de Herbart (1806), uno de los padres de la Pedagogía:

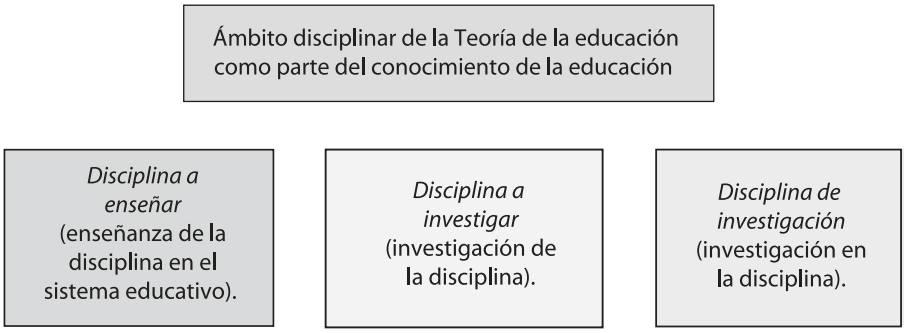
> "Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Solo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso" (Herbart, 1806, p. 8).

En el Capítulo 6, hemos argumentado para comprender que la autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar.* Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Bunge, 1980 y 1989; Chalmers, 2003; Bachelard, 1976; Freund, 1975).

Las disciplinas autónomas se relacionan entre sí. La disciplina A puede usar la disciplina B para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina A no queda realizada por haber usado la disciplina B, sino por las pruebas específicas de A. La disciplina Educación Física puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación física serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión en educación física que depende de su propio sistema conceptual. Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad $E = V \times T$. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser la combinación de las tres incógnitas $E = V \times T$; $V = E \times T$; $T = V \times E$. Cualquiera de las tres igualdades permite despejar sin error, y, en cada caso, V sería distinto: $V = E/T$; $V = E \times T$; $V = T/E$. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos, solo hay un modo correcto de igualdad inicial: $E = V \text{ x } T$. En este caso, es verdad que la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual, pero también es verdad que la validez matemática no puede alterarse para alcanzar conclusiones válidas en el otro ámbito disciplinar (Belth, 1971; Hirst, 1966, 1967 y 1974; Touriñán, 1987a).

Desde esta perspectiva de aproximación, los procesos de desarrollo administrativo y epistemológico de una disciplina no se confunden, ni se superponen (Touriñán, 1988 y 2008). De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Touriñán, 1989a y 2010a): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación "*en* y *desde*" la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina y qué cuestiones se investigan). En el Cuadro 28 recogemos las tres acepciones del ámbito disciplinar, aplicado a la Teoría de la educación como parte del conocimiento institucionalizado de la educación.

Cuadro 28. El ámbito disciplinar de la Teoría de la educación



Fuente: Elaboración propia.

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que la asignatura se convierte en un reto de investigación pedagógica, desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que, no solo están avalados por la investigación *de* y *en* la disciplina, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios (Touriñán, 1999 y 2000).

Es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina Teoría de la educación, porque podemos combinar disciplinarmente, como veremos en los epígrafes siguientes, formas de conocimiento, niveles epistemológicos y consideración de la educación como objeto de estudio. Y así las cosas, en el punto de partida, podemos decir que la Teoría de la educación es definida como teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de los estudios educativos, en referencia a la complejidad del objeto de estudio "educación" que hemos analizado en el Capítulo 5. Estamos, pues, ante una propuesta de hondo calado que requerirá, para su desarrollo, adentrarnos en los terrenos de la epistemología o, en general, de los fundamentos del saber y de las concepciones acerca de la teoría (Touriñán, 2008 y 2010c; Colom, 2006).

3. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A INVESTIGAR. LA INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA

Cuando hablamos de *la investigación "de" la disciplina,* o de la Teoría de la educación como disciplina a investigar, estamos haciendo hincapié en el sentido de la disciplina; es decir, en la justificación y validación de la propia concepción del campo, o lo que es lo mismo, en la racionalidad de la concepción del campo.

Qué sea la disciplina de Teoría de la Educación, es una cuestión abierta en la que existen respuestas susceptibles de sistematización. A la hora de indagar el sentido de la disciplina puede mantenerse la siguiente hipótesis (Touriñán, 1989a).

- La Teoría de la educación es, en principio, conocimiento de la educación, que es un objeto complejo.
- El conocimiento de la educación crece y no ha sido siempre contemplado del mismo modo, si bien, como conocimiento, hace referencia a los niveles epistemológicos y a las diversas formas de racionalidad.
- El estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer los distintos modos de entender la Teoría de la educación.

Por analogía con los estudios realizados acerca de la evolución de otros saberes, y teniendo en cuenta que el modelo de crecimiento es aplicable a la evolución del conocimiento de la educación, se defienden en la investigación pedagógica tres corrientes distintas acerca del conocimiento de la educación que se definen, respectivamente,

no por el método que utilizan, sino por la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras, o que concebirla como una actividad práctica, tal como se resume en el Cuadro 29 (Touriñán 1987a, 1987b, 1990 y 2008d; Touriñán y Rodríguez, 1993a; Touriñán y Sáez, 2006; Rodríguez, 2006; Naval, 2008):

1. Corriente marginal del conocimiento de la educación.
2. Corriente subalternada del conocimiento de la educación.
3. Corriente autónoma del conocimiento de la educación.

Cuadro 29. Corrientes del conocimiento de la educación.

Criterios discriminantes	CORRIENTE MARGINAL o de experiencia	CORRIENTE SUBALTERNADA o de los estudios científicos de la educación	CORRIENTE AUTÓNOMA o de la ciencia de la educación
Consideración de la educación como objeto de estudio	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica.	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras.	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito.
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables.	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación.	El conocimiento esencial es el de los fines y medios lógicamente implicados en el proceso.
Modo de resolver el acto de intervención	La intervención se resuelve experiencialmente.	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas.	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas.
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular.	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación.	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

Fuente: Touriñán, 2010a, p. 21.

Cada una de estas corrientes, que contribuye a conformar una determinada mentalidad pedagógica, se distingue básicamente por el tipo de respuesta a los siguientes criterios:

- La consideración de la educación como objeto de estudio.
- El conocimiento que debe obtenerse para saber educación.
- El modo de resolver el acto de intervención.
- La posibilidad de construir ciencia de la educación.

Cada corriente mantiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación y del contenido de la disciplina de Teoría de la educación, en absoluto, despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente asume que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etc.) que tienen sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, desde el marco de cada corriente del conocimiento de la educación.

Es comprensible que, según la mentalidad pedagógica propia de cada corriente, la investigación y la disciplina de Teoría de la educación se entiendan de modo distinto, por eso, nuestra preocupación fundamental, en este capítulo, no se dirige a la fecundidad de las hipótesis de cada corriente, sino a la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a dicho conocimiento en cada corriente.

El objetivo no es negar la fecundidad de cada corriente, y, por tanto, negar la existencia de conocimientos correspondientes a cada corriente, sino razonar acerca de la pertinencia del nombre de "Teoría de la educación" en cada caso para la disciplina académica derivada de cada corriente.

La cuestión no es que en diversos momentos se le haya llamado disciplina de Teoría de la educación a cosas distintas, la cuestión es, si hoy hay que llamar disciplina de Teoría de la educación a todas esas cosas, o hay razones que afectan a las formas de conocimiento y al desarrollo disciplinar que permiten hacer un uso restringido del término "disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación" sin por ello despreciar los otros conocimientos.

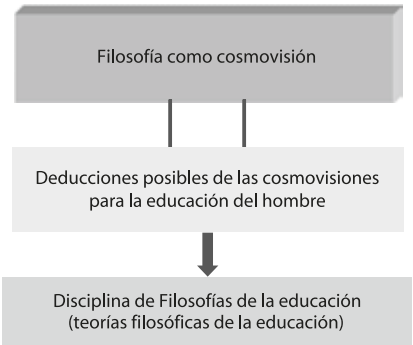
La tendencia justificada por la investigación en estos momentos apunta a la segunda alternativa. La Teoría de la educación como disciplina sustantiva no es un cajón de sastre en el que cabe de todo. Es posible defender un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía específico para la disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación, reconociendo al mismo tiempo que otros contenidos, en algún momento incluidos en la disciplina de Teoría, siguen siendo valiosos, pero constituyen los elementos centrales de otras disciplinas. La argumentación básica de esta tendencia se centra en justificar que investigación teórica del campo de la educación no es lo mismo que "disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación".

En esta línea de argumentación, vamos a ver en las páginas siguientes que cada mentalidad pedagógica, desde cada corriente, realiza investigaciones teóricas en el campo de la educación que son objeto de disciplinas académicas específicas.

3.1. Corriente marginal. El sentido unívoco de la Teoría de la educación como "Teorías filosóficas de la educación"

En *la corriente marginal,* que se ha denominado también corriente filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985a; Quintanilla, 1978), *la Teoría de la educación se identifica con las filosofías de la educación.* Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987a, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962). Como disciplina responde a la siguiente estructura (Cuadro 21):

Cuadro 21. Estructura de Teorías filosóficas.



Fuente: Touriñán, 1987a, 243.

Las Teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como *a priori* de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 1987a).

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca.
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención.
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales.
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales; las cosmovisiones.

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; Bowen, y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2011).

Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento —racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)—, denominar Teoría de la educación solo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la educación o Teorías filosóficas de la educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la educación solo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar de la educación desfasado. En la actualidad, las Filosofías de la educación son un campo de investigación específico, con disciplina propia y del mismo nombre.

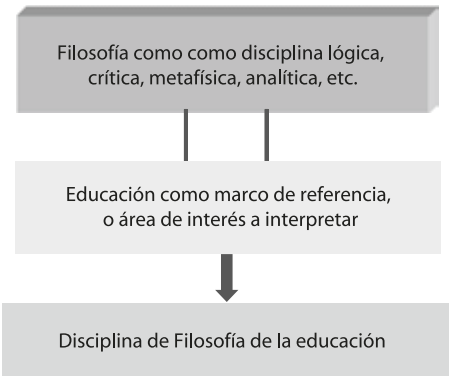
3.2. Corriente de subalternación. El triple sentido de la Teoría de la educación

En la corriente de subalternación, que se ha denominado en otros casos corriente interdisciplinar o analítico-técnica (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978; Putnam, 1962), *la Teoría de la educación admite tres especificaciones distintas.* En cualquiera de ellas la educación es un área de interés en cuyos conceptos no hay nada lógicamente distinto de lo que hay en los de las disciplinas generadoras. La educación es, básicamente, una actividad técnico-práctica cuyas reglas de acción se justifican desde las disciplinas que tienen estructura teórico-conceptual consolidada (O'Connor, 1971, p. 134-160).

3.2.1. Teoría de la educación como Filosofía de la educación

La Teoría de la educación se identifica, en unos casos, *con la Filosofía de la educación.* Esta Filosofía de la educación no se confunde con las Filosofías de la educación de la corriente marginal (Lucas, 1969; Suchodolski, 1979; Nordembo, 1979; González Álvarez, 1977, p. 20; Ibáñez Martín, 1982; Quintana, 1982; Touriñán, 1989b). En esta concepción, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora. En este caso la Filosofía no es una cosmovisión, sino una disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica y su función es dar una interpretación de la educación como problema lógico, lingüístico, metafísico o crítico. La Teoría de la educación es un tratado especial de filosofía; es una filosofía aplicada, se especializa la tarea, no la disciplina; precisamente por eso puede afirmarse que como disciplina responde a la siguiente estructura reflejada en el Cuadro 22.

Cuadro 22. Estructura de la Filosofía de la educación.



Fuente: Touriñán, 2008, p. 182.

3.2.2. La Teoría de la educación como teoría interpretativa

La Teoría de la educación se identifica en otros casos con las teorías interpretativas. En este caso la Teoría de la educación se corresponde con el conjunto de teorías de las disciplinas generadoras que los investigadores de cada una de esas disciplinas han creado.

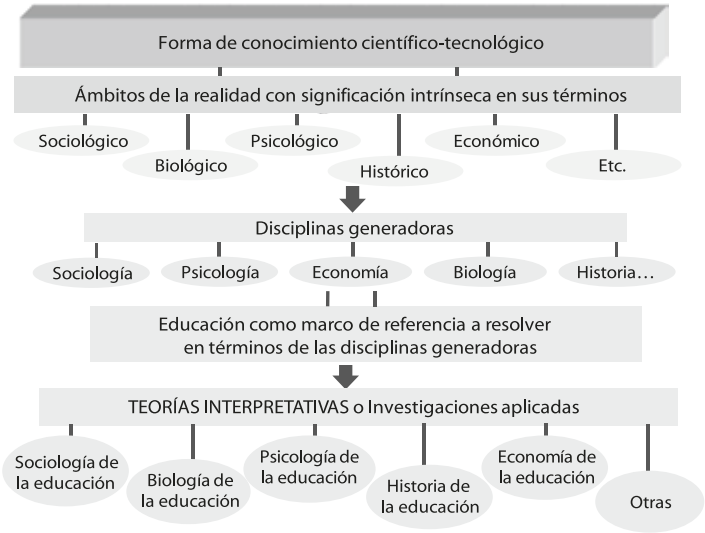
Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etc., son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25-36; Bunge, 1985, p. 236-239 y 1981a, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 1982, 1986 y 2002).

Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan establecerse para el ámbito de la educación. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 23.

Cuando la Teoría de la educación se identifica con las teorías interpretativas, estamos cayendo en la forma más sutil de anular el sentido de una disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación. En efecto, cuando se hace esta identificación acontece una de estas dos alternativas.

a. Se anula absolutamente la disciplina de Teoría de la educación, porque la teoría se imparte desde cada una de las disciplinas identificadas como teorías interpretativas. Como disciplina, la Teoría de la educación es, en este caso, una expresión sin contenido.
b. La Teoría de la educación queda reducida a una asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación. Bajo esta identificación, la Teoría de la educación carece de campo de investigación disciplinar específico y su tarea sería proporcionar información resumida de las teorías interpretativas que se estudiarían en profundidad en la disciplina correspondiente, porque la teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras.

Cuadro 23. Estructura de las teorías interpretativas[1]



Fuente: Touriñán, 2008, p. 181.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son tratados especiales de las disciplinas generadoras (disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora —Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda—* (González Álvarez, 1977. p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta

[1] Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras.

perspectiva que O'Connor concluya que "la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía" (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etc., según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

3.2.3. La Teoría de la educación como teoría práctica

La *Teoría de la Educación se identifica* en otros casos, *con la tecnología; no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin*. En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades.

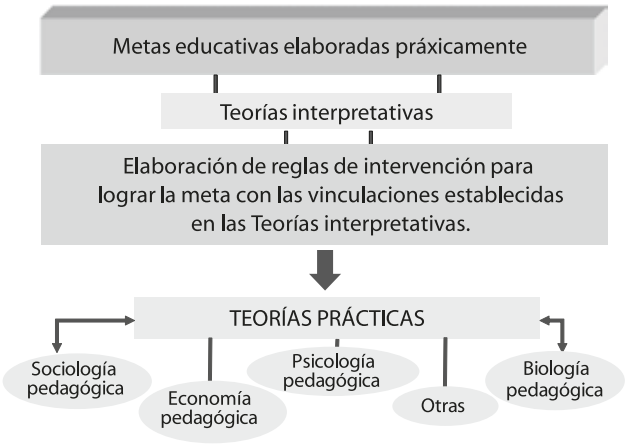
a. La modalidad de *Aplicación técnica,* defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

   A es dado como deseable para la educación.
   Según las teorías interpretativas *T*, si se dan las condiciones *C*, se produce *A*.
   Constrúyanse las condiciones *C*.

b. La modalidad de *teoría-práctica,* defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

   P es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.
   En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, *Q* es la forma más efectiva de lograr *P*.
   Por consiguiente, hágase lo que exige *Q*.

Cuadro 24. Estructura de teorías prácticas



Fuente: Touriñán, 2008, p. 182.

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práxicamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecuan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 24 (Touriñán, 1987a).

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología pedagógica, Sociología pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la educación como teoría práctica, es decir, que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la educación como disciplina desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la educación funciona en este caso como un "cajón de sastre" en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por esta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; Nassif, 1975, pp. 72-79).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinares de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia disciplina académica, se cierra

con ellas la investigación teórica o, además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que solo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

3.3. Corriente autónoma. La doble acepción de la Teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la teoría de la educación es un nivel de análisis epistemológico, pero además es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

La corriente autónoma, como ya hemos dicho en el Capítulo 6, tiene su principio en las originales posiciones que Herbart (s.f.), Dilthey (1965) y Nohl (1968) mantuvieron respecto del conocimiento de la educación en dos aspectos fundamentalmente: de un lado, la necesidad de buscar significación intrínseca a los conceptos educacionales a fin de distinguirlos lógicamente y, de otro, la limitación del conocimiento que proporcionan las teorías filosóficas y los estudios subalternados de la educación.

Esta corriente evoluciona en sus inicios desde la *Pedagogía general* de Herbart, entendida como el sistema científico autónomo de saber sobre educación, pues "la Pedagogía nos va a proporcionar *un círculo visual* de la educación al elevarnos a lo general (…) lo que debe hacer la Pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente" (Herbart, 1806, pp. 8-9) a la *Teoría de la educación* como disciplina sustantiva de la Pedagogía, que, para Herbart, será una teoría con validez general y no una teoría de medios para fines dados —que es lo propio de la subalternación—, porque "la completa abstracción de los medios respecto al fin (…) es imposible, (…) una conexión causal conocida solo llega a ser medio cuando persigo un fin. En cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y solo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio" (Herbart, 1806, p. 22).

En la corriente autónoma, la Pedagogía es una disciplina autónoma como pueden serlo la Psicología, la Biología, la Sociología, etc. Usa las formas de conocimiento adecuadas al ámbito de la educación, entendida esta como ámbito de realidad complejo con significación intrínseca en sus términos. Precisamente por eso, la Pedagogía como disciplina autónoma elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación, proposiciones tecnológicas específicas de la educación y secuencias de intervención ajustadas en cada caso concreto a la racionalidad que mejor se adecua a la complejidad de su objeto de conocimiento.

Las disciplinas autónomas se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de la realidad específica que estudian con la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio (Bunge, 1981, pp. 25-26). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas autónomas que se constituyen con objeto de estudio específico, formas de conocimiento y niveles epistemológicos de construcción del conocimiento, para dar la respuesta más adecuada a su objeto de estudio en conceptos con significación intrínseca a su ámbito.

La autonomía es funcional y no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos.

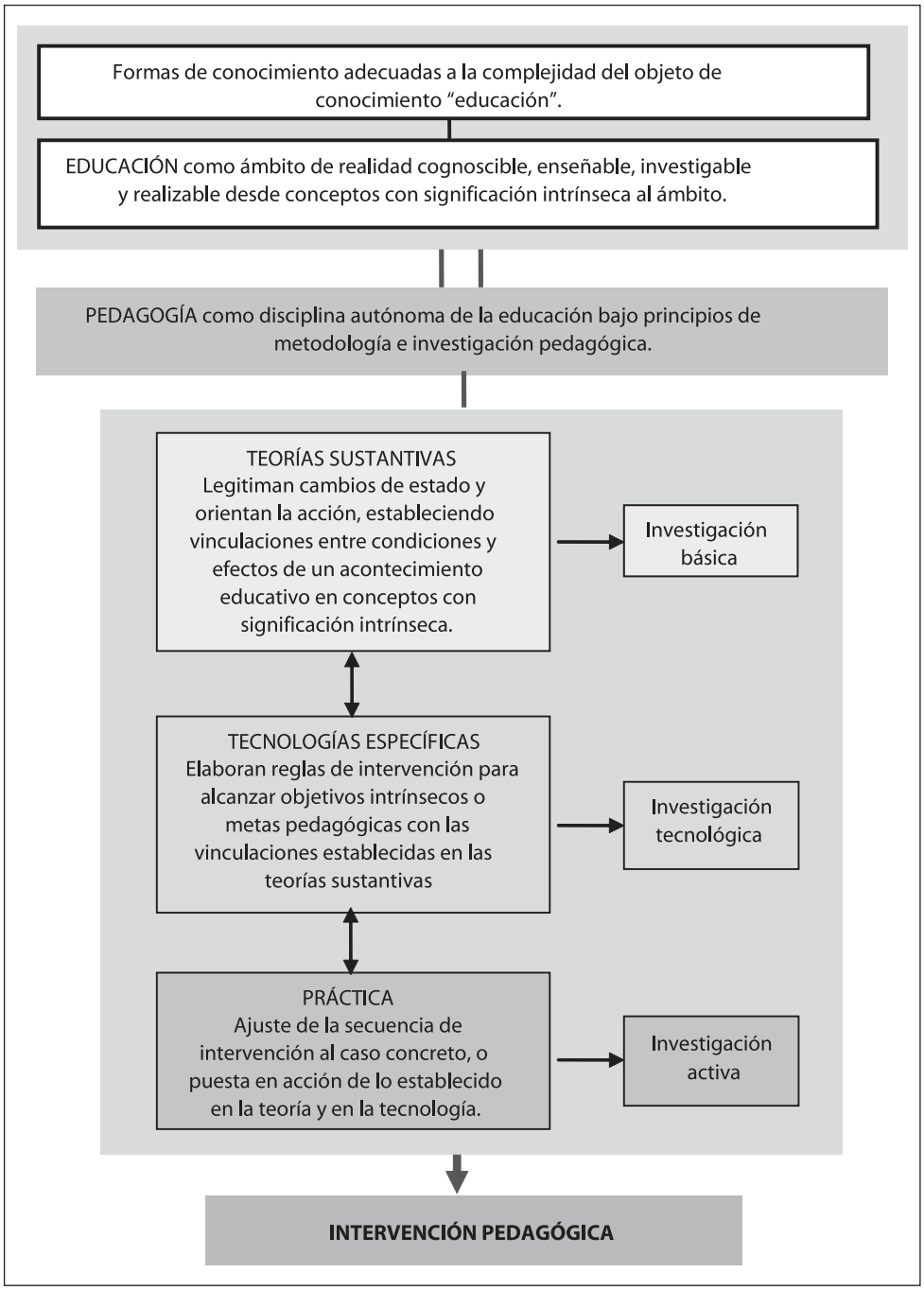
Ahora bien, autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas aplica los niveles de análisis epistemológico (teoría, tecnología y práctica), ajustándose al problema a conocer desde las formas de conocimiento pertinentes; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Suppe, 1979; Toulmin, 2003).

Existe, por tanto, en esta corriente, una disciplina autónoma (la Pedagogía) con pluralidad de disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito educación. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a la racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, en conceptos con significación intrínseca al ámbito, atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso.

Podemos decir, por tanto, que en la mentalidad pedagógica de la corriente autónoma la teoría de la educación no es competencia de los especialistas de otros ámbitos, sino que en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles, tal como se especifica en el Cuadro 25 (Touriñán, 1987b).

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica o teoría sustantiva, tecnológica o tecnología específica e investigación activa o práctica (Castillejo y Colom, 1987, p. 32; Castillejo, 1985b; Colom, 1986).

Cuadro 25. Pedagogía como disciplina autónoma



Fuente: Elaboración propia.

Por la misma razón puede decirse que la teoría de la educación es un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento y esto no es incompatible con afirmar que, como disciplina académica, la Teoría de la educación es, como vamos a ver a continuación, investigación teórica, tecnológica y práctica de su parcela disciplinar.

La Pedagogía constituye ámbitos de educación que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, puede ser parcelada en disciplinas y en asignaturas dentro de los planes de estudios de la carrera, para ser conocida, enseñada, investigada y realizada.

En la Pedagogía como disciplina autónoma se entiende la Teoría de la educación como un nivel del análisis epistemológico (teorías sustantivas), o como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Pedagogía general). Como vamos a ver a continuación, Teoría como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva son entidades distintas.

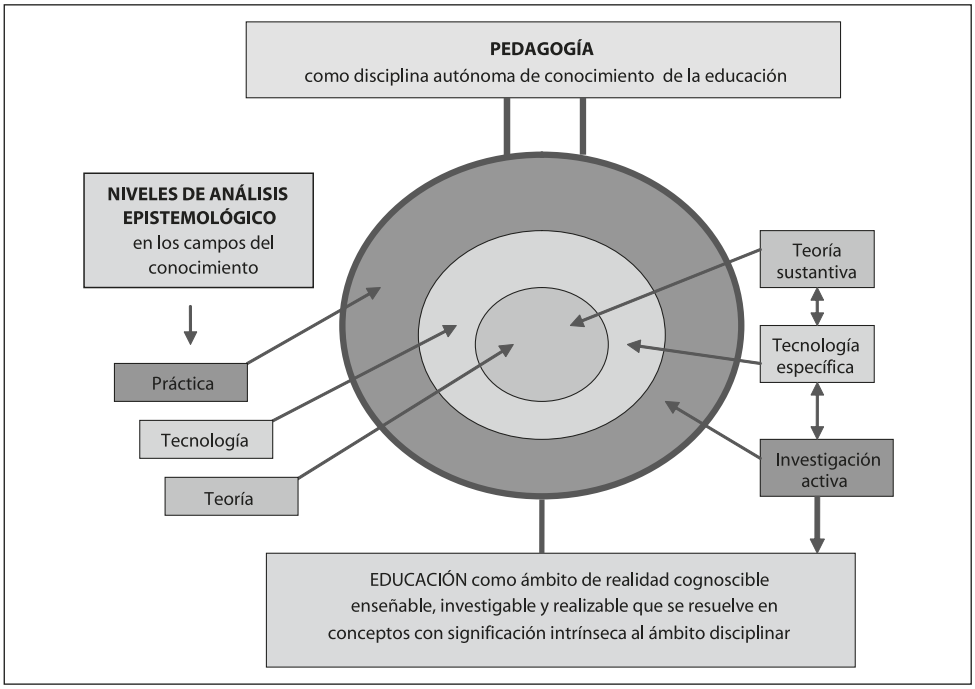
3.3.1a. La Teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico, es la Teoría sustantiva de la educación

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (teoría, tecnología e investigación activa o práctica) aplicables a las formas de conocimiento (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etc.) para resolver el conocimiento de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. La acepción "Teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico", se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en el Cuadro 26 (Castillejo, 1985; Touriñán, 1987a y 1987b).

Algunos han pretendido dividir la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación según este esquema de los tres niveles de análisis epistemológico, aglutinando en una disciplina (Pedagogía teórica) todo el conocimiento de la educación del primer nivel epistemológico, el nivel de teoría, haciendo equivalente pedagogía teórica y teoría sustantiva. El segundo nivel epistemológico (tecnología específica) se identificaría con la disciplina Pedagogía tecnológica y el tercer nivel (investigación activa) con la Pedagogía práctica (Cuadro 27):

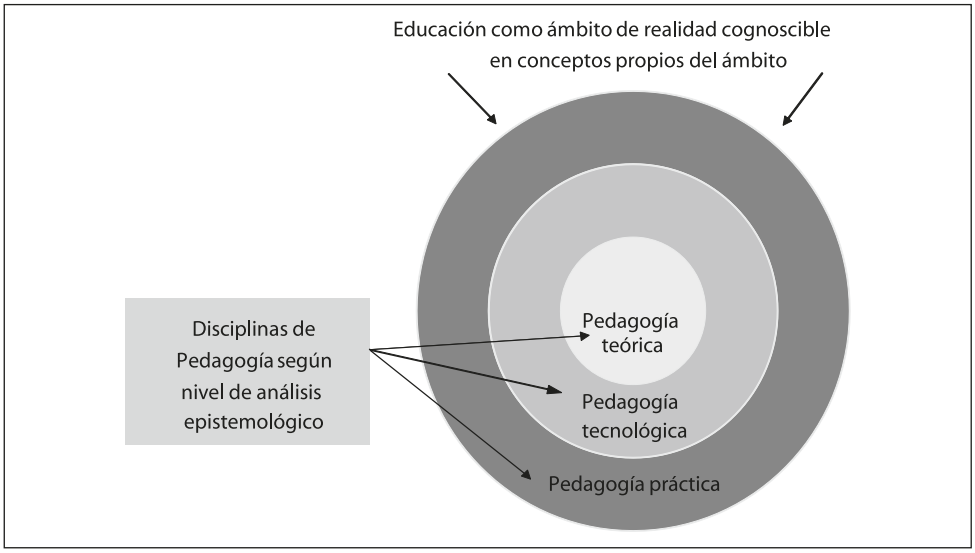
a. La Pedagogía teórica que explica e interpreta la educación como un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, se identificaría con el campo de las teorías sustantivas. A diferencia de las teorías interpretativas, las teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos en conceptos propios del ámbito disciplinar.
b. La Pedagogía tecnológica que prescribe reglas de intervención pedagógica de acuerdo con las vinculaciones entre condiciones y efectos validados en la teoría sustantiva. En este caso las tecnologías son específicas, elaboran reglas de intervención para alcanzar metas pedagógicas legitimadas por las teorías sustantivas.
c. La Pedagogía activa o práctica que se encargaría del ajuste de secuencias de intervención a cada caso concreto.

Cuadro 26. Niveles de análisis epistemológico en la disciplina autónoma de Pedagogía



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 27. Disciplinas de Pedagogía según el nivel de análisis epistemológico



Fuente: Elaboración propia.

Se asume en este caso, erróneamente, como ya hemos dicho, que los problemas teóricos de la educación, de la enseñanza, de la organización y de la intervención son analizados separadamente de sus problemas tecnológicos y prácticos, tal como si entre teoría, tecnología y práctica hubiera barreras epistemológicas que obligan a aislarlos disciplinarmente.

Para nosotros, eso no es correcto, porque la conexión entre la teoría y la práctica no es externa, ni de dependencia jerárquica vertical como en las corrientes marginal y subalternada, respectivamente, sino de interdependencia. Por consiguiente, en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles.

3.3.1b. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina Pedagogía

La Teoría de la educación se construye en este caso como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma que la genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su tarea al aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que le incumbe.

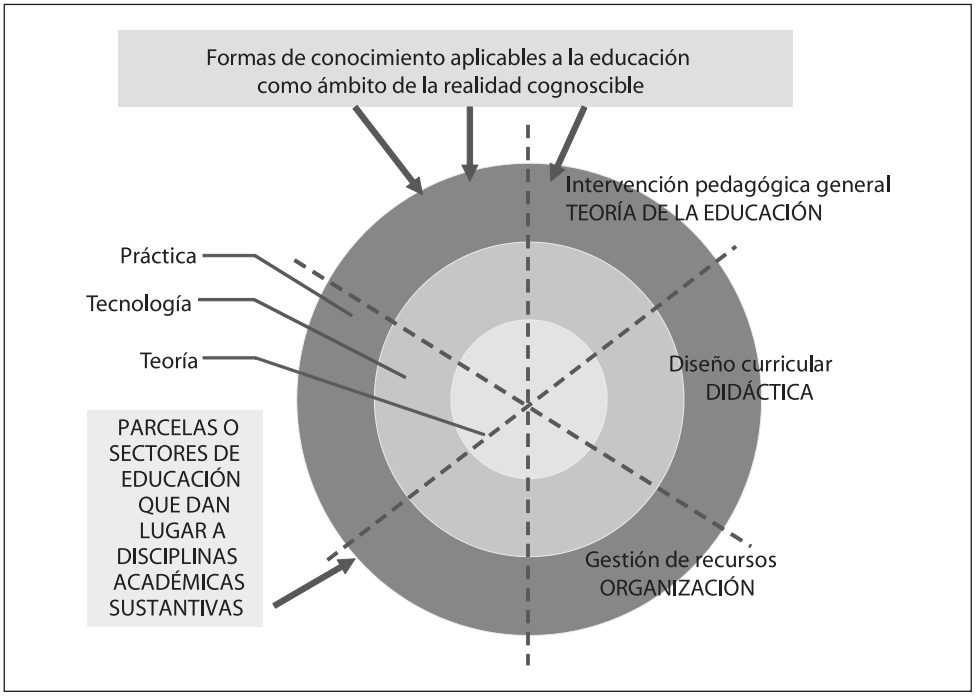
Como disciplina académica sustantiva, la Teoría de la educación no es en la corriente autónoma un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es solo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina (Cuadro 28).

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma,* como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas. Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque la pedagogía es el nombre sustantivo que las identifica y construyen su diferencia dentro de la parcela pedagógica que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su* sector del conocimiento del ámbito de realidad "educación".

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento

"educación" que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la pedagogía comparada, la didáctica, el diagnóstico, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Vázquez, 1984, p. 24; Castillejo, 1985a, p. 53; Touriñán, 1987a; Quintana 1988).

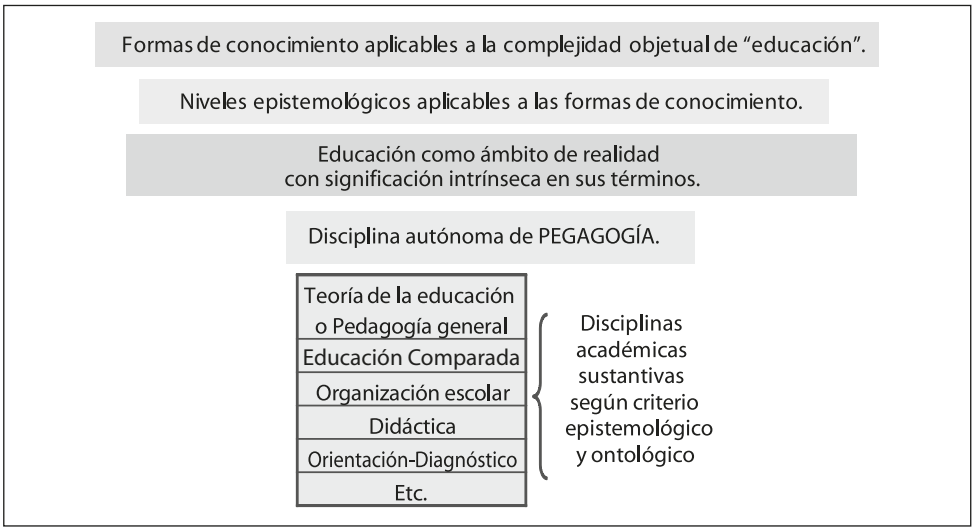
Cuadro 28. Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas



Fuente: Elaboración propia.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinarmente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia (Cuadro 29).

Cuadro 29. Disciplinas académicas sustantivas.



Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es solo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La Teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida solo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento que* mejor se ajustan *a la* complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general.*

3.3.3. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de "Pedagogía general", porque la Pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada (Quintana, 1978 y 1988, p. 26; Capitán Díaz, 1979; Marín, 1983; Vázquez, 1981; Medina, 1992; Basabe y otros, 1983). Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación "Teoría de la educación", pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la *Pedagogía general derivada del fin de la educación* de Herbart hasta la *Teoría de la educación de validez general* de Nohl (Touriñán, 1987a).

El conocimiento de la educación ha evolucionado y su crecimiento nos permite hablar hoy con propiedad y sin confusión, distinguiendo entre Pedagogía y Educación, entre conocimiento del ámbito (Pedagogía, en este caso) y el ámbito de conocimiento (educación).

Siguiendo la misma línea de argumentación, debe recordarse que determinar la denominación de disciplinas por el ámbito de conocimiento (educación, en nuestro caso) es adecuada, según el uso común, para disciplinas de investigaciones aplicadas a otros campos y teorías interpretativas; se dice Sociología del trabajo, Psicología de la medicina, de la educación, etcétera y se dice también como aplicaciones de la Pedagogía, pedagogía del trabajo, de la familia, de adultos u otras. Así mismo, las disciplinas académicas sustantivas, suelen denominarse por el conocimiento del ámbito respetan-

do la identificación nominal con la disciplina científica que representan (Pedagogía, en nuestro caso); se dice, en este sentido, Pedagogía general, comparada, etc.

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de "pedagogía" laboral, "pedagogía" familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, no sólo la distinción entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, sino también la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General. De este modo, la voz "Teoría de la educación" sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Ahora bien, no se deben olvidar los vicios y errores conceptuales que prosperaron históricamente al amparo del término "Pedagogía general" y que favorecieron su polisemia y, peor aún, su ambigüedad semántica, hasta el extremo de que se considerase pertinente la sustitución de esa denominación por otra ajena a esas confrontaciones. La tendencia es utilizar el término "Teoría" en la disciplina por esas diversas razones entre las que se encuentra el prestigio debido al éxito de los modos científicos de explicación y comprensión (Gowin, 1963 y 1972; O'Connor, 1971; Campilla, Esteve, Ibáñez, y Touriñán, 1974; Escolano, 1978; Colom, 1983; Vázquez, 1984; García Carrasco, 1988; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001; Touriñán, 1987a; Petrus, 1987; Tusquets, 1972; Nassif, 1985; Belth, 1971; Trilla, 1987; Castillejo y otros, 1994; Colom, 1987, 2002 y 2006; Bowen y Hobson, 1979; Quintana, 1988; García Aretio, 1989; Puig, 2003; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 2011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014).

Si repasamos la literatura pedagógica es posible decir que las ambigüedades semánticas se han originado en tres modos distintos de identificar el concepto "general" que han dado lugar a la identificación de la Pedagogía general:

- Como disciplina del primer nivel de análisis epistemológico.
- Como tronco común de las pedagogías especiales o aplicadas.
- Como Pedagogía "en" general o introducción a las ciencias de la educación.

