



Magis. Revista Internacional de Investigación
en Educación

ISSN: 2027-1174

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Touriñan López, José Manuel

Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos

Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2008, pp.
175-193

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Teoría de la educación: *investigación disciplinar y retos epistemológicos*

Educational Theory: Disciplinary Research and Epistemological Challenges

Teoria da Educação: Pesquisa Disciplinar e Desafios Epistemológicos

Fecha de recepción: 28 DE FEBRERO DE 2008 | Fecha de aceptación: 25 DE AGOSTO DE 2008
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, SANTIAGO, ESPAÑA
josemanuel.tourinan@usc.es

Resumen

La Teoría de la Educación tiene la obligación de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación debe favorecer su desarrollo como construcción científica 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. Se justifica la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación y se aborda el problema **epistemológico** que surge del sentido **axiológico** de la educación: enseñar y ayudar al alumno para que conozca, estime, elija y realice valores.

Palabras clave autor

Teoría de la educación, pedagogía, conocimiento de la educación, educación en valores.

Palabras clave descriptor

Teoría de la educación, educación en valores, investigación pedagógica.

Transferencia a la práctica

El conocimiento de la educación es un conocimiento especializado que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica. Al conocimiento de la educación se le exige: a) definir qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; b) determinar cómo se conoce ese campo. **Este artículo determina los modos de entender la investigación teórica en el campo de la educación, delimita las condiciones de la investigación disciplinar y define los retos de investigación en la educación como cuestión axiológica, desde el punto de vista de la relación "educación-teoría-práctica".**

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

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

Key words author

Educational Theory, Education, Educational Knowledge, Education of Principles

Key words plus

Educational Theory, Education of Principles, Educational Research

Palavras chaves

Teoria da Educação, Pedagogia, Conhecimento da Educação, Educação em Valores.

Palavras chaves descritor

Teoria da Educação, Educação de Valores, Pesquisa Pedagógica.

Summary

Educational theory has the obligation to remain open to interpretational theories and other practical theories. Research should also favor its development as a scientific construct and as an academic discipline, as research in education. The study justifies the plurality of theoretical research in education, and treats the epistemological problems that emerge from an axiological sense in education: to teach and to help the student learn, value, choose, and realize principles.

Transference to practice

Educational information is specialized information that allows us to explain, interpret, and decide on educational interventions. This knowledge must: a) define what we need to know in order to understand and control the realm of education; b) determine how to understand that field.

This article determines the manners in which to understand theoretical research in the field of education. It outlines the conditions of disciplinary research and defines the challenges in educational research as an axiological issue from the "education-theory-practice" perspective.

Resumo

A teoria da educação tem a obrigação de permanecer aberta, não só às teorias interpretativas e práticas, mas também a pesquisa deve favorecer seu desenvolvimento como construção científica e disciplina acadêmica, bem seja como pesquisa do conhecimento da educação. Justifica-se a pluralidade das pesquisas teóricas da área da educação e aborda-se o problema epistemológico que surge do sentido axiológico da educação: ensinar e ajudar ao aluno para que conheça, estime, eleja e realize valores.

Transferência à prática

O conhecimento da educação é um conhecimento especializado que permite explicar, interpretar e decidir a intervenção pedagógica. Ao conhecimento da educação exige-se: definir o que tem que conhecer para entender e dominar o âmbito da educação, e determinar como se conhece o campo. Este artigo determina as maneiras de entender a pesquisa teórica na área da educação, delimita as condições da pesquisa disciplinar e define os desafios da pesquisa na educação como questão axiológica, do ponto de vista da relação "educação- teoria -prática.

La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento de la educación institucionalizado

Nuestra tesis, en el punto de partida en este caso, es que **la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas**. La **racionalidad** científico-tecnológica, la racionalidad praxeológica, 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 (Tourinán, 1987a, 1990).

