



EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 8

RECIBIDO EL 6 DE AGOSTO DE 2016 - ACEPTADO EL 7 DE AGOSTO DE 2016

# TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, DISCIPLINA ACADÉMICA

**Rafael Sáez Alonso**

*Universidad Complutense de Madrid*

*rasaez@ucm.es*

## INTRODUCCIÓN

Las teorías son ideas que explican por qué un conjunto de fenómenos del universo se comporta del modo en que lo hace. Las teorías abstraen a partir de los datos particulares de un tiempo y un lugar determinados. La teoría es una generalización y una abstracción separada de los casos particulares. La Teoría de la educación tiene un papel específico en la Pedagogía. Posee fundamentación epistemológica y ontológica para conocer el ámbito de educación que le incumbe. La Teoría de la educación explica y fundamenta, pues, los conocimientos de educación y por qué esos conocimientos de educación se comportan del modo en que lo hacen.

Como pensadores de los fenómenos educativos deseamos tener un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el complejo y concreto campo de la educación. Los esfuerzos por definir de modo preciso e inequívoco la educación han sido muchos; sin embargo, la complejidad de la tarea y las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma parece que han sido superiores.

Como afirman los profesores Touriñán y Sáez Alonso (2012)

*“elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia”.* (p. XVI)

Cada ciencia tiene un contorno específico para investigar. Y la teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Así mismo, la investigación favorece el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica. A su vez, la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que ésta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, salvo alguna excepción, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse y medirse por la importancia que dan a la teoría.

Ya Herbart construyó su ciencia de educación bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica, y criticaba abiertamente la poca o nula preparación



que tenían la mayoría de las personas que se dedicaban a la educación para actuar con criterio de investigación. Así no se formaban un “*círculo visual*” propio, nosotros decimos “*mirada pedagógica*”, para afrontar los problemas de indagación sobre la educación y que muchas veces los dejamos en manos de otras ciencias como Psicología, Sociología, etc., ciencias que nos precisan qué tipo de problemas conforman su trabajo, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus criterios de prueba.

Sin duda alguna, cada disciplina científica focaliza la realidad que estudia desde el punto de vista que lo estudia, lo investiga y lo enseña, porque cada vez que se actúa en cada ciencia, se define el problema de análisis y de intervención desde el marco teórico y disciplinar que da sentido a su trabajo. Así acudimos a cada ciencia cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etc. Y toda disciplina científica focaliza a su forma, epistemológica, ontológica y metodológicamente la realidad que estudia, como no puede ser de otra forma, generando, así, la mentalidad y mirada específicas de esta disciplina.

Nuestra propuesta va en la línea de consolidar a la Teoría de la educación como disciplina sustantiva con autonomía funcional que focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada hacia el objeto de estudio e intervención. La mirada muestra, como lo desarrollaremos a lo largo de la ponencia, qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Si cada ciencia construye y desarrolla su mirada, salvando las diferencias entre ellas, ¿cómo se construye la mirada específica de la Teoría de la educación?

En este trabajo vamos a centrar nuestra reflexión para responder a esta pregunta, respetando el carácter y sentido inherentes al significado de educación atendiendo a las siguientes propuestas:

- 1.- El conocimiento de la educación: la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico es producido por diversas corrientes: marginal, subalternada y autónoma.
- 2.- Cada corriente mantiene un modo distinto de entender e investigar el conocimiento de la educación.
- 3.- Nuestra postura es plantear la Teoría de la educación como un ámbito científico autónomo basado en la ciencia y en el método científico actuales para alcanzar plenamente la mirada pedagógica.

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido e investigado de diversas formas y una de ella es la científica. Tiene sus conceptos distintivos, sus peculiares métodos de pruebas y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos, metodológicos y técnicos, dentro del marco de las corrientes de la ciencia moderna. Cada corriente tiene su capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetiva de “educación”, para obtener conocimiento válido para la acción educativa. Se afronta este reto desde la Pedagogía para perfilar y avanzar en el papel de la Teoría de la educación en la actualidad.

Una anécdota del gran sabio chino Confucio ilustra esta ponencia:

Un día un joven príncipe tuvo que tomar a su cargo el gobierno de su región. Fue entonces a ver al gran sabio y le pidió un consejo para desempeñar mejor su nuevo puesto. Quería un consejo sabio para esta tarea práctica y política. El sabio reflexionó y luego le dijo: *para prepararte mejor para tu tarea práctica, debes aclarar*



*tus ideas y conceptos.* El joven quedó desilusionado. No esperaba este consejo, pedía algo práctico y en cambio el sabio le recomendaba más teoría. Entonces, protestó diciendo: *No necesito algo teórico, sino algo práctico.* Le contestó Confucio: *Si tus ideas y tus conceptos no son muy claros, tus palabras y tus acciones tampoco pueden ser claras. Sin conceptos e ideas claras tus acciones serán como caminar en la niebla.*

Sin duda, la educación y educar es algo práctico como lo es la política, la administración de fincas o llevar la gerencia de una universidad. Sabemos que muchas personas que se dedican a la educación y a educar, como profesionales de ella, maestros, pedagogos, educadores sociales, profesores de Teoría de la educación, por ejemplo, desean y piden a los teóricos de la Educación respuestas educativas prácticas. Así, la teoría debe explicarnos lo que se tiene que hacer en una buena práctica educativa. Pero, irremediamente, vamos a dar la misma respuesta que dio el sabio Confucio al príncipe chino. Para ofrecer una buena educación –Teoría de la educación– se necesita *primero aclarar las ideas y los conceptos.*

Para que nosotros demos una buena teoría de la educación que explique por qué un conjunto de fenómenos en educación se comporta del modo en que lo hace, necesitamos en primer lugar aclarar las ideas y los conceptos sobre lo que es la educación y lo que es la Teoría de la educación. En conclusión, antes de ofrecer educación –Teoría de la educación– la debemos pensar e investigar. Si conseguimos esto, podremos establecer unos parámetros claros acerca del conocimiento de la educación para hoy día y construir conceptos con significación intrínseca al ámbito de la *educación.*

### **Teoría de la educación como conocimiento de la educación**

Vamos a tratar la Teoría de la educación como disciplina a investigar y que genera conocimiento de la educación. Hacemos 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” (Tourrián, 2015, p. 271) Pues no es lo mismo, según Tourrián, (2015) al que seguimos en este apartado, pensar la educación como 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.

Nos referimos a tres corrientes que contribuyen a conformar una determinada mentalidad pedagógica con los conocimientos de educación que generan. Son las siguientes:

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

Todas estas corrientes generan conocimiento de educación, pero de forma distinta en su origen y fundamentación y se distinguen básicamente por el tipo de respuesta a los siguientes criterios según:

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

Cada corriente mantiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Y sus conocimientos de educación no son, en absoluto, despreciables. Sus aportaciones 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, que tienen sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos: teoría, método, técnica y práctica desde el marco de cada una de ellas.

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. El objetivo no es negar su fecundidad, sino cuestionar si hay que llamar Teoría de la educación a todas esas cosas, o hay razones que afectan a las formas de conocimiento y al desarrollo disciplinar que permitan hacer un uso restringido del término disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación, sin por ello desprestigiar los otros conocimientos.

Hoy día, 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 y un conocimiento específico para la Teoría de la educación, que pueden ser 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” (Tourrián, 2015, p. 273).