En unos casos se ha pretendido acotar las disciplinas de la Pedagogía, aglutinando en una disciplina (Pedagogía teórica) todo el conocimiento de la educación del primer nivel epistemológico, el nivel de teoría, haciendo equivalente Pedagogía teórica y teoría sustantiva. Pero como ya hemos dicho en la teoría de la educación como disciplina hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito de conocimiento "educación" que le incumbe, porque la relación es de interdependencia entre

los tres niveles epistemológicos. Y, además, el criterio ontológico tiene significado en la creación de disciplinas; no debe omitirse.

En otros casos se ha propugnado que la Pedagogía general sea el tronco común de los investigaciones aplicadas (la Pedagogía general equivale al tronco común que engloba teoría, historia y metodología). A favor de esta posición estaba en nuestro país la racionalidad administrativa que promulgó la ley de ordenación universitaria de 1943 (Ley de 29-VII-43, BOE del 31-VII-1943, de Ordenación de la Universidad Española —LOU—, Ministerio de Educación Nacional) y el decreto de desarrollo de 1944 (Decreto de 7-VII-1944, BOE del 4-VIII-1944, por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional) que dio lugar a la creación de la *cátedra Pedagogía general y racional*. Es una tendencia amparada además en análisis que fundamentan la separación de disciplinas sustantivas dentro de las disciplinas científicas, apelando a la diferencia entre los calificativos "general" y "aplicada". Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas sustantivas y teorías interpretativas en otros ámbitos científicos: se habla de Sociología general y aplicada; de Economía general y aplicada; de Biología general y aplicada; se habla de Psicología, de medicina y de otras disciplinas científicas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay ese tronco común que da lugar a la disciplina sustantiva general y a la teoría interpretativa, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etc., a ámbitos distintos. En el mismo sentido se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplina aplicadas especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que se aplica al conocimiento de cada uno de esos ámbitos. Pero, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de conocimiento), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas, sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma; las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Así las cosas, en las disciplinas sustantivas, no hay una que es el tronco común. No hay un tronco común, sino que cada disciplina tiene sus problemas, sus métodos de trabajo etc., según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la disciplina científica. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo "general" a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, la pedagogía general no es el tronco común general (la disciplina) que se aplica, especializando la tarea, a las demás disciplinas sustantivas (Didáctica y organización, pedagogía comparada, etcétera, que dejarían de ser sustan-

tivas para convertirse en disciplinas aplicadas.), sino que lo que se especializa en el caso de las disciplinas sustantivas es la propia disciplina. Todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica, ni es su tronco común, porque intervención y enseñanza son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento de "educación" que les incumbe (en este caso intervención pedagógica y enseñanza, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos. Para algunos autores, las dificultades lógicas de ese tronco común han forzado de manera muy directa la transformación de la disciplina Pedagogía general en la asignatura "Introducción a las ciencias de la educación" o en la asignatura de "Intro-ducción a la Pedagogía" (Debesse y Mialaret, 1972; Mialaret, 1977; Sanvisens, 1987; Ferrández y Sarramona, 1979). Esta tendencia, que pudo consolidar en momentos y de manera concreta esas asignaturas en muy diversos planes de estudios, sustituyendo a la disciplina Pedagogía general, no es razón de hecho suficiente para confundir el razonamiento epistemológico, porque la "Introducción a las ciencias de la educación" o la "Introducción a la Pedagogía" que son dos asignaturas posibles, solo son manifestaciones, a lo sumo, de Pedagogía "en" general. Lo cierto es que desde el punto de vista epistemológico y ontológico, si se iguala Pedagogía "general" con Pedagogía "en general", estamos simplificando de manera errónea el sentido de general en las disciplinas sustantivas. En la Pedagogía "en" general o en la "Introducción" a la Pedagogía no hay criterio disciplinar —ontológico y epistemológico—, sino criterio pragmático de asignatura: ¿qué puedo enseñar a principiantes para que se inicien en el conocimiento singular de una disciplina científica determinada?

Se sigue, por tanto, que definir la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es un problema de Pedagogía "en" general —de introducción a la pedagogía o de introducción a las ciencias de la educación— que podría existir como asignatura de un plan de estudios), ni de Pedagogía general teórica (nivel epistemológico "teoría" frente a nivel tecnología y nivel "practica"), ni un problema de Pedagogía general tronco común frente a las pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras, que especializan la tarea y van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz), o frente a las pedagogías especiales (didácticas específicas, pedagogía social, etcétera, que especializan la ciencia matriz hasta, como si pudieran, vaciarla), sino un problema de delimitación como disciplina académica sustantiva, junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la Pedagogía y que tiene, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la disciplina científica matriz (Pedagogía).

Por una parte, hay que buscar un sentido propio a la disciplina, que no confunda nivel epistemológico y nivel ontológico en la disciplina sustantiva —pues cada disciplina académica sustantiva plantea problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le incumbe y desarrolla conceptos con

significación intrínseca a su ámbito de estudio— y, por otra parte, hay que aceptar la complejidad conceptual de la pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación que, desde la perspectiva de la corriente autónoma de la Pedagogía, implica siempre sentido tecnoaxiológico (Touriñán, 1997 y 2010a y 2011):

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación.
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia).
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica,* no solo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito, es decir, de los fines y medios derivados del propio sistema en el que se trabaja).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a la intervención concreta y específica de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención requiere conocimiento pedagógico al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, hay que dominar el conocimiento pedagógico para legitimar pedagógicamente la intervención, porque hay que convertir el área en y desde la que se interviene en instrumento y meta de la educación y eso exige construirla como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. La pedagogía es mesoaxiológica porque transforma la experiencia que usamos al intervenir en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica. La Pedagogía es Mesoaxiológica porque cada área de experiencia cultural tiene que ser valorada como educación y construida como *"ámbito de educación",* un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área (Touriñán, 2014a).

Desde el punto de vista institucional y administrativo el debate está decantado actualmente hacia la denominación "Teoría de la educación" para la disciplina académica sustantiva (Ortega, 2003; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010;

Gil Cantero, 2011; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011). Y en este sentido, nuestra propuesta personal dentro de la corriente autónoma es que, sin renunciar al nombre de teoría de la educación para la disciplina académica sustantiva, *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente*, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" a conocer, el de la intervención pedagógica general:

a. Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida esta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.
b. Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general y las dimensiones generales de intervención pedagógica. La Teoría de la educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

Como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, la definición de Teoría de la educación como Pedagogía general, en el sentido que acabamos de expresar: tiene rigor lógico, distingue formas de conocimiento (racionalidades), ámbito de conocimiento (educación) y conocimiento del ámbito (pedagogía), distingue criterio epistemológico, ontológico y disciplinar; como disciplina académica sustantiva, distingue teorías interpretativas, teorías prácticas y teorías sustantivas, integra teoría, tecnología e investigación activa en la disciplina respecto de su propio ámbito de conocimiento y respeta el sentido de la tradición y la denominación propia de las disciplinas sustantivas, que se identifican por el nombre adjetivado de la disciplina autónoma de la que proceden, o por un nombre propio singular y distinto (pedagogía general y didáctica, por ejemplo).

La *Teoría de la educación,* como disciplina académica sustantiva, tiene un papel específico en la investigación pedagógica y posee un dominio disciplinar específico (conocimiento del ámbito) en el que se abordan los problemas de educación con sentido de autonomía funcional desde la perspectiva de la intervención pedagógica general; es

una disciplina sustantiva que aplica los niveles epistemológicos a las formas de conocimiento que mejor se ajustan a la complejidad objetual de educación en su parcela de estudio: la intervención pedagógica general (ámbito de conocimiento). Para nosotros, la investigación pedagógica sustenta a la educación y la hace susceptible de estudio desde cada ámbito disciplinar, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad de la educación *como objeto y como meta de su quehacer.*

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la *Teoría de la educación* tiene el reto de permanecer abierta a la investigación para favorecer su desarrollo como teoría sustantiva (nivel de análisis) y como disciplina académica sustantiva, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y, por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados desde las cualidades metodológicas de correspondencia objetual, apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica y los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación.

Y precisamente por eso, nos parece oportuno insistir de nuevo en las páginas siguientes en la diferencia entre investigaciones teóricas del campo de la educación e investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva para saber de qué se habla en cada caso.

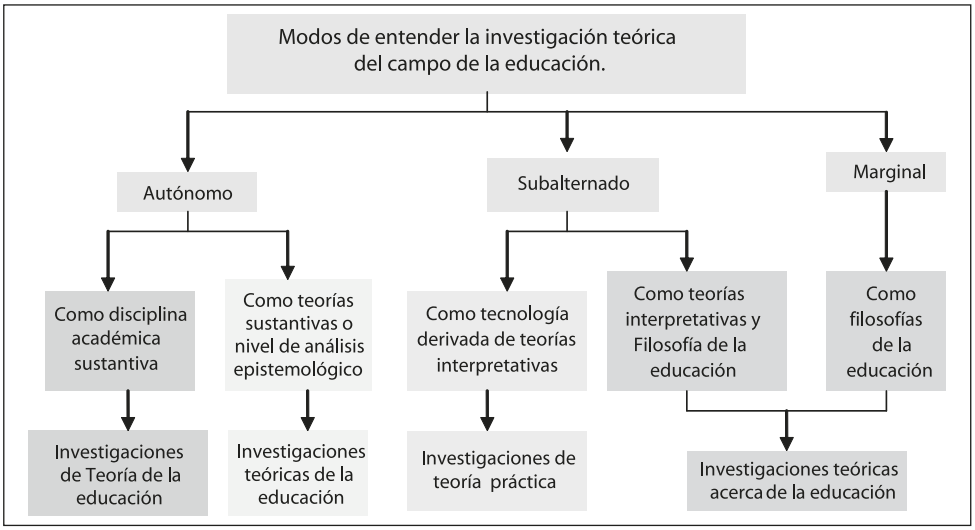
4. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA DE INVESTIGACIÓN. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, de las teorías interpretativas, de teorías prácticas y de teorías sustantivas.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* de la educación (para hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de "educación" o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos (Touriñán, 1987 y 2008; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007).

Desde esta perspectiva, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre "teoría" y "educación", se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar. (1) como investigaciones *teóricas acerca* de la educación (teorías filosóficas e interpretativas de la educación); (2) como investigaciones de *teoría práctica* de la educación (tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas); (3) como investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel tecnología y del nivel investigación activa o práctica); (4) como investigaciones de *teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general) que se resume en el Cuadro 30 (Touriñán, 1987a, 1989a, 2008).

Cuadro 30. Investigaciones teóricas del campo de la educación



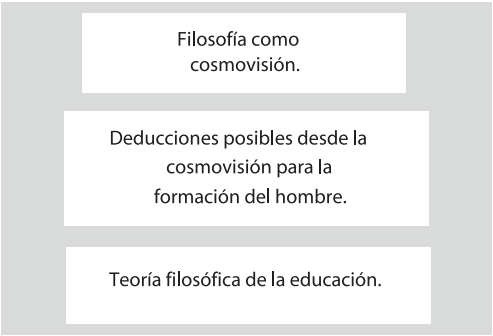
Fuente: Elaboración propia.

4.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las Filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la Filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1989a; Fullat, 1979). Su modo de construir el conocimiento de la educación se adapta al esquema del Cuadro 31.

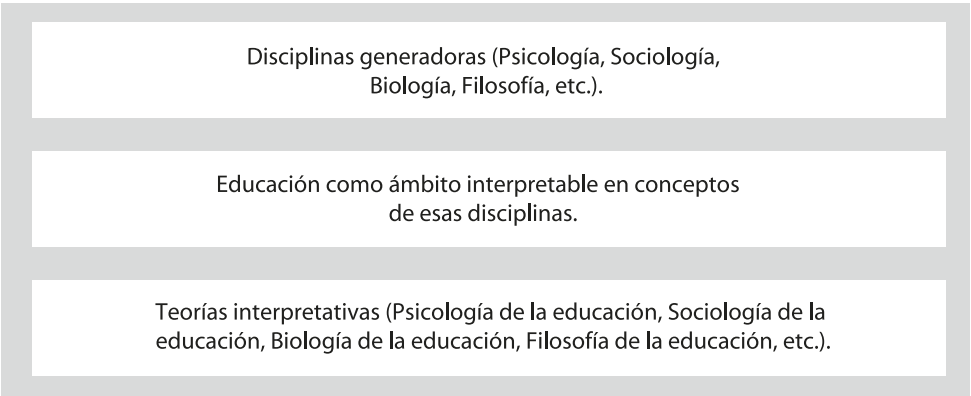
Cuadro 31. Construcción de una teoría filosófica educación



Fuente: Touriñán, 2008, p. 181.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 32.

Cuadro 32. Construcción de una teoría interpretativa en educación



Fuente: Touriñán, 2008, p. 182.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término "aplicada" se entiende en dos acepciones.

a. Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa y de las disciplinas aplicadas).
b. Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica, investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de Física "general" y física "aplicada", Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En nuestra opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Nuestra posición, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos —aplicaciones técnicas y teorías prácticas— y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

4.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak y Gowin, 1984, Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001 y 2008). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 33.

Cuadro 33. Componentes de una teoría práctica en educación.

METAS EDUCATIVAS. Expectativas social y moralmente sancionadas como deseables para la educación en un territorio.
TEORÍAS INTERPRETATIVAS que validan los MEDIOS.
CONSTRUCCIÓN DE REGLAS DE INTERVENCIÓN, para alcanzar las metas propuestas, utilizando los medio validados por las teorías interpretativas.

Fuente: Touriñán, 2008, p. 182.

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse solo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas y, por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tec-

nologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender esta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de "educación" , no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la* educación como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de* la educación como disciplina académica sustantiva.

4.3. Investigaciones teóricas de la educación. La Teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico.* Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica" (Cuadro 34).

Cuadro 34. Teoría sustantiva como nivel epistemológico en la Pedagogía.

Pedagogía como disciplina de conocimiento que genera conceptos propios para explicar e interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad.

Nivel epistemológico 1. Teoría (teorías sustantivas de la educación).

Nivel epistemológico 2. Tecnología (tecnologías específicas).

Nivel epistemológico 3. Práctica (investigación activa o puesta en acción de la secuencia de intervención).

Fuente: Touriñán, 2008, p. 183.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 —original de 1884—; Nohl, 1968 —original de 1934—; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1972 y 2003; Touriñán, 1987; Castillejo, 1987; Colom, 2005). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 35.

Cuadro 35. Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía

Formas de conocimiento

Educación como ámbito de realidad con significación instrínseca en sus términos

Niveles epistemológicos de análisis

Teorías sustantivas: legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca.	**Tecnologías específicas:** elaboran reglas de intervención para alcanzar objetivos intrínsecos o metas pedagógicas con las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas	**Intervención pedagógica:** ajuste de la secuencia de intervención al caso concreto, o puesta en acción de lo establecido en la teoría y en la tecnología
Investigación Básica: Teoría como nivel de análisis	Investigación tecnológica	Práctica o investigación activa

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que con motivo del cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La Pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general "tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado" (Vázquez, 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

4.4. Investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos de la educación, sino solo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 36.

Cuado 36. Teoría como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Pedagogía como disciplina de conocimiento que genera conceptos propios para explicar interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad, generando teoría, tecnología e investigación activa.

División de la pedagogía en disciplinas académicas sustantivas, de semejanza epistemológica con la Pedagogía, pero que tienen singularidad ontológica por su objeto de estudio, es decir, por el conocimiento pedagógico que les incumbe identificado con el análisis teórico, tecnológico y práctico del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva.

Teoría de la educación como disciplina académica que implica teoría, tecnología e investigación activa sobre la intervención pedagógica general.

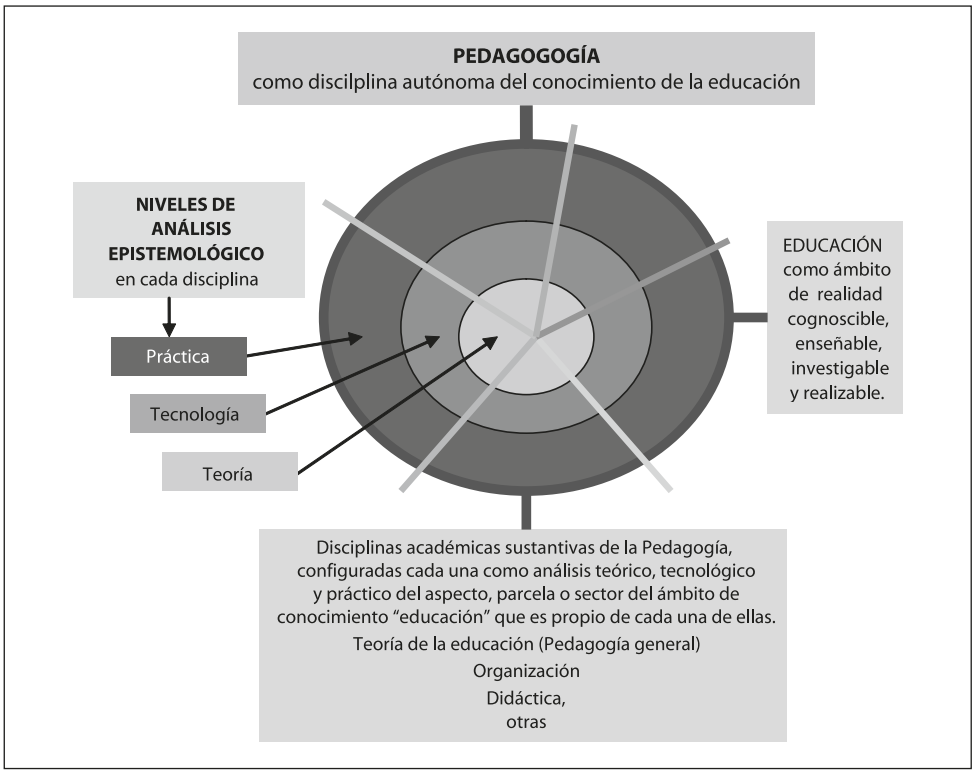
Otras disciplinas académicas. Didáctica, Organización escolar, Pedagogía diferencial etc., que hacen teoría, tecnología e investigación activa, respectivamente, sobre la parcela de educación que constituye el objeto de estudio propio de cada una de ellas.

Fuente: Touriñán, 2008, p.184.

La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la disciplina autónoma Pedagogía se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general.

Como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación", tal como reflejamos en el Cuadro 37.

Cuadro 37. Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva



Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en *la investigación de y en la disciplina,* es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos

modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (investigación de) y, por otra (investigación en), el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple —intensivo, extensivo e intrínseco— del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino solo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general.

4.5. La significación del conocimiento de la educación

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría, tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

Hablamos de significación del conocimiento de la educación, no de significación o significado de "educación". Y en este sentido, conviene recordar que las corrientes del conocimiento de la educación funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de

la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.

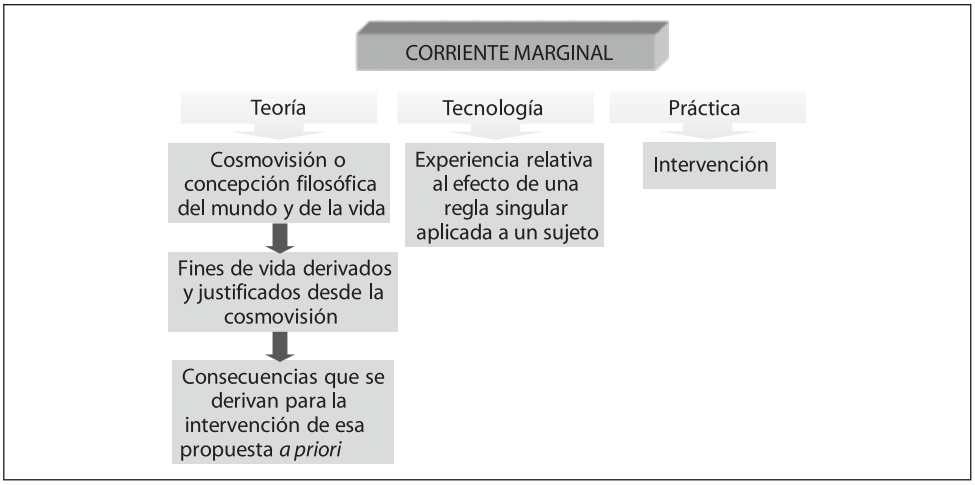
A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico y significatividad. El *rigor lógico (pertinence)* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. El rigor lógico quiere decir, por tanto, que la inclusión de una obra en una corriente se hace siempre y cuando la obra defiende y reproduce la concepción de la educación como objeto de conocimiento estipulada por esa corriente. Lo importante, para la inclusión de una obra en una corriente, no es el momento en que se escribe, sino la adecuación de su concepción del conocimiento de la educación a la estipulada para la corriente. Por su parte, *la significatividad (significativity, relevance)* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir, que, además de clasificar una obra o un pensamiento dentro de una corriente, tenemos que saber el valor de ese pensamiento o de esa obra en la corriente. La significatividad se define como la capacidad que tiene la representación del conocimiento de la educación, resultante del modelo, de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido en el tiempo (Touriñán, 1987c).

La significación (*meaningness*), que no se confunde con la significatividad que ya hemos identificado en el párrafo anterior, ni con el significado de la educación, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que, como ya hemos dicho en el Capítulo 5, nace de la relación teoría-practica para la actividad educativa (Touriñán, 2014, 2011, 1987a, 1987b; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010, Redondo, 1999; Torre, 1985; Trilla, 2009; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Siegel, 2006; Berliner, 1986; García Carrasco, 2007; Brezinka, 2002; Vázquez, 1991).

Si entendemos que la educación no es un objeto de estudio genuino, sino solo una actividad práctica, como en la *mentalidad pedagógica marginal*, inferiremos que la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como *a priori* de la intervención. Y es obvio que, desde una perspectiva global, es absoluta-

mente correcto reconocer que, bajo la intervención de cualquier técnico, subyace una idea genérica de hombre (Cuadro 38).

Cuadro 38. Resolución de problemas para la intervención.



Fuente: Elaboración propia.

Pero la capacidad para generar intervención pedagógica en la corriente marginal es escasa porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable (Cuadro 39).

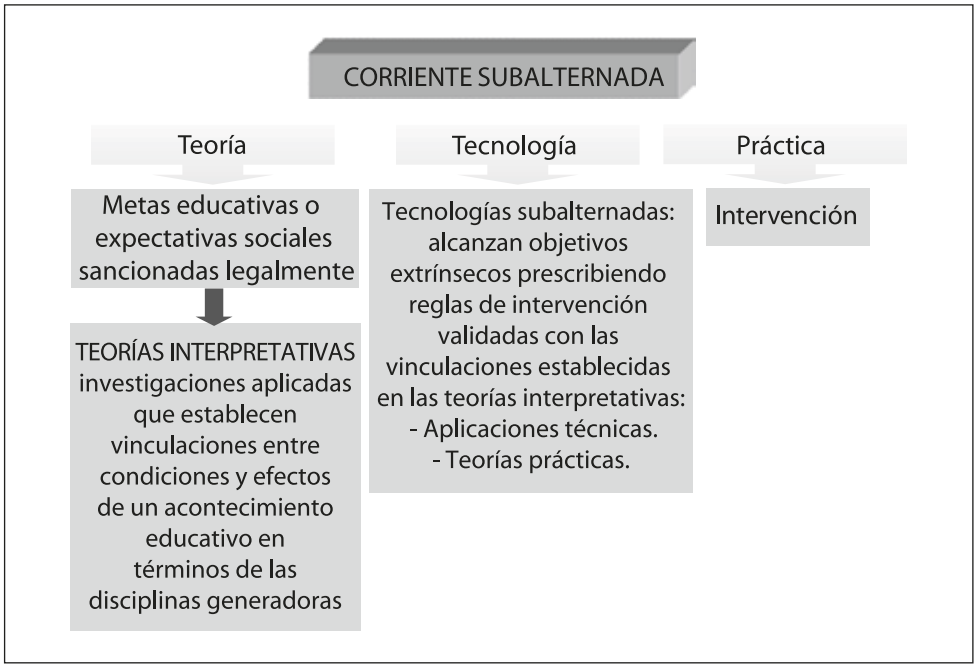
Cuadro 39. Rasgos de la mentalidad pedagógica derivada.

Fuente: Elaboración propia.

En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es práctica buena, porque permite alcanzar la meta y se justifica moralmente. Pero no se dice, de ningún modo, es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer.

Si entendemos que la educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en conceptos propios de las teorías interpretativas, como en la *mentalidad pedagógica subalternada*, inferiremos que la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran de forma subalternada con las teorías interpretativas y las metas socialmente y moralmente sancionadas como metas de la educación (Cuadro 40).

Cuadro 40. Resolución de problemas para la intervención.



Fuente: Elaboración propia.

En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas.

En este planteamiento la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. Hay una relación de dependencia vertical. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar la metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema "educación". En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan solo cuestiona su aplicación (Cuadro 41).

Cuadro 41. Rasgos de la mentalidad pedagógica derivada

MENTALIDAD SUBALTERNADA

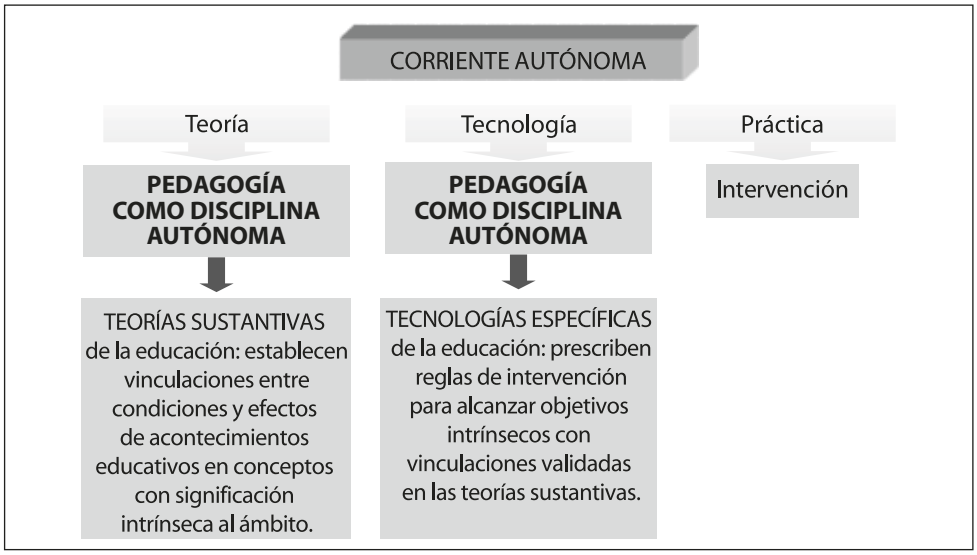
La capacidad de resolución de problemas de intervención atribuible al conocimiento de la educación se corresponde con las **teorías prácticas** que se elaboran de forma subalternada con las **teorías interpretativas** y las metas moral y socialmente sancionadas como metas de la educación.

Conexión teoría-práctica es de dependencia vertical:
la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica está la tecnología (reglas de intervención) para lograr las metas.
La teoría explica el modo de intervenir.
La práctica no rige la teoría.

Fuente: Elaboración propia.

Si entendemos que la educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", como en la *mentalidad pedagógica autónoma*, inferiremos que la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas (Cuadro 42).

Cuadro 42. Resolución de problemas para la intervención



Fuente: Elaboración propia.

En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no solo los que intepretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción.

La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto

previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido, la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no solo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección (Cuadro 43).

Cuadro 43. Rasgos de la mentalidad pedagógica derivada

MENTALIDAD AUTÓNOMA

La capacidad de resolución de problemas de intervención atribuible al conocimiento de la educación consiste en elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde las teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas.

La conexión teoría-práctica es de interdependencia:
La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención.
Entre la teoría y la práctica está la tecnología (prescripción de reglas de intervención) para lograr las metas.
La teoría explica el modo de intervenir.
La práctica es interdependiente con la teoría.
La tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría.
A partir de la práctica: aplicabilidad de la teoría y su corrección.

Fuente: Elaboración propia.

Para nosotros, existe una disciplina autónoma (la Pedagogía), con disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito de realidad "educación". La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, adecuándose a la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y, precisamente por eso, *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica: si no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.*

5. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A ENSEÑAR. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA ACADÉMICA SUSTANTIVA Y COMO ASIGNATURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

5.1. El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios

Como ya hemos dicho antes, la investigación teórica del campo de la educación no es un ámbito exclusivo de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación. Existen *investigaciones teóricas de* la educación distintas de la Teoría de la educación como disciplina, son las teorías sustantivas de otras disciplinas sustantivas de la Pedagogía. Existen *investigaciones teóricas acerca de* la educación; son teorías interpretativas derivadas de diversas disciplinas generadoras. Existen además *teorías prácticas*. No es nada extraño, por tanto, que —salvando las diferencias que por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo se dan en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos distritos universitarios— hoy se hace hincapié en la necesidad de potenciar *cuatro áreas de investigación* con el objeto, no solo de consolidar el campo de la *Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva*, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina sustantiva de Teoría de la educación en el currículo de los profesionales de la educación. Estas cuatro áreas son:

a. El conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento "educación".
b. El estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
c. Los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, es decir, el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación y, en otro, a los elementos estructurales de la intervención.
d. El estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación, focalizados desde la mirada pedagógica.

Estas son, en principio, las áreas básicas de contenidos de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación. Y ello no es óbice para entender además que el contenido de la disciplina es abierto, porque:

a. Los contenidos de una disciplina académica sustantiva se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo.

b. Los contenidos de una disciplina crecen por crecimiento simple de la concepción del campo y de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina.

Precisamente por estas razones decimos que los contenidos de la disciplina sustantiva de Teoría de la educación se construyen, de acuerdo con la racionalidad de la disciplina, como teoría y tecnología de la intervención pedagógica general.

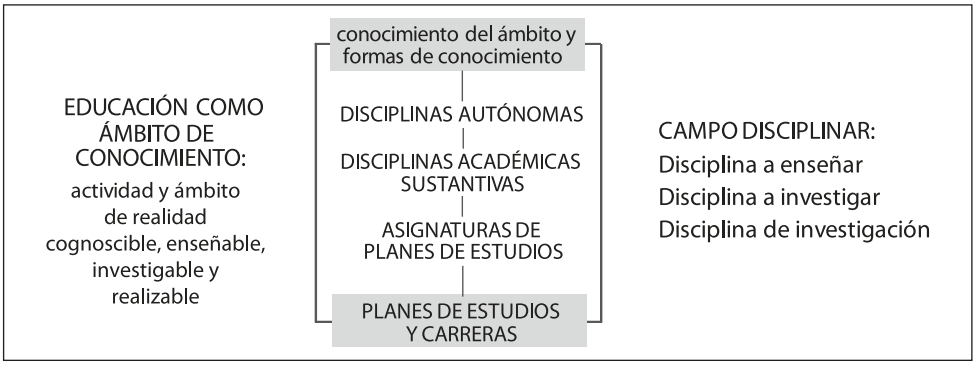
Ahora bien, el hecho de que cada disciplina sustantiva se ocupe de los problemas teóricos y tecnológicos de su ámbito, no impide entender que el aumento de los conocimientos existentes en una determinada disciplina sustantiva de la educación haga aconsejable la creación, por ejemplo, para el plan de estudios de dos nuevas subdisciplinas o asignaturas, en su lugar: una dedicada a los problemas teóricos y otra, a los tecnológicos.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedece en muchos casos a razones pragmáticas, ajenas al criterio ontológico y epistemológico que hemos manejado al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios la Teoría de la educación obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas. Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Teoría de la educación responda solo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Teoría de la educación como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la teoría como disciplina académica sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Teoría de la educación sea en cada plan de estudios la asignatura que es (Cuadro 44).

Cuadro 44. Derivación formal de disciplinas



Fuente: Elaboración propia.

En el plan de estudios podríamos tener una asignatura cuyo contenido se centra en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teoría de la educación" y "Filosofía de la educación" o "Antropología de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva de Teoría de la educación. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía general I y II o Teoría de la educación I y II, porque son complementarias y ambos son nombres adecuados, como hemos visto, desde la perspectiva de la teoría de la educación como disciplina sustantiva. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Teoría de la educación, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios. Esto es así porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente:

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina académica sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no solo están avalados por la investigación *de y en* la disciplina sustantiva, sino también que responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito.

5.2. La sistemática de disciplinas

Como ya hemos visto, es posible defender la racionalidad de la Teoría de la educación como disciplina sustantiva en la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Como disciplina académica sustantiva, y en la corriente autónoma, la Teoría de la educación se demarca, epistemológicamente, por el modo de conocer que utiliza (formas de conocimiento ajustadas a la complejidad objetual de "educación") y, ontológicamente, por el aspecto del conocimiento pedagógico que le incumbe (su objetivo es la intervención pedagógica general). Y, por consiguiente, solo los conocimientos correspondientes a la teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general entrarían a formar parte de la teoría como disciplina académica. *La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva* se identifica con la explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica general desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio.

Desde los presupuestos de la mentalidad pedagógica derivada de la corriente autónoma, la Teoría de la educación se consolida como una disciplina sustantiva de la Pedagogía, al lado de muy diversas disciplinas que estudian la educación. La ubicación de la Teoría de la educación en el conjunto de los estudios de la educación es un objetivo de *las sistemáticas de los estudios de la educación.*

A la hora de hacer una sistemática de disciplinas que estudian la educación —que no de ciencias de la educación, no solo, porque hablar de ciencias de la educación es asumir una posición epistemológica de la mentalidad subalternada, sino también porque hay otras formas de conocer la educación— tienen que buscarse criterios que permitan encuadrar las diversas investigaciones del campo de la educación.

No es nuestra tarea justificar la taxonomía de las disciplinas sustantivas de la Pedagogía entendida como estudio científico autónomo de la educación. Acometer individualmente una tarea de este tipo implica asumir desde las limitaciones personales una tarea que es en el fondo cuestión interdisciplinar y de trabajo coordinado (Vázquez, 1984, p. 23; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 1985 y 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 2011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007). Pero el repaso de la bibliografía actual permite afirmar que las sistemáticas de las denominadas ciencias de la educación han seguido dos vías argumentales diferentes en la búsqueda de criterios.

5.2.1. La tendencia pragmática

Consiste en organizar las ciencias de la educación como un conjunto relacionado por su proyección sobre la práctica educativa.

Así, por ejemplo, para G. Avanzini (1977, p. 346) se distinguen:

- Disciplinas que estudian sincrónica y diacrónicamente la educación.
- Disciplinas que se refieren al sujeto y ciencias humanas aplicadas a educación.
- Disciplinas que alimentan la Didáctica.

Por su parte, para R. Hubert (1975, 7ª ed., p. 11) el programa general de estudios pedagógicos se compone de:

- Ciencias básicas del saber y teorías interpretativas de la educación.
- Fundamentos filosóficos de la educación.
- Pedagogía general.
- Pedagogía aplicada o teorías prácticas.
- Constructos técnicos, administrativos y artísticos de la educación.

En la misma línea se expresan M. Debesse y G. Mialaret (1972, p. 45), porque distinguen:

- Disciplinas reflexivas.
- Disciplinas documentales y metodológicas en perspectiva histórica y espacial.
- Disciplinas fundamentales.
- Disciplinas aplicadas.
- Disciplina de métodos.

Por su parte, el profesor Mialaret (1977, p. 44) distingue:

- Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar.
- Ciencias que estudian la relación pedagógica.
- Ciencias de la reflexión y de la evolución.

Esta tendencia pragmática, que suele tener buena acogida entre los no iniciados en las sistemáticas, adolece de grandes defectos que permiten descartarlas en investigación:

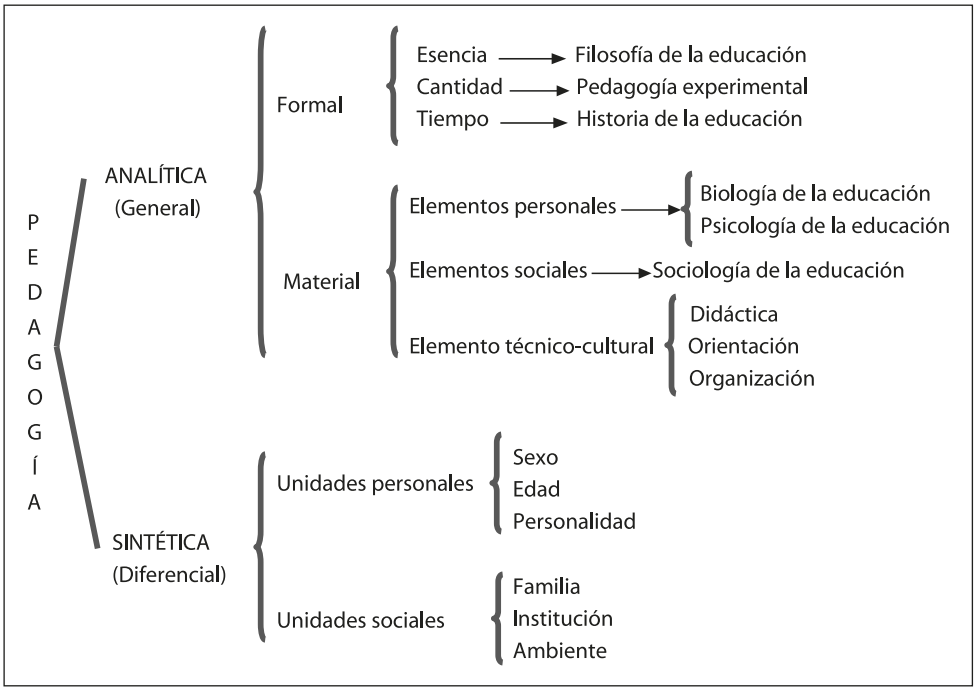
- No hay un criterio uniforme para independizar tipos de disciplinas en cada clasificación, ni lo que parece caracterizar a un nivel es exclusivo de ese nivel.
- Son clasificaciones que agrupan estudios, pero no discriminan, en cuanto disciplinas autónomas, a esos estudios.