Las disciplinas científicas 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 científico-tecnológico. La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, dentro de la forma de conocimiento científico-tecnológico y que, ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos. Cada disciplina científica 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** (Tourinán & Rodríguez, 1993a). En palabras de Herbart (1805), 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. 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. (p. 8)

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 es disciplina científica, porque su modo de conocer su ámbito de estudio es la forma de conocimiento científico-tecnológico; 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 cuáles proposiciones son significativas en cada disciplina (Bunge, 1980, 1989; Chalmers, 2003; Bachelard, 1976; Freund, 1975).

Las disciplinas científicas 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 prue-

Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição:

Es un trabajo de reflexión meta-investigativo. Ese trabajo sirvió de base para la intervención como Ponente en la Sección primera del I^{er} Seminario Luso-Espanhol de profesores de Teoria da Educaçao, con el tema "Teoría de la educación: reflexiones en torno a la investigación disciplinar". Portugal, Guarda, Marzo, 2007.

bas 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, sólo hay un modo correcto de igualdad inicial: $e = v \times t$. 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, 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). 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; Ortega, 2003; Sáez, 2007): 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) 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).

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 cien-

tífica, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios (Touriñán, 1999, 2000).

Desde esta perspectiva de aproximación al tema es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina Teoría de la Educación. En palabras del profesor Colom (2006):

La Teoría de la educación es definida como a) teoría para la mejora de la práctica educativa, es decir, en un sentido pragmático, qué entendemos como conocimiento praxeológico y b) como fundamentación racional de los estudios educativos. Esta racionalidad puede apoyarse en aspectos materiales, en tecnología, en complejidad y en hipertextualidad. (...) 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. (p. 142)

Apertura y prescriptividad, condiciones de cualidad del método en las mentalidades pedagógicas

Existe una estrecha relación entre el método y conocimiento, entre método y ciencia, del mismo modo que hay relación de dependencia entre el método y la concepción previa que se tenga de la ciencia; entre la naturaleza de la realidad que se pretende conocer y el conocimiento que se pretenda conseguir. Según lo que se entienda por ciencia, el método deberá tener en cuenta esa concepción para cumplir con su fin. Los conocimientos que alcance aquella, han de considerarse como resultado de los métodos utilizados. Por ello, la ciencia, a medida que avanza, va construyendo su método; y el *método se hace esencialmente abierto y progresivo, prescriptivo y regulador*; es patente la exigencia de que todo resultado obtenido no se considere un fin, sino una fuente de nuevas investigaciones (Touriñán & Sáez, 2006).

Como dejó establecido Saumells, “todo método científico está abierto a reformas y complementos, la propiedad más esencial del método (...) es la de estar abierto a toda reforma: desde la posibilidad de ser rectificado, al extremo de ser eliminado por ineficacia” (Saumells, 1969, p. 669). Pero, además es progresivo, porque el conocimiento de la realidad que se obtiene en la investigación científica es progresivo y, por ende, provisional e inacabado. No es nunca inmutable. Y así las cosas, a medida que una ciencia crece, se desarrolla también una línea de reflexión sobre la ciencia misma, sobre sus estructuras y métodos (Esco-

lano, 1978, p. 16).

Cabe afirmar, por tanto, que el método de investigación es abierto, provisional y progresivo, pero imprescindible para el conocimiento del objeto que se investiga. Ahora bien, junto a esto, es necesario decir que el científico debe tener y mantener una actitud especial. Esta actitud, como dice Bunge (1980) implica entre otras cosas:

(...) curiosidad, desconfianza por la opinión prevaliente y sensibilidad ante la novedad (...) y la capacidad de formular preguntas sutiles y fecundas, la de construir teorías fuertes y profundas y la de arbitrar contrastaciones empíricas finas y originales no son actividades orientadas por reglas: si lo fueran, como han supuesto algunos filósofos, todo el mundo podría llevar a cabo con éxito investigaciones científicas. (pp. 19 y 27)

Se sigue, por tanto, que los métodos de investigación están abiertos a modificaciones y cambios. Unos métodos están más fundamentados que otros. Por ello, el perfeccionamiento de los métodos conlleva una investigación metodológica sobre sus propuestas, posibilidades y límites, así como una reflexión crítica sobre la manera de atender a nuevos aspectos de la realidad que aún no conocemos (Lisitz & Samuelsen, 2007).