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

### **Corriente marginal**

Para la *corriente marginal*, la Teoría de la educación se identifica con las filosofías de la educación (Quintanilla, 1978; Castillejo, 1985). Sus objetivos son la formulación explícita de los intereses de vida y el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres y las mujeres. Como disciplina corresponde a la estructura de la filosofía como cosmovisión de la que se extraen deducciones

posibles de las diversas cosmovisiones para la educación del hombre y de la mujer y que se concreta en la disciplina de filosofía de la educación o las teorías filosóficas de la educación. Ejemplos: Teoría de la educación marxista, Teoría de la educación católica.

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, pero su capacidad para generar principios de intervención pedagógica es realmente escasa, porque las reflexiones se centran en los fines de la vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de intervención. Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares, con las concepciones de la vida deseable y la concepción personal que uno tiene de la vida. Y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales.

Podemos observar que la educación, en un momento concreto, es analizada como parte de la sociedad en la que se produce. Así la educación es coherente con la estructura social que se da en dichas sociedades. Este tipo de educación está relacionado con los grandes tratados de la concepción general de la Educación donde se definen la sociedad ideal y el tipo de educación que se debe desarrollar para alcanzarla, es decir, en qué valores se deben formar los miembros de esa sociedad para alcanzar la sociedad ideal. Estamos, por tanto, hablando de un conocimiento de tipo filosófico cosmovisionario.

En este marco de interpretación el conocimiento de la educación se centra en el estudio de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión o de la concepción general de la educación que se postula “a priori”. O dicho de otro modo “se centraría en el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres” (Rodríguez, 2006, p. 37). Es un conocimiento filosófico de la educación. La educación debe resolver en su inicio fundamentalmente el problema del fin, permaneciendo en un conocimiento teórico sobre la justificación del fin de la educación y el estudio normativo de los fines. Por consiguiente, la



teoría proporciona las finalidades de vida deseables

Los estudios, en esta corriente, se centran en los fines de vida deseables para los hombres y no, en las metas pedagógicas ni en las reglas de intervención. De esta forma, la educación se entiende como justificación moral de conductas singulares. Y en este marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación no existen pautas intersubjetivas que nos permitan analizar las diferentes reglas de intervención, porque la teoría no explica lo que se tiene que hacer en una buena práctica.

En conclusión, la Teoría de la educación, en este estudio normativo de los fines de vida deseables, está claro que se identificará con las Filosofías o Teorías Filosóficas de la educación (Tourinán, 1989; Fullat, 1979; Rodríguez, 2006). Las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación, si no se utilizan para algo que no sea su cometido. Adviértase que constituyen una disciplina específica, propia y son un campo de investigación específico.

### Corrientes de subalternación

Con las *corrientes de subalternación* la Teoría de la educación adquiere un triple sentido, como filosofía de la educación, como teoría interpretativa y como teoría práctica. La Teoría de la educación admite tres especificaciones propias y distintas, pero en todos los casos la Teoría de la educación depende 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.

La educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora. Así, por ejemplo en filosofía de la educación es la disciplina filosofía, lógica o metafísica; y su función es dar una interpretación de la educación como problema filosófico, lógico, metafísico. La Teoría de la educación es un tratado especial de filosofía, es una filosofía aplicada.

Este posicionamiento da lugar a dos tendencias.

La primera de ellas entiende que los fenómenos educativos son complejos, se pueden descomponer en fenómenos más simples que se producen en otros ámbitos de la realidad y, por tanto, de otros objetos de conocimiento y desde los cuales se reflexiona sobre la educación, por ejemplo, desde la Psicología de la educación, la Sociología de la educación, la Antropología de la educación, la Economía de la educación. De ahí que el conocimiento de la educación se pueda construir desde esta perspectiva.

Esta corriente identifica la Teoría de la educación con la mentalidad subalternada como la llama Rodríguez (2006). Aquí, la educación es un objeto de estudio genuino. Ahora bien, “la educación es simplemente un marco de referencia que se resuelve utilizando las disciplinas generadoras” (p. 40). El conocimiento de la educación se resuelve desde cada una de sus dimensiones particulares apoyándose en disciplinas que poseen una estructura teórico-conceptual consolidada. El conocimiento de la educación que se obtiene es subalternado porque la validez de las reglas construidas para intervenir viene dada por la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras y en la utilización de los conocimientos de las disciplinas consolidadas como puede ser la Psicología, la Economía, la Sociología, la Antropología, la Biología de la educación.

Los conocimientos teóricos y prácticos validados en las disciplinas generadoras quedan validados para la educación.

Y no olvidemos que “todos los problemas filosóficos realmente importantes desbordan la filosofía” (Bunge, 2004, p. 15). Y la educación es un problema realmente importante que desborda la filosofía. Conviene recordar que hay departamentos de Teoría de la educación donde esta se ha fusionado con filosofía de la educación. Son lo mismo Teoría de la educación que filosofía de la educación. Craso error. Como afirman Deleuze y Guatari la filosofía no debe ser sierva ni del Estado ni de la Iglesia (Deleuze y Guatari, 1991). La filosofía no puede ser sierva tampoco de la Teoría de la educación, se puede añadir. Vincular la filosofía con la Teoría de la educación resulta, a la postre,



perjudicial para la verdadera autocomprensión de la filosofía, un pensamiento libre y crítico sin ningún tipo de cortapisas políticas ni morales. De ninguna manera es aceptable la servidumbre de lo filosófico a la Teoría de educación ni la servidumbre de la Teoría de la educación a la filosofía. Perjudica a ambas.

En este sentido, la función pedagógica es una tarea susceptible de conocimiento científico; queda validada por medio de las vinculaciones que las diferentes teorías interpretativas de las disciplinas generadoras establecen y la intervención ya no se resuelve con la intuición y la experiencia, sino que se resuelve utilizando los principios de las disciplinas generadoras. Conviene recordar finalmente que los conocimientos elaborados al amparo de las disciplinas científicas anteriormente citadas son necesarios según el tipo de problemas que se estén planteando e intentando resolver en la educación.

En la Teoría de la educación que se identifica con las teorías interpretativas, aquella se corresponde con el conjunto de teorías de las disciplinas generadoras que los investigadores de cada una de ellas, antropología, psicología, biología, economía o historia, han creado. Estas disciplinas generadoras tienen estructura teórica propia consolidada (Bunge, 1985a, p. 35 y 1985c, pp. 236-239).

Una forma sutil de anular absolutamente el sentido de una disciplina académica como Teoría de la educación es identificarla con las teorías interpretativas porque la teoría se interpreta desde cada una de las disciplinas identificadas como teoría interpretativa y, en este caso, Teoría de la educación es una expresión sin sentido y queda reducida a una introducción a las Ciencias de la educación, careciendo de campo de investigación disciplinar específico. 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.

La Teoría de la Educación se identifica en otros casos, con las *teorías prácticas*. Las teoría prácticas no son disciplinas académicas, sino forma de dirigir la

acción: sociología pedagógica, etc.

### Corriente autónoma

La *corriente autónoma* del conocimiento de la educación contiene la doble acepción de la Teoría de la Educación como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva. La corriente autónoma tiene su origen en los principios de Herbart (1806), quien afirma que la mayoría de las personas que se dedican a la educación actúan sin formarse un “círculo visual” propio que les permita actuar. Y también, y sin olvidarlos, en Dilthey (1929) y Nohl (1968).