5.2.2. La tendencia epistemológica

Consiste en sistematizar las ciencias de la educación por su modo de conocer o de razonar acerca de los problemas de la educación.

Dentro de esta tendencia, para V. García Hoz (1970, pp. 43-50) la sistemática de las ciencias de la educación se realiza por el tipo de razonamiento que utilizan y el aspecto de la educación que se conoce. Hay un razonamiento analítico que descompone la educación y un razonamiento sintético que aplica toda la educación a unidades diferenciales susceptibles de desarrollar toda la educación. El razonamiento analítico, bien sea considerado desde el punto de vista de sus elementos materiales o desde el de los formales, constituye en su conjunto la Pedagogía general, que para este autor no es una disciplina, sino una denominación que aglutina los análisis generales posibles desde diversas ciencias, sean estas teorías interpretativas, sustantivas o filosóficas. A su vez, el razonamiento sintético, bien sea desde las unidades diferenciales personales o desde las unidades diferenciales sociales, constituyen en su conjunto la Pedagogía diferencial, que no es una disciplina, sino un conglomerado de teorías prácticas resultantes de aplicar las ciencias de la educación a las unidades diferenciales (Cuadro 45).

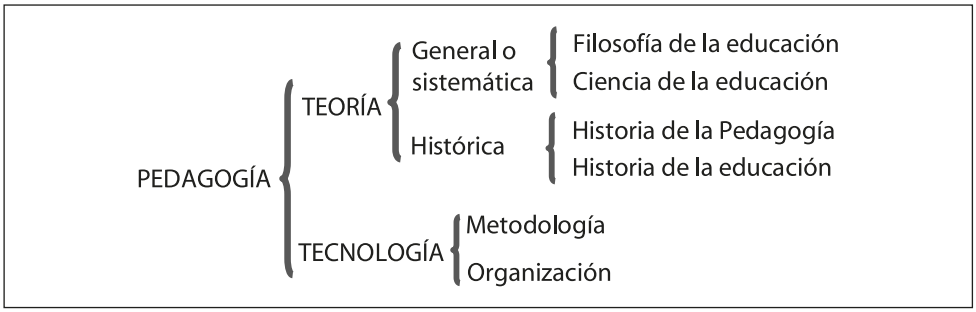
Cuadro 45. Sistemática de García Hoz.



Fuente: Elaboración propia (García Hoz, 1970, pp. 43-50).

Para R. Nassif (1975, p. 72), la sistemática de la Pedagogía se establece a partir de la distinción entre construcción teórica y tecnológica (Cuadro 46):

Cuadro 46. Sistemática de Nassif.



Fuente: Elaboración propia (Nassif, 1975, p. 72).

Es innegable que la tendencia epistemológica tiene ventajas respecto de la tendencia pragmática; si lo que se pretende es relacionar sistemáticamente diversas disciplinas. Sin embargo, en esta clasificación se siguen advirtiendo lagunas que permiten dudar de su aplicación inmediata al sistema conceptual del campo de la educación:

- No distinguen entre Pedagogía como carrera y como ciencia. De tal manera que la clasificación confunde el panorama conceptual.
- No hacen distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito, con lo cual se ven obligados a introducir en el mismo grupo investigaciones científicas de índole diversa.
- Los criterios no se adecuan a los diversos estudios posibles de la educación.

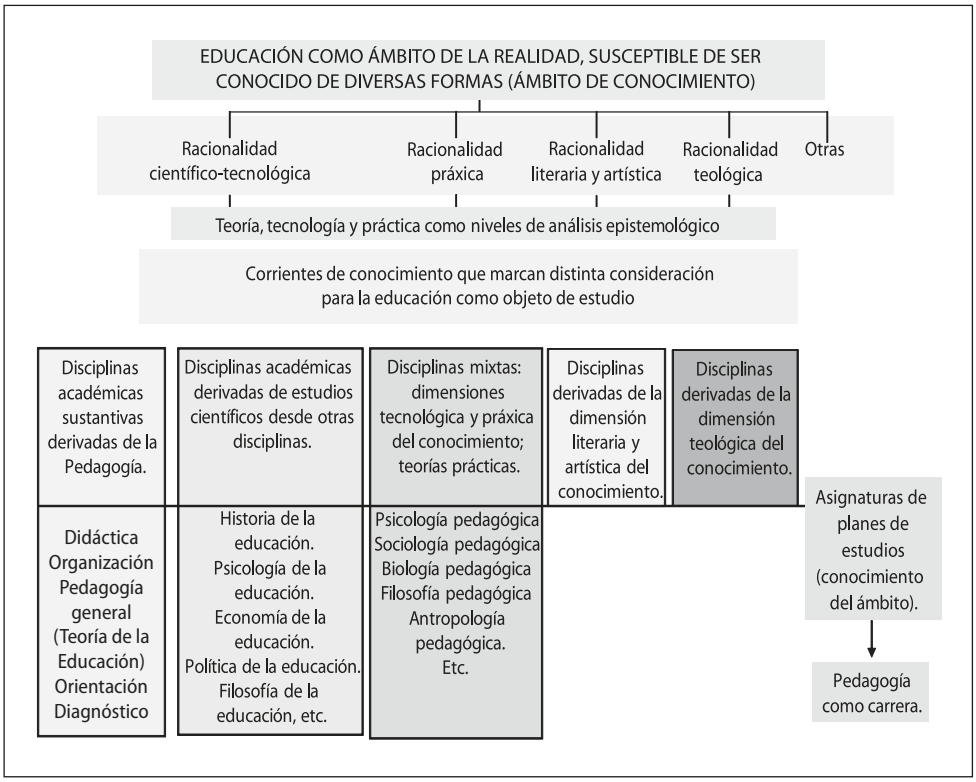
En mi opinión, las reflexiones realizadas en las páginas anteriores refuerzan la tesis de que la sistemática de disciplinas de la educación se construye por entrecruzamiento de tres criterios:

a. La forma de conocimiento utilizada, porque la educación es susceptible de ser considerada de diversas formas.
b. El aspecto, parcela o sector de la educación que se conoce de esa forma, porque las disciplinas se construyen desde la parcelación del campo de conocimiento susceptible de ser estudiado.
c. La necesidad de integrar en la sistemática todas las disciplinas del campo de la educación.

Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre "formas de conocimiento". Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento porque cada una tiene sus conceptos distintivos. Estos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta, desde los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, a la cuestión de la educación como conocimiento y como actividad; una respuesta que se diversifica según las peculiaridades de las corrientes del conocimiento de la educación, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica.

De acuerdo con lo anterior, tiene sentido decir que no todo conocimiento de la educación es científico —existen otras formas de conocimiento— ni todo conocimiento científico de la educación es ciencia de la educación —existen teorías prácticas e investigaciones aplicadas o teorías interpretativas y teorías filosóficas—, porque no todo estudio científico de un ámbito es ciencia de ese ámbito. El término Pedagogía como disciplina se reserva para el estudio autónomo de la educación, es decir, para las teorías sustantivas y las tecnologías educacionales específicas que hacen posible secuencias de acción educativa entendidas en conceptos con significación intrínseca al ámbito (Touriñán, 1987a, p. 49-53), tal como se recoge en el Cuadro 47.

Cuadro 47. Sistemática de disciplinas.



Fuente: Elaboración propia.

6. CONSIDERACIONES FINALES. LA EDUCACIÓN ES UN ÁMBITO DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y LA SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

La *Teoría de la educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no solo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer.*

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues

las carreras estudian el conocimiento del ámbito y las facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la *Educación* tiene el reto de permanecer abierta, no solo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y, por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

En un trabajo de reciente publicación, el profesor Gil Cantero, partiendo de la importancia de considerar la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, agrupó en tres categorías el conocimiento de la educación, atendiendo a la relación teoría-práctica (Gil Cantero, 2011).

- *Educación sin teoría*, tomando como punto de partida la tesis defendida por Carr en su trabajo del mismo título *Education without theory* (Carr, 2006), que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica (Gil Cantero, 2011, p. 24).
- *Teoría sin educación*, tomando como referencia los trabajos de epistemología aplicada que reivindican la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero que, en su afán de justificar la necesidad de conocer, se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; pasan la educación como actividad práctica a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de conocimiento apropiado para la educación como ámbito de realidad (Gil Cantero, 2011, p. 30).
- *Teoría con educación*, tomando como referencia la complejidad del objeto de conocimiento de la educación que, de manera inequívoca, es una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de las "convicciones que sostienen los motivos de quien educa" (Gil Cantero, 2006, pp. 34, 36 y 38).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que hemos analizado en el Capítulo 5, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (valores, agentes y la doble consideración de conocimiento y actividad de la educación). El objeto "educación" requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no solo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico* (Touriñán, 2014 y 2015).

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto "educación" está marcada, como hemos visto en el Capítulo 5, por la doble condición de ámbito de actividad y de conocimiento, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento "educación" y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto "educación". Y en este sentido mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de conocimiento, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de magisterio, entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser actividad humana realizable y conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música (Touriñán, 2010a).

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción,

de tal manera que la teoría proporcionaría representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música —ejecución, interpretación y expresión musical— por medio del dominio técnico del instrumento). Para la universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

El conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte son otra cosa. Y aún admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento teórico y actividad respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que un conservatorio hace "artistas-músicos" y una universidad hace técnicos de investigación y conocimiento. A la universidad le corresponde la "musicología" y al conservatorio la "música". En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

En mi opinión, la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y actividad, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución, interpretación y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la "teórica" (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad, y la "práctica" (realizar música y enseñar a realizar), que el modelo dual ubica en el conservatorio. Lo curioso es que en cualquier otra carrera —medicina, ingenierías, etc.—, que tienen componente de realización de actividad y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etc.). Los laboratorios y los hospitales para prácticas no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado.

Separar las dos vertientes no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que solo pretenden

gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Mientras eso siga así, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible.

En todos los ámbitos de realidad que implican actividad de realización y conocimiento de la actividad, se dan funciones de docencia, de técnico de intervención y de investigación. En relación a la educación, hace años que propuse para estas tres categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación; son funciones pedagógicas distintas, porque desde el punto de vista de la comprensión lógica a cada tipo de función le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función (Touriñán, 1987b).

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero en este caso no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2015).

Abundando en el carácter lógicamente distinto de las tres funciones genéricas que hemos identificado, y del mismo modo que la posibilidad de ejercer las tres funciones la misma persona no reduce ni anula la fuerza de la distinción lógica entre ellas, también puede afirmarse que, el hecho de que sean lógicamente distintas, solo es razón suficiente para afirmar que cada función distinta requiere sus conocimientos pedagógicos específicos.

Así las cosas, debe entenderse que, si los tres tipos de funciones no son ejercidos por la misma persona, ello no obedece a su distinción lógica, sino a criterios de tipo pragmático, como pueden ser, entre otros, (a) el criterio de responsabilidad coimplicada, pues ninguno de los especialistas en funciones pedagógicas es responsable de todo el sistema; (b) el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer

cualquier cosa; (c) el criterio ocupacional, porque, al margen de otras consideraciones más amplias, e incluso poseyendo las competencias específicas de las tres funciones, nadie puede hacerlo todo, pues los tiempos de dedicación a cada una de esas funciones obligarían al supuesto agente a paralizar alguna; (d) el criterio académico, porque no todas las funciones tienen el mismo nivel de complejidad intelectual y no requieren, por tanto, el mismo nivel de estudios; y (e) el criterio profesiológico, pues a una misma habilitación profesional se le pueden asignar diversas funciones de carácter distinto.

Si esto es así, puede afirmarse que a los especialistas en funciones de docencia y apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación que les atañe. Al especialista en investigación, por principios de investigación que hemos expuesto, le incumbe la obligación de establecer estructuras cada vez más ajustadas a las situaciones educativas reales que hay que conocer y transformar.

Por consiguiente, los técnicos en funciones de docencia y de apoyo dominan los conocimientos teóricos y tecnológicos de la educación que les permiten entender, explicar y decidir la intervención propia de su función y realizan investigación activa para ajustar las secuencias de intervención al caso concreto. El especialista en investigación elabora los esquemas teóricos y tecnológicos, o dicho de otro modo, domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que le permiten validar y desarrollar los modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Las tres funciones son funciones complementarias, porque cada una cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. El modelo dual que separa conocimiento y actividad produce algo de este tipo, porque identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación es compatible con una interpretación como la anterior. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo que realiza, por tanto, investigación aplicada como tecnología subalternada y al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Con independencia de lo que hemos expuesto ya en otros capítulos acerca de la insuficiencia del planteamiento subalternado y vistas las consecuencias negativas del modelo dual, es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son cuestiones de nivel epis-

temológico que aplicamos a las formas de conocimiento; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, práxico y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, práxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que le capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es de por sí una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de "practicones" y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto.

Y todo esto lo hace el técnico de cada función para educar y, si bien es cierto que cuando se investiga no se está educando a alguien en concreto, a nadie se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación, forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Son parte de la disciplina, tanto los conocimientos que se obtiene de la actividad, como sus métodos de conocimiento y la teoría del método. Forman igualmente parte de las disciplinas autónomas y de las disciplinas académicas sustantivas, tanto el método de conocimiento, como el conocimiento que se va consiguiendo sobre la actividad. Podemos hablar con propiedad de una disciplina autónoma (la Pedagogía) con pluralidad de investigaciones que aportan conocimiento del ámbito educación en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas.

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos casos necesitaremos racionalidad

científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etc., tal como corresponde al uso adecuado de los principios de metodología y de investigación pedagógica establecidos en capítulos anteriores.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de "educación".

La defensa del principio de significación para la investigación pedagógica es un modo realista de conjugar el sentido disciplinar del conocimiento de la educación y la pluralidad de investigaciones con la necesaria consideración de la complejidad objetual de "educación".

La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica,* un concepto que analizaremos en el Capítulo 9. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.*

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 2

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología Educativa.* México: Trillas, 4ª reimp.

Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía en el siglo XX.* Madrid: Narcea.

Aznar, p.; Gargallo, B.; Garfella, P.; Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Basabe, J. y otros (1983). *Estudios de epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.

Berliner, D.C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-14.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/Nueva York: Routledge.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (223), 399-414.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education, en R. C. Anderson y otros, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence, Erlbaum Associates, pp.1-17.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy.* Vol. 7. Part. II. Dordrecht (Holland): Reidel

Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1989). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A.; Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la Educación.* Madrid: UNED.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education,* 38 (1), 55-73.

Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 534 (2), 136-159.

Castillejo, J. L. (1985a). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas* (II). *Teoría de la Educación*. Valencia: Nau Llibres, pp.45-56.

Castillejo, J. L. (1985b). Educación y acción educativa, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas*, (II). Valencia: Nau Llibres, pp. 5-31.

Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica.* Barcelona: Narcea.

Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

Castillejo, J, L, y otros (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.

Chalmers, A. (2003). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI.

Claxton, G, (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Buenos Aires: Paidós.

Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.

Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 3-30.

Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 5-24.

Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis cataláns.

Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma de Mallorca: Univeristat de les Illes Balears.

Davis, W. K. (1987). Educational research in the professions. Paradigms, peer review and promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía.* Barcelona: Oikos-Tau.

Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires. Losada.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada (8ª ed., fecha edición alemana de 1884).

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía.* (8ª ed.). Buenos Aires: Losada.

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.

Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.

Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Ferrández, A. y Saramona, J. (1979). *La educación. Constantes y problemática.* Barcelona: CEAC, 6ª ed. (1975, 1ª ed.).

Ferraz, M.ª I.; Amaro, M.ª da G.; Folgado, C. M. y Lopes, M.ª H. (2011). Homenagem ao profesor doutor Joao José Matos Boavida. *Revista portuguesa de pedagogía.* Extra-serie, 2011.

Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península. Fullat, O. (1979). *Filosofías de la Educación.* Barcelona: CEAC.

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos.* Madrid: Paraninfo.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea-Uned.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (Coord.) (1984). Teoría de la educación, en A. Escolano (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.

García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación.* Salamanca: Secretaria de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona. Herder.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca. Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.

García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía Sistemática* Madrid: Rialp, 5ª ed.

Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Revista*

Interuniversitaria de Teoría de la Educación, (14), 19-46.

Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.

Gimeno, J (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2000). Los "inventores" de la educación y cómo nosotros la aprendemos, en J. Carbonell y otros, *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, pp. 13-22.

Gonzalez Alvarez, A. (1977). *Filosofía de la Educación.* Buenos Aires: Troquel.

González Pérez, V. (2010). Hacia la reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.

Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 4ª ed.

Gowin, D. B. (1963). Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.

Gowin, D. B. (1972). Is Educational Research Distinctive?, en L. G. Thomas (Ed.) *Philosophical Redirection of Educational* Research. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte 3, 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-25.

Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática.* (2ª ed.). Barcelona, Herder.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía Ceneral derivada del fin de la educación.* Madrid: La Lectura, s. f.

Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J.W. Tibble, *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P. H. (1967). Philosophical and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A collection of philosophical papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagog{a Ceneral.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.

Ibañez Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educaci6n. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158).

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación. ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.

Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is Philosophy of Education?* Toronto: Collier-MacMillan.

Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía,* 41 (159), 9-24.

Medina Rubio, R. (1992). Estatuto epistemológico de la Teoría de la educación, en R. Medina y otros, *Teoría de la Educación*. Madrid: Uned, pp. 213-232.

Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación.* Barcelona: Oikos-Tau.

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación.* Madrid: Alianza Universidad. (1974, 1ª ed.).

Nassif, R. (1975). *Pedagogía General.* Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).

Nassif. R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel, 3ª ed.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (fecha edición alemana de 1935).

Nordembo, S. (1979). Philosophy of Education in the Western World. Developmental Trends during the Last 25 Years. *International Review of education*, 25 (2-3), 435-459.

Novak, J. (1977). *A theory of Education*. Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza editorial.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).

O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'Connor (Eds.), *New Essays in thePphilosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 47-65.

Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.

Peters, R. S. (Ed.) (1969). *El concepto de educación.* Buenos Aires: Paidós.

Puig, J. Mª (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética. B*arcelona: PPU

Putnam, H. (1962). What Theories Are Not?, en E. Nagel, P. Suppes y A. Tarski (Eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science.* (Proceedings of the 1960

International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science). Stanford: Standford University Press, pp. 240-254.

Quintana, J. M.ª (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía.* 40 (157).

Quintana, J. M.ª (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación, en J. Basabe y otros, *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 75-107.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Rabazas. T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España.Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez, A. (2006) Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.

Romero, Cl. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.

Sanvisens. A. (1987). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual.* Barcelona, CEAC. Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.

Schwab, J. J. (1973). The Practical 3. Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.

Smeyers, P. (2011). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Siegel, H. (2006). Epistemological Diversity and Education Research. Much Ado about Nothing Much? *Educational Researcher*, 35 (2), 3-12.

Soltis, J. F. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10.

Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education,*

25 (2-3).

Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.

Tibble, J.W. (1996). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Torre, S. De la (1985). *Textos de pedagogía*. Barcelona. PPU.

Toulmin, S. (1972). *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts.* Princeton University Pres (edición castellana de 1977, Alianza editorial).

Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to reasoning.* Londres: Collier McMillan.

Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación).* Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación. Desarrollo administrativo de la cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265-280.

Touriñán, J. M. (1989a). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-35.

Touriñán, J. M. (1989b). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga, pp.15-36.

Touriñán, J. M. (1990). El conocimiento pedagógico. Corrientes y parámetros. *Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1997). La racionalidad de la intervención pedagógica. explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.

Touriñán, J. M. (1999). La racionalidad de la educación física como objeto de estudio. docentes, investigadores y técnicos en la actividad física y el deporte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (3), 83-108.

Touriñán, J. M. (2000). Formación pedagógica y competencia profesional en la educación médica superior, en M. A. Santos (Ed.), *A Educación en perspectiva. Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado*. Santiago: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 317-341.

Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación. investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010a). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2010b). La educación artística como ámbito general de educación. hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Revista Mallorquina de Pedagogía* (21) 9-40.

Touriñán, J. M. (2010c). Teoría de la educación, en J. A. Caride y F. Trillo, *Diccionario galego de Pedagoxía*. Vigo: Edicións Xerais, pp. 532-534.

Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación. La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, número extraordinario 2011, 283-308.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993b). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista galega do ensino***,** 14 (48), 89-130 y 377-410.

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía).* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Trilla, J. (2009). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Graó, 5ª reimp.

Tusquets, J. (1972). *Teoría de la educación.* Madrid: Magisterio Español.

Uljens, M. (2001) On general education as a discipline. *Studies in Philosophy and education,* 20, 291-301.

Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en Sociedad Española de Pedagogía, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: CSIC., pp. 39-61.

Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 9-36.

Vázquez G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro. *Cincuentenario de los estudios*

universitarios de Pedagogía. Madrid: Unívesidad Complutense.

Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.

Walton, J. (1963). A discipline of education, en J. Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The discipline of education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education. a Substantive Discipline*. Waltham, Massachussets: Xeros College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.

William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.

CAPÍTULO 3

Teoría de la educación: desarrollo administrativo de la cátedra y orientación de los recursos de investigación. Los modelos de organización de la política científica y educativa como condicionantes

José Manuel Touriñán López

Adaptado del libro J. M. Touriñán y R. Sáez (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo, cap. 8. Derechos de edición del autor.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción

2. Desarrollo administrativo de la cátedra
   - 2.1. Primera etapa: Dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932
   - 2.2. Segunda etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943
   - 2.3. Tercera etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general y racional, al amparo de la Ley General de Educación de 1973
   - 2.4. Cuarta etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983
   - 2.5. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de Educación Superior: El desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley Orgánica de Universidades de 2001

3. Crisis de la universidad, extensión universitaria e innovación
4. Posicionamientos estratégicos, escenarios de extensión universitaria y ejes de innovación vinculados a la educación
5. Orientación de los recursos de investigación: Los modelos de organización de la política científica y educativa como condicionantes
   - 5.1. El énfasis en el desarrollo tecnológico y en la innovación
   - 5.2. Valor estratégico del desarrollo tecnológico
   - 5.3. Modificación de la financiación y de la promoción de la investigación, atendiendo a la innovación
   - 5.4. Regionalización de la política de IDTi
   - 5.5. La diferenciación de las políticas de IDT

6. Problemas emergentes desde las decisiones actuales de ordenación de la política educativa y la política científica
7. Consideraciones finales: Los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar

1. INTRODUCCIÓN

La denominación "Teoría de la educación" es nueva en las cátedras de Pedagogía. La creación de cátedras de Teoría de la educación en España está vinculada a la etapa de desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE de 1 de septiembre). Por Resolución de 2 de septiembre de 1986, de Rectorado de la Universidade de Santiago de Compostela (BOE de 19 de septiembre de 1986) se hace pública la convocatoria de la plaza 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de universidad en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la educación, adscrita al Departamento del mismo nombre y con obligación de docencia en Teoría de la educación.

Esa plaza 313/86 forma parte del primer bloque de cátedras de Teoría de la educación que se convocan al amparo de la ley con esa denominación y con obligación de docencia en esa disciplina en España, para hacer real, administrativamente, el paso de plazas de Pedagogía general a plazas de Teoría de la educación. Pero no por ser tan reciente el cambio debe pensarse que la Teoría de la educación carece de raigambre en las secciones de Pedagogía.

Como hemos visto en el Capítulo 7, la denominación de Teoría de la educación forma parte de la tradición del conocimiento autónomo de la educación desde sus orígenes. Frente a Herbart, que defiende la disciplina "*Pedagogía general derivada del fin de la educación*", Nohl defenderá la "*Teoría de la educación de validez general*" como disciplina.

En la primera parte de este capítulo, vamos a ver que hay argumentos históricos para defender que, administrativamente, la cátedra de Teoría de la educación es consecuencia del desdoblamiento progresivo del contenido de la primera cátedra de Pedagogía de la sección de Pedagogía (Decreto 27-I-1932) que tiene clara vinculación con la cátedra de Pedagogía fundamental de la Escuela Superior del Magisterio y con la cátedra de Pedagogía superior del doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

El área de conocimiento, es un concepto administrativo de fundamento epistemológico, con origen en la etapa administrativa de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley, conocida como académicamente como la ley de la autonomía universitaria, marcó, junto con la Ley de fomento de investigación de 1986, el desarrollo administrativo de la universidad española hasta los primeros años del siglo XXI. El camino, desde esas leyes, es el camino que va de la autonomía universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, junto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, constituían en 2012 el nuevo marco de la universidad y la investigación.

Al hablar de desarrollo administrativo de la cátedra, pretendemos realizar una constatación fáctica de los pasos históricos que han dado lugar a la aparición de la misma y de las razones administrativas que legalizan su ubicación en el *área de conocimiento.* La aproximación a lo que podría o estimamos que debería ser la Teoría de la educación

corresponde al Capítulo 7, en el que hemos abordado de forma específica el problema de la identificación del ámbito disciplinar y la pluralidad de la investigación teórica.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo administrativo no es una razón epistemológica, se entiende que, lo que pretendemos en este capítulo, es reflexionar sobre la diferencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico y apuntar argumentos para entender cómo el desarrollo administrativo no siempre se orienta hacia lo que conviene al desarrollo epistemológico. La razón epistemológica puede ser integrada en la razón administrativa, pero también puede ser desfigurada y condicionada negativamente por la razón administrativa, que se traduce, siempre y según el caso, en política educativa y científica; ambas orientan los recursos de investigación y condicionan, con sus modelos de organización y sus decisiones, el desarrollo de las disciplinas, la investigación y la formación.

2. DESARROLLOAD MINISTRATIVO DE LA CÁTEDRA

La consulta de las disposiciones legales vigentes permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de facultades, secciones, departamentos y cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra:

1. *Primera etapa*. Dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27-I-32).
2. *Segunda etapa*. La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las disposiciones legales que desarrolla la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.
3. *Tercera etapa*. La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general y racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrolla la Ley General de Educación de 1970.
4. *Cuarta etapa*. La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general, al amparo de las disposiciones legales que desarrolla la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

2.1. Primera etapa: Dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932

En España, la implantación de la Pedagogía en 1a universidad tiene su origen en la *cátedra de Pedagogía superior* del Doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al Director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no solo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en mar-

cha de un *Curso de Pedagogía general* que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad; por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella (parte expositiva del Decreto).

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía general y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas "actuales" de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza.

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las secciones de Pedagogía se crea en España por *Decreto de 27 de enero de 1932*. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- El cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos.
- Para la formación del profesorado de la segunda enseñanza.
- Para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

El Decreto establece además en su artículo décimo la creación de ocho cátedras como base de la Sección. La tercera de esas ocho cátedras es la *Cátedra de Pedagogía,* que está desempeñada en primer lugar por D. Luis de Zulueta Escolano —profesor numerario de Pedagogía fundamental en la abolida Escuela Superior del Magisterio—, por lo que es indudable que la *asignatura de Pedagogía fundamental* de la Escuela Superior, institución en la que se formaban los inspectores y los profesores de la Normal, es un antecedente de nuestra cátedra de Pedagogía.

Muy diversos autores se han interesado por este nombramiento y el origen de la Pedagogía en la universidad española, a partir de los estudios pioneros de Julio Ruiz Berrio, Gonzalo Vázquez y Ricardo Marín Ibáñez (Ruiz Berrio, 1979 y 1984; Vázquez, 1981; Marín Ibáñez, 1983). Personalmente analicé este tema en 1986, al desarrollar en la memoria de oposición a cátedra un estudio del origen de la cátedra de Teoría de la educación de la Universidade de Santiago de Compostela (Touriñán, 1988). También son de destacar las aportaciones que se hacen a esta cuestión del desarrollo administrativo de la cátedra en los trabajos recogidos en la publicación conmemorativa del cincuentenario de la sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (Varios, 1984), las que están recogidas en los trabajos del Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación, celebrado en Murcia (Ortega, 2003), así como los trabajos de Escámez, Sáez, Naval y Jover, de más reciente aparición (Escámez, 2007; Sáez, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Touriñán, 2008 y 2012; Rabazas, 2014). Creo que, por su sentido formativo primigenio, son de obligada lectura en esta cuestión los

trabajos de A. Escolano (1979, 1980 y 1982) y M. de Guzmán (1986). Lo cierto es que la separación de Cossío de la Pedagogía institucionalizada en la universidad y la traslación de la responsabilidad de la cátedra al profesor Zulueta, de formación religiosa manifiesta y responsable de la asignatura de Pedagogía fundamental (suprimida junto con la Escuela Superior), condicionó el desarrollo posterior de la Pedagogía en la Universidad de Madrid, que no se abrió a corrientes internacionales hasta bastantes años después. De este modo, una situación político-administrativa (relegación de Cossío) condicionó el desarrollo epistemológico de la Pedagogía general en nuestro entorno académico, pues la asignatura de Pedagogía fundamental, de pensamiento escolástico, se convierte en el contenido básico de la cátedra de Pedagogía de la universidad, tanto por parte de Zulueta, como de sus sucesores Zaragüeta y Romero Marín.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues esta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la pedagogía (quinta cátedra de la sección).

2.2. Segunda etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio).

En su artículo vigésimo cuarto se establecen tres periodos de estudios universitarios: comunes (dos cursos), licenciatura especializada (tres cursos) y doctorado (un curso). Por su parte, el artículo segundo establece siete secciones en la Facultad de Filosofía y Letras; la séptima es la *Sección de Pedagogía*.

Conviene destacar que la Sección de Pedagogía —como se dice en la justificación del Decreto— es necesaria para formar a la juventud española en las tareas magistrales y suscitar, a la vez, rutas de orientación metodológica y didáctica que orienten en el futuro la actividad docente.

En lo que respecta a nuestro tema, quizás sean los artículos octogésimo segundo y cuadragésimo primero del Decreto los que muestran el contenido más interesante. En estos artículos se afirma que la plantilla de cátedras de la sección se compone de cuatro. La primera de ellas es la cátedra de *Pedagogía general y Pedagogía racional*, cuya docencia se impartirá en tercero de carrera durante los cuatrimestres quinto y sexto: asignatura de Pedagogía general (problemática y principios generales) con tres

horas semanales; también se impartirá en cuarto curso durante el cuatrimestre octavo: asignatura de Pedagogía racional (problemática individual y social). A esta cátedra de Pedagogía general racional le corresponde también el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica en el sexto cuatrimestre.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había prescrito, una estructura que se remodela en dos decretos, posteriormente:

- El Decreto de 11 de agosto de 1953 establece trece materias básicas de la sección de Pedagogía; la *Pedagogía general,* que es una de ellas, se cursará en tercero de carrera con carácter anual, como dispone el artículo tercero de la Orden de 12 de febrero de 1955 (BOE de 26 de febrero).
- El Decreto 1200/1966 de 31 de marzo (BOE de 16 de mayo), que ordena los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras, prescribe en su artículo primero, apartado decimoséptimo, la adscripción de la cátedra de Pedagogía general y racional con sus asignaturas de *Pedagogía general, Fundamentos de metodología*, Pedagogía social y otras afines al *Departamento de Ciencias Teoréticas de la Educación.* Por otra parte, en el artículo segundo del Decreto se admite la posibilidad de fusionar los Departamentos de Ciencias teoréticas y de Ciencias históricas en un único Departamento denominado de *Ciencias Teoréticas e Históricas de la Educación.*

En relación al desarrollo de nuestra cátedra es necesario destacar que en las disposiciones legales anteriores a la Ley General de Educación:

- No existe la asignatura denominada Teoría de la educación; su aparición como denominación de asignatura "se vincula al Plan Maluquer que se aprobó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona en 1969" (Jover y Thoilliez, 2010, p. 45).
- Existe, sin embargo, la denominación de de ciencias "teoréticas" de la educación.
- La asignatura de Pedagogía general es asignatura básica en la cátedra de Pedagogía general y racional.
- La cátedra de Pedagogía general y racional no se identifica con la ciencia de la educación, sino solo con una parte, pues son cuatro las cátedras de la sección. Además de las cátedras de Pedagogía general y racional y de Historia de la pedagogía, existen ya la cátedra de Experimental y Diferencial y la cátedra de Didáctica que comparten con la primera el campo de la Ciencia de la educación.

2.3. Tercera etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general y racional, al amparo de la Ley General de Educación de 1973

Las disposiciones que surgen al amparo de la Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto) dan pie a ciertos cambios que merecen ser comentados:

1. La Orden Ministerial de 23 de septiembre de 1972 (BOE de 25 de septiembre) sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de enseñanza superior,

caracteriza los tres ciclos de estudios universitarios definidos en la Ley General de Educación del siguiente modo: el primer ciclo (de tres años) agrupará las materias de contenido eminentemente formativo en el ámbito del saber de que se trate; el segundo (de dos años) recogerá las disciplinas de mayor contenido informativo; el tercero de un año) se compondrá solamente de materias de alta especialización.

2. La Resolución de 17 de julio de 1973 (BOE de 8 de septiembre) por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, establece la asignatura de *Introducción a las ciencias de la educación* como materia común obligatoria para las secciones de Filosofía y Ciencias de la educación en el primer ciclo y la asignatura de *Teoría de la educación* como materia obligatoria para la Sección de Ciencias de la Educación en primer ciclo.
3. El Decreto 1974/1973 de 12 de julio (BOE de 22 de agosto) autoriza, en el artículo primero, la división de las Facultades de Filosofía y Letras en:
   - Facultades de Geografía e Historia.
   - Facultades de Filología.
   - Facultades de Filosofía y Ciencias de la educación.

   A su vez, en el artículo cuarto del mismo Decreto, se afirma que en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la educación existirán *Secciones de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la educación* y, en el artículo décimo, se determina la sustitución de la denominación de "Departamento de Ciencias Teoréticas" por la de *Departamentos de Pedagogía Sistemática*.

Al amparo de este Decreto y por Orden de 13 de marzo de 1974 (BOE de 2 de abril), se creó la *Sección de Ciencias de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidade de Santiago que, por Orden de 13 de febrero de 1975 (BOE de 19 de septieıbre), se separa, a su vez, en las tres facultades determinadas en el Decreto citado del 73. La Sección de Ciencias de la Educación —que ya no es Sección de Pedagogía— de la Universidade de Santiago de Compostela nace y se consolida, por tanto, en torno a las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970 y el *Departamento de Pedagogía Sistemática* de la Facultad de Filosofía y Ciencias de La Educación de la Universidade de Santiago se crea por Orden de 9 de diciembre de 1977 (BOE de 20 de enero de 1978).

Durante el periodo que estamos comentando, el Departamento de Pedagogía Sistemática llegó a tener dotadas dos cátedras de Pedagogía general. La primera de ellas fue desempeñada durante años por Gonzalo Vázquez Gómez, que se convirtió de ese modo en el primer catedrático de Pedagogía general de la Universidade de Santiago.

En los archivos del departamento figura como el segundo titular de una cátedra de Pedagogía general José A. Ibáñez-Martín y Mellado, de quien consta la concesión de comisión de servicio para la Universidad Complutense de Madrid en la que ganó otra cátedra. La segunda cátedra es resultado de la transformación de la Agregación de Pedagogía general. Ambas cátedras desaparecieron de forma distinta en el periodo legislativo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. La primera cátedra se minoró y transformó en una titularidad de Didáctica para el profesor que la había ocupado interinamente. La segunda cátedra quedó sin efectos económicos, primero (Resolución de 27 de noviembre

de 1984, BOE de 4 de diciembre, art. 3º.4), y después sin denominación (Orden de 28 de diciembre de 1984, BOE de 16 de enero de l985, art. 1º) en cumplimiento de las disposiciones legales pertinentes, y una vez que el profesor que la ocupaba interinamente accedió al cuerpo de titulares de universidad en las pruebas de idoneidad (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE de 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984).

Respecto del problema que nos ocupa en este epígrafe, conviene resaltar que en la etapa de las disposiciones legales de la Ley General de Educación acaecen tres acontecimientos especialmente significativos en el territorio nacional, respecto de las asignaturas de los planes de estudios vigentes:

- En los planes de estudios aprobados desaparece la asignatura de Pedagogía general, y en su lugar aparecen dos asignaturas: Introducción a las Ciencias de la educación y Teoría de la educación (Resolución de 24 de septiembre de 1974, BOE de 19 de octubre de 1974). La "Teoría de la educación" aparece como denominación de asignatura de los planes de estudios. Es una asignatura que se imparte en primer ciclo y, por consiguiente, su contenido se considera eminentemente formativo.
- Desde el punto de vista comparado puede afirmarse que en este periodo legislativo las cátedras de Pedagogía general y racional experimentan una nueva reducción respecto al ámbito o parcela de la ciencia de la educación que les correspondía: se confirma la desaparición de la expresión "Pedagogía racional" en la convocatoria de las cátedras de *Pedagogía general* (que se identifica con problemática y principios generales de la educación) y se crean plazas de *Pedagogía social* cuyo contenido primario será, en principio, la problemática del antiguo apartado "racional".
- Por último, otro aspecto significativo de este periodo es la constatación de que, sin variación de las disposiciones legales que hemos apuntado, las modificaciones introducidas en los planes de estudios vigentes a partir de 1977, confirman la reimplantación de la asignatura de "Pedagogía general" y la desaparición de la denominación "Introducción a las Ciencias de la educación" (Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1979, BOE de 29 de diciembre de 1979). En el año 1982 esta situación no se había generalizado totalmente, y en el cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía el profesor Gonzalo Vázquez realiza, respecto de esta tendencia, el siguiente comentario: "Aun tratándose de universidades donde existe la cátedra dotada (de Pedagogía general) y cubierta por profesor titular, se produce la paradoja de no darse asignatura alguna con tal rótulo en los respectivos planes de estudios" (Vázquez, 1984, p. 13).

2.4. Cuarta etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983

E1 25 de agosto de 1983 se aprueba la Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre). Respecto del problema que nos ocupa en este capítulo, hemos de decir que la mencionada ley, que siempre se reconocerá en el ámbito académico como la ley de la autonomía universitaria, *reforma las categorías de los cuerpos docentes* universitarios y *abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena).

El Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre) y las demás disposiciones legales que desarrolla la Ley de Reforma Universitaria (LRU) permiten afirmar que esta etapa de legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de la cátedra, como la *etapa de homogeneización de denominaciones de plazas*.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 prescribe que una de las áreas de conocimiento se denominará "Teoría e Historia de la educación" y que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2° 2), en nuestro caso, "Área de Teoría e Historia de la educación".

En desarrollo del Decreto, la Resolución de 26 de noviembre de 1984 (BOE de 8 de diciembre) establece que las *plazas* adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios *se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas* (art. 1°). Esa resolución se completa:

- En primer lugar, con el Real Decreto 2360/1984, de 12 de diciembre (BOE de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente.
- En segundo lugar, con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 (BOE de 4 de diciembre de 1984) por la que, las *plazas interinadas del cuerpo de catedráticos* que quedarán vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y hubieran superado las pruebas de idoneidad, *quedarían sin efectos económicos* hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3º 4).
- En tercer lugar, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 (BOE de 16 de enero de 1985) en cuyo artículo primero se dice que todas las *plazas vacantes* dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, *carecen de denominación*.

Así las cosas, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas de Pedagogía general ocupadas por numerario pasarán a denominarse administrativamente plazas de Teoría e Historia de la educación.

Por otra parte, si tenemos en cuenta estas mismas disposiciones y reparamos en que el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio (BOE de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984, posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes (referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo) que deberá realizar quien obtenga la plaza (art. 3° 1), se entiende que el proceso de reconversión de plazas de Pedagogía en cátedras de Teoría de la educación está abierto administrativamente, pues, al amparo de la legislación, la puesta en marcha del proceso de reforma de los estudios universitarios contribuye a decantar la transformación en el mismo sentido ya que el Grupo XV, encargado de la ponencia y proyecto de reforma de los planes de estudios de las secciones de Pedagogía, establece en su borrador la denominación de Teoría de la educación de forma unívoca como materia troncal de los futuros planes (Gimeno, Palomero y Blasco, 1988; Infante, 2010).

En concreto, en la Universidade de Santiago se dan los siguientes pasos:

- El 27 de noviembre de 1985 la Junta del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidade de Santiago (que se dividió en tres de acuerdo con las áreas de conocimiento que el Real Decreto 1888/84 prescribe para Pedagogía: Teoría e Historia de la educación, Didáctica y organización escolar, Métodos de investigación y diagnóstico) aprobó por unanimidad la creación de una cátedra para el área de Teoría e Historia de la educación.
- El día 26 de febrero de 1986 el citado departamento aprobó por unanimidad la convocatoria a concurso de la cátedra, así como su denominación específica de "Teoría de la educación".
- El día 15 de abril se aprobó en Junta de Facultad su tramitación a Rectorado, cuya Junta de Gobierno ratificó la propuesta en su sesión de 29 de julio de 1986.
- Por Resolución de 2 de septiembre de 1986 de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE 19 de septiembre de 1986) se hace pública la convocatoria de la plaza n.º 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de universidad en el área de Teoría e Historia de la educación, adscrita al departamento del mismo nombre, y con obligación de docencia en Teoría de la educación, que es su denominación específica.

En el periodo de vigencia de la Ley de Reforma Universitaria (Ley 11/1983, de 25 de agosto, BOE de 1 de septiembre de 1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal, mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento. El Consejo de universidades, la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva), la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, www.mecd.es/univ/index.html), siempre actuaron adscribiendo profesores de universidad, departamentos e investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia, como en las de investigación y gestión, que eran todas de su competencia por la ya citada Ley de Reforma Universitaria y por la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE de 18 de abril de 1986). La permanencia del concepto de área, aunque debilitado en su trascendencia, puede confirmarse en los recientes Reales Decretos 1312/2007, de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre de 2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8 de octubre 2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

2.4.1. Acerca de la pertinencia del área de conocimiento de teoría e historia de la educación

El Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la educación de las universidades españolas firmamos

el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de "área de conocimiento" se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber sería positiva. Pero en nuestro caso, no se han respetado los criterios de "área de conocimiento". En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

En mi opinión el área de Teoría e Historia de la educación no cumple los criterios que definen el área de conocimiento en su origen, porque:

a. En primer lugar, no hay homogeneidad del objeto de conocimiento, porque solo podría darse esa homogeneidad, si se reduce erróneamente la Teoría de la educación a la Historia de la Teoría de la educación y, a su vez, la Historia de la Teoría de la educación a la historia de la educación. Frente a esta simplificación inadmisible, cualquier interesado en los problemas de la educación sabe, no solo que la historia *real* de la educación es distinta de la Historia de las teorías educativas, sino también que la historia de la Teoría educación no es la Teoría de la educación, porque lo contrario equivaldría a defender erróneamente que los problemas teóricos actuales son los de antes y que ni la metodología, ni el conocimiento han avanzado nada en la Teoría de la educación.

   En el área de conocimiento de Teoría e Historia de la educación hay básicamente plazas de Teoría de la educación, de Historia de la educación, de Pedagogía social, de Política de la educación, de Educación comparada y de Filosofía de la educación. Y ser especialista en una de ellas no significa realmente ser un experto en cada una de las otras, como correspondería a problemas con homogeneidad de objeto de conocimiento. En cualquier caso, debe quedar claro que el desarrollo administrativo de la cátedra que hemos estado exponiendo, permite mantener, sin lugar a dudas, que el origen común de diversas plazas no es sinónimo, ni consecuencia, ni causa de homogeneidad de sus respectivos objetos de conocimiento.

b. En segundo lugar, tampoco es posible hablar de común tradición histórica, si distinguimos, de acuerdo con lo expuesto, origen de una plaza y desarrollo de la misma:
   - En el Decreto de 27 de enero de 1932, las cátedras de Pedagogía y de Historia son distintas (3ª y 5ª cátedra).
   - En el Decreto de julio de l944, la cátedra de Pedagogía general y racional y la de Historia son distintas (lª y 3ª cátedra).
   - En el Decreto 1200/1966, se adscriben ambas cátedras a departamentos distintos: Departamentos de Ciencias Teoréticas y Departamentos de Ciencias Históricas, respectivamente.
   - En el Decreto 1974/1973 siguen adscritas las cátedras a departamentos distintos.

- La Pedagogía social y la Filosofía de la educación se convocan a concurso independientemente de la Pedagogía general.
- Tan solo con la implantación de la LRU se adscriben por ley al mismo departamento.

Si nuestros razonamientos son correctos, podemos decir que, en el caso del área de Teoría e Historia de la educación, se da la sorprendente paradoja de que la definición de área de conocimiento, tal como está definida en el Decreto 1888/1984, carece del sentido conceptual que establece la norma legislativa: no es que Teoría e Historia se incluyeran en la misma área, porque cumplían las condiciones de la definición, sino más bien al contrario; en contra de su propia historia, se unen por imposición administrativa de un concepto de área que no cumplen. Esta imposición administrativa es tan artificial que la administración educativa se ha visto obligada a reconocer, en un primer momento, bajo razones de insuficiencia de personal, la agrupación de diversas áreas en un mismo departamento y, en un momento más avanzado, ya con grupos de investigación consolidados, a reconocer la transformación de la denominación de Departamentos de Teoría e Historia de la educación (denominación de área) en denominaciones más ajustadas a los grupos y subáreas que se estaban consolidando o que ya existían en el momento de creación del área (por ejemplo, Departamento de Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social).

Por otra parte, conviene insistir en que el incumplimiento de los criterios de área en la determinación del área de Teoría e Historia de la educación, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento:

a. Se participa en tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área; sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la educación, siendo especialista de Teoría de la educación, o viceversa.
b. Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará.
c. Los departamentos son vistos como unidades administrativas y no como unidades básicas de investigación; y los presupuestos se reparten internamente por criterios de subáreas reales de afinidad investigadora, o por grupos de investigación, obviando lo que legalmente se considera unidad básica de investigación (el departamento) en la Ley de Reforma Universitaria que, además, creó administrativamente el concepto de área.
d. Los programas del doctorado en el área son constructos heterogéneos que no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área

(Teoría, Historia, Pedagogía social). Es el trabajo individual de profesores y de grupos el que salva esa laguna en la formación de investigadores por medio de la adscripción de los alumnos en formación a las líneas de investigación de cada profesor o grupo de investigación, desde cada disciplina académica.

e. El problema es tan real dentro del área que, de hecho, los profesionales que trabajan en Historia de la educación, Educación comparada, Política de la educación, Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Pedagogía social, no solo realizan sus reuniones nacionales de subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí, como miembros de cuerpos docentes universitarios, por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la ley establece la denominación de área.

2.4.2. Desarrollo político-administrativo y desarrollo epistemológico: Una relación de convergencia deseable desde la implantación del concepto de área de conocimiento

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito "educación" podemos distinguir con precisión las expresiones "Política de la educación", "Educación política" "Política educativa" y "Política en la educación o Politización de la educación". La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo "aprobado" políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente.

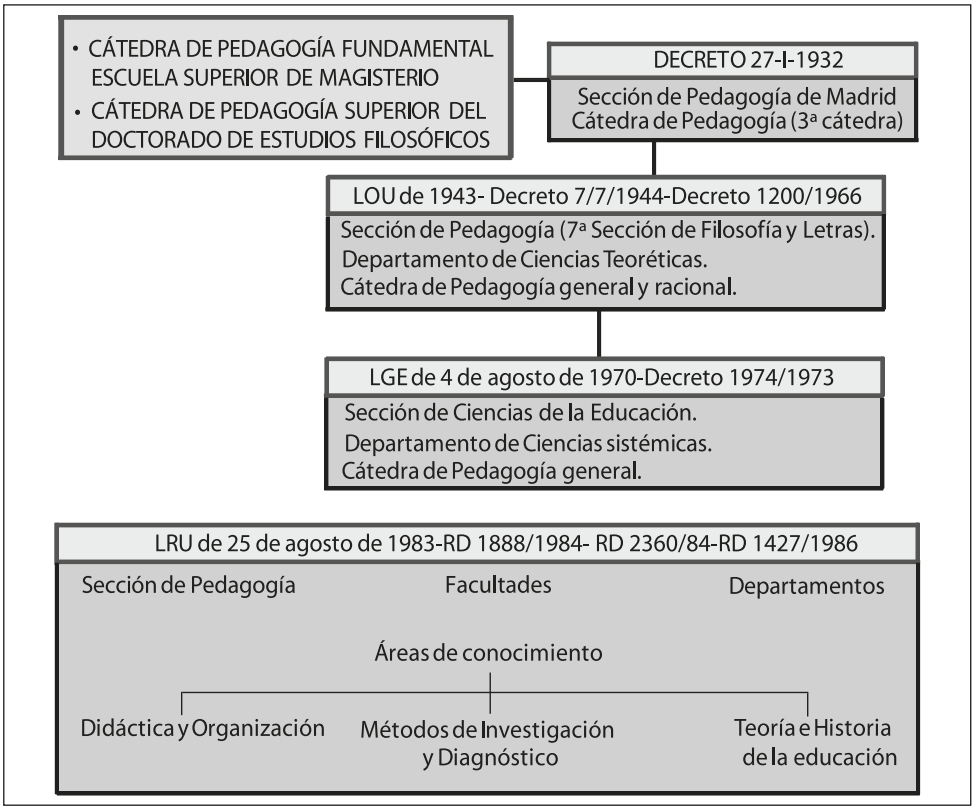
Respecto del ámbito de conocimiento "ciencia" también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito "educación": "Política de la ciencia", "Educación científica o del conocimiento científico", "Política científica" y "Política en la ciencia o Politización de la ciencia".

Nuestra propuesta en este capítulo está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad, con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra. Pues bien, al amparo de las reflexiones anteriores, y en relación a la Teoría de la educación, pueden defenderse los siguientes enunciados:

1. Del hecho de que la denominación "Teoría de la educación" sea una denominación nueva en las cátedras, no es correcto inferir que carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

2. Administrativamente puede mantenerse que las cátedras de Teoría de la educación son resultado del desdoblamiento progresivo del contenido básico de la cátedra de Pedagogía creada por Decreto de 27 de enero de 1932. Nuestro análisis es una constatación fáctica de las disposiciones legales que lo han legitimado, como puede verse de forma resumida en el Cuadro 48 que elaboramos al efecto.

Cuadro 48. Desarrollo administrativo de la cátedra.



Fuente: Touriñán, 1988, p. 278.

3. Las razones administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas en nuestro caso, porque:
   - Los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente.
   - Los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de objeto de conocimiento) no se cumplen.
   - Las asignaturas de los planes de estudios obedecen a criterios pragmáticos.
   - Las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios.

4. Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Esto ocurrió en la primera etapa del desarrollo administrativo de la cátedra, como ya hemos visto, con la relegación de Cossío y el cambio propiciado administrativamente.
   Confusiones de este tipo se dan cuando, administrativamente, denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de Estomatología, o Facultad de la Salud, en lugar de Medicina o Facultad de las Lenguas, en lugar de Filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento y la mentalidad en los centros donde se implanta.
   También ocurre algo semejante a lo anterior cuando se propicia administrativamente y no se rectifica el uso de la expresión "Planes de estudio" como plural de "Plan de estudios" cuando lo correcto gramaticalmente es "Planes de estudios" (tan cierto como que el plural de "plato de lentejas" es "platos de lentejas" y no "platos de lenteja"). "Planes de estudios" es el plural correcto de "Plan de estudios" y significa el conjunto de disciplinas que se cursan en una carrera. A su vez, "Planes de estudio" es el plural correcto de "Plan de estudio" que quiere decir el conjunto de estrategias que yo asumo y sigo para estudiar un tema o una materia del "Plan de estudios". De este modo, tal parece que, cuando la Administración publica "*Directrices de* planes de 'estudio' *conducentes a la obtención del título de licenciado…*", está legislando mi forma de estudiar cada día y no lo que voy a cursar y debo aprobar para hacer una carrera.
   En esta misma línea de razonamiento, podemos situar la propuesta sistemática de modificación de las pruebas de acceso a los cuerpos docentes universitarios desde la LRU, porque las modificaciones, en momentos sucesivos, han ido recortando la verificación del dominio de los contenidos de las materias a impartir, de tal manera que, en las llamadas "Pruebas de idoneidad", se han hecho profesores titulares de universidad por medio de la evaluación de un proyecto docente y un currículo de candidato, sin tener que demostrar en prueba oral o escrita el dominio y la competencia en la materia y sin que la comisión evaluadora tuviera delante al candidato (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE de 16 y 17 de febrero 1984).
   Asimismo, posteriormente, mediante las pruebas de acceso a plazas de titulares de universidad, se establece una normativa que posibilita llegar a titular de universidad con plena competencia docente e investigadora en el área sin tener que demostrar ante un tribunal el dominio del temario de la materia, pues los candidatos cumplían formalmente la condición al exponer un tema del área (no de la materia que se supone iban a enseñar), elegido por el propio candidato antes de ir al concurso (obviamente casi todos elegían el tema de su tesis, que estaba, por supuesto, vinculado al área, pero no demostraba competencia en la materia a enseñar y, en muchos casos, ni siquiera era un tema de la materia en la que tendría obligaciones de docencia que quedaban especificadas en la convocatoria de la plaza).
   Es un hecho comprobable en nuestra universidad la existencia de profesores titulares cuya única exposición de contenido temático en la prueba de acceso al cuerpo docente de universidad fue el de su tesis, que dicho sea de paso, ya había sido

expuesta ante tribunal para obtener el título de doctor. Y así las cosas, se sigue que, con esta licencia administrativa, hemos hecho profesores titulares de universidad con obligaciones de docencia en una determinada materia, sin que se haya defendido, ni expuesto ante un tribunal un solo tema de la materia a enseñar.

5. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden solo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento "de la" investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento "de" investigación, induciendo a creer que solo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan. Esto es lo que ocurre, atendiendo a la denominación de la reciente Ley 14/2011, de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140aRCRD). Nos encontramos con un texto legal que se denomina ley "de la" ciencia, en lugar de ley "de" ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada, o como si pudiera haber una ley que legislara "toda" la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones, o el error interesado o la ignorancia de la materia sobre la que hay que legislar. Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica.

Para nosotros, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a las focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de Medicina o de

Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Touriñán, 1990 y 1995c). Los artículos treinta, treinta y uno, treinta y tres y Disposición Adicional 15 de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades confirman esta situación. La misma ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si nuestros razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que hemos comentado.

2.5. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de Educación Superior: El desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley Orgánica de Universidades de 2001

Buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy dirversos *sites* electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: “parásitos científicos y acreditaciones”, “oposiciones con nombre propio” “los papeles del profesor, difícil acreditación” (www.madrimasd.org).

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al "reingreso de excedentes al servicio activo" (artículo sexagésimo noveno de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el "efecto Maastritch" en el ámbito de la educación universitaria (Touriñán, 1996a y 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastritch enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

a. La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las administraciones.
b. La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente, inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Touriñán, 2000b) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Touriñán, 1999a y 2004). Por último, he dedicado estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Touriñán, 2005; Touriñán y Soto, 2007).

Tiene sentido afirmar que la nueva situación, vinculada al Espacio Europeo, es el origen de una posible quinta etapa, que solo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la Formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socioeconómica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo

de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

a. Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
b. Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Sáenz de Miera, 2001 y 2002; Unesco, 1995; Touriñán, 2000a, 2003, 2004 y 2007).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es solo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 1997a, 1997b; Porta y Lladonosa, 1998).

Educación e investigación constituyen los dos ejes desde los que se construyen en la UE las directrices comunitarias para la Enseñanza Superior. Los contenidos conceptuales claves que aparecen en el texto articulado que define esos ejes son (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, 1993a, 1994a):

- Contribución al desarrollo de educación de calidad.
- Fomento de la Cooperación entre Estados.
- Pleno respeto a los sistemas educativos de los Estados y a la diversidad cultural y lingüística.
- Fomento de la movilidad y del intercambio.
- Desarrollo de la dimensión Europea de la educación.
- Fomento y desarrollo de la educación a distancia.
- Incremento del intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes de los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el desarrollo de la competitividad.
- Estimular la IDT (Investigación y Desarrollo Tecnológico) de alta calidad.
- Difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología.
- Orientación hacia la cooperación internacional.

Desde los últimos años del siglo XX se viene trabajando con decisión en las áreas que el coloquio sobre la enseñanza superior, que con objeto de preparar el año 2000 se celebró en 1990, puso de manifiesto en sus conclusiones como áreas decisivas para la Educación Universitaria Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza superior.
- Colaboración con el mundo empresarial.
- Formación continua.

- Educación a distancia.
- Dimensión europea de la enseñanza superior caracterizada por:
  - Movilidad de los estudiantes.
  - Cooperación entre instituciones.
  - Europa en el programa de estudios.
  - Importancia capital de los idiomas.
  - Formación del profesorado.
  - Reconocimiento de calificaciones y periodos de estudios.
  - Dimensión internacional de la enseñanza superior.
  - Análisis de la información y de las políticas.
  - Convergencia de programas.

Estas líneas de tendencia han iniciado ya, antes de la puesta en marcha del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), la producción de resultados favorables a los reconocimientos interestatales de diplomas en cuatro frentes distintos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994b):

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.
- La adaptación consensuada de las formaciones.
- La evaluación institucional de la calidad.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, estamos convencidos de que las tendencias anticipadas se están consolidando en la universidad, respecto del reconocimiento de (Sáenz de Miera, 2001):

- La importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial.
- La responsabilidad e influencia de la educación formal, no formal e informal en la calidad de los recursos humanos.
- Los cambios en los requerimientos del sistema productivo respecto de la formación de los recursos humanos.
- La transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia.
- La aparición de universidades virtuales y de carácter corporativo en relación con el aprendizaje a demanda de grupos empresariales.
- La aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales.

La unificación de criterios universitarios en la Unión Europea es un objetivo que se va concretando cada vez más (Bricall, 2000) y conviene insistir, en este sentido, en la Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, que recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por treinta Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del EEES (www.eees.es). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona. La Declaración de Bolonia avanza sobre la Declaración de la Sorbona, respecto de la influencia cultural y científica de la universidad europea a escala mundial y propone la coordinación de

políticas universitarias para alcanzar en los diez primeros años del nuevo milenio los siguientes objetivos:

- Sistema de titulaciones comparable entre todos los países de modo que se favorezca la integración profesional y la competitividad de los ciudadanos europeos.
- Sistema de titulaciones ordenado en ciclos de graduado y posgrado, orientados respectivamente a la titulación de tres años de estudios con cualificación profesional y a la titulación de máster o al grado de doctor que subsumirían nuestros actuales segundo y tercer ciclo.
- Sistema de compatibilidad de estudios con reconocimiento de créditos y transferencia (ECTS).
- Sistema orientado a la movilidad de docentes, personal de administración y servicios, investigadores y estudiantes.
- Sistema de evaluación de la calidad con criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior y en la cooperación institucional.

Los objetivos de la Declaración, fijados para el año 2010, son asumidos por la Conferencia europea y española de rectores y conviene resaltar en este momento que, por su parte, la Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los Estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151; programa europeo *Education and Training 2010*, que puede ser consultado en la página (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html).

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000a, 200b):

- Diversidad lingüística.
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socioeconómico.
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con

competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997a, 1997b, 1997c).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia sociohistórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995a, 1995b, 1996):

- La alternativa regionalización-internacionalización.
- La alternativa heterogeneidad-homogeneidad.
- La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos.
- La alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad regional-uniformidad inter e intra comunidad.
- La alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad regional-desarrollo educativo solidario entre comunidades.

En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que reconozcan el desarrollo de los sistemas universitarios y de las comunidades científicas como instrumentos de innovación, desarrollo e identidad (Touriñán, 1995b). Este es un objetivo reconocido para la universidad en el horizonte de 2015 (www.educacion.gob.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/fortalecimiento-capacidades/financiacion.html), que no solo afronta el desarrollo del espacio europeo de la educación superior, sino también la preparación del plan de acción para el desarrollo de la UEALC, el espacio común de la enseñanza superior en la Unión Europea, América latina y El Caribe (Declaración de Compostela, 2004; Comisión de las comunidades, 2002, 2003 y 2008).

Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la educación superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. La tendencia más común es afirmar que el profesor debe adquirir nuevas competencias: "su papel pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un director del proceso de adquisición de competencias de sus alumnos. El profesor deberá asumir su rol como mediador entre el conocimiento y los alumnos" (Barrio y Borragán, 2011, p. 16).

Estoy convencido de que hay mucho que hacer, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a "coste cero", expresión que refleja en buena medida *la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU:* dado que todo el profesorado universitario debe subirse al carro de la reforma basada en las directrices derivadas de los acuerdos originales de Bolonia (a

coste cero), y que muchos de los profesores que deben hacer frente a esta tarea han alcanzado su estatus sin tener que demostrar en pruebas públicas el dominio de su materia (recuérdese que se podía llegar a titular sin examinarse del programa, en la normativa posterior a las pruebas de idoneidad), se sigue que, en muchos casos, el profesor será mediador entre los alumnos y el "conocimiento de la disciplina"' un conocimiento que se le reconoce al profesor institucionalmente, después de pasar la prueba de titular, pero que no ha demostrado, habida cuenta de las licencias que la prueba permite.

Con todo, este no es el problema central de la universidad y la investigación en el momento actual. Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad (FESE, 2010).

3. CRISIS DE LA UNIVERSIDAD, EXTENSIÓN UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN

En las universidades se habla hoy, igual que hace cincuenta años (ya casi estamos en el cincuentenario de la revolución de mayo del 68), de crisis de número de alumnos, de crisis financiera, de crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades universitarias. Pero ya comienza a asumirse que, en el fondo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración universitaria a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tenemos que definir nuestras posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

Y dado que hablamos de exigencias y, eso sí, dando por sentada la distinción, necesaria e internacionalmente aceptada, entre educación superior y educación universitaria (Porta y Lladonosa, 1998; Solá, 2002), me parece oportuno hacer alusión a uno de los insignes maestros del pensamiento universitario, Ortega y Gasset, y destacar con él que la reforma universitaria no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos (Ortega, 1968).

Esta idea está presente en la obra de muy diversos pensadores que escriben sobre la universidad. La universidad es docencia, es cultura, es profesionalización, es estudio, es investigación y es desarrollo social y productivo. Es cierto que, cuando se estudia el concepto de universidad, la definición ya no puede hacerse en relación solo al sentido que "*universitas*" tenía en la Edad Media; tampoco puede hacerse por aproximación al concepto griego de "academia", porque hoy la universidad es potenciadora de la movilidad social, del desarrollo personal, de la promoción social y del desarrollo científico-tecnológico; potencia ciertas esperanzas colectivas y es, por lo tanto, un servicio de incuestionable valor que, en la misma medida en que se fue consolidando la llamada "sociedad de la

información", incrementó su valor como institución de inversión en capital humano (Touriñán, 2001 y 2010b; Fontela, 2001; Pérez Díaz y Rodríguez, 2002).

Volver a pensar en la misión y papel de la universidad dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, fue una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la universidad desde hace unas décadas no es una crisis de la universidad como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer universidad. En el fondo, como antes apuntamos, es un problema de creación de nuevos usos (Touriñán, 1992 y 1997c).

Es posible que en esta vorágine de desarrollo universitario tengamos que reconocer que en el lugar de "universidad", tendremos la "multiversidad", no solo por la variedad de las actividades académicas, o por la importancia cada vez mayor de los cursos de verano, sino también por su modo de integrarse en el entorno social circundante y por la heterogeneidad de su clientela (Touriñán, 1992; Salorio, 1993; Almarcha, 1999).

También es verdad que el espacio y los recursos universitarios, ahora, nos obligan a hablar de universidades orientadas a *polos de excelencia* que optimicen los recursos industriales, materiales y humanos de la zona donde está ubicado el campus (Touriñán, 2000).

Es seguro, asimismo, que, en los nuevos modelos universitarios, las exigencias de espacio y de clima adecuado para la masa crítica investigadora nos llevará a hablar de un modo particular de macrocentros integrados que cobijan muy diversas titulaciones agrupadas bajo el principio de complementariedad interdisciplinar para grandes áreas científicas (Touriñán, 1997c).

Pero, en cualquier caso, no tenemos que olvidar que todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución universitaria: la docencia, la investigación, la cultura, el estudio, la profesionalización y el desarrollo social y productivo (Touriñán, 1997a; Orden y otros, 2002).

Es una opinión probada que la situación social universitaria viene determinada por aspectos tales como la demanda de estudios universitarios, el nivel de autonomía universitaria, las alternativas existentes a la enseñanza superior, el comportamiento ante la financiación, etc. (Almarcha, 2001; Touriñán, 1998 y 1999a).

Este conjunto de circunstancias que significamos especialmente por medio del crecimiento de alumnado, está provocando un cambio de mentalidad sobre el presupuesto que supone la enseñanza superior. No se trata de negar el valor del capital humano, sino de comprender que la crisis económica va a reducir las posibilidades de realización de los planes de desarrollo establecidos. En esta circunstancia es conveniente realizar una clasificación de los distintos programas, dando prioridad a aquellos que sean de gran necesidad para el desarrollo global de la política planificada, fortaleciendo los que, sin su logro, pudieran hacer peligrar la consecución de los objetivos generales establecidos en la identidad del sistema (Silvio, 2000; Porta y Lladonosa, 1998).

Una forma de suavizar el efecto que pudiera tener la crisis económica sobre la calidad del servicio podría ser el aumento proporcional de otros ingresos en las universidades.

Pero, en todo caso, la tendencia a plantear la formación universitaria como el único mecanismo para acceder al mercado de trabajo en condiciones razonables, debe modificarse, porque la evolución de la población universitaria se mantiene estable y debe distinguirse entre tasa bruta de ingreso y escolarización —que aumenta— y cohorte de 18 años —que sigue cayendo— (Touriñán, 1996; Almarcha, 2000; Pérez Díaz y Rodríguez, 2001).

Con la consolidación de estas tendencias y la recuperación de los adultos y de las mujeres para la educación universitaria, el ciclo de crecimiento del sistema podría alcanzar la madurez. Se hace imprescindible en esta situación, la coordinación entre la política industrial y económica y la política educativa con el objeto de diseñar una correcta oferta académica, encarada con las necesidades productivas del país y con los sectores que van a ser potenciados por las políticas económicas nacionales y regionales. Porque, el entorno de la universidad está cambiando (Solá, 2002; Orden y otros, 2002):

- Nuestro público ya no es exclusivamente el joven estudiante de 18 años.
- Nuestra fortaleza ya no puede residir exclusivamente en el territorio preservado.
- El tamaño de nuestras universidades está escasamente ajustado a las posibilidades de desarrollo productivo.
- La universidad ya no ostenta el monopolio de la educación superior, aunque siguen siendo las instituciones autorizadas para ofrecer el título con carácter oficial y validez nacional.
- Las titulaciones se demandan con orientación formativa polivalente y laboral.

En mi opinión, estos acontecimientos y observaciones que acabamos de exponer, son manifestaciones diversas de la idea genérica de crisis de gestión en la universidad que se enfrenta ahora de manera muy particular, no a la corrección de abusos, sino a la creación de nuevos usos en un ámbito de responsabilidad compartida, pero que, además, es un ámbito con exigencias diferenciadas.

Debe entenderse que la mezcla de tradición y modernidad en las universidades obliga a pensar en la creación de cauces razonables para que los esfuerzos sinérgicos hagan compatibles la subsidiariedad, la responsabilidad compartida y el rendimiento social de la institución universitaria. En el fondo, esto quiere decir que no es bueno utilizar el marco legal para preservar el cuerpo de la universidad de modo tal que sea prácticamente imposible encontrar fórmulas para que la institución rinda cuentas a la sociedad de las funciones que tiene encomendadas y del modo de realizarlas.

La experiencia de la reforma universitaria en estos años permite afirmar que se generalizó una cultura en el gobierno de la universidad que no está muy lejos de hacer sinónimo autonomía universitaria e impunidad, porque las responsabilidades en los órganos de gobierno se pueden difuminar hasta extremos irracionales en el anónimo colectivo de la comunidad universitaria y no están garantizadas, ni la continuidad temporal de las metas planificadas, ni su consecución (Touriñán, 1999).

Insistiendo en esta idea, es fácil recordar que, una de las fórmulas apreciadas en el pensamiento de la reforma universitaria, era la firme convicción de que, con la autonomía universitaria, el sistema seleccionaría a las buenas universidades, diferenciándolas de las malas, y que estar entre unas u otras era responsabilidad de cada una de ellas.

Desde este postulado, la política universitaria fue expansionista sin más freno que el económico y dado que, en las universidades, la oferta crea demanda, se tendió a la autorización de nuevas carreras y a la creación de centros sin racionalidad sistémica, socioeconómica y académico-organizativa (Touriñán, 1998a y 1998b). Hoy los hechos manifiestan tozudamente que la creación constante de centros y la autorización de estudios sin profesorado adecuado conducen al deterioro progresivo de la calidad del sistema (Rodríguez Navarro, 1994).

La coordinación de recursos de investigación, la autonomía universitaria y el fomento de la investigación, el valor del capital humano y el valor económico de la educación son incuestionables en este momento. Hay una orientación para que, con responsabilidad compartida, se trabaje para mejorar la definición y la construcción de estructuras organizativas y de gestión que garanticen la realización de los valores básicos de la docencia y la investigación de calidad.

Hay que conseguir una universidad de calidad, identificada, definida y consolidada con autonomía dentro de un marco legal adecuado. El eje directriz de esta actuación es entender que la universidad es la principal fuerza investigadora y que cada universidad tiene que definirse de acuerdo con su propia identidad en el nuevo marco. Es necesario señalar que entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación.

El potencial en cada sistema es la capacidad de diseño de infraestructuras de base para compartir recursos y utilidades comunes y el uso de esas infraestructuras para construir relaciones dinámicas entre los grupos de usuarios. La extensión universitaria y la comunicación institucional juegan un papel fundamental en la estrategia de consolidación de la universidad futura.

Las redes de comunicación se constituyen como soporte físico de las redes tecnoeconómicas, tecnoeducativas y tecnoacadémicas de gestión que ya están determinando un contexto coherente de trabajo y de progreso en el ámbito de la universidad y de la educación superior, identificada como bien público y comercio de servicios (García-Guadilla, 2004).

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos socioeconómicos generales, se acentúan más en la medida en que el reconocimiento de los diplomas de formación constituye el medio que permite, de modo permanente, conciliar la originalidad de los sistemas nacionales de enseñanza de cada entidad nacional con la movilidad de los ciudadanos que desean dar una dimensión internacional e intercultural a su formación o a sus actividades profesionales. Siendo esto así, puede afirmarse que el mutuo desconocimiento entre los sistemas y la ausencia de relaciones de cooperación trabajan en contra de las vías de reconocimiento; por el contrario, la existencia de perfiles de identificación, favorece la aproximación de las universidades entre sí.

Hoy tenemos que ser conscientes de que junto a los conceptos de calidad, racionalidad, competitividad, eficiencia, relevancia, cantidad, movilidad, equidad y grado de satisfacción, el campo semántico del debate universitario español apunta también a conceptos como: inercia, inflación orgánica, improvisación frente planificación, disfuncionalidad, desequilibrio, desgobierno e inseguridad jurídica.

La defensa del estudio, la docencia, la investigación, la cultura, la profesión y el rendimiento social y productivo en la universidad, en tanto que instrumento estratégico de innovación y desarrollo productivo, obliga a pensar necesariamente en líneas de reforma, cuyo lenguaje habitual venga dado por los conceptos (Touriñán, 1999b):

- Suprimir órganos de burocracia superflua.
- Reestructurar departamentos.
- Eliminar comisiones y servicios solapados.
- Optimizar posibilidades organizativas.
- Apoyar consorcios, fundaciones y sociedades mercantiles.
- Fortalecer la gestión, la intervención, la fiscalización y el control interno en la universidad.
- Planificar la asignación de recursos docentes.
- Coordinar sistemas universitarios.
- Coordinar recursos de investigación.
- Favorecer la autonomía y la dotación de recursos.
- Crear el espacio político-académico adecuado para la docencia y la investigación de calidad.
- Aplicar los principios de calidad total al proyecto universitario.
- Promover la subsidiariedad, la responsabilidad social compartida y el rendimiento social de la institución.
- Defender la investigación disciplinar y favorecer el desarrollo de redes.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución universitaria: la docencia, la investigación, la cultura, el estudio, la profesionalización y el desarrollo social y productivo (Touriñán, 1998).

El reto fundamental, a pesar de la diversificación, es la innovación con objeto de atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica, haciendo hincapié en que la coordinación ni es una excusa para duplicar las funciones de la universidad ni un instrumento para la fiscalización del día a día universitario.

Aumentar la calidad del servicio e incrementar la productividad exige una relación estable e integrada entre las diferentes etapas del proceso de innovación: el nivel de conocimiento científico-tecnológico, el proceso de producción, el producto y las oportunidades de mercado. Todo esto solo es posible mediante el establecimiento de la infraestructura que facilite los intercambios de conocimientos, de necesidades y de resultados de investigación (Coldstream, 1988).

La tendencia a la innovación tecnológica, el desarrollo de la cooperación y la autonomía universitaria están modificando la vida diaria de los campus. Esta situación de encuentro y renovación, se caracteriza, a diario, por la proliferación, en alguna medida incontrolada, de recursos, descoordinación, incompatibilidades físicas y lógicas, esfuerzos e iniciativas redundantes, duplicación de inversiones, costes elevados (muchos de ellos sin identificar), escasa rentabilidad, notables diferencias en la distribución de recursos y facilidades, interdependencias funcionales, tensiones entre grupos, etc.

Sigue siendo cierto que la actual movilidad de las universidades, así como la globalización progresiva del sector universitario hacia el contexto europeo e internacional, obliga a las universidades a pensar en su posicionamiento futuro y en las diferentes alternativas estratégicas que pueden acometer para llegar a mayores niveles de prestigio y competitividad. Las cuestiones más básicas planteadas en el sector son (Touriñán, 1995b, 1997, 1998, 1999b, 2003 y 2005):

- ¿Qué modelo de universidad será el más idóneo para definir el futuro de la universidad X?
- ¿Qué recursos se precisan para llegar al modelo?
- ¿Qué ventajas competitivas puede ofrecer una universidad frente al resto?
- ¿Cómo se pueden rentabilizar adecuadamente los recursos y cuáles podrían ser las fuentes de ingresos más interesantes?
- ¿Cuál sería la cartera de títulos/servicios universitarios más ajustada a los objetivos de la universidad y su entorno?
- ¿Qué significa una universidad volcada a la investigación?
- ¿Cómo se obtiene la mayor calidad en la docencia y cuál debería ser el impacto de la investigación sobre la docencia?
- ¿Cómo se deberían diseñar las estructuras de gestión?
- ¿Qué posibilidades deja abiertas la ley para flexibilizar la estructura existente?