Estos autores expresan con claridad la necesidad de la autonomía de la ciencia de la educación, la necesidad de limitar su campo a los fines y medios lógicamente implicados en la tarea y de configurar la función pedagógica como generadora de principios. Caracterizan, además, la intervención educativa como cuestión que debe ser estudiada en sus propios términos. En síntesis, intentan estos autores “crear el sistema científico de la educación, o lo que es lo mismo, elaborar el saber que constituye la Pedagogía” (Touriffán, 2015, p. 242). Como afirmaremos más adelante, crear el sistema científico de la educación es establecer los principios de la metodología de la investigación educativa a partir de los principios de la epistemología general, que precisa de un conocimiento teórico apropiado para gobernar y comprender el campo de la educación.

Conviene resaltar la actitud de Herbart (1806) criticando los modos habituales de indagar la tarea educativa, cuando se reduce el conocimiento de la educación a la experiencia. Frente a la experiencia, a veces mera rutina educadora, invita a construir un saber que le proporcione al educador razones – teoría - para fundamentar por qué debe seguir actuando de ese modo o por qué debe cambiarlo.

Por eso, la Pedagogía, y la Teoría de la educación es parte sustantiva de ella, tiene que ser de otra manera. Y esta otra manera es la manera de hacer ciencia. Por supuesto que la ciencia no es infalible



en sus enseñanzas, pero ofrece una teoría con validez general y no una teoría de medios para fines dados, que es lo propio de la subalternación.

### **Teoría de la educación como disciplina académica**

Queremos consolidar la Teoría de la Educación, además de su nivel propio de análisis epistemológico, también de su nivel como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general tanto en los ámbitos teóricos como tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica.

Son cuatro las áreas de investigación, según Touriñán y Sáez Alonso (2012), donde la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y como asignatura del plan de estudios acentúa la potencia formativa de esta disciplina:

- 1.- la educación como objeto de conocimiento que permite generar la mentalidad pedagógica
- 2.- el estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, como pueden ser otras funciones, médica, psicológica, etc.
- 3.- el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica
- 4.- el estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica, focalizados desde la mirada pedagógica.

Estas son, en principio, las áreas básicas de contenidos de la disciplina académica sustantiva de Teoría de la educación. A la hora de identificar la asignatura

conviene tener presente algunas matizaciones como la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización del plan de estudios, el tiempo de docencia, las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina Teoría de la educación sea en cada plan de estudios la asignatura que es. Son factores condicionantes, a veces, muy distintos de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina. Conviene recordar que la racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica no convergen ni van de la mano, en muchas ocasiones, para hacer compatibles los ámbitos disciplinares, los ámbitos de fomento de investigación y los ámbitos de formación universitaria.

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. 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” (Touriñán y Sáez Alonso, 2012, p. 312).

### **Teoría de la educación e investigación**

Frente a los tipos de conocimiento marginal y subalternado surge otra forma de entender la Teoría de la educación, como hemos afirmado en la *corriente autónoma (punto 2.3)*, como objeto de conocimiento. La preocupación de esta corriente es entender la educación como objeto de estudio específico, creando un sistema científico de la educación para elaborar el saber que constituye la Pedagogía. Se pretende, en este caso, construir un conocimiento de la educación de tipo científico frente al conocimiento filosófico, sociológico o antropológico descrito anteriormente:

“Este posicionamiento parte del convencimiento de que los fenómenos



y acontecimientos educativos son diferentes a los acontecimientos y fenómenos de otros ámbitos de la realidad, en otras palabras, la educación es entendida como un ámbito de realidad susceptible de ser conocido y, como apuntamos, de conocimiento científico”. (Rodríguez, 2006, p. 34)

La tendencia de la *corriente autónoma* también entiende que los fenómenos y acontecimientos educativos son complejos y pueden descomponerse en fenómenos más simples. Pero a diferencia de la tendencia anterior, no considera que la educación pueda estudiarse, analizarse y comprenderse como objeto de conocimiento que es, desde las explicaciones que otros acontecimientos hacen de esos fenómenos y acontecimientos simples (economía de la educación, sociología de la educación, etc.) sino que debe estudiarse para construir un conocimiento propio, donde la explicación de los fenómenos educativos tenga significación intrínseca a la Educación.

En esta ponencia se apuesta, fundamentalmente, por una Teoría de la educación que trate de elaborar un conocimiento donde los términos educativos tengan significación intrínseca al ámbito de realidad educación. Desde esta óptica, la educación no quiere ser un marco de referencia a resolver en los términos de las disciplinas generadoras subalternadas, descritas anteriormente, sino que se quiere afirmar un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Siempre entendiendo la metodología científica aplicada a la investigación educativa en un sentido comprensivo, como relación, interacción y complemento de técnicas, actitud, epistemología y método científico. Como veremos más adelante se considera básico el pluralismo metodológico que es algo propio de la investigación en educación: la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue.

Por consiguiente, la Teoría de la educación se comprende como un ámbito científico autónomo “porque se construye en función de su propio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológica, al igual que las demás disciplinas científico–autónomas más consolidadas como pueden ser la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología” (Rodríguez, 2006, p. 45).

Por ello, la Teoría de la educación utiliza la racionalidad científico-tecnológica en el ámbito de la educación, entendida como realidad con significación intrínseca en sus términos (Tourrián, 1989). Su meta es elaborar teorías sustantivas y tecnologías específicas de la educación, es decir, tener en cuenta su validez teórica y su validez práctica de los objetivos y propósitos de la educación.

### **La Teoría de la educación debe ser investigada a partir de la razón y el conocimiento.**

Conviene afirmar desde el principio, que queremos evitar el elitismo científico que es una enfermedad infantil del cientifismo y se muestra de forma patética cuando algunos de ellos, elitistas científicos, se colocan en posiciones de conocimiento absoluto de la verdad. La ciencia no está por encima de nadie ni de nada, como afirma Pinker (2013) para quien la ciencia es superior a las disciplinas humanistas. Conviene repetirlo, la ciencia no está por encima de las humanidades ni de la filosofía. No puede haber, pues, subordinación de unas a otra o de una a otras. Cada una tiene sus técnicas, sus métodos y sus paradigmas. Estos instrumentos se pueden comparar entre sí dentro de su área de conocimiento. Por ejemplo, la filosofía tiene sus métodos; la física, los suyos; las humanidades, los propios. Y se podrán comparar los métodos que tiene la física dentro de la física; los de la filosofía dentro de la filosofía o de las humanidades dentro de las mismas.

Como sabemos desde niños: hay que sumar o restar manzanas con manzanas, peras con peras y no se pueden sumar o restar manzanas con peras para saber cuantas manzanas tenemos. Lo mismo, podemos afirmar que los métodos de filosofía no se pueden



comparar con los métodos de física. Cada uno tiene su peso y su papel dentro de su disciplina y ámbito de conocimiento. No se pueden extrapolar. No se puede comparar la ética o la moral con sus métodos para investigar sobre ética y moral, con la física o las humanidades o la medicina con los métodos que tienen para generar su propio conocimiento. Son métodos distintos y conocimientos distintos. No tiene sentido compararlos (es como comparar manzanas con tomates). Por eso sus métodos y conocimientos no están por encima del otro, ni unos están subordinados a otros. No hay primacía ni prioridad. A la Teoría de la educación, a la Pedagogía, al hecho educativo se puede acercarse desde la investigación científica empírica o desde la especulación filosófica. Ambos aportan conocimientos, métodos y técnicas para investigar y ambos se dan cuenta de sus límites.