Estamos obligados a hablar de nuevos escenarios en el entorno propio de las universidades, como dice la nueva Ley de Universidades. Es necesaria la creación de un marco legal que respete la autonomía de las universidades y favorezca la eficacia, la eficiencia y la responsabilidad de las universidades, con objeto de que, en el marco de la sociedad de la información, afronten la innovación, el espacio europeo, la creación y transmisión del conocimiento y la política emprendedora (Preámbulo de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). Pero no es suficiente la creación del marco; las universidades tienen que generar sus vías de transformación bajo el objetivo de la gestión de calidad; en este contexto, la competencia propia es la meta y la competitividad es el entorno natural de su desarrollo (preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril). Si hay competitividad, las alianzas son indispensables; si hay competencia, el monopolio no es la solución, porque no se puede pretender mantener el estatus propio, anulando el acceso y desarrollo de otros en el espacio propio de la educación superior.

4. POSICIONAMIENTOS ESTRATÉGICOS, ESCENARIOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y EJES DE INNOVACIÓN VINCULADOS A LA EDUCACIÓN

El reto fundamental, a pesar de la diversificación, es la innovación con objeto de atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica, haciendo hincapié en que la coordinación institucional, ni es una excusa para duplicar las funciones de la universidad, ni un instrumento para la fiscalización del día a día universitario.

Para los gobiernos y las administraciones, los sistemas universitarios y, dentro de ellos, la autonomía, la coordinación y el fomento de la investigación, son elementos clave de la educación. La universidad, como servicio público, se orienta cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda. Teniendo en cuenta el papel de la formación en la Europa de las regiones, el acceso a la sociedad del conocimiento y el "efecto Maastricht" han acentuado en nuestras universidades tres rasgos distintivos (Touriñán, 1996a y 1997b):

- La incorporación a sistemas regionales, desde el punto de vista de las administraciones.
- La aproximación al Tercer Sector (sector no lucrativo de fundaciones y ONG) para contribuir, junto con el Estado y el mercado, al desarrollo social y productivo.
- La definición de perfiles universitarios, para realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de la eficacia y eficiencia de los recursos.

Teniendo en cuenta el papel de las universidades, cobra cada vez mayor interés el concepto de *sistema universitario regional* definido como una realidad material y humana coordinada y planificada bajo unos principios generales de identidad y organización y unos principios particulares de racionalización de la financiación, la oferta universitaria, el fomento de la investigación, la proyección exterior y la creación de servicios de apoyo que lo identifican.

Estamos obligados a hablar de nuevos escenarios en el entorno propio de las universidades. Las universidades tienen que generar sus vías de transformación bajo el objetivo de consecución de calidad; en este contexto, la competencia propia es la meta y la competitividad es el entorno natural de su desarrollo. Como ya dijimos, si hay competitividad, las alianzas son indispensables; si hay competencia, el monopolio no es la solución, porque no se puede pretender mantener el estatus propio, anulando el acceso y desarrollo de otros en el espacio propio de la educación superior.

El concepto de escenario está ligado a la reflexión prospectiva, atendiendo a hipotéticas y probables actuaciones de las instituciones en el entorno que les es propio. La *imagen social de la universidad hace referencia a la idea de excelencia* que tiene la sociedad de cada universidad en atención a los *rasgos más característicos de la exclusividad, identidad o perfil,* expresados, fundamentalmente, por:

- Grado de atracción de sus titulaciones.
- Grado de dedicación de su profesorado.
- Nivel de prestigio científico de la universidad.
- Atención al alumnado.
- Grado de integración social y cultural.
- Desarrollo de servicios, equipos y edificios.
- Atributos de dimensión profesional.
- Costes totales de las carreras.

Los modelos estratégicos ayudan a definir el perfil de la universidad y son un elemento a considerar en la financiación y en la racionalización política del sistema. Los modelos, partiendo de la alternativa genérico-exclusividad y, de acuerdo con las

variables enumeradas, permite identificar *perfiles de universidad orientados* según el caso hacia:

- Captación o no de alumnado de otras universidades.
- Incremento o no de títulos de demanda universitaria.
- Generalización o especialización del perfil.
- Orientación a la docencia o más a la investigación.
- Creación de conocimiento y promoción empresarial.

A las universidades, con el perfil definido dentro del sistema, les corresponde, con libertad académica y autonomía institucional la realización de sus funciones, mejorando la pertinencia, la diversidad y la calidad de la institución en el marco del sistema, bajo la forma de facultades, institutos, centros de liderazgo o campus de excelencia (www.educacion.gob.es/eu2015).

Los dos *principios* que están presentes de manera particular en las *políticas científicas orientadas a la innovación* son la accesibilidad y la receptividad (Touriñán, 1997 y 2000):

- *La accesibilidad* hace pensar en la existencia de vías de comunicación ágiles y adecuadas de tráfico físico e intelectual que la innovación tecnológica requiere. Las Redes de ciencia y tecnología generan la infraestructura informatizada necesaria para la conexión de universidades, hospitales de los campus, y laboratorios de parques tecnológicos e industriales interesados en la investigación y desarrollo tecnológico (IDT). Las Redes de ciencia y tecnología constituyen la voluntad política de apoyar la accesibilidad en el ámbito de la IDT.
- *La receptividad* debe entenderse como la capacidad de la Administración Pública, empresarios e investigadores de una región de asimilar, adoptar, y poner en práctica acciones innovadoras que produzcan un diferencial competitivo favorable a los productos, bienes o servicios que genere. Los Planes de Investigación y Desarrollo Tecnológico son los principales instrumentos para marcar los ejes de actuación prioritarios en ese campo tecnológico en su doble vertiente: la generación de tecnología autóctona y el desarrollo de la red tecno-económica de investigadores. Los planes, en la misma medida que las circunstancias económicas de cada país lo permita, son los motores del desarrollo productivo y por esa función, al mismo tiempo, son instrumentos de acción, de comunicación y objetivos a conseguir.

El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumentos de innovación nos obliga a reparar en que la accesibilidad y receptividad generan en la universidad la necesidad de *flexibilizar* sus estructuras para hacer frente a la regionalización que determina de manera singular el contexto de necesidad de los planes estratégicos. No se trata de negar calidad a las instituciones actualmente; se trata más bien de reconocer que las modificaciones que se han producido en el entorno son de tal condición que nos vemos obligados a afrontar nuestra actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas a un doble nivel. Por una parte, es indispensable generar en los planes *estrategias horizontales* de innovación que mejoren la integración de los elementos, su conocimiento y su eficacia. Por otra parte, hay que propiciar *estrategias sectoriales* de innovación que extenderán la universidad a nuevas áreas de influencia.

En este marco, la universidad está en condiciones de atender muy diversas tareas que determinan la posibilidad de elaboración de sus *planes estratégicos de desarrollo* (Touriñán, 2000):

- Diagnósticar y analizar sus necesidades y su potencial.
- Desarrollar el marco estratégico planificado en el que deberían integrar investigación, tecnología, innovación y políticas relacionadas.
- Poner en práctica programas y acciones que incorporen prioridades y medidas específicas apropiadas para ser ejecutadas en relación con sus posicionamientos estratégicos.
- Fomentar la promoción de la propia comunidad científica y la definición de su perfil en el advenimiento de la sociedad de la información y del conocimiento.
- Asumir su compromiso con el desarrollo regional, coordinándose con las instituciones de su territorio.
- Aportar fondos para financiar sus actuaciones y propuestas.

La comunicación institucional y la extensión universitaria alcanzan, de este modo, valor estratégico en el desarrollo universitario, que, en su adaptación a las nuevas constantes del mundo actual, tiene que *hacer frente a nuevas exigencias* (Almarcha, 2002; Solá, 2002):

- Creación de relación duradera con los educandos, clientes y usuarios para atraer, retener-fidelizar y mantenerla.
- Generar el valor de la marca que corresponde con la calidad percibida de la institución desde su perfil (prestigio, excelencia y reputación que configuran su imagen social).
- Fortalecer el sistema de gestión del conocimiento en la institución, con objeto de ofertar y producir contenidos de calidad.
- Establecer mecanismos para integrar la cultura emprendedora en la universidad.
- Desarrollar su organización y servicios de apoyo en redes tecnológicas capaces de potenciar su transferencia con el entorno.

Desde esta perspectiva de aproximación, la cooperación se entiende como acción individual y de grupo y como acción orientada a la innovación, el desarrollo, el crecimiento del conocimiento y la proyección internacional del trabajo realizado o realizable, que, se quiera o no, debe de ir marcando las líneas de extensión de la universidad hacia opciones coherentes que apuntan hacia nuevos clientes y usuarios, nuevas áreas de influencia, nuevas relaciones emprendedoras, nuevas vías de internacionalización y transferencia de resultados, nuevas formas de desarrollo curricular ajustados a la innovación y a la producción y gestión del conocimiento.

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y "occidentalización" se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es —como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales y los desarrollos creativos (SID, 1997).

Cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad creativa (SID, 2000; UNESCO, 1997).

Desde esta perspectiva, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento.

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Solo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford, 1990, Touriñán y Soto, 2007).

En esta industria del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad. Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que *el Sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la universidad actual (Touriñán, 2009). *Descubrir* e *inventar* son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, no por el hecho de que ambos conceptos hayan sido desde hace tiempo prueba argumental para superar el concepto de objetividad como correspondencia factual, sino por su relación con el desarrollo tecnológico (Touriñán, 2008). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del *Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación* (Messadié, 1999, 2000a y 2000b).

Hemos de aprender a descubrir, innovar e inventar para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad (Touriñán, 2010a). La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una "*cuestión de Estado*" y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Touriñán, 2008; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002).

El *conjunto universidad-investigación-innovación* es eje de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Touriñán, 2000a):

- La universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande.
- Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de IDT en las instituciones de enseñanza superior.
- La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *Sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología.

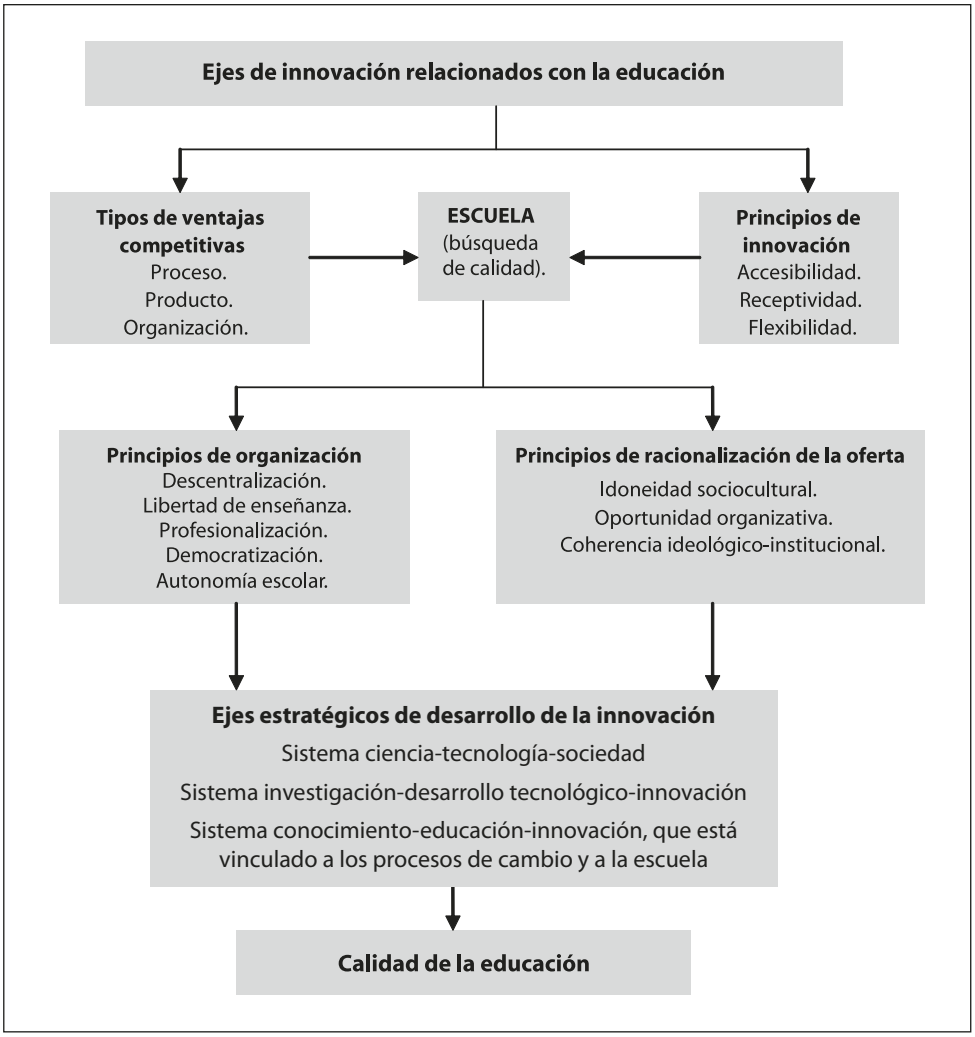
Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior es significativa para el *conjunto universidad-investigación-empresa* (Touriñán, 2000b):

- Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración.
- Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración.
- Las administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en los ejes estratégicos, relacionados con la educación, que afectan a la innovación (Cuadro 49):

- Sistema ciencia-tecnología-sociedad
- Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación
- Conjunto universidad-investigación-empresa
- Conjunto universidad-investigación-innovación
- Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela.

Cuadro 49. Ejes de innovación relacionados con la educación.



Fuente: Elaboración propia.

La apuesta por el desarrollo de políticas educativas y de formación constituye, desde todos los puntos de vista, el diferencial de calidad que ayuda a la consolidación social de los territorios, promueven la competitividad de mercados, refuerzan la confianza en los mercados mundiales y, por ende, promueve sinergias que afectan positivamente las fortalezas en capital humano. Desde esta perspectiva, los recursos humanos son equiparables en rango a la inversión en capital o en bienes de equipo. Según la Comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa,* el crecimiento del nivel medio educativo de la población en un año se traduce por un aumento de la tasa de crecimiento del 5% a corto plazo y del 2,5% adicional a largo plazo" (Comisión Europea, 2002).

La eficacia en la educación orientada a la innovación y la creatividad está ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. Las investigaciones se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema formativo y de sus agentes de adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse en relación con los ejes estratégicos mencionados en párrafos anteriores.

5. ORIENTACIÓN DE LOS RECURSOS DE INVESTIGACIÓN: LOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE LA POLÍTICA CIENTÍFICA Y EDUCATIVA COMO CONDICIONANTES

En términos generales, la orientación básica de la política científica es impulsar la investigación con el objeto de contribuir a lograr cuotas más altas de eficiencia productiva y bienestar social. Por tener esta orientación, se habla, en general, de política científica; pero, en particular, se habla, más específicamente, de política científico-tecnológica, que se concreta básicamente en dos aspectos: el fomento de investigación, por una parte, y el desarrollo tecnológico, por otra. De ahí que hoy la denominación de investigación y desarrollo tecnológico (IDT), sea una denominación generalizada y relacionada con la política científica (OCDE, 1993).

A efectos de este trabajo, se debe entender que la IDT, como concepto, se corresponde con los gastos generados en el fomento y apoyo de:

- Investigación científica básica y aplicada.
- Investigación tecnológica.
- Desarrollo tecnológico.

Estas tres actividades se concretan presupuestariamente en gastos de muy diversa naturaleza que no están homogeneizados en todas las partes y regiones del mismo modo, lo que supone trabas, tanto para el cálculo, como para la interpretación de los datos disponibles. En general, se está de acuerdo en que el cómputo del gasto en I+D debe englobar la totalidad de los recursos necesarios para que el conjunto del

cuerpo investigador, que trabaja tanto en el sector público como en el privado, pueda realizar su función. Esto implica la necesidad de considerar, tanto los gastos corrientes (personal, mantenimiento…) de los centros en donde se realiza la investigación, como las inversiones en infraestructuras que, directa o indirectamente, son necesarias para que las tareas puedan ser realizadas.

A menudo, en lo referente a organismos y centros públicos financiadores de IDT, el gasto responde a los siguientes conceptos generales:

1. Transferencias para IDT con destino nacional:
   - Las empresas.
   - Las administraciones públicas.
   - Las universidades.
   - Las instituciones privadas sin finalidad de lucro.
   - Las becas de investigación.
2. Transferencias para IDT con destino en el extranjero:
   - Cuotas de participación en organismos internacionales.
   - Aportaciones financieras a programas internacionales de IDT.
3. Gastos de funcionamiento relacionados con la actividad financiadora de IDT.

Esta distribución nos hace entender que el concepto de IDT es un concepto progresivo y programático que obliga a pensar, no solo en lo que se está invirtiendo, sino en lo que, dentro de pocos años, tendría que contemplarse para mantener un ritmo de progreso ajustado a las tendencias y exigencias del desarrollo (Guerra y otros, 2002; Garrido y Rodríguez, 2002).

5.1. El énfasis en el desarrollo tecnológico y en la innovación

Cuando se trata de precisar el concepto de IDT, conviene recordar que, en un primer momento, se habló de investigación y desar rollo: I+D (R+D en la terminología anglosajona). Posteriormente, a la hora de determinar el gasto, se incorporó, tanto la evaluación, como la difusión de programas (E+RD+D). En el momento actual, la innovación ya está también incorporada al proceso de I+D y se acepta que el esquema de evolución de la I+D es como sigue:

$$I + D\ (= R\&D) \longrightarrow E + RD + D \longrightarrow IDT \longrightarrow IDTi$$

Como decíamos, hoy el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los pasos que se han dado en los últimos cincuenta años en relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que solo ocupaban a un pequeño grupo de científicos hasta nuestros días, que se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006).

Ben Martin (2008), a partir de una amplia revisión bibliográfica en revistas científicas indexadas por el *Institute for Scientific Information* (ISI) y de otras fuentes, recopiló aportaciones de más de 500 investigadores y se analizaron en profundidad unas 150 publicaciones con más de 250 citas. Martin agrupa los principales hitos evolutivos

y cambios experimentados en el conocimiento de los procesos de innovación y sus relaciones con la ciencia y la tecnología del siguiente modo:

- De la visión del emprendedor individual como agente de la innovación, a la figura del innovador corporativo (cambios en las industrias estadounidenses a mediados del siglo XX).
- Del contexto del *laissez faire* por parte de los Gobiernos, al desarrollo de políticas de intervención basadas en un modelo lineal del proceso de innovación (políticas antes y con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial).
- De una visión focalizada en dos factores de producción, capital y trabajo, a una de tres, capital, trabajo y cambio tecnológico.
- De la evolución de la gestión de tecnología centralizada en un solo departamento, a la participación extendida a toda la organización.
- De una visión centrada en la adopción de la tecnología, a la difusión de la innovación.
- De la tendencia del *science push,* estrategia del empuje de la actividad científica, a la *demand pull,* establecimiento de prioridades en ciencia y tecnología en función de la demanda.
- De las explicaciones monocausales de la innovación, a la interpretación multicausal, en función de varios factores.
- De un modelo estático, a un modelo dinámico de la innovación.
- Del modelo lineal de la innovación, al modelo interactivo *chain-link,* de enlaces en cadena.
- Del análisis de un tipo de proceso de la innovación, a varios tipos de procesos en sectores específicos.
- De la perspectiva económica neoclásica, a la economía evolutiva.
- De la antigua teoría del crecimiento económico, a la nueva teoría que refuerza el papel del capital humano y el surgimiento de las nuevas tecnologías.
- De la optimización de la empresa, a la perspectiva de la innovación como recurso desde la empresa, incluyendo temas como la capacidad de absorción, aprendizaje organizacional y comunidades de práctica, capital intelectual y social, competencias clave, entre otros aspectos.
- De los modelos de agentes individuales, a los sistemas de innovación.
- De los fallos del mercado, a los fallos del sistema.
- Del modelo de tecnología única, a las empresas multitecnológicas, a la diversidad y a la fusión de tecnologías.
- De los modelos cerrados, a los modelos abiertos de innovación.
- De los sistemas nacionales, a los sistemas de innovación con múltiples niveles, regionales y sectoriales.
- Del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento (redes de innovación, innovación abierta, interactiva y distribuida).
- De la gestión de la I+D, al liderazgo de la innovación.

Se puede mantener, por consiguiente, que las políticas científicas que orientaron el gasto en I+D se vienen transformando en políticas científicas que, respecto de la

innovación, orientan el gasto en IDTi, bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas situaciones de avance confirman que el énfasis en el desarrollo tecnológico supone defender tres cualidades especiales en el fomento de la investigación y en la política científica:

- El valor estratégico de esta actividad.
- La modificación de la financiación y de la promoción de la investigación según su relación con la innovación para el sector productivo.
- La regionalización del IDT, lo que implica un protagonismo especial de cada comunidad autónoma en su propio desarrollo.

5.2. Valor estratégico del desarrollo tecnológico

El valor estratégico del desarrollo tecnológico en la política científica y tecnol ógica es una realidad reconocida hoy en día, tanto desde el punto de vista de las políticas públicas como desde la visión económica. Incluso los economistas más liberales admiten que el desarrollo tecnológico no se puede dejar únicamente a la expresión de las fuerzas del mercado. La promoción de la ciencia y de la tecnología es una tarea de plena responsabilidad del poder público.

La investigación científica y el desarrollo tecnológico juegan un evidente papel en la economía en virtud de su decisiva influencia en la productividad industrial y en la innovación, tanto en las áreas sectoriales de investigación (defensa, salud, alimentación, infraestructuras, calidad de vida de los ciudadanos, etc.), como en el fomento general de la investigación en la educación superior. Los costes para mantener este complejo marco de actividades y la necesidad de asignar prioridades estratégicas de investigación, coordinando esfuerzos, recursos y prioridades es muy grande, por lo que, la política, para atribuir recursos, desde los sectores públicos y privado, requiere un esfuerzo de planificación a fin de que la formación y toma de decisiones respondan a unos criterios de racionalidad de ámbito nacional e internacional (Albizu y Landeta, 2001).

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo, supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y de capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Sólo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC (*Industrial Research and Development Advisory Commission*), firmado por Telford, dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford, 1990).

El advenimiento de la sociedad de la información, la civilización científico-técnica, la mundialización de los fenómenos y de los acontecimientos, el desarrollo del sistema

universitario y de la comunidad científica como instrumentos de innovación y la regionalización son factores constitutivos de nuestro mundo que determinan el contexto de necesidad de los planes estratégicos. No se trata de negar calidad a las instituciones actualmente; se trata más bien de reconocer que las modificaciones que se han producido en el entorno son de tal condición que nos vemos obligados a afrontar nuestra actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas por medio de planes acordados (Touriñán, 2003).

En un primer momento es necesario acomodar los recursos disponibles a la nueva realidad. La tarea del futuro, pasa necesariamente por la formación de la comunidad en esta cultura que acabamos de exponer (Touriñán, 2000; Álvarez, 1998; ISEE, 1995, FESE, 2007). Esto que parece simple, abre una política nueva orientada a la extensión universitaria, a la comunicación institucional y a la comunicación de la ciencia y la tecnología. Los organismos públicos de investigación, los departamentos universitarios, los centros tecnológicos y, en general, empresas, entidades y grupos que hacen investigación o tecnología, deben comunicar, es decir, dirigirse a ámbitos externos a su mundo especializado y contar qué son, lo que hacen y la importancia y utilidad que tiene su trabajo para la sociedad, a fin de salvar los problemas y obstáculos que conlleva acercar nociones y resultados científicos a la sociedad y hacer que la sociedad no se extrañe ante el lenguaje de los objetivos científicos (Touriñán, 2005; Sanz, 2006).

5.3. Modificación de la financiación y de la promoción de la investigación, atendiendo a la innovación

En la actualidad, las expectativas cada vez más grandes en el campo social y económico para la enseñanza superior, junto con el ambiente competitivo y cambiante en el que se encuentra, hacen que esta sea entendida, en buena medida, como parte de la estructura económica. Asimismo, las empresas que están creando programas estructurados de formación para sus empleados y para los usuarios de sus productos, y que realizan, cada vez más, tareas de investigación y desarrollo a un nivel igual o superior al de la enseñanza superior, están adquiriendo muchas de las características que tienen las instituciones de la enseñanza superior. Esto se refleja también en un estilo diferente de gestión, en la idea de calidad total que se impone en la presencia del espíritu empresarial a todos los niveles (Marín y García, 2002; Morcillo y Fernández, 2002).

Se puede hablar hoy de una convergencia de intereses orientada, por una parte, a desarrollar lo que los sociólogos tienen definido como sociedad de aprendizaje y, por otra, a introducir flexibilidad en las instituciones de la enseñanza superior para hacerse cargo de las actividades derivadas de acuerdos de colaboración con las empresas. Lo que ocurre, en realidad, es que la inversión en la investigación se mantiene o crece, pero la financiación ya no corre a cuenta del sector público, sino que el sector privado tiene más participación en la promoción de la investigación.

De esto deriva también, lógicamente, que el fomento de la investigación crezca más hacia la investigación en grupo, a la investigación orientada estratégica y a la investigación aplicada, que a la investigación pura o a la de iniciativa individual libre. Pero, por supuesto, nada de esto pone en duda la importancia relativa de cada uno

de los tipos de investigación en la innovación y la evidencia de que, no solo es investigación la investigación en grupo, o la que sea de interés prioritario del desarrollo estratégico empresarial o estatal (Touriñán, 1996).

En este contexto, parece innegable que las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea; por ejemplo, la electrónica, la nanotecnología o los materiales. Lo cierto es que las tareas descoordinadas no obtienen el beneficio final. La falta de un conjunto empresarial dinámico en uno de estos sectores puede hacer inoperante la actividad de los investigadores en relación con el desarrollo en ese ámbito; o viceversa, la existencia de una empresa o grupo de empresas activas, innovadoras, pero con política propia hacia el desarrollo, puede disminuir la importancia de la actividad de los investigadores, si no están en esa misma línea en el campo que se quiere desarrollar. Y esto mismo se puede decir del Estado en su política estratégica, si se encuentra con una empresa de proporciones globales con objetivos de investigación sectoriales propios.

La difícil conexión entre la comunidad científica y el medio productivo, ofrece abundantes pruebas y argumentos que apoyan la idea de que el conocimiento mutuo, como modo de acercamiento entre ambos colectivos, no garantiza la integración de conocimientos e intereses para obtener una estrategia común de desarrollo. La estrategia común pasa por un procedimiento mixto en el que las prioridades se definan en función de los grandes objetivos, y de los objetivos concretos, formulados mediante un mecanismo de "abajo arriba", en el que coordinadamente participen los empresarios y agentes productivos y administraciones y tengan la oportunidad de establecer áreas de IDTi que puedan ser financiadas, después de diseñar la forma de corresponsabilidad ajustada, atendiendo a su importancia para el desarrollo de tecnología autóctona (Touriñán, 1996 y 2000a).

La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar, por la diferencia entre razones administrativas y epistemológicas, por el valor estratégico del IDTi, por la importancia de la financiación empresarial que tiene sus propios objetivos, no coincidentes con los de investigadores fuera de la relación universidad-empresa-innovación, porque hay un salto entre objetivos de empresa y de universidad por mucho que queramos identificar la universidad con el modelo emprendedor y porque los objetivos de empresa y gobierno tampoco son los mismos. Es decir, coordinar no es subsumir y, así las cosas, ciencia, tecnología y sociedad se unen en la política de IDTi, sin anular el espacio sectorial propio de la investigación universitaria no empresarial y por consiguiente, se puede hacer investigación disciplinar no orientada aplicada a intereses de empresa y a intereses estratégicos de gobierno, de ahí que una buena ley de fomento de investigación no debe obligar a que toda la investigación se rija por los intereses de gobierno.

Como concluimos en el epígrafe 8.2 de este capítulo, el desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance

del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce cuando promulgamos una ley de fomento "de la" investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento "de" investigación, induciendo a creer que solo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley o que no hay áreas de investigación que no se fomentan. En este mismo sentido, nos podemos encontrar con un texto legal que se denomina Ley "de la" Ciencia, en lugar de Ley "de" Ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara "toda" la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones.

El 16 de marzo de 2011 la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso ha aprobado, con competencia legislativa plena, el proyecto de Ley "de la" Ciencia, "la" Tecnología y "la" Innovación, con el único voto en contra de IU-ICV (www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140aRCRD). Hoy está cerrado el largo proceso de gestación de este proyecto cuyo primer borrador se presentó el 11 de febrero de 2009 y el cuarto y último el 7 de mayo de 2010 (Ley 14/2011, de 1 de junio, BOE de 2 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación).

No es objetivo de este apartado entrar en el análisis del texto que sustituye a la vieja ley de fomento de investigación, que ya tiene veintitrés años de aplicación y desarrollo. Pero parece incuestionable que en el nuevo texto no se ha asegurado de manera adecuada la carrera profesional a medio y largo plazo de todo el personal de investigación (investigadores, técnicos, de apoyo y de gestión), ni se ha perfilado una estrategia clara de actuación de los organismos públicos hacia los sectores en que desarrollan su competencia, ni se refuerza la conexión entre educación, innovación e IDTi, ni se ha adoptado una resolución eficiente para evitar las consecuencias negativas de la fragmentación y atomización de las políticas de I+D+i mediante programas coordinados entre comunidades autónomas y los diferentes organismos implicados.

A los efectos de este apartado, es suficiente destacar que el proyecto de ley perdió la oportunidad de distinguir entre "la ciencia" "la innovación" y "la tecnología" como conceptos y "ciencia, tecnología e innovación financiada". Lo cierto es que hay más ciencia, innovación y tecnología que la financiada y no hay una memoria económica de acompañamiento de la ley que asegure su cumplimiento. Racionalidad administrativa y epistemológica se han hecho coincidir en una visión politizada y reducida del criterio de toma de decisiones.

Es obvio que hay más ciencia, tecnología e innovación que la que legisla el nuevo texto legal y no debemos olvidar que la relación entre financiación y productividad científica e innovación no es directa. Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas. Es incuestionable que el avance está vinculado a la conciencia de insuficiencia de lo que está establecido en un campo y desgraciadamente

la burocratización del fomento de investigación sirve para instalarse en lo establecido más que para fomentar el crecimiento y la productividad. Lo que aconsejan los trabajos más significativos en este ámbito es considerar esos indicadores como factores diferenciados y no directamente relacionados (Aguado, Congregado y Millán, 2002).

5.4. Regionalización de la política de IDTi

Un componente importante de toda estrategia de desarrollo es la existencia de mano de obra cualificada que esté familiarizada con las nuevas tecnologías avanzadas. En la reforma de la políticas estructurales, las tendencias piden que se hagan inversiones en infraestructuras públicas de importancia económica, entre otras, los centros de formación profesional, los servicios de asesoría y colaboración para las empresas, metiendo dentro de estos servicios la formación empresarial, la innovación empresarial y la promoción e incentivación empresarial (King y Anderson, 2003).

La competencia, la tecnología y la formación, en mayor o menor medida presentes en todas las estrategias diseñadas por los Gobiernos para hacer frente a las exigencias tecnológicas de hoy, orientan el ámbito de la actuación pública.

Con la consolidación de estas tendencias y la recuperación de los adultos y de las mujeres para la educación universitaria, el ciclo de crecimiento del sistema podría alcanzar la madurez. Se hace imprescindible en esta situación, la coordinación entre la política industrial y económica y la política educativa con el objeto de diseñar una correcta oferta académica, encarada con las necesidades productivas del país y con los sectores que van a ser potenciados por las políticas económicas nacionales y regionales. Porque, el entorno de la universidad está cambiando, como ya hemos dicho (Solá, 2002; Orden y otros, 2002):

- Nuestro público ya no es exclusivamente el joven estudiante de 18 años.
- Nuestra fortaleza ya no puede residir exclusivamente en el territorio preservado.
- El tamaño de nuestras universidades está escasamente ajustado a las posibilidades de desarrollo productivo.
- La universidad ya no ostenta el monopolio de la educación superior, aunque siguen siendo las instituciones autorizadas para ofrecer el título con carácter oficial y validez nacional.
- Las titulaciones se demandan con orientación formativa polivalente y laboral.

Hoy la universidad está en condiciones de atender muy diversas tareas que determinan la posibilidad de elaboración de sus planes estratégicos de desarrollo, sin abandonar la cooperación nacional e internacional con equipos materiales, capital humano, programas y estructuras organizativas que promuevan la *excelencia de los campus*. En este marco, cobran significado especial las necesidades universitarias estratégicas que identificamos en el epígrafe cuatro (Touriñán, 1996a):

- Diagnosticar y analizar sus necesidades y su potencial.
- Desarrollar el marco estratégico planificado en el que deberían integrar investigación, tecnología, innovación y políticas relacionadas.
- Poner en práctica programas y acciones que incorporen prioridades y medidas específicas apropiadas para ser ejecutadas en relación con sus posicionamientos estratégicos.

- Fomentar la promoción de la propia comunidad científica y la definición de su perfil en la sociedad de la información y del conocimiento.
- Asumir su compromiso con el desarrollo regional, coordinándose con las instituciones de su territorio.
- Aportar fondos para financiar sus actuaciones y propuestas.

5.5. La diferenciación de las políticas de IDT

En el ámbito propio de la política científico-tecnológica, se distinguen a menudo tres aspectos:

- El proceso por el que se define y constituye el marco institucional y legal de la política de IDT, entendido este como normativa legal de organización y desarrollo.
- El esfuerzo que se realiza para ejecutar la política científico-tecnológica, definido por los recursos humanos y financieros que se ponen en marcha y por los servicios de apoyo a la actividad científico-tecnológica, su difusión y su capacidad de innovación.
- Los resultados que se obtienen de todo esto en términos de innovación, empleo, desarrollo económico o mejora de la calidad de vida en general.

Las políticas científico-tecnológicas tienen que incidir en el sistema ciencia-tecnología-sociedad, en el conjunto universidad-investigación-empresa y en sus agentes para cumplir esos tres aspectos. El modo de hacerlo, no es siempre el mismo y da lugar a políticas científico-tecnológicas distintas, pero que, en el fondo, responden, en su concreción a las características funcionales de:

- Supervisión y planificación.
- Organización específica.
- Asesoramiento.
- Gestión.
- Ejecución.

Los estudios sobre supervisión de la política científica, pone de manifiesto que el punto fundamental en este sentido es el liderazgo atribuido al poder ejecutivo en la política científica, que tiene que ir conectado al control democrático de la legislación.

La planificación es el exponente del proceso de racionalización de la política científico-tecnológica. La planificación se define como el proceso de toma de decisiones que tiende a optimizar la posición actual y futura del sistema, teniendo en cuenta los cambios programados y previendo acciones de recuperación frente a los cambios aleatorios que tengan lugar en su entorno actual o futuro.

El proceso de planificación requiere diferentes fases o etapas, como son:

- El análisis de la posición actual del sistema.
- La previsión de su entorno futuro.
- La evaluación de proyecciones alternativas de acción en función de su impacto futuro y la elección del plan a seguir.

En la literatura sobre política científica-tecnológica, se distinguen cuatro *modelos de organización* (Touriñán y Bravo, 2000; Touriñán, 2008). El modelo aparece siempre

como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (la del sistema ciencia-tecnología-sociedad, en este caso):

- Modelo espontáneo.
- Modelo coordinado.
- Modelo concertado.
- Modelo centralizado.

En el *modelo espontáneo*, los recursos financieros son asignados a los distintos departamentos ministeriales, que actúan independientemente. Se carece de una red centralizada y con capacidad de coordinación. Cada ministerio decide, por su cuenta, cómo gastar en ciencia y tecnología. La única supervisión horizontal está a cargo del Departamento de Economía.

En el *modelo coordinado*, hay asignación de recursos a los ministerios, pero con un cierto grado de coordinación horizontal a través de organismos de consulta o asesoramiento. Estos organismos pueden estar formados por personalidades relevantes ajenas al Gobierno, por representantes de departamentos ministeriales o por una mezcla de ambos y se singularizan en forma de consejos asesores de ciencia y tecnología o comisiones nacionales para la ciencia y la tecnología.

En el *modelo concertado*, el esfuerzo gubernamental en ciencia y tecnología es coordinado desde un Ministerio o equivalente, que es responsable de la Política Científica y actúa en concordancia con todos los ministerios con responsabilidades en estas materias. Un comité interdepartamental concreta las decisiones que se tienen estudiadas y han sido preparadas bajo la iniciativa del ministro responsable. En este modelo existe una notable coordinación horizontal a través de un presupuesto unificado y conjunto para la IDT y hay una programación negociada.

En el *modelo centralizado*, existe un ministerio específico de ciencia y tecnología, con organización y recursos propios, que puede contar, además, con un plan en el que se armonicen todos los objetivos de la ciencia y de la tecnología.

Cada modelo genera una forma especial de ordenar los recursos, las técnicas y los procedimientos para conseguir los objetivos propuestos dentro del modelo previsto. En todo caso, conviene decir que estos modelos no se dan de modo puro en las políticas científicas. Las posiciones más próximas a los modelos espontáneo y coordinado, son las de Estados Unidos y el Reino Unido. Las más consolidadas en el modelo centralizado son Francia y Alemania.

España, que inició su política científica con posterioridad a estos países, se mueve en el modelo concertado que es el de más elaboración, pero con tendencia a modelos centralizados, si se tiene en cuenta que el Ministerio de Ciencia e Innovación, acabado de crear, puede asumir casi todas las competencia en IDTi (Real Decreto 432/2008 de 12 de abril, de Presidencia del Gobierno, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales, BOE del 14 de abril).

Conviene decir que cada modelo puro tiene dificultades detectadas en la aplicación real. Los modelos espontáneos se muestran ineficaces para conseguir esfuerzos multidisciplinares y objetivos estratégicos predeterminados de carácter interministerial. Los modelos coordinados pierden operatividad pues los consejos asesores menguan su eficacia al no estar presentes en ellos el Gobierno que tiene las competencias ejecutivas. Los modelos concertados, corren el riesgo de no desarrollar los fondos de

financiaciación de la IDT, cuando se fomentan reuniones horizontales de iguales sin un liderazgo reconocido legalmente en forma de competencias para hacer cumplir el proyecto y "obligar" a los diversos departamentos a reorientarse, siguiendo la política estratégica. Por su lado, los modelos centralizados, tienen tendencia a aislar la investigación respecto de otras actividades, como por ejemplo, la enseñanza universitaria.

De todo esto, podemos inferir no solo que los modelos puros no se aplican, sino también que la concreción de un país no sirve indistintamente para cualquier otro. La realidad es que una buena política de IDT exige un consejo asesor como en el modelo de coordinación, una comisión interdepartamental, como en el modelo concertado, y un plan concreto de actuación en IDTi, como es factible en el modelo centralizador; pero una buena política exige también áreas de interés estratégico, centros tecnológicos y una cierta independencia respecto de aquellas áreas de actividad sectorial que están implicadas directamente en la formación y en el fomento (tanto de investigación, como de desarrollo tecnológico) ya que, en definitiva, la política de IDT tiene que responder a las demandas de: más investigadores, más inversiones por investigador, nuevas infraestructuras, más proyectos de promoción general del conocimiento y de investigación sectorial, más proyectos de investigación concertados y orientados hacia las tecnologías emergentes y el desarrollo de programas propios en las áreas de interés estratégico y con capacidad de relación con programas de otros organismos e instituciones regionales, nacionales e internacionales.

6. PROBLEMAS EMERGENTES DESDE LAS DECISIONES ACTUALES DE ORDENACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA POLÍTICA CIENTÍFICA

Universidad, investigación e innovación son principios de determinación de la política científica y la política educativa. Principio es aquello de lo que algo procede, cualquiera que sea la forma de procedencia. En este sentido, universidad, investigación e innovación, no son solo principios de determinación de esas políticas, son también presupuestos y supuestos. Presupuesto es aquello a lo que se tiende; es la orientación de la acción, constituye una buena parte de la visión de enfoque de la acción y no se confunden con supuestos de la misma, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma y se hace. Universidad, investigación e innovación, son, por tanto, principios, presupuestos y supuestos en las políticas de la ciencia y la educación. Desde el epígrafe tres de este capítulo hemos insistido en la relación e importancia de esos tres conceptos, tanto para los sistemas "ciencia-tecnología-sociedad" e "investigación-desarrollo tecnológico-innovación", como para los conjuntos "universidad-investigación-empresa" y "conocimiento-educación-innovación". La innovación puede considerarse como el concepto que aglutina universidad, investigación, empresa, ciencia, tecnología y sociedad, pero nada hay en esos conceptos que nos obligue necesariamente a considerarlos solo desde la perspectiva de la innovación o a limitar su desarrollo político-administrativo a las competencias de un Ministerio de Ciencia e Innovación. Como hemos visto, uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad; cada vez

alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado, junto a la docencia y la investigación, las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo. La universidad tiene un aspecto sustantivo vinculado a la educación y, por tanto, al departamento con competencias en educación.

Es obvio que la universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa, no solo por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación, sino también porque universidad, investigación e innovación son principios, presupuestos y supuestos de decisiones en política educativa y científica.

Desde el punto de vista de la ordenación universitaria, en el contexto de la determinación de la decisión política que afecta los ejes de innovación relacionados con educación que hemos visto, hay que considerar los siguientes aspectos genéricos:

- Formación universitaria (entendida como educación universitaria vinculada a las funciones y los fines de la universidad orientados desde la docencia hacia la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social).
- Fomento de investigación universitaria (entendida como investigación sectorial específica).
- Investigación sectorial promovida por diversos departamentos ministeriales, atendiendo a las competencias de su propio ámbito (agricultura, pesca, industria, sanidad, infraestructuras, defensa, educación, etc.).
- Investigación coordinada y orientada a objetivos estratégicos.

Atendiendo a esos elementos, distintas resoluciones legales han permitido conjugar diversas alternativas que obedecen a concepciones variadas, de diferente consistencia teórica y práctica:

1. Universidades (formación universitaria), promoción de investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en el Departamento de Educación, respetando la competencia de otros departamentos en investigación sectorial correspondiente (Secretaria de Estado de universidades e investigación, dependiente del MEC).
2. Universidades (formación universitaria) y promoción de la investigación universitaria en el Departamento de Educación, investigación sectorial en cada departamento y coordinación de recursos de investigación en Presidencia (Oficina de Ciencia y tecnología).
3. Universidades (formación universitaria) en el Departamento de Educación y toda la investigación (universitaria, sectorial de departamentos y coordinación de recursos) en ministerio específico (Ministerio de Ciencia y Tecnología).
4. Universidades (formación universitaria) en Departamento de Educación, investigación sectorial en cada departamento y promoción de la investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en Presidencia o ministerio específico (Ministerio de Industria e innovación).
5. Universidades (formación universitaria), promoción de investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en un departamento específico fuera del Departamento de Educación, respetando o no la competencia de otros departamentos en investigación sectorial correspondiente (Ministerio de Ciencia e Innovación).

A cada Gobierno le corresponde explicar y justificar la oportunidad de su decisión en el ámbito de la ordenación universitaria y la política científica. El problema de base es que la universidad es un recurso tecnológico de primer orden y no puede quedar fuera de la política científica, pero al mismo tiempo es un nivel del sistema educativo. Y así las cosas, al margen de justificaciones circunstanciales, parece evidente que, desde el punto de vista de la organización de los recursos, desvincular orgánica y funcionalmente universidades del Departamento de Educación (alternativa 5), produce, desde el punto de vista de la racionalidad administrativa, consecuencias de efectos solo previsibles en el tiempo, pero, de por sí, la separación implicaría asumir que:

a. Desde el punto de vista de la estructuración departamental:
   - La universidad ya no es una parte del sistema educativo orgánica y funcionalmente vinculado a educación, sino un nivel educativo programado desde otro departamento.
   - Al estar en otro departamento cuya prioridad no es la educación, la formación universitaria ya no será un nivel educativo, sino posiblemente un nivel de formación profesional para el sistema productivo.
   - El concepto de educación universitaria se reduce y modifica su sentido pues las misiones universitarias no orientadas al sistema productivo y de innovación pasan a segundo plano de prioridad, si es que se van a mantener.
   - En el caso de que se mantengan las funciones universitarias de docencia, investigación, estudio, profesión, cultura, pensamiento crítico y desarrollo social y productivo, no serán programadas desde educación. La política educativa genera una fractura estructural en el sistema educativo.

b. Desde el punto de vista de la investigación y la formación:
   - La orientación de la investigación de manera prioritaria es hacia la innovación y la productividad, de tal manera que toda la investigación universitaria se impregna de ese enfoque, como si no hubiese investigación, si no se orienta a la innovación.
   - Los conceptos de científico, investigador universitario, profesor de investigación y profesor de universidad quedan sometidos a la orientación estratégica de un departamento cuya función no es la educación, sino la orientación hacia la innovación desde la unidad (concepto) estructural de "grupo de investigación".
   - Al quedar la universidad fuera del departamento de educación, el departamento de educación se queda con investigación sectorial de sistema educativo en niveles no universitarios y se produce un salto estructural y una discontinuidad en el sistema, pues parece razonable pensar que educación permanente, continua y de adultos seguirá siendo competencia del Departamento de Educación.
   - Los conceptos de educación superior y educación universitaria se desvinculan departamentalmente, pues solo la universidad se incorpora al Departamento de Ciencia e Innovación, el resto de la educación superior sigue vinculado al Departamento de Educación.
   - Parece garantizada, por dependencia orgánica y funcional, la importancia de la investigación orientada a la innovación, pero no está igualmente garantizada con esa dependencia el ámbito de docencia, que puede ser instrumentalizado en la relación y ratio profesor/estudiante, mediante la priorización de oportunidades y beneficios desde la variable "grupo de investigación".

c. Desde el punto de vista de la coordinación de recursos de investigación:
   - El departamento de educación pierde su competencia de formación universitaria y el fomento de la investigación desde la promoción general del conocimiento.
   - La formación del profesorado universitario y no universitario queda desvinculada orgánica y funcionalmente del Departamento de Educación, como si lo oportuno y aconsejable fuera tratar el ámbito de formación de profesores desde un departamento distinto al de educación.
   - La investigación sectorial, propia de cada departamento (sanidad, agricultura, pesca, defensa, etc.) podría quedar afectada políticamente en su capacidad de financiación y determinación de orientación estratégica hacia objetivos de investigación, dado que habrá un ministerio que asume los fondos de investigación o que supervisa los fondos sectoriales, según absorba o respete las competencias sectoriales departamentales.
   - La decisión político-administrativa de carácter nacional debe tener un cierto efecto de espejo en los desarrollos político-administrativos de las comunidades autónomas, con objeto de no entorpecer la coordinación, aun cuando ello no implique necesariamente la reproducción de la estructura nacional a nivel autonómico.

Seis meses antes de las elecciones generales de 2008 nadie hablaba políticamente de un posible Ministerio de Ciencia e Innovación, no estaba en los programas, probablemente porque pesaba mucho el fracaso del Ministerio de Ciencia y Tecnología que ocuparon sucesivamente Anna Birulés, Josep Piqué y Juan Costa hace no muchos años. Está claro que el Plan Nacional de I+D+i, puede verse beneficiado en la nueva estructura departamental, así como el sistema ciencia-tecnología-sociedad, lo mismo que la carrera de investigador y la posible transformación del CSIC en Agencia. Pero la cuestión clave es si el apoyo a la innovación exige un cambio de paradigma en el concepto de universidad que obligue a dejarla fuera del sistema educativo y/o del departamento de educación[2].

---

[2] En la IX legislatura se crea el Ministerio de Ciencia e Innovación con el presidente Rodríguez Zapatero; este ministerio asumió las competencias de universidades y ciencia y tecnología, tal como está definido en el modelo 5, pero en abril de 2009 se traspasaron de nuevo las competencias de educación universitaria al Ministerio de Educación, tal como queda reflejado en los documentos oficiales del momento http://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio_de_Ciencia_e_Innovaci%C3%B3n_de_Espa%C3%B1a, fecha de consulta el día 29 de octubre de 2011. De este modo, a finales de 2011, el Ministerio de Ciencia e Innovación de España mantiene la denominación, pero se identifica con el Ministerio de Ciencia y Tecnología —modelo 3— asumiendo toda la investigación centralizada sin departamentos con competencias sectoriales. Esta vuelta atrás implica la unión entre educación y universidad, enseñanza superior y universitaria como nivel de educación, aunque desgajada de la investigación universitaria. Las competencias quedan definidas como Ministerio de Ciencia e Innovación del siguiente modo: "es el departamento de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en todos los sectores, así como la coordinación de los organismos públicos de investigación de titularidad estatal. En particular, corresponde al Ministerio la elaboración de la propuesta, gestión, seguimiento y evaluación de los programas nacionales y acciones estratégicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica" (www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnextoid=5f0ab2594f2c0210VgnVCM1000001034e20aRCRD, fecha de consulta el día 29 de octubre de 2011).

Volver a pensar la misión y papel de la universidad dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, fue una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la universidad no es una crisis de la universidad como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer universidad. Pero, con independencia de la ordenación ministerial que se materializa en España, no parece que la manera correcta de resolver el problema sea llevando la universidad a otro departamento, como si desvincularla orgánica y funcionalmente de Educación fuera la clave. La clave está en cómo ayudar a la universidad a ser más "productiva e innovadora" sin apartarla totalmente de Educación (la universidad es un nivel del sistema educativo; la formación de docentes está vinculada sustantivamente a la educación, a pesar de que la organización departamental de ministerios pudiera negarlo administrativamente; la investigación no tiene por qué ser vinculada en su totalidad a la innovación; la investigación en grupo, competitiva, multidisciplinar y en red no tiene que anular la investigación individualizada, disciplinar, de proyección curricular, con valor competitivo y útil a la creación de conocimiento y, por tanto, igualmente financiable y promocionable).

Hay vías para impulsar y promocionar la investigación y para relacionar eficazmente universidad-empresa, sin que pierda su sentido en el sistema educativo (dentro del Departamento de Educación), ni su papel como motor de desarrollo tecnológico y vía de investigación sectorial vinculado, como las demás áreas sectoriales de investigación, a un posible Departamento de Ciencia e Innovación.

7. CONSIDERACIONES FINALES: LOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN SON CONDICIONANTES DEL DESARROLLO DISCIPLINAR

Administrativamente puede mantenerse que las cátedras de Teoría de la educación son resultado del desdoblamiento progresivo del contenido básico de la cátedra de Pedagogía creada por Decreto de 27 de enero de 1932. Ahora bien, del hecho de que la denominación "Teoría de la educación" sea una denominación nueva en las cátedras, no es correcto inferir que carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

La consulta de las disposiciones legales vigentes, permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de facultades, secciones, departamentos y cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra.

La cuarta etapa está vinculada al concepto de área de conocimiento y podemos decir que los criterios epistemológicos de la definición de área no se han mantenido en todas las disposiciones administrativas. Puede decirse que buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área.

Podemos afirmar que la nueva situación vinculada al espacio europeo es el origen de una posible quinta etapa, que solo está iniciada y que se orienta a la sustitución del

concepto de área por el concepto de competencias, vinculado al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la educación superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. Hay mucho que hacer en la nueva etapa, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a "coste cero", expresión que refleja en buena medida la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU.

Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad. No está claro que se mantenga la relación y la diferencia entre ciencia, educación, función, profesión, ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, cuando se determina la política científica y educativa y se aprueban los respectivos desarrollos administrativos. Y eso es lo que nos preocupa en este capítulo.

Precisamente por eso, nuestra propuesta en este capítulo está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra.

Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden solo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a las focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

Para nosotros, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas

fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la docencia, la investigación, la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo. Todo ello obliga a adoptar nuevos posicionamientos estratégicos, consolidar nuevos escenarios de extensión universitaria y planificar pensando en los ejes de innovación vinculados a la educación:

1. Sistema ciencia-tecnología-sociedad.
2. Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación.
3. Conjunto universidad-investigación-empresa.
4. Conjunto universidad-investigación-innovación.
5 Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela.

La relación universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación. Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa, Gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. Como hemos visto:

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar.
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo, puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de Gobierno y empresariales, solo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica, como hemos visto en este capítulo: se orientan los recursos de investigación y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 3

Aguado, R.; Congregado, E. y Millán, J. M.ª (2002). Entrepreneurship, financiación e innovación. La situación en la Unión Europea. *Economía Industrial*, 347, 125-134.

Albizu, E. y Landeta, J. (Coords.) (2001). *Dirección estratégica de los recursos humanos. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.

Almarcha, A. (1999). Análisis de la situación de las enseñanzas en la universidad. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, IV (3), 37-54.

Almarcha, A. (2000). Competencias e indicadores de la universidad en la inserción laboral de los titulados/as universitarios. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, V (4), 115-126.

Almarcha, A. (2001). Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados. *Reis*, 93, 205-220.

Almarcha, A. (2002). *Nuevas titulaciones en relación con el mercado de trabajo y el uso de nuevas tecnologías.* Informe final. Documento policopiado. Universidad de A Coruña.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.

Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (2), 15-25.

Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Coldstream, P. (Dir.) (1988). *Towards a Partnership. Higher Education, gobernment, Industry*. Londres: Council for Industry and higher education.

Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l`enseignement supérieur et 1991: préparons làn 2000*. Université de Sienne.

Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea.* Informe final. COM (91) 349.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. COM (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Libro Blanco. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994a). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994b). Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales. Madrid: Consejo de Universidades.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et appendre. Vers la societé cognitive.* Bruselas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa.* COM (2003) 685 final [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2011]. Disponible en: http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf

Commission of the European Communities (2008). *The Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and Benchmarks.* Commission Staff Working Document [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2011]. Disponible en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf

Declaración de Compostela (2004). *Conferencia iberoamericana de rectores y responsables de relaciones internacionales.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Febrero de 2004.

DECRETO de 27-I-1932 (*La Gaceta* del 29-I-1932), por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

DECRETO de 7-VII-1944 (BOE del 4-VIII-1944), por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

DECRETO de 11-VIII-1953 (BOE de 26-II-1955), estableciendo planes de estudios para las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

DECRETO 1200/1966 de 31-III (BOE del 16-V-1966), por el que se ordenan los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

DECRETO 1974/1973 de 12-VII (BOE 22-VIII-1973), que Reestructura las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.

Escolano, A. (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269.

Escolano, A. (Dir.) (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

FESE (2007). *Convergencia de los estudios superiores y de la formación profesional en Europa***.** Madrid: Fundación europea Sociedad y educación.

FESE (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio europeo de educación superior. Una reflexión sobre la transición de la universidad en España*. Madrid: Fundación europea Sociedad y educación

Fontela, E. (2001). La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales, en A. Sáenz de Miera (Coord.), *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades pp. 43-57.

Fontela, E. (2002). El nuevo escenario económico de la universidad, en A. Sáenz de Miera (Coord.), *La universidad en la nueva economía.* Madrid: Consejo de Universidades, pp.39-54.

Gacía-Guadilla, C. (Coord.) (2004). *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios.* Cuenca, Documentos Columbus sobre la gestión universitaria, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Garrido, S. y Rodríguez, J. M. (2002). *Estrategia y política de empresa. Lecturas*. Madrid: Pirámide.

Gimeno, J.; Palomero, J. y Blasco, R. (1988). La reforma de planes de estudios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 2, 55-70.

Guerra, L. y Otros (2002). *Gestión integral de proyectos*. Madrid: Fundación Confemetal.

Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.

Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002*). La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Infante, J. (2010). La reforma de los planes de 'estudio' universitarios de la España democrática (1977-2000). *Revista de Educación*, 351, 259-282.

Isaksen, S. y Tidd, J. (2006). *Meeting the Innovation Challenge: Leadership for Transformation and Growth.* Nueva York: J. Willey and Sons.

ISEE (1995). *Calidad total*. Madrid, Instituto superior de estudios empresariales.

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación. ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.

King, N. y Anderson, N. (2003). *Cómo administrar la innovación y el cambio. Guía crítica para organizaciones.* Madrid: ITES-Paraninfo. ISI Thomson (www.thomsonlearning.com)

LEY de 29-VII-43 (BOE del 31-VII-1943) de Ordenación de la Universidad Española (LOU). Ministerio de Educación Nacional.

LEY 14/1970 de 4-VIII (BOE de 6-VIII-1970) General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa (LGE). Ministerio de Educación y Ciencia.

LEY 11/1983 de 25-VIII (BOE del 1-IX-1983) de Reforma Universitaria (LRU). Ministerio de Educación y Ciencia.

LEY 13/1986 de 14 de abril (BOE del 18/4/1986) de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Universidades.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21de diciembre, de Universidades.

LEY 14/2011 de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Marín Ibáñez, R. (l983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía,* 41 (159), 9-23.

Marín, L. y García, P. (2002). *Sociología de las organizaciones*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.

Martín, C. y otros (1986). *Investigación, innovación y tecnología*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.

Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850).* Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850).* Madrid: Alianza Editorial.

Morcillo, P y Fernández, J. (Coords.) (2002). *Nuevas claves para la dirección estratégica*. Barcelona: Ariel Economía

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

OCDE (1993). *Manual de Frascati*. París: OCDE.

ORDEN de 12-II-1955 (BOE del 2-II-1955), de distribución de las asignaturas correspondientes a los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

ORDEN de 23-IX-1972 (BOE de 25-IX-1972), sobre directrices para la elaboración de planes de estudios de la enseñanza superior. Ministerio de Educación y Ciencia.

ORDEN de 13-III-1974 (BOE 2-IV-1974), por la que se crea la Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

ORDEN de 13-II-1975 (BOE del 19-IX-1975), por la que se divide la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

ORDEN de 9-XII-1977 (BOE del 19-IX-1978), por la que se crea el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

ORDEN de 12-XI-1979 (BOE del 29-XII-1979), por el que se modifica el primer ciclo del plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Cultura.

ORDEN de 28-XII-1984 (BOE del 16-I-1985), que desarrolla con carácter transitorio el R D. 1888/1984.

ORDEN de 7 de febrero de 1984 (BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984), por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria.

Orden Hoz, A. de la y otros (2002). Funciones de la universidad. *Revista de Educación* (328) 267-282.

Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente.

Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.

Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.

Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana.

Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Rabazas. T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

REAL DECRETO de 1-II-1901 (*La Gaceta* del 2-II-1901), por el que se establece plazo para la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

REAL DECRETO 1888/1984 de 26-IX (BOE del 29-X-1984), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 2360/1984 de 12-XII (BOE 14-I-1985), sobre los Departamentos Universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 1427/1986 de 13-VI (BOE del 11-VII-1986), que modifica parcialmente el R D. 1888/1984. Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

REAL DECRETO 1313/2007, de 5 de octubre (BOE de 8 de octubre), por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios.

REAL ORDEN de 3-IV-1904 (*La Gaceta* del 8-V-104): Creación de la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

RESOLUCION de 17-VII-1973 (BOE de 8-IX-1973): Establece las directrices a seguir en los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

RESOLUCION de 24-IX-1974 (BOE del 19-X-1974) por la que se aprueba el primer ciclo del plan de estudios de la División de Filosofía y Letras de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

RESOLUCION de 26-XI-1984 (BOE del 8-XII-1984), sobre la adscripción de plazas de profesorado universitario. Ministerio de Educación y Ciencia.

RESOLUCION de 27-XI-1984 (BOE del 4-XII-1984), sobre los destinos de los Profesores Titulares de Universidad que han superado las Pruebas de Idoneidad. Ministerio de Educación y Ciencia.

RESOLUCION de 2-IX-1986 (BOE del 19-IX-1986), por el que se convoca la plaza 313/86 de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Rodríguez Navarro, A. (1994). La reforma de la Universidad. Madrid, *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza* (20).

Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía, en A. Escolano, (Comp.), *Los estudios de Ciencias de la Educación: Curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE. de la Universidad de Salamanca, pp. 221-242.

Ruiz Berrio, J. (1984). La Pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía, *Bordón*, 36 (252), 207-224.

Sáenz de Miera, A. (2001). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades.

Sáenz de Miera, A. (2002). *La universidad en la nueva economía.* Madrid: Consejo de Universidades.

Sáez, R. (2007). La teoría de la educación, una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on Education*, (8, fall), 109-126.

Salorio, M. S. (1993). *Universidade, multiversidade, megaversidade*. Universidad de Santiago de Compostela.

Sanz, L. (2006). *Comunicar la ciencia*. Madrid: COTEC, Fundación para la innovación tecnológica (www.cotec.es).

SID (1997). *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SID (2000). *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela: IGACI.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad*. Venezuela: Unesco/Iesalc.

Solá, F. (2002). La organización de la universidad ante la nueva economía, en A. Sáenz de Miera (Coord.), *La universidad en la nueva economía.* Madrid: Consejo de Universidades, pp.55-76.

Tabatoni, P. (1998). Principes et practique du management stratégique dans l'université. *C.R.E. Guide*, (2) Junio. Conferencia de Rectores Europeos.

Telford, R. (1990). *Escuela e industria*. Dictamen IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Commission). Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.

Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento.* Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265-280.

Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-35.

Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación* (141) 9-23.

Touriñán, J. M. (1992). *Un reto de los sistemas universitarios: los espacios de coordinación.* Actas del Congreso Internacional de Universidades: La Universidad ante el Quinto Centenario. Madrid: Editorial Complutense.

Touriñán, J. M. (1995a). *La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia.* Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y *Revista Española de Pedagogía*, (202), 397-435.

Touriñán, J. M. (1995b). El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación, en la obra *Datos estadísticos del Sistema Universitario de Galicia 1993-94*. Xunta de Galicia.

Touriñán, J. M. (1995c). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (1996a). *Sistema Universitario de Galicia*. *Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.

Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht* XI Congreso Nacional de Pedagogía. Donostia: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo III, pp.165-190.

Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, (1), 9-32.

Touriñán, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana*, (4), 40-61.

Touriñán, J. M. (1997c). La educación universitaria después del tratado de Maastricht, en M. Santos Rego. (Coord.) *Política educativa en la Unión Europea.* Santiago: Xunta de Galicia, EGAP, pp. 191-212.

Touriñán, J. M. (1997d). *La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de Análisis.* Santiago de Compostela: Grafinova.

Touriñán, J. M. (1998a). La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta. *Aula abierta*, (71), 33-70.

Touriñán, J. M. (1998b). La función de la universidad. De la estrategia política a la política estratégica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (10), 13-35.

Touriñán, J. M. (1999a). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.

Touriñán, J. M. (2000a). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.

Touriñán, J. M. (2000b). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de

la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.

Touriñán, J. M. (2001).Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2001, pp. 217-230.

Touriñán, J. M. (2003). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.

Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (227), 31-56.

Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.

Touriñán, J. M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas***,** 21(45), 42-69.

Touriñán, J. M. (2008). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación.* Santiago: Usc, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218: abril-junio), 127-150.

Touriñán, J. M. (2010b). Universidad, en J. A. Caride y F. Trillo (Coords), *Diccionario galego de Pedagoxía*. Vigo: Galaxia, pp. 551-554.

Touriñán, J. M. (2012). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

Touriñán, J. M. y otros (1999b). La función de la universidad: universidad, calidad y sociedad civil. *Aula Abierta* (74) 27-67.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Bravo, A. (2000). *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI.

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula abierta*, 35 (1-2), 9-34

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Xunta de Galicia. Fundación Galicia-Europa.

UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior.* París, Unesco.

UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa*. *Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

Varios (1984). *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía.* Madrid: Facultad de Ciencias de la educación, Editorial de la Universidad Complutense.

Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (153), 9-36.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación?, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía.* Madrid: Secretaría de publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 13-33.

Capítulo 4

Alcance de 'Teoría de la educación' en la carrera de pedagogía

Adaptado del texto J. M. Touriñán López (2020). Alcance de 'Teoría de la educación' en la carrera de pedagogía. *Revista Boletín Redipe,* 9 (4), 25-89.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1.- INTRODUCCIÓN

2.- PLURALIDAD SEMÁNTICA DE 'TEORÍA DE LA EDUCACIÓN' Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

3.- ÁMBITO DE REALIDAD, ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DEL ÁMBITO. LA GENERACIÓN DE DISCIPLINAS Y EL CONOCIMIENTO INSTITUCIONALIZADO DE LA EDUCACIÓN

- 3.1.- La racionalización de la investigación disciplinar. Las razones pragmáticas en la parcelación de materias escolares no deben conculcar las razones epistemológicas disciplinares
- 3.2.- Las facultades de pedagogía deben acoger a la pedagogía como carrera y como disciplina

4.- TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A INVESTIGAR. LA INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA ES EL NÚCLEO DE LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA DISCIPLINAR

- 4.1.- Corriente marginal. El sentido unívoco de la teoría de la educación como "Teorías filosóficas de la educación"
- 4.2.- Corriente de subalternación. El triple sentido de la teoría de la educación
- 4.3.- Corriente autónoma. La doble acepción de la teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva
  - 4.3.1.- La Teoría de la Educación, como nivel de análisis epistemológico, es la Teoría sustantiva de la educación
  - 4.3.2.- La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina Pedagogía
  - 4.3.3.- Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse
  - 4.3.4.- La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

5.- CONSIDERACIONES FINALES: LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA SUSTANTIVA Y LAS INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN TIENEN SU LUGAR EN LA PEDAGOGÍA DEL FUTURO (COMO DISCIPLINA) Y EN EL FUTURO DE LA PEDAGOGÍA (COMO CARRERA)

ALCANCE DE 'TEORÍA DE LA EDUCACIÓN' EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso (Touriñán, 2016).

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en ambas posibilidades, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 1987, 1989 y 2017; Tibble, 1969).

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, está sometida a los principios de metodología y a principios de investigación, igual que cualquier disciplina científica (Touriñán, 2008 y 2016; Touriñán y Sáez, 2015).

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y, además de Pedagogía

como disciplina, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología, la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía, como disciplina científica y como disciplina sustantiva, convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias y con las disciplinas aplicadas de la Pedagogía (Touriñán, 2017, 2019a y 2019b).

El primer desarrollo doctrinal que hice de estas ideas (Touriñán, 1987, 1988 y 1989) se amplió en (Touriñán, 2008 y Touriñán y Sáez, 2012). En el momento actual (Touriñán, 2016, 2017 y 2020) estoy trabajando sobre la importancia de la teoría de la educación en la construcción de mentalidad pedagógica y el desarrollo de principios de intervención que dan fundamentación a la mirada pedagógica, entendida como representación mental que tiene el pedagogo de su actuación técnica, o lo que es lo mismo, la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos como tal.

En este trabajo me preocupa el alcance de la teoría de la educación en la carrera de Pedagogía; es decir, me preocupa el ámbito disciplinar de la teoría de la educación dentro de la carrera. Y esta preocupación no se resuelve, si no nos preguntamos por las relaciones y diferencias entre la Pedagogía como disciplina, la teoría de la educación como disciplina y las posibles asignaturas de teoría de la educación en un plan de estudios de pedagogía, como carrera.

La cuestión de la *investigación disciplinar* es una cuestión abierta y uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la *demarcación de ámbitos de competencia*. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

En el caso de la educación*,* tan urgente como la *investigación en* la disciplina, es la *investigación de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

La disciplina como '*disciplina a enseñar'* (el contenido de la asignatura en el plan de estudios), como '*disciplina a investigar*' (investigación "de" la disciplina, su concepto y sentido) y como '*disciplina de investigación*' (investigación "en" la disciplina, la metodología de creación de conocimiento en la disciplina) son cuestiones importantes, tanto desde el punto de vista de la formación de profesionales de un ámbito, como si lo que se pretende es identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta. La mentalidad disciplinar reclama la investigación de y en la disciplina y la formación de los profesionales en ella, para que

puedan responder con seguridad a las cuestiones teóricas y prácticas y a la relación teoría-práctica, que es el núcleo central de la mentalidad pedagógica (Touriñán, 2016 y 2017).

De lo que se trata en este caso es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y la ubicación de la teoría y la práctica dentro de la Pedagogía. Sin pretensión de ultimidad, pero con una clara convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos para que se juzguen, voy a argumentar en este artículo sobre tres cuestiones:

- La pluralidad semántica de 'teoría de la educación' y pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía
- El lugar de las investigaciones de la Teoría de la Educación dentro de la Pedagogía (la generación de disciplinas y el conocimiento institucionalizado de la educación)
- La racionalización del concepto de Teoría de la Educación: las acepciones de teoría de la educación, atendiendo al crecimiento del conocimiento de la educación.

2. PLURALIDAD SEMÁNTICA DE 'TEORÍA DE LA EDUCACIÓN' Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno del profesor (Kant, 2003).

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Kónisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios, autóctonos, con significación intrínseca al ámbito de educación y todavía no tiene una

universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

A lo largo de los siglos XIX y XX entre los postulados de Kant para la Pedagogía y los postulados de Herbart para la Pedagogía se desarrolla también la corriente de pensamiento que entiende la Pedagogía solo como una aplicación e interpretación de teorías de otras ciencias. La visión más fuerte de la pedagogía como la aplicación de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas y sociales a la educación, construyendo teorías prácticas, es la corriente conocida como Pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX (Novack, 1977; Carr y Kemmis, 1988, Gowin, 1963 y 1972).

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no han impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado, después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, capaces de construir conceptos autóctonos, propios del ámbito de realidad que estudian Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 1987 y 2014).

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, con autoctonía, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: "Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente.* De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones *y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

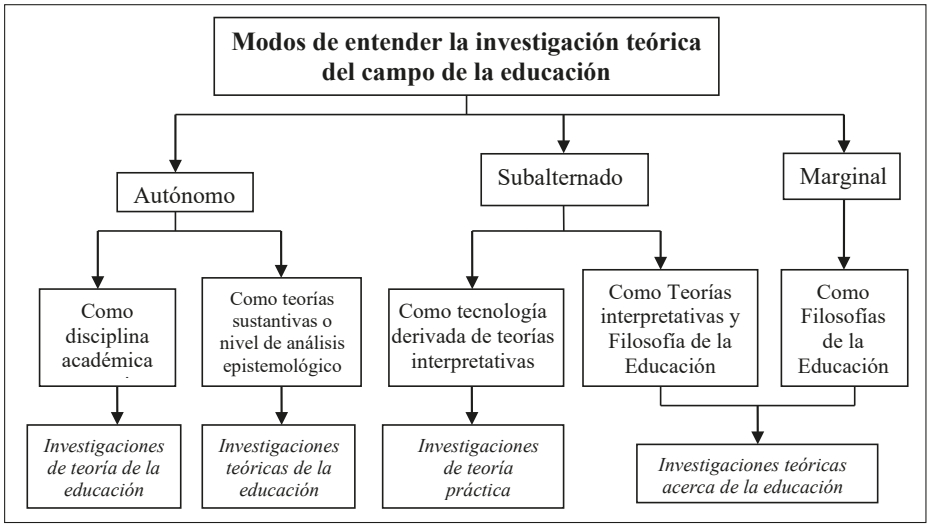
En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de

principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppe, Ladrière y otros (Touriñán y Sáez, 2015), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán, 2019a y 2019b; Touriñán y Sáez, 2015; Naval y Altarejos, 2000; Escámez, 2007; Gil Cantero, 2011; SI(*e*)TE, 2018; Jover y Thoilliez, 2010; Luque, 2019; Caudo, 2013; Coham, 1998; Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019; Rabazas, 2014; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Guerreiro, 2013; Rodríguez, 2006; Vega Román, 2018; Vera-Rojas, Massón y Vera, 2018; Vázquez, 2004 y 2018; Colom, 2018; Suppe, 1979; Toulmin, 2003; Bunge, 1975; Ladrière, 1977).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de "complementariedad" en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular (Touriñán, 2016, 2017, 2018c y 2019a).

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de "pedagogía general" y que Nohl llamó "teoría de la educación", restringiendo el uso del término (Cuadro 50).

Cuadro 50: Investigaciones teóricas del campo de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 901.

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios, autóctonos, de la disciplina sustantiva (ya sea pedagogía general -teoría de la educación como disciplina sustantiva-, didáctica o pedagogía comparada). Estas tres disciplinas sustantivas tienen objetos de conocimiento distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos autóctonos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante, hoy, es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay Pedagogía general y aplicada, Sociología general y aplicada, Antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera, (Touriñán, 2018b y 2019a; González Álvarez, 1977). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En la actualidad, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, que genera conceptos autóctonos -propios y no subalternados- y que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina (Touriñán, 2017).

Normalmente, la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. Pero, en el caso de la Teoría de la Educación, no ocurre lo mismo.

Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

> "las presiones de las fuerzas que de hecho dominan la universidad y se proyectan en la elaboración de planes de estudios; la realidad del movimiento pedagógico, con una producción que desborda la capacidad de información y síntesis de los individuos y grupos que han de tomar las decisiones y *la no abundancia de reflexiones que sin olvidar estos datos se centren en una más precisa delimitación del contenido y método de cada ciencia, evitando las presiones perturbadoras; todo ello confunde y complica el panorama conceptual y terminológico".* (Marín 1983, p. 15. La cursiva es mía).

Desde mi punto de vista, el objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*. Respecto de la educación hay pluralidad de investigaciones teóricas y el concepto de teoría de la educación adquiere polisemia en relación con el tipo de investigaciones teóricas que integra.

Los avances realizados en el estudio de la educación como objeto de conocimiento, nos capacitan para identificar y diferenciar en la carrera de pedagogía la aportación de diversas disciplinas científicas (aprendemos Pedagogía, Filosofía, Psicología, Antropología y otras disciplinas en distinta proporción e intensidad) y también esos avances nos capacitan para distinguir investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. El principio de complemetariedad metodológicaen la investigación pedagógica justifica esta tendencia (Touriñán, 2017 y 2012a).

Con todo, hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos (http://dondestalaeducacion.com/conceptos.html).

3. ÁMBITO DE REALIDAD, ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DEL ÁMBITO. LA GENERACIÓN DE DISCIPLINAS Y EL CONOCIMIENTO INSTITUCIONALIZADO DE LA EDUCACIÓN

En el punto de partida puede decirse que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa, física, mental o cultural que sea cognoscible, investigable, enseñable o realizable, con independencia de que esté pensando ahora en ella (Popper-Eccles, 1980; Popper, 1984). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Touriñán, 1987).

Cualquier ámbito de realidad que sea cognoscible, investigable y enseñable, se convierte por principio de significado en ámbito de conocimiento. Es fundamental distinguir entre "*ámbito de conocimiento*" y "*conocimiento del ámbito*", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las *Carreras* estudian el conocimiento del ámbito y las *Facultades* se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación (Touriñán y Longueira, 2018).

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. La Pedagogía, como disciplina, es una de esas formas de obtener conocimiento de la educación: avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación que proporciona la disciplina Pedagogía.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinares de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Touriñán, 2018a).

Mi tesis en el punto de partida del análisis de la Pedagogía como disciplina es que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es distinta en cada caso. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma de conocimiento. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, de manera tal que tiene sentido afirmar que, en el conocimiento de un ámbito de realidad, combinamos formas de conocimiento y niveles epistemológicos (Hirst, 1974; Broudy, 1977; Touriñán, 1987, 1990a; Toulmin, 1977; Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974).