Pues como afirmaba el M.E.C. en 1989:

“En el ámbito de los fenómenos educativos se pone de relieve, con especial nitidez, la inutilidad de pretender definir una realidad objetiva que resultase idéntica desde cualquier perspectiva y la fertilidad de la idea de que la objetividad mayor se logra a través de la multiplicación de las perspectivas y métodos desde los que se accede a los fenómenos”. (MEC, 1989, p. 60)

Caeremos en un nuevo infantilismo, si afirmamos que la investigación científica o la filosófica tienen prioridad una sobre otra. Estamos de nuevo sumando tomates con nueces. Y confundiendo la investigación científica de la educación con el aporte económico que tiene, con slogans políticos partidistas, con ideologías sociales, políticas o religiosas determinadas. Esta tensión la vivimos entre Teoría de la educación y Filosofía de la educación y que actualmente está mal cicatrizada. No hay espacio para desarrollar la situación aquí. Solamente queremos afirmar que para abordar la educación, los valores, el desarrollo humano y las muchas dimensiones de la actividad educativa, necesitamos tanto estudios teóricos filosóficos como científicos. Ninguno va a responder

a todas las peculiaridades del fenómeno educativo. Y todos los conocimientos son necesarios para educar. Y como su origen y sus métodos son distintos, ninguno está por encima del otro, es decir, no ha lugar a priorizar uno sobre otros.

Muy al contrario, la ciencia, el método científico y los científicos (Sáez Alonso, 2007) imponen su lógica –con humildad y en búsqueda continua de la verdad– en la medida en que son capaces de hacer comprender los beneficios de este tipo de estructuras explicativas que posee la ciencia. Nada más. Y nada menos. La ciencia nos adentra, humildemente, en un mundo donde el objetivo es buscar, observar, comprobar, deducir, un mundo donde algunos investigadores pretenden aportar a la sociedad soluciones y mejoras, en nuestro caso, mejoras y soluciones educativas.

Hoy día, la concepción del conocimiento, del conocer y de la ciencia ofrece una visión diametralmente opuesta a la antigua concepción de ciencia:

“Es el sujeto quien con sus pensamientos (y con sus instrumentos) crea y construye una representación del mundo, es decir, un modelo que lo simplifica y le permite entenderlo. Este conocer mediante diversos modelos es diferente del mero reflejar en el intelecto el mundo objetivo. Si bien el mundo objetivo se mantiene, nuestra visión de él cambia según los modelos elegidos para conocerlo y para interpretarlo; en pocas palabras: conocer es *interpretar* y es representar”. (Böhm y Schiefelbein, 2004, p. 25)

La ciencia actual no pretende la reproducción fiel del mundo “objetivo” en el intelecto del observador, conocer la cosa como tal, sino sólo registrar los fenómenos de las cosas y del mundo según las posibilidades que nos ofrecen los instrumentos, métodos y técnicas disponibles para conocer.

También se observa que la valoración de la ciencia en la actualidad como medio de estructuración del conocimiento es de tal magnitud que muchas



personas se sienten deslumbradas por todo aquello que se presente a sus ojos con carácter científico.

Es verdad que el apelativo de “científico” adquiere de inmediato un rango especial y, ante el cual, muchas personas pierden su actitud crítica. Esta actitud tan crédula ante la ciencia recuerda la obra de Flaubert (1989) *la tentación de San Antonio*, obra escrita y reescrita en 1849, 1856 y en 1872. Ya al final, después de la descripción de todos los ídolos y dioses que se han adorado en la historia, tiene lugar la aparición de un ser superior, con estas palabras en boca de Hilarión: “*Mi reino es de la dimensión del universo, y mi deseo no tiene límites. Siempre voy liberando el espíritu y examinando los mundos, sin odio, sin miedo, sin piedad, sin amor y sin Dios. Me llaman la Ciencia* (Flaubert, 1989, p. 184).

Aunque admitimos que el objetivo de la ciencia es el conocimiento de la realidad más digno de confianza en un momento histórico dado, no es nuestra intención dogmatizar sobre la ciencia como lo hace Hilarión, sino aportar la ciencia y la investigación científica como “algo” que tiene relación con la realidad cotidiana, con el mundo cotidiano (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. XXVI).

Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema de lo que se entiende por ciencia e investigación que alimente a la Teoría de la educación nos remitimos, más bien, a lo escrito el 13 de abril de 1499 por el *papa Alejandro VI*, Rodrigo de Borja según su nombre de nacimiento, al otorgar la “carta bulada” que fue la piedra angular de la institución universitaria Complutense. El documento, confeccionado en pergamino y de gran tamaño, contiene la autorización para crear tres facultades (Teología, Derecho canónico y Artes liberales) en el colegio universitario de Alcalá de Henares. Dicha carta sancionaba jurídicamente la solicitud hecha por el Cardenal *Cisneros* en tal sentido.

Por su carácter fundacional constituye un testimonio indispensable para valorar la ciencia y su lectura encierra enorme interés. Los motivos de la concesión

y el objetivo fundamental de la empresa es luchar contra la ignorancia y convertir en realidad el deseo de alcanzar la excelencia en el plano humano quienes frecuentasen las aulas. Nada mejor que reproducir en su literalidad el pasaje que abre majestuosamente la parte expositiva del texto, tras las fórmulas de intitulación y dirección de rigor:

“Entre todas las cosas que el hombre mortal puede obtener en esta vida efímera por concesión divina, lo más importante es que, disipada la tenebrosa oscuridad de la ignorancia mediante el estudio continuo, *logre alcanzar el tesoro de la ciencia, por el cual se muestra el camino hacia una vida digna y dichosa, se conoce la verdad, se practica la justicia, se iluminan las restantes cualidades personales y se sientan las bases de toda prosperidad humana* [la cursiva es nuestra][...] Por consiguiente, nos concedemos cuanto sea preciso a los que pretendan aplicarse al estudio de las letras, para que de este modo, a través del estudio, puedan obtener lo necesario en la medida adecuada y ascender más fácilmente a la excelsa cumbre de la felicidad, brillando como estrellas matutinas” (Ruiz García, 2013, p. 18).

La clave de la argumentación es la adquisición de la ciencia, bien codiciado que sólo se posee mediante una entrega permanente al estudio. En nuestro caso, al estudio de la Teoría de la educación.

Lo cierto es que el concepto de ciencia ha ido variando a través de los siglos, enmarcado en una epistemología, cuyo objetivo es el estudio de la naturaleza, origen, fundamento y límites del conocimiento humano (Bunge, 1985a, p. 21 y 1985b, p.28; Poincaré, 1964, p. 160; Ayala, 1994, p. 31). El conocimiento acerca de las formas ordenadas de proceder en la adquisición y desarrollo del conocimiento de la realidad es un ejercicio necesario para analizar, describir, corregir, justificar y cambiar los procedimientos utilizados y conseguir, de esta manera, un conocimiento



pedagógico cada vez más eficaz y adecuado en las investigaciones educativas que se realizan (Sáez Alonso, 2005, Kazdin, 1998 y 2003).