Conviene aclarar en este momento del discurso que, en el entorno anglosajón, "Educación", además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina ("*Education as a discipline*"), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1969; Walton, 1963 y 1971; Uljens, 2001). La disciplina "educación", entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (educación del conocimiento), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es "facultad, arte o ciencia" y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso (DRAE, 2013). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en este discurso, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como

ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 2016; William, 2008).

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento; se centran en la disciplina y por medio de ella preparan para explicar, interpretar y transformar el ámbito de realidad que estudian desde la disciplina. Es posible agrupar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos, susceptibles de ser abordados disciplinarmente. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos de estudio e investigación. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Las disciplinas autónomas, como ya he avanzado anteriormente, se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia; se construyen con criterio epistemológico (forma de conocimiento) y ontológico (ámbito de realidad que estudian). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio. Ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos, elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos.

La autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, sino a autoctonía, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar*. Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Touriñán, 2016).

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, las disciplinas con autonomía funcional se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los

conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). Una disciplina (Pedagogía, por ejemplo) puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión pedagógica que depende de su propio sistema conceptual.

Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad e = v x t. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser la combinación de las tres incógnitas. e = v x t; v = e x t; t = v x e. Cualquiera de las tres igualdades permite despejar sin error, y, en cada caso, "v" sería distinto. v = e/t; v = e x t; v = t/e. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos nacidos en la física (les damos autoctonía, significado propio a sus conceptos) sólo hay un modo correcto de igualdad inicial: “e = v x t”. En este caso, es verdad que la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual (espacio, velocidad y tiempo, significan en física lo que significan y por eso la relación entre ellos solo será de una manera “e = v x t” y no puede alterarse sin perder su valor en física, aunque en matemáticas sean plausibles otras relaciones entre e-v-t, si se consideran solo como incógnitas matemáticas de una ecuación). Y por la misma razón, también es verdad que la validez matemática de una relación entre tres incógnitas no puede alterarse para forzar conclusiones válidas en el otro ámbito disciplinar (Belth, 1971; Hirst, 1966, 1967 y 1974; Touriñán, 1987; Touriñán y Sáez, 2015, caps. 5 y 6).

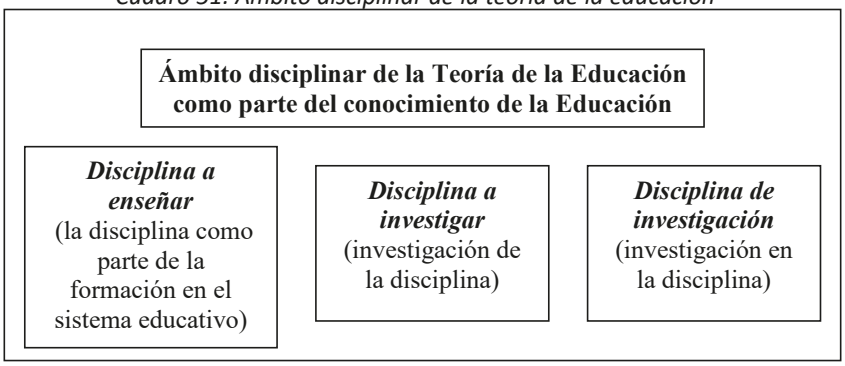
Es necesario comprender el sentido de uso aplicado que se hace de una disciplina con autonomía funcional en otro en otro ámbito de conocimiento, porque, limitar la posibilidad de avance de conocimiento en un ámbito al desarrollo aplicado es negarnos la posibilidad de conceptos autóctonos en el ámbito de aplicación. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios, autóctonos, de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento + ámbito de realidad a conocer + autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida (la educación puede interpretarse en términos de aprendizaje, en términos antropológicos, en términos filosóficos, en términos de sociología, en términos médicos, etc. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora. Pero en el caso de disciplinas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios, autóctonos, con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que, pedagógicamente probado, no es lo mismo que psicológicamente probado,

porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación.

3.1. La racionalización de la investigación disciplinar. Las razones pragmáticas en la parcelación de materias escolares no deben conculcar las razones epistemológicas disciplinares

De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica: como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse y qué cuestiones se investigan) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación "*en* y *desde*" la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina), que resumimos gráficamente en el Cuadro 51.

Cuadro 51: Ámbito disciplinar de la teoría de la educación



Fuente: Touriñán 2016, p. 806.

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina (Touriñán, 2019a y 2018b).

El problema real, para mí está en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de Filosofías de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías interpretativas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas. Y esto explica que, incluso defendiendo la misma concepción disciplinar de la Pedagogía, puedan existir diversidad de asignaturas en los planes de estudios particulares de cada universidad.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en los planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de “pedagogía general”. Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan. Y esto ocurre de manera singular y distinta en cada país y, si hay una política educativa capaz de conculcar la homogeneidad de planes de estudios y su validez a nivel nacional, yo me atrevería a decir que ocurre de manera singular y distinta en cada universidad. Tal acontecimiento, desde la perspectiva epistemológica y de la racionalidad administrativa bien entendida, si ocurre realmente, es un despropósito que va en detrimento de la calidad de la formación de los profesionales de la educación.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía, como disciplina sustantiva, a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o “Antropología de la educación”, haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas

acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Touriñán, 2016):

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar par la creación de asignaturas.

Y si esto es así, se sigue que, las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso. Y esto afecta, como ya he dicho a la calidad de los planes de estudios, a las carrearas que se diseñan, a la disciplina científica misma y a las facultades que las albergan.

3.2. Las facultades de pedagogía deben acoger a la pedagogía como carrera y como disciplina

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987 y 2017). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 1997, 2014, 2016 y 2019a; Vega Román, 2018; Luque, 2019; Ibáñez-Martín, 2009; Vera-Rojas, 2018).

La identidad lógica de las funciones pedagógicas**,** la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las *Facultades de Pedagogía*, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico (Touriñán, 2018a y 2020).

En mi opinión, "Facultad de Pedagogía" es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado (Touriñán, 2017).

Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término 'educación' tiene significado distinto en nuestro país. Lo

paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del *Pedagogo* experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación (Berliner, 1986 y 2002).

En última instancia, la denominación "Facultad de Educación" es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-. Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema 'educación' para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación 'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso, si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que, en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están subyaciendo cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior respecto de educación.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se están manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas: la identificación de un gremio académico y las materias que el gremio debe estudiar para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian solo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La "Facultad de formación del profesorado" es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la profesión de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación "formación de profesorado" toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación 'Facultad de Pedagogía' se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o

funciones de investigación pedagógica. La facultad de Pedagogía es un desiderátum, amparado en el conocimiento de la educación. Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía. Ese es mi deseo fundado, también, en el conocimiento de la educación y de la función pedagógica.

Dado que el objetivo de este artículo es avanzar en el sentido disciplinar de la teoría de la educación en la Pedagogía, vamos a trabajar en los siguiente epígrafes la combinación disciplinar de formas de conocimiento, niveles epistemológicos y consideración de la educación como objeto de estudio, desde la perspectiva de la teoría de la educación, porque el corpus central de una disciplina con autonomía funcional es su concepción de la teoría del ámbito de realidad que estudia. Y la teoría, a pesar de la diferencias de concepto, siempre se usa como teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de comprensión e interpretación de los acontecimientos educativos (Touriñán, 2017, 2016, 1987, 2008; Colom, 2006; Touriñán y Sáez, 2015, cap. 7; Sáez Alonso, 2007 y 2016; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Ortega (Coord.), 2003; Sección de Ciencias de la Educación, 1984; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 2011; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas, 2014).

4. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A INVESTIGAR. LA INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA ES EL NÚCLEO DE LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA DISCIPLINAR

Cuando hablamos de *la investigación "de" la disciplina,* o de la Teoría de la Educación como disciplina a investigar, estamos haciendo hincapié en el sentido de la disciplina; es decir, en la justificación y validación de la propia concepción del campo, o lo que es lo mismo, en la racionalidad de la concepción del campo.

Qué sea la disciplina de Teoría de la Educación, es una cuestión abierta en la que existen respuestas susceptibles de sistematización. A la hora de indagar el sentido de la disciplina puede mantenerse como hipótesis que la concepción de la teoría de la educación como disciplina se vincula a la idea que tenemos del conocimiento de la educación. a esta cuestión he dedicado muchos años de estudio y muy diversas publicaciones desde 1987 (Touriñán 1987, 1989a, 2008, 2016). La vinculación entre conocimiento de la educación y concepto de Teoría de la educación se expresa del siguiente modo (Touriñán, 2017):

- La Teoría de la Educación es, en principio, conocimiento de la educación, que es un objeto complejo.
- El conocimiento de la educación crece y no ha sido siempre contemplado del mismo modo, si bien, como conocimiento, hace referencia a los niveles epistemológicos y a las diversas formas de racionalidad.
- El estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer los distintos modos de entender la Teoría de la Educación.

En la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas, cada una de ellas con su propio planteamiento. Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por G. Avanzini (1977):

- *Etapa de la filosofía.* En esta etapa el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.
- *Etapa de la ciencia de la educación.* El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.
- *Etapa de las ciencias de la educación*. El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que le he dedicado atención en otros trabajos (Touriñán 1987; Touriñán y Rodríguez, 1993a y 1993b; Touriñán, 2014 y 2016) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación por muy diversas consideraciones que expongo de forma sintética, a continuación.

El modelo tradicional mantiene que los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación son dos:

- La etapa histórica como la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento en una época o periodo temporal determinado (planteamiento básico de la etapa)
- La especialización progresiva del conocimiento de la educación.

Hemos de reconocer que resulta plausible afirmar con criterio de especialización que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no necesariamente es criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes. Los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos, lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos, no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan (Touriñán, 2014).

Esta posición tradicional es francamente verosímil, porque la idea de especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre la función de evolución del conocimiento de

la educación con precisión, porque carece de rigor lógico (*pertinence*) y de significatividad (*relevance*, *significativity*) (Touriñán, 2018a y 2018b).

El modelo tradicional no tienen rigor lógico, porque, si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia, o ciencias), deja abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en esa obra, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir contra corriente o estar fuera de la corriente dominante.

Rechazamos el modelo tradicional, porque el concepto de "etapa" no resuelve la inclusión de una obra de manera suficiente como criterio temporal con referencia al concepto de pensamiento predominante en una etapa, de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas, generando problemas de rigor lógico y de significatividad.

Pero, fundamentalmente, rechazamos el modelo tradicional, porque no discrimina realmente respecto de la evolución del conocimiento de la educación. Es un hecho que entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distinto acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en defender que la educación se resuelve en términos de las teorías interpretativas. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico de la educación con autonomía funcional. Ambas etapas se diferencian entre sí, porque, en la etapa de la ciencia de la educación, la educación es un marco de referencia sin significación intrínseca que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las ciencias de la educación se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación de la autonomía funcional en el estudio de la educación, y por consiguiente, hablando con propiedad, el modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación, no de la evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, 2017, caps. 2 y 3).

Por analogía con los estudios realizados acerca de la evolución de otros saberes, y teniendo en cuenta que el modelo de crecimiento es aplicable a la evolución del conocimiento de la educación, se defienden en la investigación pedagógica tres corrientes distintas acerca del conocimiento de la educación que se definen,

respectivamente, no por el método que utilizan, sino por la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica (Touriñán 1987, 1990a, 2008, 2014, 2016 y 2017; Touriñán y Rodríguez, 1993a; Touriñán y Sáez, 2015; Rodríguez, 2006; Naval, 2008, Touriñán y Longueira, 2018).

Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo en el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación:

1. Corriente marginal del conocimiento de la educación.
2. Corriente subalternada del conocimiento de la educación.
3. Corriente autónoma del conocimiento de la educación.

Cada una de estas corrientes contribuye a conformar una determinada mentalidad pedagógica, se distingue básicamente por el tipo de respuesta a los siguientes criterios:

- La consideración de la educación como objeto de estudio.
- El conocimiento que debe obtenerse para saber educación.
- El modo de resolver el acto de intervención.
- La posibilidad de construir ciencia de la educación.

Cada corriente mantiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación y del contenido de la disciplina de Teoría de la educación, en absoluto, despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente asume que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etc.) que tienen sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, desde el marco de cada corriente del conocimiento de la educación (Cuadro 52).

Cuadro 52: Corrientes del conocimiento de la educación

Criterios discriminantes	Corriente marginal Estudios filosóficos cosmovisionarios	Corriente de subalternación Estudios interpretativos científicos y filosóficos	Corriente autónoma Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Consideración de la educación como objeto de estudio	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso
Modo de resolver el acto de intervención	La intervención se resuelve experiencialmente	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación

Fuente: Touriñán, 2016, p. 109.

Es comprensible que, según la mentalidad pedagógica propia de cada corriente, la investigación y la disciplina de Teoría de la educación se entiendan de modo distinto, por eso, nuestra preocupación fundamental, en este artículo, no se dirige a la fecundidad de las hipótesis de cada corriente, sino a la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a dicho conocimiento en cada corriente.

El objetivo no es negar la fecundidad de cada corriente, y, por tanto, negar la existencia de conocimientos correspondientes a cada corriente, sino razonar acerca de la pertinencia del nombre de "Teoría de la Educación" en cada caso para la disciplina académica derivada de cada corriente.

La cuestión no es que en diversos momentos se le haya llamado disciplina de Teoría de la Educación a cosas distintas, la cuestión es, si hoy hay que llamar disciplina de Teoría de la Educación a todas esas cosas, o hay razones que afectan a las formas de conocimiento y al desarrollo disciplinar que permiten hacer un uso restringido del término "disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación" sin por ello despreciar los otros conocimientos.

La tendencia justificada por la investigación en estos momentos apunta a la segunda alternativa. La Teoría de la Educación como disciplina sustantiva no es un cajón de sastre en el que cabe de todo. Es posible defender un aspecto, parcela o

sector de la Pedagogía específico para la disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación, reconociendo al mismo tiempo que otros contenidos, en algún momento incluidos en la disciplina de Teoría, siguen siendo valiosos, pero constituyen los elementos centrales de otras disciplinas. La argumentación básica de esta tendencia se centra en justificar que investigación teórica del campo de la educación no es lo mismo que "disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación".

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón, podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación, tal como queda reflejado en el Cuadro 53:

Cuadro 53: Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes

Criterios discriminantes ↓	**Corriente marginal** Estudios filosóficos cosmovisionarios	**Corriente de subalternación** Estudios interpretativos interdisciplinares	**Corriente autónoma** Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Tipo de conocimiento a obtener para saber educación.	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación desde *Teorías filosóficas cosmovisionarias*	Medios, para fines dados, vinculando condiciones y efectos a un acontecimiento desde *Teorías interpretativas o Investigaciones aplicadas*	Fines y medios derivados del proceso de intervención pedagógica, vinculados a *Teorías sustantivas*
Modo de resolver el acto de intervención	Utilizando la experiencia del acto de intervención concreto	Utilizando reglas y normas derivadas de *Teorías Prácticas* y aplicaciones técnicas	Construyendo reglas y normas vinculadas desde *Tecnologías específicas*
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente marginal.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente subalternada	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente autónoma

Fuente: Touriñán, 2016, p. 112.

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de

problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal.

A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación) (Touriñán, 1987 y 2008; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007).

Desde esta perspectiva, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre "teoría" y "educación", se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar, que ya había adelantado en el Cuadro 1:

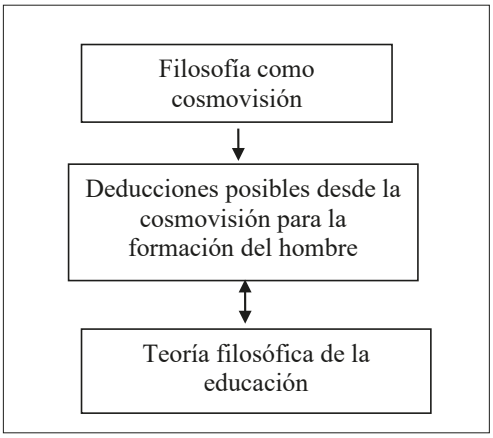
1) Como Investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas cosmovisionarias y teorías interpretativas de la educación, entre las que se incluye la filosofía de la educación, en singular).
2) Como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas).
3) Como Investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica).
4) Como Investigaciones de *Teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general).

Y siguiendo esta línea de argumentación vamos a ver en las páginas siguientes cómo cada mentalidad pedagógica realiza, desde cada corriente, investigaciones teóricas en el campo de la educación que son objeto de disciplinas académicas específicas, cuya denominación singular "teoría de la educación" no significa siempre lo mismo.

4.1. Corriente marginal. El sentido unívoco de la teoría de la educación como "Teorías filosóficas de la educación"

En *la corriente marginal,* que se ha denominado también corriente filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985a; Quintanilla, 1978), *la Teoría de la Educación se identifica con las filosofías de la educación.* Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962). Como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 54:

Cuadro 54: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 902.

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 1987):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales

- La educación no es vista como un objeto de estudio en sí mismo, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen, y Hobson, 1979; Carr, 2014 y 2006; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010).

Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar de la educación desfasado. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre.

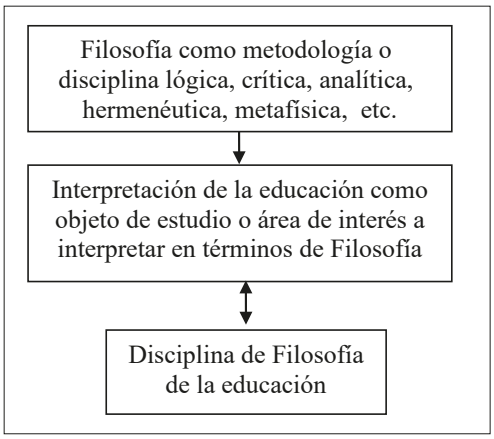
4.2. Corriente de subalternación. El triple sentido de la teoría de la educación

En la corriente de subalternación, que se ha denominado en otros casos corriente interdisciplinar o analítico-técnica (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978; Putnam, 1962), *la Teoría de la Educación admite tres especificaciones distintas.* En cualquiera de ellas la educación es un área de interés en cuyos conceptos no hay nada lógicamente distinto de lo que hay en los de las disciplinas generadoras. La educación es básicamente una actividad técnico-práctica cuyas reglas de acción se justifican desde las disciplinas que tienen estructura teórico-conceptual consolidada (O'Connor, 1971, p. 134-160).

4.2.1. Teoría de la Educación como Filosofía de la educación

La Teoría de la Educación se identifica, en unos casos, *con la filosofía de la educación.* Esta filosofía de la educación no se confunde con las filosofías de la educación de la corriente marginal (Dewey, 1929 y 1971; Lucas, 1969; Suchodolski, 1979; Nordembo, 1979; González Álvarez, 1977, p. 20; Ibáñez Martín, 1982 y 2005; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Quintana, 1982; Touriñán, 1979 y 1989). En esta concepción, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora. En este caso la filosofía no es una cosmovisión, sino una disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica y su función es dar una interpretación de la educación como problema lógico, lingüístico, metafísico o crítico. La Teoría de la Educación es un tratado especial de filosofía; es una filosofía aplicada, se especializa la tarea, no la disciplina; precisamente por eso puede afirmarse que como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 55.

Cuadro 55: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Filosofía de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 881.

4.2.2. La Teoría de la Educación como teoría interpretativa

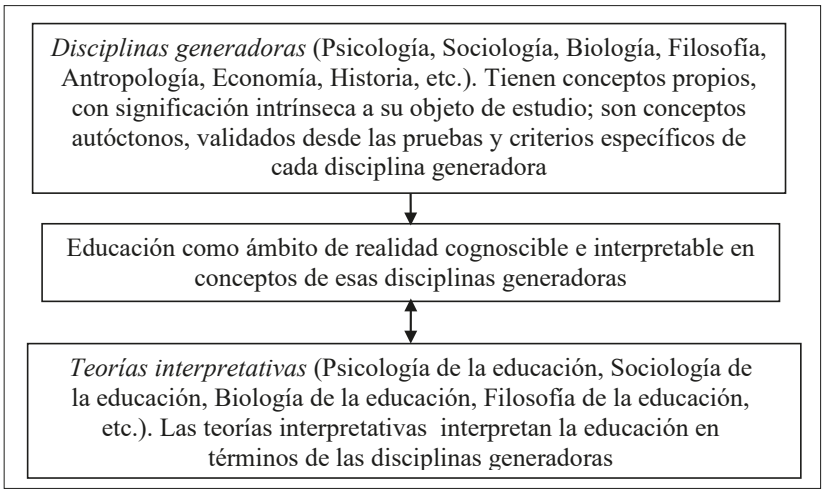
Como teoría interpretativa, la educación no constituye una disciplina con conceptos autóctonos que tienen significación intrínseca, sino que es una disciplina que interpreta la educación en conceptos de otras disciplinas. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras que actúan como *teorías interpretativas*, utilizando tan sólo los principios elaborados por esas teorías interpretativas. Las *disciplinas generadoras*, son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento + ámbito de realidad a conocer + autonomía funcional metodológica).

Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría

interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación subalternada, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. La educación se interpreta en conceptos de psicología, Biología, Sociología, antropología, etcétera.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 56.

Cuadro 56: Construcción de una teoría interpretativa en educación



Fuente: Touriñán, 2008, p. 181.

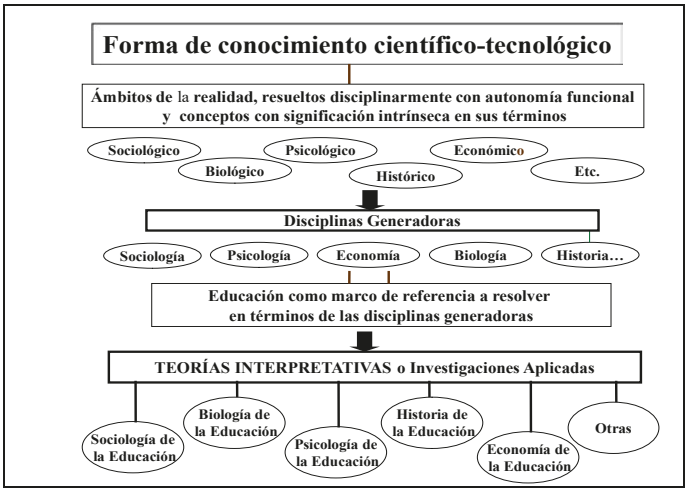
La Teoría de la Educación se identifica en este caso con las teorías interpretativas. La Teoría de la Educación se corresponde en este caso con el conjunto de teorías interpretativas o investigaciones aplicadas que explican el ámbito de realidad 'educación' en conceptos que los investigadores de cada una de esas disciplinas generadoras han creado en su propio ámbito de estudio.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras; establecen vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras de otros ámbitos de realidad. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etc.,

son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado, con autonomía funcional, conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25- 36; Bunge, 1985, pp. 236-239 y 1979, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 1982, 1986, 2001, 2002, 2005 y 2008; Dewey, 1988).

Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan aplicar sus conceptos al ámbito de educación e interpretarlo. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 57.

Cuadro 57: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 882.

Cuando la Teoría de la Educación se identifica con las teorías interpretativas, estamos cayendo en la forma más sutil de anular el sentido de una disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación. En efecto, cuando se hace esta identificación acontece una de estas dos alternativas.

a) Se anula absolutamente la disciplina de Teoría de la Educación, porque la teoría se imparte desde cada una de las disciplinas identificadas como Teorías interpretativas. Como disciplina, la Teoría de la Educación es, en este caso, una expresión sin contenido.

b) La Teoría de la Educación queda reducida a una asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación. Bajo esta identificación, la Teoría de la educación carece de campo de investigación disciplinar específico y su tarea sería proporcionar información resumida de las teorías interpretativas que se estudiarían en profundidad en la disciplina correspondiente, porque la teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (son disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda-* (González Álvarez, 1977. p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, trabajo, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras nacidas para estudiar otros ámbitos de realidad. *Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea.* Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que “la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía” (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor, las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

4.2.3. La Teoría de la Educación como teoría práctica

La T*eoría de la Educación se identifica* en este caso, *con la tecnología; no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin.* En este caso, la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades:

a) La modalidad de *Aplicación técnica,* defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O’Connor, 1973, pp. 47-65):

“A” es dado como deseable para la educación.

Según las teorías interpretativas “T”, si se dan las condiciones «C», se produce *«A».*

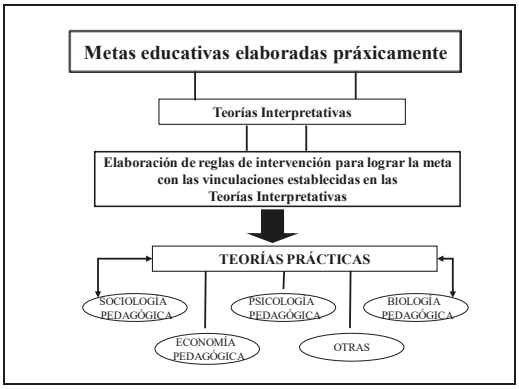
Constrúyanse las condiciones “C”.

b) La modalidad de *teoría-práctica,* defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

> "P" es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.
>
> En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, "Q" es la forma más efectiva de lograr "P".
>
> Por consiguiente, hágase lo que exige "Q".

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práxicamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecúan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 58.

Cuadro 58: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 2016, p. 884.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966 y 1973; Moore, 1980; Quintana, 1988 y 2009; García Carrasco, 1983, 1988 y 2012) y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un "cajón de sastre" en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; Nassif, 1985 y 1975, pp. 72-79; Carr y Kemmis, 1988).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora como disciplinas aplicadas en forma de teorías interpretativas. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinares de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación[3].

[3] A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).

b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina “general” y “aplicada”: Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En mi opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las

Pero en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas interpretativas tiene su propia disciplina generadora, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos

---

teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Mi argumentación, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos - aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las metas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología**.**

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia, autóctona, y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de "educación", no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la* educación como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de* la educación como disciplina académica sustantiva.

4.3. Corriente autónoma. La doble acepción de la teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la teoría de la educación es un nivel de análisis epistemológico, pero además es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

La corriente autónoma tiene su principio en las originales posiciones que Herbart (s. f.), Dilthey (1965) y Nohl (1968) mantuvieron respecto del conocimiento de la educación en dos aspectos fundamentalmente: de un lado, la necesidad de buscar significación intrínseca a los conceptos educacionales a fin de distinguirlos lógicamente y, de otro, la limitación del conocimiento que proporcionan las teorías filosóficas y los estudios subalternados de la educación.

Esta corriente evoluciona en sus inicios desde la "*Pedagogía General*" de Herbart, entendida como el sistema científico autónomo de saber sobre educación, pues "la Pedagogía nos va a proporcionar *un círculo visual* de la educación al elevarnos a lo general (....) lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente." (Herbart, 1806, pp. 8-9.), a la "*Teoría de la educación*" como disciplina sustantiva de la Pedagogía, que, para Herbart, será una teoría con validez general y no una teoría de medios para fines dados -que es lo propio de la subalternación-, porque "la completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible, (...) una conexión causal conocida sólo llega a ser medio cuando persigo un fin. En cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser

sumamente perjudicial en conexión con el todo, y sólo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio" (Herbart, 1806, p. 22).

En la corriente autónoma, la Pedagogía es una disciplina autónoma como pueden serlo la Psicología, la Biología, la Sociología, etc. Usa las formas de conocimiento adecuadas el ámbito de la educación, entendida ésta como ámbito de realidad complejo con significación intrínseca en sus términos. Precisamente por eso la Pedagogía como disciplina autónoma elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación, proposiciones tecnológicas específicas de la educación y secuencias de intervención ajustadas en cada caso concreto a la racionalidad que mejor se adecua a la complejidad de su objeto de conocimiento.

Las disciplinas autónomas se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de la realidad específica que estudian con la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio (Bunge, 1975 y 1981, pp. 25-26). La física, la química, la historia, la biología, la sociología, la pedagogía, la economía, la psicología, etc., son disciplinas autónomas que se constituyen con objeto de estudio específico, formas de conocimiento y niveles epistemológicos de construcción del conocimiento, para dar la respuesta más adecuada a su objeto de estudio en conceptos con significación intrínseca a su ámbito.

La autonomía es funcional y no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos.

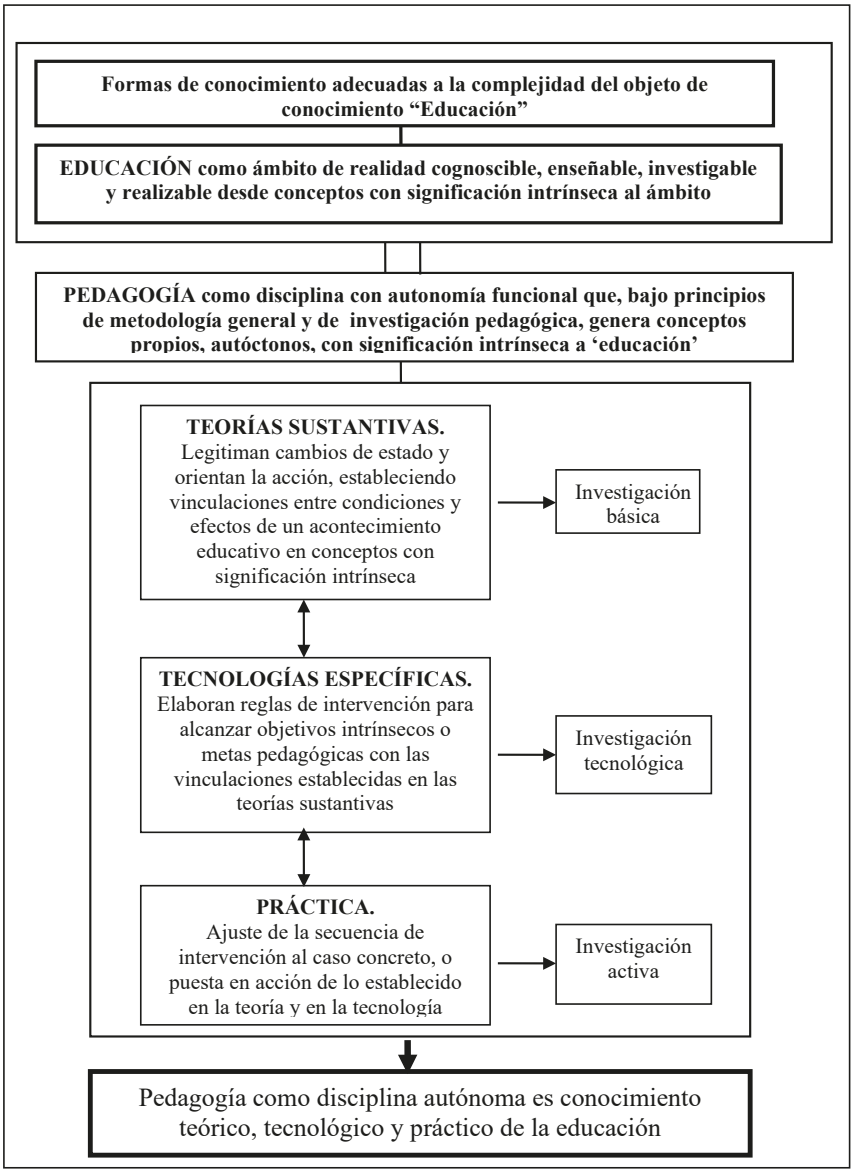
Ahora bien, autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas aplica los niveles de análisis epistemológico (teoría, tecnología y práctica), ajustándose al problema a conocer desde las formas de conocimiento pertinentes; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Suppe, 1979; Toulmin, 2003).

Existe, por tanto, en esta corriente, una disciplina autónoma (la Pedagogía) con pluralidad de disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito educación. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones

educativas, en conceptos con significación intrínseca al ámbito, atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso.

Podemos decir, por tanto, que en la mentalidad pedagógica de la corriente autónoma la teoría de la educación no es competencia de los especialistas de otros ámbitos, sino que en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles, tal como se especifica en el Cuadro 59:

Cuadro 59: Pedagogía como disciplina con autonomía funcional



Fuente: Touriñán, 2016, p. 887.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la Educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica o teoría sustantiva, tecnológica o tecnología específica e investigación activa o práctica (Castillejo y Colom, 1987, p. 32; Castillejo, 1985; Colom, 1986).

Por la misma razón puede decirse que la teoría de la educación es un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento y esto no es incompatible con afirmar que, como disciplina académica, la Teoría de la Educación es, como vamos a ver a continuación, investigación teórica, tecnológica y práctica de su parcela disciplinar.

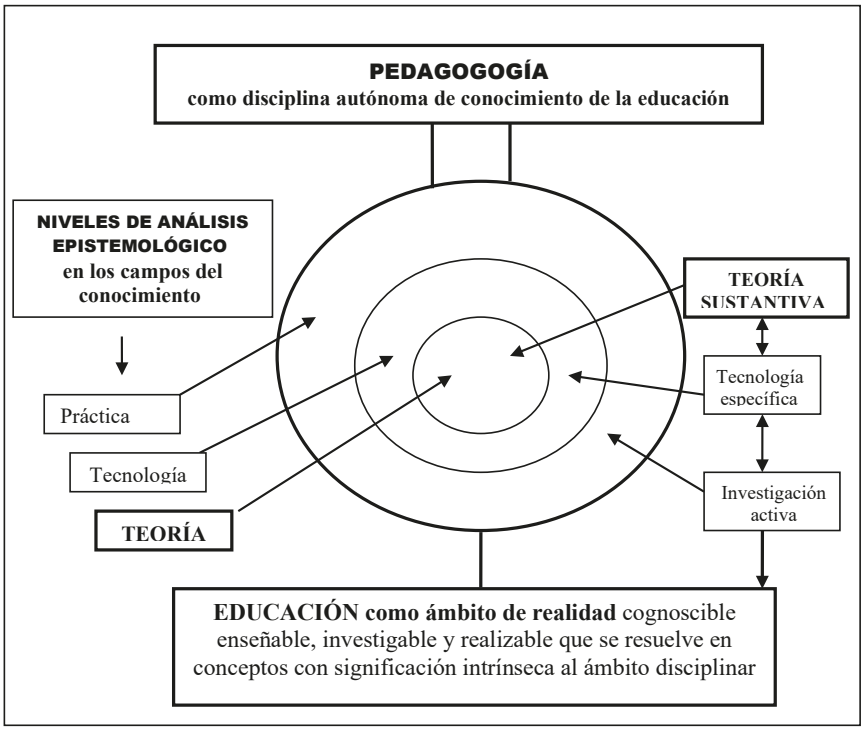
La Pedagogía constituye ámbitos de educación que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, puede ser parcelada en disciplinas y en asignaturas dentro de los planes de estudios de la carrera, para ser conocida, enseñada, investigada y realizada.

En la Pedagogía como disciplina autónoma se entiende la Teoría de la Educación como un nivel del análisis epistemológico (teorías sustantivas), o como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Pedagogía general). Como vamos a ver a continuación, Teoría como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva son entidades distintas.

4.3.1. La Teoría de la Educación, como nivel de análisis epistemológico, es la Teoría sustantiva de la educación

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (Teoría, tecnología e investigación activa o práctica) aplicables a las formas de conocimiento (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.) para resolver el conocimiento de de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. La acepción "Teoría de la Educación como nivel de análisis epistemológico", se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en el Cuadro 60, relativo a la Pedagogía como disciplina autónoma del conocimiento de la educación (Castillejo, 1985; Touriñán, 1987).

Cuadro 60: Teoría como nivel de análisis epistemológico en la disciplina autónoma de Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016, p. 889.

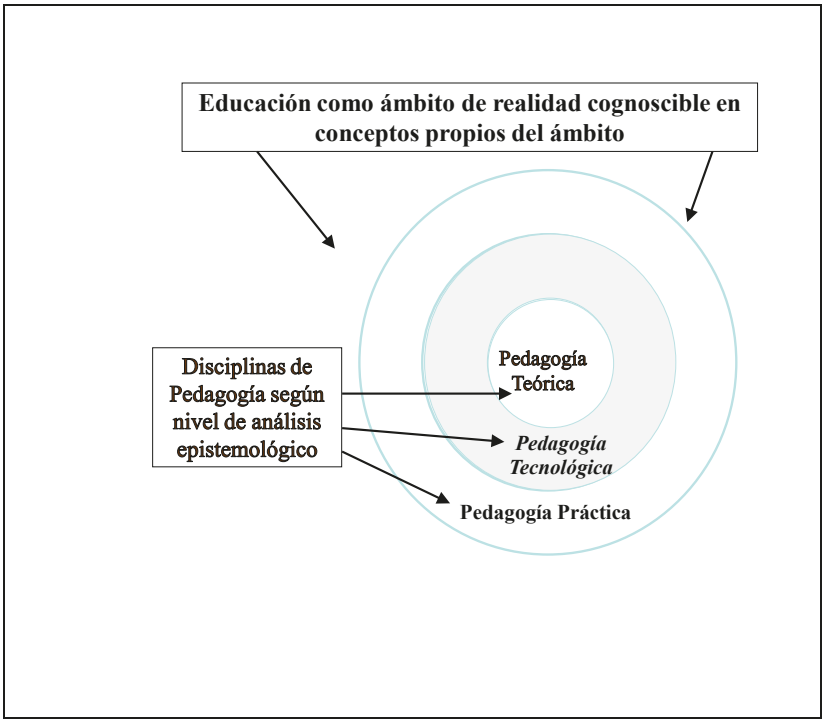
Algunos han pretendido dividir la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación según este esquema de los tres niveles de análisis epistemológico, aglutinando en una disciplina (Pedagogía Teórica) todo el conocimiento de la educación del primer nivel epistemológico, el nivel de teoría, haciendo equivalente pedagogía teórica y teoría sustantiva. El segundo nivel epistemológico (tecnología específica) se identificaría con la disciplina Pedagogía tecnológica y el tercer nivel (investigación activa) con la Pedagogía práctica (Cuadro 61):

a) La Pedagogía teórica que explica e interpreta la educación como un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, se identificaría con el campo de las teorías sustantivas. A diferencia de las teorías interpretativas, las teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos en conceptos propios del ámbito disciplinar.

b) La pedagogía tecnológica que prescribe reglas de intervención pedagógica de acuerdo con las vinculaciones entre condiciones y efectos validados en la teoría sustantiva. En este caso las tecnologías son específicas, elaboran reglas de intervención para alcanzar metas pedagógicas legitimadas por las teorías sustantivas.

c) La Pedagogía activa o práctica que se encargaría del ajuste de secuencias de intervención a cada caso concreto.