El nervio suficiente de la Teoría de la Educación para mirar al futuro evitando certezas absolutas y fundamentarla en principios científicos es, pues, la investigación.

Las dos primeras acepciones de la palabra investigar (investigar del latín, *investigare*) que ofrece la Real Academia de la Lengua es en primer lugar “hacer diligencias para descubrir algo” y, en segundo lugar “realizar actividades intelectuales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”. Y la investigación científica es una investigación rigurosa, sistemática, es decir, que no se deja la interpretación de los hechos a la casualidad; es empírica, se recolectan y analizan los datos y es crítica, es decir, se evalúa y se mejora de manera constante. Puede ser más o menos controlada, más o menos flexible o abierta, más o menos estructurada, en particular bajo el enfoque cualitativo, pero nunca caótica y sin método (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. XXVII; Sáez Alonso, 2007).

Es verdad que la actual teoría de la ciencia (Bunge, 2010, 2014) comprueba que no se ha llegado a un consenso acerca de la naturaleza de la ciencia o de lo que significa el conocimiento científico y de los métodos para adquirirlo. Sin embargo, todos los investigadores coinciden en que la ciencia es la forma más desarrollada, completa y apreciable del saber. E insistiendo en que el contenido de la ciencia se va adquiriendo históricamente, que no es algo dado de una vez por todas; conlleva más bien, un carácter dinámico, como algo que hay que construir y reconstruir a cada paso de la historia. La ciencia no es, pues, un producto hecho, sino que la ciencia ha de ser construida.

Es posible constatar una pluralidad de perspectivas teóricas que nos hacen disponer de un marco de referencia comprensivo, diverso y complementario de métodos de investigación para la construcción

del conocimiento en educación. En este sentido, un pluralismo teórico y metodológico patente en la metodología actual de la ciencia es la expresión manifiesta de que no existe una sola perspectiva teórica suficientemente comprensiva y hegemónica que pueda establecer unos principios de construcción de conocimiento pedagógico claramente precisos y excluyentes de otros. Se cuestionan de este modo el dogmatismo, la unilateralidad y la patente de exclusividad.

Así, desde la investigación educativa a través de las distintas epistemologías y orientaciones teórico-metodológicas existentes, y evitando una integración artificiosa que suprima las diferencias evidentes, se desarrollará la Teoría de la educación y los métodos para alcanzarla. Un auténtico tesoro de conocimientos y métodos científicos que nos permiten relacionarlos y darles sentido de forma ordenada para generar conocimiento educativo para la sociedad actual.

### **La Teoría de la educación es una realidad que se puede conocer**

¿Qué se quiere afirmar cuando se dice que la Teoría de la educación debe estar al amparo de la ciencia, que debe lograr la protección poderosa de la ciencia, su favor y su defensa? En primer lugar, se quiere subrayar que la Educación y la Teoría de la educación son una “realidad”, no una “apariencia”. Las realidades son posibles de conocer. Afirma Bunge (2007): “el Universo existe por sí mismo, puede ser explorado y la mejor manera de hacerlo es científicamente” (p. 27). La apariencia, no. La Educación existe por sí misma, puede ser explorada y la mejor manera de hacerlo es científicamente. Las realidades no son conceptos, constructos o ideas fruto del pensamiento humano y de nuestro modo de entenderlas en un momento determinado. Las realidades son objetivas. La realidad es “lo que existe en algún lugar del continuo espacio temporal de cuatro dimensiones” afirma Bunge (1985a, p. 76) Así, la Educación y la Pedagogía.

Sobre las realidades se pueden formular hipótesis y conjeturas acerca de ellas que pueden ser



discutibles, falsadas, mejorables o eliminables y, que contrastadas, aportan certezas de conocimiento. Sin embargo, especular sin base real sobre lo que no se sabe, sobre las apariencias, conduce a la nada productiva a nivel científico, a correlaciones espurias o a mitos educativos de otros tiempos y banalidades pedagógicas.

Y en la disciplina de la Teoría de la educación, como realidad humana que es, son admisibles las conjeturas racionales, es decir, aquellas que se pueden controlar y fundamentar tanto conceptual como empíricamente. Siempre y dentro de los variados temas educativos, por muy diferentes que sean, existe la posibilidad de establecer hipótesis sobre su funcionamiento, elaboración, desarrollo o desaparición de forma razonable. Esta forma de conocimiento es superior al conocimiento por azar, por sentido común, por autoridad, por corazonadas o por supersticiones.

El conocimiento objetivo apoyado en pruebas firmes y teoría válida es muy superior a las corazonadas subjetivas (Bunge, 2007). Por eso, la metodología de investigación en educación es un componente central de toda disciplina que posee una autonomía funcional (corriente autónoma) y el conocimiento de la educación la tiene; focaliza la realidad que estudia y configura una mentalidad específica –mirada pedagógica- que se hace evidente en esa “mirada” hacia el objeto de estudio, intervención e investigación. Por eso debe constituirse sólidamente la investigación sobre la educación que debe afrontarse como un problema y objeto de Pedagogía, no de otras disciplinas –corrientes marginal y subalternada-, aunque digan que son afines, porque cada ciencia define el problema de investigación y de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Toda disciplina científica debe por tanto, focalizar la realidad que estudia, configurando su propia mentalidad, su propia mirada. En nuestro caso, *nuestra mirada pedagógica*.

Más propio sería imitar, *mutatis mutandis*, cambiando lo que haya que cambiar, el proceso que los laboratorios ofrecen con sus productos farmacéuticos: primero se prueba; luego se evalúa,

después se vuelve a probar con un grupo pequeño; luego se vuelve a evaluar y después de seguir todos los pasos del método científico, se lanza al mercado el nuevo producto con las instrucciones pertinentes. Idéntica situación es la de los profesionales de la medicina. A veces, aparecen noticias sobre la falaz división entre medicina oficial y medicina alternativa/natural como si se tratara de elegir entre dos estilos de vida. Esto ejemplifica la importancia de la precisión del lenguaje. La medicina que funciona es la única. Y se trata de una demostración que obliga a aplicar el método científico. La eficacia terapéutica se estudia a través de la investigación en los ensayos y laboratorios clínicos que tantos frutos han dado en los últimos años. Apostar por un tratamiento médico no controlado científicamente es vender humo y sufrimiento. En el campo de la Teoría de la educación, parece que no se funciona a sí. ¿Por qué? Se ofrecen, por el contrario, contenidos y conocimientos pedagógicos descubiertos por intuición, por ideología, por pareceres, por religión, por autoridad, y, muchas otras veces, conocimientos originados en las corrientes educativas de subalternación.

Es iluminador, riguroso y ameno leer a Bunge (2010) en el siguiente texto para responder a esta pregunta de por qué en el ámbito de la Teoría de la educación no se funciona como en medicina:

“Por ejemplo, el electricista realiza algunas mediciones y comprueba la instalación antes de entregarla al cliente; el farmacólogo ensaya el fármaco nuevo antes de recomendar su fabricación en cantidades industriales; el administrador ordena una investigación de mercado antes de lanzar un producto nuevo; el director de una publicación solicita el consejo de árbitros antes de enviar una nueva obra a la imprenta; los profesores comprueban el progreso de sus alumnos antes de examinarlos; los matemáticos intentan demostrar o refutar sus teoremas; los físicos, biólogos y psicólogos diseñan y rediseñan los experimentos por medio de



los cuales ponen a prueba sus hipótesis; el sociólogo, el economista serio y el politólogo estudian muestras aleatorias de las poblaciones que les interesan antes de proclamar generalizaciones sobre ellas, etcétera, etcétera”. (Bunge, 2010, p. 102)

Y, ¿los profesionales de Teoría de la educación, comprueban, ensayan, ordenan una investigación, intentan demostrar o refutar sus teorías educativas, diseñan y rediseñan los experimentos por medio de los cuales ponen a prueba sus hipótesis? ¿Examinan los problemas educativos científicamente? Esto es lo que debemos intentar. Pues, la teoría es el suelo sobre el que se puede orientar la práctica educativa. Solamente podemos correr, caminar, saltar, arrastrarnos, etc. cuando existe un suelo que sostiene nuestro cuerpo. Lo contrario será flotar en el aire o en el espacio. Esta es la necesidad de Teoría. Necesitamos un suelo sólido por el que puede transcurrir la investigación y, al mismo tiempo, la investigación comprueba, afirma y da crédito a la teoría.

Parece que “las cuestiones médicas, y otras muchas, deben analizarse con los estándares científicos más altos, pero la educación se utiliza para golpes de efecto político” (García, 2011, p. 8). Por desgracia cuando se trata de analizar los efectos de una intervención educativa se confía al apriorismo de unos supuestos expertos o a las intuiciones geniales de los mismos sin prestar atención a la información generada científicamente sobre estos asuntos educativos, a examinar los problemas y “buscar los mecanismos subyacentes en los hechos observables” (Bunge, 2004, p. 14).

La educación, el conocimiento científico y la investigación experimental no están reñidos. Pensar la Pedagogía, en nuestro caso la Teoría de la educación, significa que debe basarse, cada vez más, en los más influyentes experimentos científicos propios de la investigación experimental. La Teoría de la educación necesita utilizar para sus argumentos y discusiones educativas información científica rigurosa, como sucede con todas las disciplinas que tratan problemas actuales y que estudian la realidad. La idea que le debe

alimentar a la Teoría de la educación es experimentar y evaluar. Recordemos que lo que no se evalúa, se devalúa. La Teoría de la educación debe generar conocimiento científico a través de la investigación para saber qué intervenciones educativas son más eficaces.

Y, ¿qué está sucediendo hoy en la Teoría de la educación? Quizá en este ámbito investigador tenemos poco que contar. Muchas veces parecemos observadores, lectores, regurgitadores de vivencias e investigaciones subalternadas ajenas. Y si la teoría no se nutre de la investigación, es decir, si la Teoría de la educación no se nutre de la investigación educativa, aquella se marchita y muere.

Acaso, “¿hay un problema intrínseco con la educación que impide obtener conocimiento científico a partir de la investigación experimental?” (García, 2011, p. 8). La respuesta es un rotundo no. Este autor afirma y describe que existen docenas de experimentos controlados para analizar los efectos educativos de diferentes tipos de intervenciones educativas.

Existe un mundo educativo que es cognoscible, hemos afirmado anteriormente, y claramente mejorable. Si actuamos sobre él de forma racional, la verdad educativa será aquella que resista la prueba de la experiencia. No se trata de inventar la realidad educativa ni de discutir sobre una abstracción (Albert Camus dijo que no puede discutirse con una abstracción). La investigación educativa nunca debe ser sustituida por un zurcido intelectual filosófico-ideológico-religioso-voluntarista. No.

La Teoría de la educación debe ser investigada a partir de la razón y del conocimiento porque es una realidad que se puede conocer.

“Existe un mundo social y natural que es cognoscible y claramente mejorable, y en el que podemos actuar de forma racional tratando de equivocarnos lo menos posible en nuestras decisiones a través de la experiencia y consiguiendo avances significativos en el campo de la física, la



biología, la economía, la arqueología, la ética o el derecho, si conseguimos que lo que afirmamos esté planteado de la manera más razonable y comprobable posible”. (López Borgoñoz, 2010, p. 10)

La educación, añadimos, también es cognoscible y claramente mejorable y actuar de forma racional y comprobable ayudará a conseguir avances significativos en la misma. Y la investigación educativa es una suerte deseable y fundamental para aquellos que quieren utilizar el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva “lo que se pretende con el conocimiento de la educación, que sea adecuada para describir, explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica” (Touriñán y Rodríguez, 1993, p. 166). Si falta la actitud científica, falta también la investigación, que es su dimensión constitutiva.

La Teoría de la educación pretende alcanzar una idea fundamentada de lo que es la Educación. Es posible afirmar que la Teoría de la educación trata, principalmente, de explicar la naturaleza de la educación, su complejidad y perspectivas diversas (perspectiva filosófico-antropológica (Fermoso, 1982); perspectiva sistémica (Colom, 1986) o perspectiva metateórica de la educación (Colom, 1982, la perspectiva de la construcción de la mirada pedagógica (Touriñán y Sáez Alonso, 2012), pero siempre pretendiendo un conocimiento científico de los hechos y acciones del proceso educativo.

La investigación científica sobre la educación tiene un gran valor para generar conocimiento pedagógico. Es una actividad que proporciona Teoría de la educación, incide en ella, la mejora y le da calidad. Hablar de creación y generación de conocimiento en Teoría de la educación es afirmar que el conocimiento aportado por la investigación se filtra e influye en toda la realidad educativa, la vivifica y le da relevancia y autoridad científica en la sociedad. La investigación ilumina, desvela y dinamiza la educación y potencia la teorización sobre la misma. Y la investigación genera, gestiona y transfiere conocimiento educativo.

No olvidemos que la investigación es “el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico” (Best, 1968, p. 7).

Investigar es ver la existencia de un problema y definirlo, examinarlo, analizarlo para intentar ofrecer una solución. La investigación educativa nos remite a descubrir, explicar o generar conocimiento en cualquier campo o hecho que sea objeto de la educación, “aplicando el método científico al estudio de los problemas educativos” (Ary et al., 1984, p. 20).

La investigación educativa, en conclusión, se dirige a mejorar el conocimiento sobre la Teoría de la educación, a mejorar el proceso de la educación y a mejorar los resultados de la educación. Es verdad, como afirma Planchard (1960), que los límites y los problemas de la investigación educativa aparecen inmediatamente a nivel metafísico, técnico, moral y ambiental, además del nivel epistemológico y conceptual. Admitimos que esto puede crear problemas y dificultades metodológicas que imponen límites y condicionamientos a la investigación educativa. Esto no empece para que apoyemos la investigación científica de los fenómenos educativos teniendo en cuenta su dificultad epistemológica, la peculiaridad de los fenómenos educativos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue la educación.

### **De la investigación a la práctica educativa**

La Teoría de la educación exige investigación como las plantas necesitan del agua para vivir. Sin agua, las plantas se marchitan y mueren. Igualmente la Teoría de la educación se convertirá en un terreno yermo si no investiga. La investigación es su oxígeno y su vida. Lo contrario hará que la Teoría de la educación sea una mera imitación, un repetir inerte de la tradición. La investigación es la actividad contextualizadora de la Teoría de la educación en el espacio y en el tiempo donde los factores sociales, económicos, políticos y otros, que hay que tener en cuenta, investigados, nos ofrecen su peso determinante en la educación.