Cuadro 61: Disciplinas de Pedagogía según nivel de análisis epistemológico



Fuente: Touriñán, 2016, p. 890.

Se asume en este caso, erróneamente, como ya hemos dicho, que los problemas teóricos de la educación, de la enseñanza, de la organización del sistema educativo y de la intervención son analizados separadamente de sus problemas tecnológicos y prácticos, tal como si entre teoría, tecnología y práctica hubiera barreras epistemológicas que obligan a aislarlos disciplinarmente.

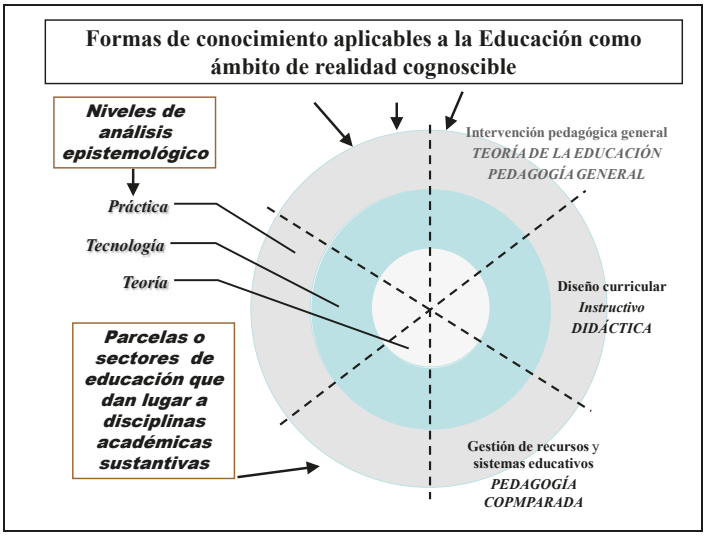
Para nosotros, eso no es correcto, porque la conexión entre la teoría y la práctica no es externa, ni de dependencia jerárquica vertical como en las corrientes marginal y subalternada, respectivamente, sino de interdependencia. Por consiguiente, en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles.

4.3.2. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina Pedagogía

La Teoría de la educación se construye en este caso como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma que la genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su tarea al aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que le incumbe.

Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es en la corriente autónoma, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina (Cuadro 62).

Cuadro 62: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas



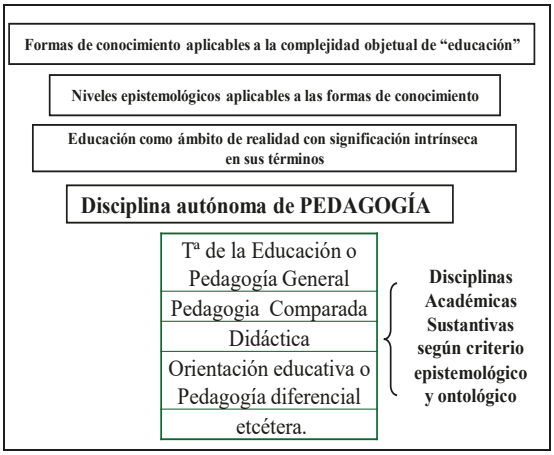
Fuente: Touriñán, 2016, p 892.

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma,* como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas. Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque la pedagogía es lo sustantivo que las identifica y construyen su diferencia dentro de la parcela pedagógica que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su* sector del conocimiento del ámbito de realidad "educación" (Cuadro 14).

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la didáctica, el diagnóstico, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Vázquez, 1984, p. 24; Castillejo, 1985, p. 53; Touriñán, 1987; Quintana 1988).

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinarmente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia (Cuadro 63).

Cuadro 63: Diversidad de Disciplinas académicas sustantivas

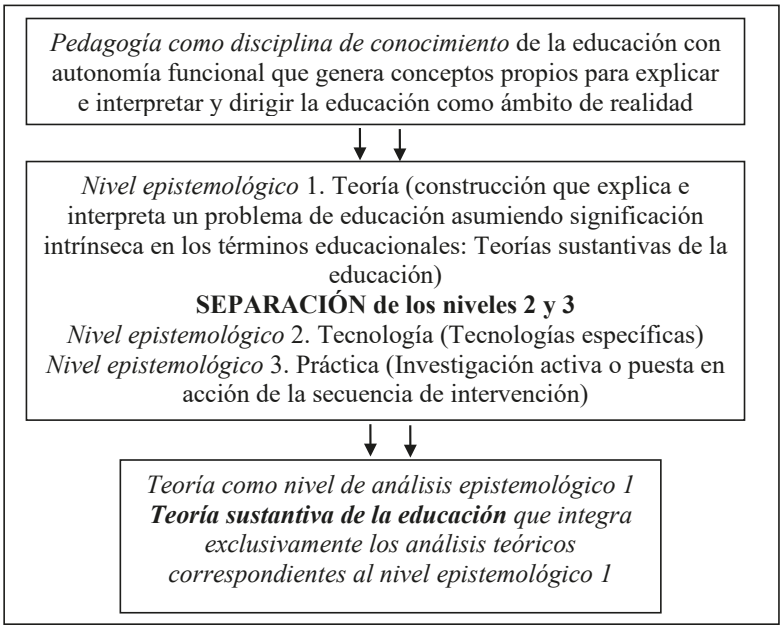


Fuente: Touriñán, 2016, p. 893.

4.3.3. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. La teoría sustantiva es solo nivel de análisis epistemológico (Cuadro 64).

Cuadro 64: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía

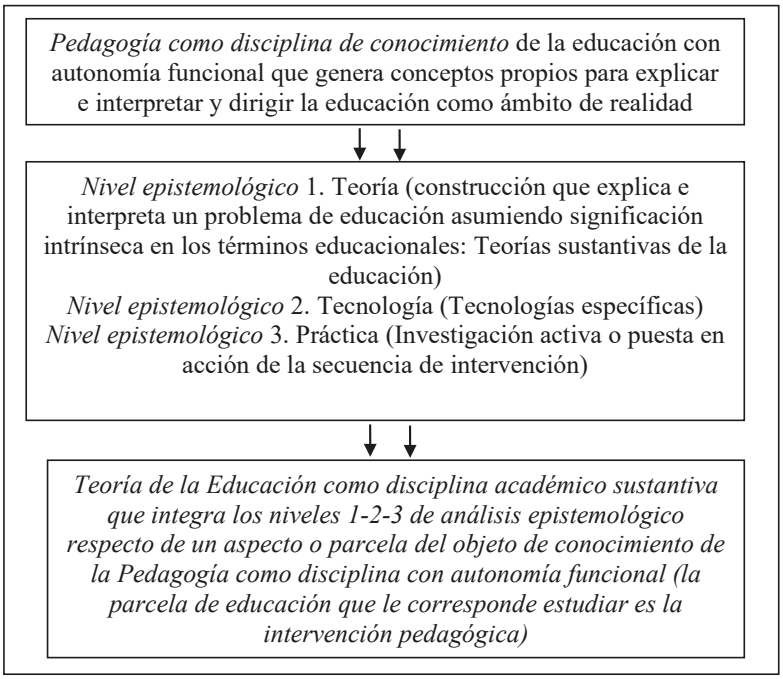


Fuente: Touriñán, 2016, p. 906.

Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica (Cuadro 65).

Cuadro 65: Construcción de una Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva en la Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016, p. 906.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento que* mejor se ajustan *a la* complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general.

4.3.4. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de "Pedagogía General", porque la pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada (Quintana 1978 y 1988, p. 26; Capitán Díaz, 1979; Marín, 1983; Vázquez, 1981; Medina, 1992; Basabe y otros, 1983). Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación "Teoría de la educación", pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*" de Herbart hasta la "*Teoría de la Educación de validez general*" de Nohl (Touriñán, 1987).

El conocimiento de la educación ha evolucionado y su crecimiento nos permite hablar hoy con propiedad y sin confusión, distinguiendo entre Pedagogía y Educación, entre conocimiento del ámbito (Pedagogía, en este caso) y el ámbito de conocimiento (educación).

Siguiendo la misma línea de argumentación, debe recordarse que determinar la denominación de disciplinas por el ámbito de conocimiento (educación, en nuestro caso) es adecuada, según el uso común, para disciplinas de investigaciones aplicadas a otros campos y teorías interpretativas; se dice Sociología del trabajo, Psicología de la medicina, de la educación, etcétera y se dice también como aplicaciones de la Pedagogía, pedagogía del trabajo (laboral), de la familia, de adultos (gerontológica), del sistema carcelario (carcelaria) u otras. Así mismo, las disciplinas académicas sustantivas, suelen denominarse por el conocimiento del ámbito respetando la identificación nominal con la disciplina científica que representan (Pedagogía, en nuestro caso); se dice, en este sentido, Pedagogía general, comparada, de la enseñanza (Didáctica), diferencial o de orientación educativa, etc.

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de "pedagogía" laboral, "pedagogía" familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, no sólo la distinción entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, sino también la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General. De este modo, la voz "Teoría de la educación" sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Ahora bien, no se deben olvidar los vicios y errores conceptuales que prosperaron históricamente al amparo del término "Pedagogía General" y que

favorecieron su polisemia y, peor aún, su ambigüedad semántica, hasta el extremo de que se considerase pertinente la sustitución de esa denominación por otra ajena a esas confrontaciones. La tendencia es utilizar el término "Teoría" en la disciplina por esas diversas razones entre las que se encuentra el prestigio debido al éxito de los modos científicos de explicación y comprensión (Gowin, 1963 y 1972; O'Connor, 1971; Campillo, Esteve, Ibáñez y Touriñán, 1974; Escolano, 1978 y 1979; Vázquez, 1984; García Carrasco, 1988 y 1984; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001; Touriñán, 1987; Tusquets, 1972; Nassif, 1985; Belth, 1971; Trilla, 1987; Castillejo y otros, 1994; Colom, 1983, 1987, 2002 y 2006; Bowen y Hobson, 1979; Quintana, 1988; García Aretio, 1989; Puig, 1986 y 2003; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 2011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; Biesta, Allan y Edwards, 2014).

Si repasamos la literatura pedagógica es posible decir que las ambigüedades semánticas se han originado en tres modos distintos de identificar el concepto "general" que han dado lugar a la identificación de la Pedagogía general:

- Como disciplina del primer nivel de análisis epistemológico.
- Como tronco común de las pedagogías específicas o aplicadas.
- Como pedagogía "en" general o introducción a las ciencias de la educación.

En unos casos se ha pretendido acotar las disciplinas de la Pedagogía, aglutinando en una disciplina (Pedagogía Teórica) todo el conocimiento de la educación del primer nivel epistemológico, el nivel de teoría, haciendo equivalente Pedagogía teórica y teoría sustantiva. Pero como ya hemos dicho en la teoría de la educación como disciplina hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito de conocimiento "educación" que le incumbe, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles epistemológicos. Y además, el criterio ontológico tiene significado en la creación de disciplinas; no debe omitirse.

En otros casos se ha propugnado que la Pedagogía general sea el tronco común de los investigaciones aplicadas (la Pedagogía general equivale al tronco común que engloba teoría, historia y metodología). A favor de esta posición estaba en nuestro país la racionalidad administrativa que promulgó la ley de ordenación universitaria de 1943 (Ley de 29-VII-43, BOE del 31-VII-1943, de Ordenación de la Universidad Española -LOU-, Ministerio de Educación Nacional) y el decreto de desarrollo de 1944 (Decreto de 7-VII-1944, BOE del 4-VIII-1944, por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional) que dio lugar a la creación de la *cátedra Pedagogía general y racional*. Es una tendencia amparada además en análisis que fundamentan la separación de disciplinas sustantivas dentro de las disciplinas científicas, apelando a la diferencia entre los calificativos "general" y "aplicada". Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas sustantivas y teorías interpretativas en otros ámbitos científicos: se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina y de otras disciplinas científicas del mismo modo. Pero, en

cada caso, cuando hay ese tronco común que da lugar a la disciplina sustantiva general y a la teoría interpretativa, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etc., a ámbitos distintos. En el mismo sentido se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que se aplica al conocimiento de cada uno de esos ámbitos. Pero, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas, sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma; las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Así las cosas, en las disciplinas sustantivas, no hay una que es el tronco común. No hay un tronco común, sino que cada disciplina tiene sus problemas, sus métodos de trabajo etc., según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la disciplina científica. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, la pedagogía general no es el tronco común general (la disciplina) que se aplica, especializando la tarea, a las demás disciplinas sustantivas (Didáctica, Pedagogía comparada, Orientación educativa, etcétera, que dejarían de ser sustantivas para convertirse en disciplinas aplicadas.), sino que lo que se especializa en el caso de las disciplinas sustantivas es la propia disciplina. Todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica, ni es su tronco común, porque “intervención pedagógica” y “enseñanza” son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica y enseñanza, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos. Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía laboral y didáctica de las ciencias sociales, por ejemplo.

Para algunos autores, las dificultades lógicas de ese tronco común han forzado de manera muy directa la transformación de la disciplina Pedagogía general en la asignatura “Introducción a las ciencias de la educación” o en la asignatura de “Introducción a la Pedagogía” (Debesse y Mialaret, 1972; Mialaret, 1977; Sanvisens, 1987; Ferrández y Sarramona, 1979). Esta tendencia, que pudo consolidar en momentos y de manera concreta esas asignaturas en muy diversos planes de estudios,

sustituyendo a la disciplina Pedagogía general, no es razón de hecho suficiente para confundir el razonamiento epistemológico, porque la "Introducción a las ciencias de la educación" o la "Introducción a la Pedagogía" que son dos asignaturas posibles, sólo son manifestaciones, a lo sumo, de pedagogía "en" general. Lo cierto es que desde el punto de vista epistemológico y ontológico, si se iguala Pedagogía "general" con Pedagogía "en general", estamos simplificando de manera errónea el sentido de general en las disciplinas sustantivas. En la pedagogía "en" general o en la "Introducción" a la pedagogía no hay criterio disciplinar -ontológico y epistemológico-, sino criterio pragmático de asignatura: ¿qué puedo enseñar a principiantes para que se inicien en el conocimiento singular de una disciplina científica determinada?

Se sigue, por tanto, que definir la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es un problema de Pedagogía "en" general -de introducción a la pedagogía o de introducción a las ciencias de la educación- que podría existir como asignatura de un plan de estudios), ni de Pedagogía general teórica (nivel epistemológico "teoría" frente a nivel tecnología y nivel "practica"), ni un problema de Pedagogía general tronco común frente a las pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras, que especializan la tarea y van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz), o frente a otras disciplinas sustantivas especializadas (didáctica, organización, comparada, etcétera, que especializan la ciencia matriz hasta, si pudieran, vaciarla), sino un problema de delimitación como disciplina académica sustantiva, junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la Pedagogía y que tiene, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la disciplina científica matriz (Pedagogía).

Por una parte, hay que buscar un sentido propio a la disciplina académica sustantiva, que no confunda nivel epistemológico y nivel ontológico en la disciplina sustantiva -pues cada disciplina académica sustantiva plantea problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le incumbe y desarrolla conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio- y, por otra parte, hay que aceptar la complejidad conceptual de la pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación que, debe desarrollar conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio y conocimiento, de conceptos autóctonos que permiten establecer relaciones con capacidad de resolución de problemas para la vinculación teoría-practica.

Desde la perspectiva de la corriente autónoma de la Pedagogía, eso implica siempre sentido tecnoaxiológico en la disciplina (Touriñán, 1997, 2012b y 2015):

- La educación siempre es educación en valores que marcan el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel; implica adoptar decisiones técnicas en procesos específicos en un

determinado ámbito de educación (intervención pedagógica, enseñanza, sistema educativo); es decir, se adoptan decisiones técnicas (elección de fines y medios dentro de un ámbito de conocimiento, con fundamento en el conocimiento verdadero de ese ámbito).

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica,* no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito, es decir, de los fines y medios derivados del propio sistema en el que se trabaja).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a la intervención concreta y específica, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención requiere conocimiento pedagógico al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, hay que dominar el conocimiento pedagógico para legitimar pedagógicamente la intervención, porque hay que convertir el área en y desde la que se interviene en instrumento y meta de la educación y eso exige construirla como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. La pedagogía es mesoaxiológica, porque transforma la experiencia que usamos al intervenir en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica (Touriñán, 2014, 2015 y 2016). La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque cada área de experiencia cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al significado de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito (Touriñán y Longueira, 2018).

En perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:

1. Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El

conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando

2. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción

3. La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica

4. En perspectiva mesoaxiológica construimos ámbitos de educación hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación

5. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

Desde el punto de vista institucional y administrativo el debate está decantado actualmente hacia la denominación "Teoría de la Educación" para la disciplina académica sustantiva (Ortega, 2003; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 20011; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011, Martínez y otros, 2016). Y en este sentido, nuestra propuesta personal dentro de la corriente autónoma es que, sin renunciar al nombre de teoría de la educación para la disciplina académica sustantiva, *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente*, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” a conocer, el de la intervención pedagógica general (Touriñán, 2016):

a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.

b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras

> disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general, las dimensiones generales de intervención y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

Como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, la definición de Teoría de la educación como Pedagogía general, en el sentido que acabamos de expresar: tiene rigor lógico, distingue formas de conocimiento (racionalidades), ámbito de conocimiento (educación) y conocimiento del ámbito (pedagogía), distingue criterio epistemológico, ontológico y disciplinar; como disciplina académica sustantiva, distingue teorías interpretativas, teorías prácticas y teorías sustantivas, integra teoría, tecnología e investigación activa en la disciplina respecto de su propio ámbito de conocimiento y respeta el sentido de la tradición y la denominación propia de las disciplinas sustantivas, que se identifican por el nombre adjetivado de la disciplina autónoma de la que proceden, o por un nombre propio singular y distinto (pedagogía general y didáctica, por ejemplo) .

La *Teoría de la Educación,* como disciplina académica sustantiva, tiene un papel específico en la investigación pedagógica y posee un dominio disciplinar específico (conocimiento del ámbito) en el que se abordan los problemas de educación con sentido de autonomía funcional desde la perspectiva de la intervención pedagógica general; es una disciplina sustantiva que aplica los niveles epistemológicos a las formas de conocimiento que mejor se ajustan a la complejidad objetual de educación en su parcela de estudio: la intervención pedagógica general (ámbito de conocimiento). Para nosotros, la investigación pedagógica sustenta a la educación y la hace susceptible de estudio desde cada ámbito disciplinar, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad de la educación *como objeto y como meta de su quehacer*.

Salvando las diferencias que se dan, por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo, en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos distritos universitarios, hoy se hace hincapié en la necesidad de potenciar *cuatro áreas de investigación* con el objeto, no sólo de consolidar el campo de la *Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva (Pedagogía General)*, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina

sustantiva de Teoría de la Educación en el currículum de los profesionales de la Educación. Estas cuatro áreas son (Touriñán, 2017):

a) El conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento "educación".
b) El estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
c) Los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, es decir, el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo , en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención.
d) El estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la *Teoría de la Educación,* tiene el reto de permanecer abierta a la investigación para favorecer su desarrollo como teoría sustantiva (nivel de análisis) y como disciplina académica sustantiva, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a la resolución de problemas atendiendo a la relación teoría-práctica, que es el núcleo de la mentalidad pedagógica.

Y precisamente por eso, nos parece oportuno insistir de nuevo en las páginas siguientes en la diferencia entre investigaciones teóricas del campo de la educación e investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva para saber de qué se habla en cada caso.

5. CONSIDERACIONES FINALES: LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA SUSTANTIVA Y LAS INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN TIENEN SU LUGAR EN LA PEDAGOGÍA DEL FUTURO (COMO DISCIPLINA) Y EN EL FUTURO DE LA PEDAGOGÍA (COMO CARRERA)

A modo de conclusión puede decirse que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa, física, mental o cultural que sea cognoscible, investigable, enseñable o realizable, con independencia de que esté pensando ahora en ella. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad

teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Touriñán, 1987).

Cualquier ámbito de realidad que sea cognoscible, investigable y enseñable, se convierte por principio de significado en ámbito de conocimiento. Es fundamental distinguir entre "*ámbito de conocimiento*" y "*conocimiento del ámbito*", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las *Carreras* estudian el conocimiento del ámbito y las *Facultades* se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación.

En la investigación científica hablamos de investigación básica y de investigación aplicada (teorías sustantivas y teorías interpretativas). En la investigación tecnológica hablamos de aplicaciones técnicas y de teorías prácticas. Y, además, en la investigación científica hablamos de investigación activa o práctica. Es conocimiento común que en la forma de conocimiento científico-tecnológica hay tres niveles epistemológicos de análisis: teoría, tecnología y práctica o investigación activa. Por eso en investigación hablamos respecto de la educación de pluralidad de investigaciones: investigaciones teóricas *acerca* de la educación, investigaciones de teoría práctica, investigaciones teóricas de la educación e investigaciones de teoría de la educación como disciplina.

Las investigaciones generan conocimiento sobre un ámbito de realidad (educación, en nuestro caso) y ese conocimiento sistematizado se organiza en disciplinas científicas, que son sistematizaciones de conocimiento de un ámbito bajo criterios ontológico y epistemológico (ámbito de realidad + forma de conocimiento + autonomía funcional metodológica = disciplina científica). Las disciplinas científicas, con el conocimiento sistematizado, permiten, a quien consigue dominarlo, focalizar la realidad de estudio, generando mentalidad específica y mirada especializada desde esa disciplina en los profesionales.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un

título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en disciplinas académicas sustantivas y en asignaturas del plan de estudios y, además de disciplinas y asignaturas de Pedagogía, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos.

Desde la perspectiva de la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación, como hemos visto, hay cuatro modos de entender la teoría de la educación atendiendo a su afinidad epistemológica como disciplina de investigación (investigación en la disciplina): 1) *investigaciones teóricas acerca de la educación* (investigaciones filosóficas de la educación (cosmovisiones), investigaciones de filosofía de la educación (filosofía como método) e investigaciones aplicadas desde teorías interpretativas); 2) *investigaciones de teoría práctica*; 3) *investigaciones teóricas de la educación* (teorías sustantivas) y 4) *investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva* (pedagogía general).

Como hemos visto, hay seis modos de usar la teoría de la educación como disciplina a investigar (investigación de la disciplina: qué sea la teoría de la educación como disciplina), según la corriente de conocimiento de la educación que se esté considerando. En la corriente marginal, la teoría de la educación como disciplina se identifica con las *filosofías de la educación*. En la corriente subalternada del conocimiento de la educación, la teoría de la educación como disciplina se identifica con la *filosofía de la educación*, con las *teorías interpretativas* derivadas de las disciplinas generadoras (psicología, sociología, antropología, etcétera) y con las *teorías prácticas*. En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la teoría de la educación se entiende como *teoría sustantiva*, es decir, como nivel de análisis epistemológico (nivel 'teoría', frente a nivel 'tecnología' y nivel 'práctica') y como diciplina académica sustantiva de la pedagogía que se identifica con la *pedagogía general* (teoría tecnología y practica de la intervención pedagógica) al lado de otras disciplinas académicas sustantivas como la Didáctica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza y como la pedagogía comparada, cuyo objeto de estudio es el sistema educativo.

A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación). En las disciplinas académicas sustantivas y en

las asignaturas de planes de estudios están integradas por razones pragmáticas y por razones epistemológicas, según el caso, esas teorías.

Las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso. Y esto afecta, como ya he dicho a la calidad de los planes de estudios, a las carrearas que se diseñan, a la disciplina científica misma y a las facultades que las albergan.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. La Pedagogía, como disciplina, es una de esas formas de obtener conocimiento de la educación: avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación que proporciona la disciplina Pedagogía.

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios, autóctonos, de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento + ámbito de realidad a conocer + autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios, autóctonos, de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

Hay pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "*jurisdicción subalterna* sobre su propio vocabulario. La verdad de sus conceptos es relativa al punto de vista particular que la constituye, y vale en el horizonte que ese punto de vista crea y acota" (Ortega y Gasset, 1976, p. 20). Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, no es suficiente concebir la Pedagogía como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina académica sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas, sino, más bien, un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, ajustadas a criterio ontológico y epistemológico de la Pedagogía, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos singulares dentro del ámbito de realidad “educación” con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso, intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. La pedagogía como disciplina y sus disciplinas académicas sustantivas derivadas por parcelación del objeto “educación” son disciplinas generadoras de conceptos propios, autóctonos, que pueden ser aplicados a otros ámbitos para interpretarlos. Y por eso tenemos pedagogía laboral, gerontológica, carcelaria, social, familiar, etc.

A la Pedagogía como disciplina le corresponde el conocimiento teórico tecnológico y practico de la educación. A la pedagogía como carrera le corresponde formar pedagogos.

Hay quedarle a la Pedagogía el lugar que le corresponde y está muy bien distinguir entre la posición alemana, la francesa y la americana. Pero el debate epistemológico importante es posterior a esas tres posiciones. Pero no podemos quedarnos estancados en la posición que planteó Avanzini y en la tesis americana de teorías prácticas, a menos que anulemos u omitamos el desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación de las corrientes posteriores a Popper (historicistas y corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppes, y otros (Touriñán y Sáez, 2015).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación a su interés particular.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que implican teoría, tecnología e investigación activa de una parcela delimitada de la educación como objeto de conocimiento.

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social etc.) Esto mismo pasa en psicología y en Pedagogía y en medicina (hay medicina como disciplina y hay ciencias d la salud, como la biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (sociología de la educación, psicología de la educación, etcétera) y dentro de la Pedagogía hay tres disciplinas sustantivas (pedagogía general o teoría de la educación como disciplina sustantiva, didáctica y pedagogía comparada); sus objetos son distintos, dentro del objeto genérico educación: la intervención pedagógica, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente)

Pero además, cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, etc.

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro será necesariamente pedagogías aplicadas.

Hay que desarrollar principios de acción en áreas específicas de intervención, construyendo ámbitos de educación, generando diseños educativos y realizando intervenciones programadas con capacidad de resolución de problemas en cada una de esas áreas desde los elementos estructurales de la intervención.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir diseño instructivo de diseño educativo, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y hay educación que no es escolar. Y así sucesivamente (Altarejos, 2003; SI(*e*)TE. Educación, 2013, 2016 y 2018; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Conant, 1963; Department of State of the United States of America, 1945; Gil Cantero, 2017; Martínez y otros, 2016, Touriñán, 1995).

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica aplicada desde conceptos propios, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán, 2016). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación y la real aplicación de sus conocimientos para resolver problemas de ámbitos de realidad cuyo interés social es indudable (Kroman, 1977). Y una tarea ineludible en este cometido es, sin lugar a dudas, contribuir a la erradicación de la *opinionitis pedagógica;* un término -opinionitis- que ha sido acuñado por L. Morín, y que, desde que fue acuñado, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

Adviértase que criticar la opinionitis no equivale a defender una posición

elitista y excluyente respecto del tipo de conocimiento que debe tenerse acerca de la educación. Que se opine sobre cómo educar no constituye ningún error, en principio. La opinión es un punto de partida para lograr el conocimiento intersubjetivo. La existencia de opiniones abundantes implica que el tema de la educación preocupa; que, por diversos motivos, muy diferentes personas tienen que ver con el tema de la educación y que no todo tipo de manifestación requiere la misma competencia técnica.

Criticar la opinionitis no es criticar la existencia de opinión, sino más precisamente denunciar el error intelectual que se comete cuando se pretende ir más allá de la opinión con la mera opinión, es decir, cuando se pretende presentar la opinión como una prueba de demostración. El error no es la opinión, sino el desconocimiento del límite de credibilidad de la opinión. Y precisamente por eso, podemos afirmar que el problema de la opinionitis es grave.

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Touriñán, 2016).

Desconocer el límite de credibilidad de la opinión es ceguera paradigmática en palabras de E. Morin, *ceguera paradigmática*, porque el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras: el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados (Morin, 2000, pp. 28-34; Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336; Black, 1969; Altarejos, 2010; Touriñán, 2018d y 2019d; Gil Cantero, 2018; SI(*e*)TE, 2020).

Estoy convencido de que, como disciplina, la Pedagogía del futuro es la pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

La calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales depende, a su vez y también en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido y les permite generar hechos y decisiones pedagógicas.

La importancia de esa relación es innegable y, en mi opinión, el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos. Y eso no es nada fácil, porque depende de condiciones externas a la Pedagogía misma que se mantenga una relación estable entre demanda real de estudios y necesidad social de titulados y que haya voluntad política de amparar la carrera, porque el Estado juega un papel activo en la profesionalización, por medio del reconocimiento del título, la formación y su financiación, y, a su vez, el colectivo de pedagogos y sus asociaciones profesionales juegan un papel activo en el profesionalismo. Y si esto es así, cuanto más identifiquemos nuestra formación con la Pedagogía, más obligados estamos a generar nombre para nuestras facultades acorde con la formación que les da la competencia técnica en la carrera. No es lo mismo decir facultad de Pedagogía que facultad de educación o que facultad de formación del profesorado. Por principio de competencia y conocimiento, las facultades se definen por el conocimiento del ámbito que genera la competencia (Pedagogía), no por el ámbito de conocimiento en el que se ejerce la competencia. No entender esto es trabajar en contra de la imagen social que tenemos que proyectar.

Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario (Touriñán, 2019c; Touriñán, Rodríguez y Longueira, 2019).

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación y a la Pedagogía general (Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva) cuyo objeto de estudio es la intervención pedagógica.

Hay futuro de la pedagogía; hay pedagogía del futuro y hay competencia pedagógica. Y cualquier programa de formación en competencias pedagógicas, que se precie como programa específico y especializado ha de tener en cuenta lo que aquí hemos dicho, para poder entender la disciplina pedagogía general-teoría de la educación como herramienta necesaria al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 4

Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y educación*. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fonttrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* Pamplona: Eunsa.

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.

Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Basabe, J. y otros (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía.* Madrid: Anaya.

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.

Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/Nueva York: Routledge.

Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación.* México: Limusa.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education, en R. C. Anderson y otros, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence, Erlbaum Associates, pp.1-17.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.

Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy.* Vol. 7. Part. II. Dordrecht (Holland): Reidel.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 534 (2), 136-159.

Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 219-230.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas* (II). *Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.

Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica.* Barcelona: Narcea.

Caudo, M.ª V. di (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Sophia*, (14), 33-50.

Coham, W. (1998). Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 141-151.

Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.

Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 3-30.

Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis cataláns.

Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.

Colom, A, J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.

Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers.* New York: McGraw-Hill.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía. Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau. (1ª ed., en francés, 1971).

Department of State of the United States of America (1945). *The General Education in a Free Society*. *Report of the Harvard Committee.* Cambridge (MA): Harvard Univ. Press.

DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/

Dewey, J. (1929). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.

Escolano, A. (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.

Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (Edición ampliada de 1992, *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos.* Madrid: Paraninfo.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (Coord.) (1984). Teoría de la educación, en A. Escolano (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.

García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación.* Salamanca: Secretaría de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. (2012). Diagnóstico: tristeza; tratamiento: alimentar preguntas vigorosas, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 103-127.

García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.

García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática.* Madrid: Rialp, 5ª ed. (1ª ed.de 1960).

Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (14), 19-46.

Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.

Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.

Gil Cantero, F. (Ed.) (2017). *Educación y desarrollo humano*. Madrid: Revista española de Pedagogía.

Gil Cantero, F.; Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. Ponencia 1ª del *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación:* Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas. Málaga, noviembre 2019. Disponible en http://eventos.uma.es/27579/detail/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html.

González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.

Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 4ª ed.

Gowin, D. B. (1963).Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.

Gowin, D. B. (1972). Is Educational Research Distinctive?, en L. G. Thomas (Ed.) *Philosophical Redirection of Educational Research*. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte 3, 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-25.

Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M.(Coords.) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* Buenos Aires: Clacso. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf (Consultado 3-2-2020).

Guerreiro, S. (2013). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession Background. Report and Project Objectives.* Paris: OCDE. Disponible en http://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf (Consultado 3-2-2020).

Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.

Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education.* Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.

Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Pappers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía General.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.

Ibañez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educaci6n. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158), 61-71.

Ibáñez Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.

Ibáñez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en Actas del *VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp.127-135.

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).

Kroman, N. (1977). Epistemology as the Focus of Teacher Competence. *The Journal of Educational Thought*, 11 (2), 119-129.

Ladriére, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.

Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Universidad.

Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is Philosophy of Education*? Toronto: Collier-MacMillan.

Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía,* 77 (272), 67-82.

Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía,* 41 (159), 9-23.

Martínez, M. y otros (2016). *La Educación, en teoría.* Madrid: Síntesis.

Medina Rubio, R. (1992). Estatuto epistemológico de la Teoría de la educación, en R. Medina y otros, *Teoría de la Educación*. Madrid: Uned, pp. 213-232.

Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Planeta.

Mialaret, G. (1977). *Las ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza. (1974, 1ª ed.).

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.

Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.

Nassif, R. (1975). *Pedagogía general.* Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).

Nassif. R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel, 3ª ed.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).

Nordembo, S. (1979). Philosophy of Education in the Western World. Developmental Trends during the Last 25 Years. *International Review of education*, 25 (2-3), 435-459.

Novak, J. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 47-65.

Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y creencias.* Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 8 ªed.

Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Selegráfica.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Popper, K. R. (1984). *El universo abierto*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.

Puig, J. M.ª (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética.* Barcelona: PPU

Puig, J. M.ª (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

Putnam, H. (1962). What Theories Are Not?, en E. Nagel, P. Suppes y A. Tarski (Eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science.* (Proceedings of the 1960 International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science). Stanford: Stanford University Press, pp. 240-254.

Quintana, J. M.ª (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía.* 40 (157), 65-74.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Quintana, J. M.ª (2009). La sabiduría en la orientación cosmovisional de las personas, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 215-234.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Rabazas, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de a Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-53.

Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sáez, R. (2007). La teoría de la educación, una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on Education*, (8, fall), 109-126.

Sáez, R. (2016). Teoría de la Educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 123-152.

Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.

Sección de Ciencias de la Educación (1984). *Cíncuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

SI(*e*)TE. Educación (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual.* Barcelona: Octaedro.

SI(*e*)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(*e*)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy.* Santiago de Compostela: Andavira.

SI(*e*)TE. Educación (2020). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.

Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.

Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press).

Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning.* Londres: Collier-MacMillan.

Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.

Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación* (35: 137) 7-35.

Touriñán, J. M. (1990a). El conocimiento pedagógico. Corrientes y parámetros. *Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1990b). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.

Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.

Touriñán, J. M. (2012a). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

Touriñán, J. M. (2012b). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional REDICIS *Cultura, educación e innovación.* Santiago de Compostela, septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338).

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2015). P*edagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).

Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 7 (1), enero, 25-61.

Touriñán, J. M. (2018c). Imagen social de la Pedagogía, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 5.

Touriñán, J. M. (2018d). El lenguaje de la educación; más allá de lemas y metáforas. *Revista Boletín Redipe*, 7 (10), octubre, 31-58.

Touriñán, J. M. (2019a). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.

Touriñán, J. M. (2019b). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía, en A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro.

Touriñán, J. M. (2019c). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 19-65.

Touriñán, J. M. (2019d). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria,* 31 (2), 7-31.

Touriñán, J. M. (2020). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books). Libro conmemorativo del otorgamiento del I premio internacional Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional), bienio 2018-2019, a J. M. Touriñán López.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela, Andavira (Es nueva edición actualizada de la obra agotada de J. M. Touriñán, J. M. y R. Sáez, (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo).

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993b). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M.; Rodríguez, A. y Longueira, S. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía).* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Tusquets, J. (1972). *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio Español.

Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education,* 20, 291-301.

Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 9-36.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro, en la obra conjunta,

Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.

Vázquez, G. (2004). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 37-59.

Vázquez, G. (2018). La Pedagogía en el mosaico de las ciencias, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 3.

Vega Román, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62.

Vera-Rojas, M. P.; Massón, R. M.ª y Vera, L. A. (2018). Mirada analítica a las facultades de ciencias de la educación y la formación del profesorado. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 207-214.

Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J, Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.

William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
https://redipe.org/nosotros/premio-educa/

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas
(ISBN:

Más información:

http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Pedagogía general como Teoría de la educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación

La Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. La función de educar requiere el uso de medios y la Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la interacción. Valorar y comprender cada medio como educativo, hace a la Pedagogía, meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Toda la pedagogía es mesoaxiológica. Comprende el medio valorado educativamente con el conocimiento verdadero de la educación, ajustándolo al significado de esta.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad común que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos.

La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural.

La pedagogía general como teoría de la educación es una herramienta discipinar necesaria al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación.

José Manuel Touriñán López