Y la investigación educativa apoya y fundamenta a la Teoría de la educación dentro de la Pedagogía, como disciplina científica, para pasar de una consideración moral y piadosa de la educación o del uso y abuso de metáforas, simbolismos y parábolas a la objetivización, a la observación de las conductas educativas, para realizar inferencias prácticas educativas.

Igualmente, la investigación educativa apoya la práctica educativa y la necesidad de reflexionar sistemáticamente para construir la Teoría de la educación como nos lo propone Herbart (1776-1841), sucesor de Kant en su cátedra de filosofía y considerado en todo el mundo como uno de los padres de la pedagogía como ciencia. Construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica.

Herbart en 1802 y en la universidad de Göttingen dicta la conferencia de la que extractamos las siguientes afirmaciones:

“Diferencien, en primer lugar, la pedagogía como ciencia del arte de educar. ¿Cuál es el contenido de una ciencia? Es el conjunto ordenado de tesis que conforman un pensamiento completo estructurado en principios y en sus consecuencias [...] La ciencia exige, además, la deducción de las tesis a partir de principios [...] El objetivo de nuestra conferencia sólo puede ser la ciencia [...] *Sólo la teoría nos enseña cómo hay que estudiar la naturaleza, mediante la experimentación y la observación, si se quiere obtener de ella respuestas precisas*”  
(La cursiva es nuestra).

Recordemos que al escuchar estas afirmaciones del filósofo Herbart –hace 200 años- no existía en ese momento una Teoría de la educación como la estamos presentando en este estudio. De ahí la importancia que tiene para convencernos de que una reflexión teórica contribuye a construir una teoría pedagógica, científica, rigurosa, aplicada con racionalidad y con rigidez conceptual aun sabiendo que se investiga

sobre sujetos y no sobre objetos.

De lo expuesto anteriormente y si nuestro discurso es correcto, la investigación educativa gestionada por el método científico contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que refinan la percepción e interpretación de los fenómenos educativos; induce a una actitud crítica en relación a los procesos educativos; aporta el fundamento de los análisis que sirven de motor de las nuevas estructuras educativas; genera nuevos modelos de actividad educativa; proporciona datos contrastados para optimizar el sistema educativo; permite evaluar, valorar y recuperar las limitaciones de las impresiones ingenuas, tan presentes en el mundo educativo; hace posible llegar a conocimientos más profundos de los factores históricos, culturales, sociales y económicos presentes en todos los fenómenos educativos; finalmente, la investigación educativa, contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa. Por eso, nada de la educación le es ajeno a la investigación científica pedagógica que se convierte en la piedra angular, la clave y los cimientos de todo el edificio de la Teoría de la educación.

Conviene precisar que esta investigación no se puede confiar a la improvisación y mucho menos identificarla con la espontaneidad. Tiene necesidad de una metodología correcta. La investigación se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. Como afirma Hayman:

“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 hechos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesan por la teoría”. (Hayman, 1969, p.19)

La Teoría de la educación debe estar al lado de la ciencia, de sus métodos y de la investigación en aquellos niveles en los cuales la ciencia se pone más



a la altura de sus posibilidades. En caso contrario, la Teoría de la educación va a quedar muy mermada en el desarrollo de sus virtualidades. La investigación pedagógica nos acerca a la realidad. No olvidemos que la realidad nos abarca, nos envuelve y nos desborda, nos está dada a todos los investigadores como materia para nuestros sentidos y alimento para nuestra inteligencia. De ella nos nutrimos en la investigación. Pertenece a todos y nadie la posee en propiedad.

Como ha señalado Bunge muy recientemente, la investigación científica es en suma,

“la búsqueda *honrada* del saber auténtico sobre el mundo real, concretamente sobre sus leyes, con la ayuda de medios tanto teóricos como empíricos –en concreto el método científico- porque a todo el cuerpo del saber científico se le supone una coherencia lógica y debe ser objeto de debate racional en el seno de una comunidad de investigadores”.  
(Bunge, 2010, pp. 46-47)

En estos momentos tenemos los paradigmas o posturas epistemológicas que se distinguen por su ontología y su epistemología, por la noción que se tenga de verdad y de sujeto, lo que a su vez determina la manera de cómo se interpreta la información que se recoge a partir de distintas técnicas de recolección de información. Las técnicas son seleccionadas por la instancia ontológica y epistemológica y no al contrario. Más que imponerse barreras en la investigación a partir de las técnicas de recolección y análisis de la información, el investigador debe buscar la forma más efectiva de incorporar elementos de una y otra clase para mejorar la precisión y profundidad del trabajo (Cabrera, 2010, p. 159; Sáez Alonso, 2005).

En conclusión, queremos fundamentar la Teoría de educación con un sentido profesional, de enseñanza y de investigación, consiguiendo el paso de una epistemología general de la ciencia a una epistemología aplicada a la ciencia educativa, al conocimiento de la educación, a la Teoría de la

educación, lo que a su vez, permite construir una bien elaborada Pedagogía de fundamento epistemológico, desarrollando los principios de la metodología de la investigación educativa desde la epistemología general.

### **Algunas conclusiones y reflexiones finales para el diálogo**

Desde aquí queremos plantear unos interrogantes y algunas reflexiones que pueden servir para hacer viable todo lo anteriormente expuesto

1.- ¿De dónde procede el conocimiento de la educación? El conocimiento de la educación procede de muy diversas fuentes de conocimiento y genera, a su vez, diferentes formas del mismo. Una fuente primaria que genera conocimiento educativo es la Teoría de la Educación y es parte del conocimiento de la Pedagogía. Hasta este momento hemos hecho el análisis de la Teoría de la educación como conocimiento de la educación, pasando por las corrientes marginal, subalternada y autónoma del conocimiento de la educación y deteniéndonos en esta última corriente.

Como ya se ha señalado es posible defender la racionalidad de la Teoría de la educación como disciplina sustantiva en la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Desde la Teoría de la educación no podemos prescindir de la investigación, donde la educación es entendida como un ámbito de realidad susceptible de ser conocido y como apuntamos, de conocimiento científico, sin sacralizarlo ni ponerlo por encima o por debajo de otro conocimiento.

2.- ¿Qué se quiere afirmar cuando se dice que la Teoría de la educación debe estar al amparo de la ciencia? Que la Teoría de la educación debe ir acompañada siempre de



la investigación científica. La Teoría de la educación y la investigación pedagógica desarrollan juntas un ejercicio continuo y preciso de analizar, describir, corregir, justificar y cambiar los procedimientos utilizados para conocer la educación y conseguir un conocimiento de la educación cada vez más eficaz, adecuado y fecundo. Esto le da la posibilidad de convertirse en una disciplina con autonomía funcional que focaliza la realidad que estudia – educación- para generar la mentalidad y la mirada específicas como objeto de estudio, investigación e intervención.

3.- La Teoría de la Educación tiene un papel específico en la investigación educativa y posee un dominio para abordar los problemas de educación con criterios propios y está fundamentada epistemológicamente, por la forma de conocer y ontológicamente, por el ámbito de la realidad que estudia. Por eso sustenta a la educación y la hace susceptible 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.

4.- Ningún tema de Educación le resulta extraño a la Teoría de la Educación y en el mundo global en que vivimos, la Teoría de la Educación se enfrenta a una problemática compleja que exige poseer la suficiente potencia científica para establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación. No se trata de vivir de los resúmenes de los libros y de las investigaciones que otras ciencias han realizado, sino de que la Teoría de la Educación esté al lado de las aportaciones en aquellos niveles en que la ciencia se pone más a la altura de sus posibilidades, deteniéndose, sobre todo, en los movimientos epistemológicos actuales

que se han ocupado y que han influido en la metodología científica moderna. Este tipo de planteamientos se establecen ordinariamente bajo la denominación genérica de paradigmas de investigación.

5.- La ciencia es la forma más desarrollada, completa y apreciable del saber. A su vez, podemos afirmar que la Teoría de la Educación tiene un carácter dinámico, histórico y se va construyendo y reconstruyendo a través de la ciencia. La Teoría de la educación remite a una teoría de la ciencia, donde los distintos paradigmas y métodos de investigación, indagación y descubrimiento contribuyen al conocimiento de la realidad. La Teoría de la educación debe construirse su mirada sobre qué tipo de problemas conforman su ámbito de investigación, cuál es su lenguaje específico y sus métodos de prueba. Como disciplina científica debe por tanto focalizar la realidad que estudia configurando su propia mirada, la *Mirada Pedagógica que se construye a sí misma alrededor de un grano de Verdad, de Ciencia, de Investigación, de Conocimiento y de Teoría de Educación, de la misma forma que una perla lo hace alrededor de un grano de arena*. De esta forma, no seremos subalternados por nadie ya que como corriente subalternada dependeríamos de otra mirada específica. Poseeremos nuestra MIRADA PEDAGÓGICA.

Es necesario entender y poner en práctica que la comprensión de la educación, de la Teoría de la Educación y de la Pedagogía excede en mucho la comprensión de la Teoría de la educación. Por eso, la Teoría de la educación admite las especificaciones propias y distintas desde las disciplinas y corrientes de subalternación que tienen estructura teórico-conceptual consolidada. Pero enfatizando su carácter opcional, pues sabemos que cada disciplina científica focaliza la realidad que estudia desde el punto de vista



que lo estudia, lo investiga y lo enseña e “influencia completamente nuestros lenguajes, nuestras categorías de pensamiento y nuestras maneras de abordar los problemas educativos” (Nóvoa, 1998, p. 123). Aporta su epistemología al docente. Dicho lo cual, se debe subrayar que lo que pretendemos es construir un conocimiento de la educación de tipo científico frente al conocimiento filosófico, sociológico o antropológico descrito anteriormente.

Para nosotros el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica: la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido e investigado, de diversas formas, pero una de ellas y la que debe sobresalir, es la forma científica. Frente a las corrientes marginales o subalternadas que dan un conocimiento marginal y subalternado de la educación, proponemos otra forma de entender la Teoría de la educación construyendo un conocimiento de la educación de tipo científico: la educación es entendida como un ámbito de realidad susceptible de ser conocido científicamente y que es válido para educar.

La investigación que acompaña a la Teoría de la educación ayudará a aclarar los conceptos y las ideas para la práctica educativa. Y recordando la anécdota del gran sabio chino Confucio que ilustra el inicio de esta ponencia: *Si tus ideas y tus conceptos no son muy claros, tus palabras y tus acciones tampoco pueden ser claras. Sin conceptos e ideas claras tus acciones serán como caminar en la niebla.* Las ideas y conceptos claros elaborados en la investigación científica de Teoría de la Educación desarrollarán prácticas educativas claras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ary, D. et al. (1984). *Introducción a la investigación pedagógica* México: Interamericana..
- Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Ayala, F.-J. (1994). *La teoría de la Evolución. De Darwin a los últimos avances de la genética*. Madrid, Temas de Hoy.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Best, J. W. (1968). *Como investigar en educación*. Madrid: Aguilar.
- Böhm, W. y Schiefelbein, E. (2004). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Bunge, M. (1985a). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona, Ariel.
- Bunge, M. (1985b). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona, Ariel.
- Bunge, M. (1985c). *Treatise on basic philosophy*. Vol. 7. Parr. II. Hollan: Reidel, Dordrecht
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad de conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Barcelona, Gedisa.
- Bunge, M. (2010). *Las pseudociencias ¡Vaya timo!* Pamplona, LAETOLI.
- Bunge, M. (2012). *Filosofía para médicos*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bunge, M. (2014). *Memorias. Entre dos mundos*. Barcelona: Gedisa.



- Cabrera, M. (2010). Acuerdos de paz o derrota de ambos bandos. Una aproximación al debate cualitativo-cuantitativo en ciencias sociales en base a dos preguntas. En J. Resner (Coord.), *La investigación en ciencias sociales. De la epistemología a la metodología y viceversa*, pp. 139-176. Seminario de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Educación Permanente. Universidad de la República de Uruguay.
- 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*, pp. 45-56. Valencia: Nau Llibres.
- 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, pp. 3-30. En J.L. Castillejo et al., *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Madrid, Espasa Calpe.
- Dilthey, W. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló
- Flaubert, G. (1989). *La tentación de San Antonio*. Madrid, Siruela.
- Fullat (1979). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC.
- García, J. (2011). Reforma educativa: investigación científica frente a mitos educativos. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 227-228, 8-12. Disponible en [www.fundacionareces.tv](http://www.fundacionareces.tv).
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Hayman, J.L. (1969) *Investigación y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Kazdin, A. (1998). *Research design in clinical psychology*. Boston, Allyn and Bacon.
- Kazdin, A. (2003). Clinical significance: Measuring whether interventions make a difference. En A. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research*, pp. 691-710. Washington, American Psychological Association.
- López Borgoñoz, A. (2010). Bunge y las pseudociencias: un acercamiento personal. En M. Bunge, *Las pseudociencias ¡vaya timo!*, pp. 7-14. Pamplona, LAETOLI.
- M.E.C. (1989). *Plan de investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, M:E:C.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. y Bolívar, A. (2015). Presentación. *Revista de Docencia Universitaria*, enero - abril 2015, 13 (1), 17-19
- O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.



- Pinker, S. (2013). Science Is Not Your Enemy. *New Republic*, 244 (13), 28-33. Disponible en <http://www.newrepublic.com/article/114142/science-not-enemy-humanities>.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Madrid, Espasa Calpe.
- Quintanilla, M.A, (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*, pp. 92-118. Salamanca: Sígueme.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-53.
- Ruiz García, E. (2013). El Esplendor de la Ciencia. *Red.escubre. Boletín de Noticias Científicas y Culturales*, 12, 18-20. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Sáez Alonso, R. (2005). Bases metodológicas de la investigación científica y paradigmas. *Revista Complutense de la Educación*, 16 (1), 307-337.
- 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.
- Touriñán, J.M. (1989). Las finalidades de la educación: análisis teórico. En J.M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*, pp.15-35. Málaga, Universidad de Málaga.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andaviva.
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J.M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la Educación Metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña, Netbiblo.
- Zabalza, M. A. (2015). Editorial. *Revista de docencia universitaria*. Enero-abril, 13(1), 11-13.