Sin embargo, a pesar de que los métodos de investigación no son definitivos, poseen un carácter prescriptivo. Este carácter prescriptivo del método es su dimensión reguladora. No podemos realizar una investigación sin ningún método, porque procederíamos de forma desorganizada y sería muy difícil conseguir el fin propuesto.

Los métodos científicos regulan la investigación, orientando y señalando lo que puede y debe hacerse en la actividad científica. Trabajar dentro de un margen metodológico establecido, permite ir comprobando su adecuación para el conocimiento progresivo de la realidad, en la medida en que los métodos empleados nos permiten llegar al conocimiento de la realidad y en la medida en que se descubra su insuficiencia o inadecuación para el avance de la ciencia. Surge entonces la nueva búsqueda de los métodos de investigación y como consecuencia se produce el nuevo desarrollo de los métodos (Kuhn, 1962; Kaplan, 1964; Shapere, 1964; Lakatos, 1974; Keeves, 1988; Masterman, 1970; McNamara, 1979; Mosterín, 2000).

En conclusión, los métodos científicos son formas de llevar a cabo una actividad racional, coherente, encaminada a alcanzar un determinado fin propuesto de antemano. El método caracteriza al conocimiento científico y a cada método, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige *pertinencia* y *relevancia*.

La pertinencia se define como existencia de unas características definidas que marcan la compatibilidad y adecuación entre el objeto, el método y el modelo. La relevancia es una consecuencia del rigor lógico y quiere decir que las características del método se adecuan en grado a la finalidad de la investigación (Tourinán & Rodríguez, 1993a; Tourinán & Sáez, 2006; Loewenberg & Forzani, 2007).

González Álvarez enunció un principio fundamental de la metodología, afirmando que toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el *objeto* sobre el que versa y el *sujeto* que lo 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 que el método se muestra como guía en el estudio de la realidad que se pretende conocer y del tipo de cuestión planteada, lo cual significa, dicho sea de paso, que cualquier método no sirve para cualquier investigación.

El principio básico de la Metodología exige reconocer que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Por consiguiente, el método se explicita según se ha ido conociendo algo; 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 (Gage, 1963; Colbert, 1969; Vázquez, 1985; Davis, 1987; Doyle, 1989; Denzin & Lincoln, 2000; Schostak, 2002). Como decía González Álvarez (1947), cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio:

(...) 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. (p. 7)

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que, en cada caso y respecto de la educación como ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, se crea una relación entre método, objeto de conocimiento y finalidad que está presente en las corrientes de conocimiento de la educación y en las mentalidades pedagógicas (Tourinán, 1990).

A los efectos de este discurso, entendemos *men-*

talidad como sinónimo de *Weltanschauung*, cosmovisión, concepción general de la acción de educar basada en el conocimiento de la educación. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación y configura las mentalidades pedagógicas. Las corrientes funcionan como paradigmas; 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 (Tourinán, 1987b; Tourinán & Rodríguez, 1993a; Tourinán & Sáez, 2006).

Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos nada despreciables acerca de la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico, la intervención y la función pedagógica. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base, como se defiende en otro trabajo (Tourinán, 1987a), no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente:

El conocimiento de la educación crece. Es una orga-

nización que una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento –la educación– produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte; este es el modo típico de crecimiento dentro de cada corriente y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas variando el supuesto del conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad; este es el modo típico de crecimiento intercorrientes y permite, por tanto, distinguirlas. El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos formas de crecimiento: el crecimiento simple o crecimiento por productividad del supuesto y el crecimiento por innovación o crecimiento por cambio de supuesto. Bajo el modelo de crecimiento se perfilan corrientes de pensamiento y se generan mentalidades pedagógicas respecto de la educación como objeto de conocimiento que enmarcan las diversas definiciones de Teoría de la Educación. (p. 62)

Parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema por estudiar y resolver. Y así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que se analizan, se necesitará conocimiento de la educación distinto (Suppe, 1979; Bochenski, 1981; Tourinán, 1983; Hussén, 1988; Vázquez, 1991; Echeverría, 1999; Buendía, Colás & Hernández, 1999).

Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación

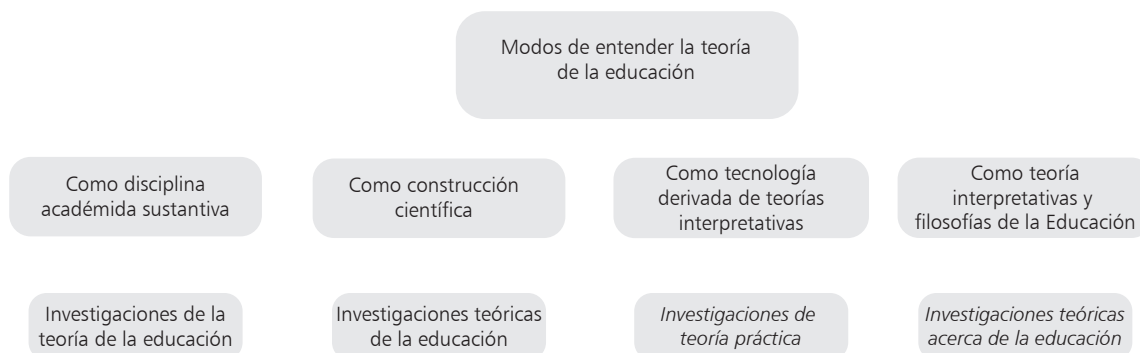
Qué sea la Teoría de la Educación es una cuestión abierta en la que existen respuestas susceptibles de sistematización. A la hora de indagar el sentido de la disciplina puede mantenerse la siguiente hipótesis: 1) la Teoría de la Educación es, en principio y sin otras matizaciones, conocimiento de la educación; 2) el conocimiento de la educación crece, no ha sido siempre del mismo modo y ha generado corrientes de conocimiento; 3) el estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer y comprender los distintos modos de enfocar la Teoría de la Educación (Vázquez, 1981; Tourinán, 1987a y 1989a; Castillejo et al, 1994; García del Dujo, 2006).

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 (Tourinán, 1987a, 1987b; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Tourinán & Sáez, 2006; Rodríguez, 2006; Boavida & 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 como construcción científica (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 siguiente cuadro (Tourinán, 1987a, 1989a):

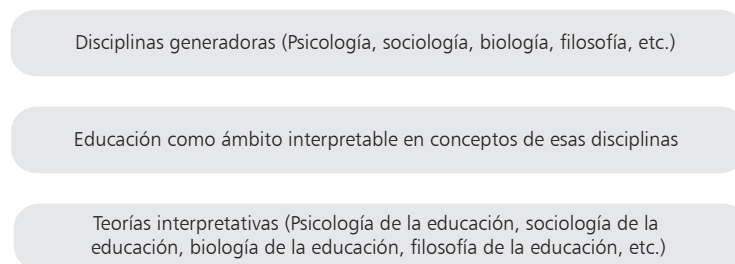
Figura 1. Modos de entender la investigación disciplinar en teoría de la educación



Investigaciones teóricas acerca 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) y su modo de construir conocimiento se adapta al siguiente esquema:

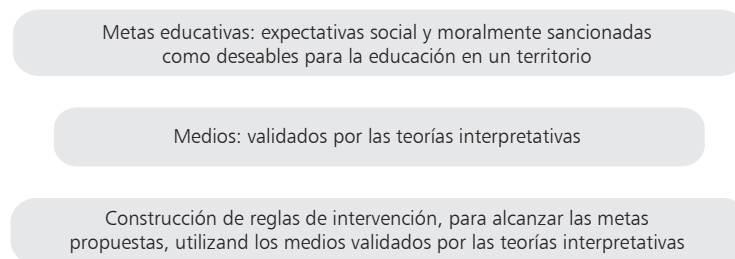
Figura 2. Construcción de una teoría interpretativa en educación



Investigaciones de teoría práctica 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, 1998; Novak & Gowin, 1984; García Carrasco & García del Dujo, 1999-2001; Claxton, 2001; Colom, 2001). Su modo de construir conocimiento se adapta al siguiente esquema:

Figura 3. Componentes de una teoría práctica en educación



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 científico, con corpus conceptual de la educación propio, 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 construcción científica e *investigaciones de teoría de la educación* como disciplina académica.

Investigaciones teóricas de la educación como construcción científica

Las investigaciones teóricas de la educación como construcción científica se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe. Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis de la forma de conocimiento científico tecnológico: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica". 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; Toulmin, 1972, 2003; Touriñán, 1987a; Colom, 2005; Sarramona, 2007), cuyo modo de construir conocimiento se adapta al siguiente esquema:

Figura 4. Teoría 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)

Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva

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, o sea, 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 (Vázquez, 1981; Tourián, 1987a, 1989a; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; García del Dujo, 2006; Tourián & Sáez, 2006; Sáez, 2007; Escámez, 2007).

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 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 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 siguiente esquema:

Figura 5. Teoría como disciplina académica 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: *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

Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar el valor: retos epistemológicos de la investigación derivados de las relaciones “hecho-valor”, “ser-deber” y “acontecimiento-acción”

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinarios de la educación, o estudios subalternados, 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 & Rodríguez, 1993b).

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 y nace del estudio de la intervención (Touriñán, 1987b). 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, se puede decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico (Touriñán, 1987a). Y así las cosas, cabe hablar, con propiedad, de investigación educativa y de investigación pedagógica, reconociendo que el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría (Hayman, 1969, Ladrière, 1977).

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 de este problema que aquí nos ocupa. Fue un momento original de obligada referencia histórica en la Pedagogía de habla hispana (Vázquez Gómez, 1980).

Hay estudios teóricos acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación pedagógica y concluyen que, si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

Como se puede observar, la ausencia de unificación de paradigmas en la investigación pedagógica ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales más clásicos de investigación pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman, la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el campo de estudio (Schulman, 1986). El problema, como dice Husén, habría que verlo, más bien, en las

posiciones dogmáticas y reduccionistas que limiten el conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se establezca desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo (Husén, 1988).

Con todo, la diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados. Desde el contexto de la investigación pedagógica no puede olvidarse que, en cualquier caso, esta polémica es una polémica de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con este debate, no sólo se pone de manifiesto la importancia del tema de “la educación como objeto de conocimiento” en la investigación pedagógica, sino que, además, se fortalece la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación. Como dice Berliner, el pedagogo experto es el objeto de investigación, porque él es el que está utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención (Berliner, 1986). Y esto es, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación y, por derivación, con la metodología de investigación: que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica.

En nuestra opinión la polémica no supone descrédito para el tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivas de análisis de las diferentes posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, sigue siendo importante insistir en que la conclusión relevante al caso no es la polémica y la diversidad de paradigmas, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, construcción y evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, 1987a).

Las afirmaciones anteriores son una recopilación de pasos que, directa o indirectamente, se han tenido que dar para avanzar en la consolidación de la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la “educación”, un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, que reclaman apertura, prescriptividad y pluralismo en el desarrollo metodológico y en la construcción del conocimiento de la educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportuni-

dades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial (Touriñán, 2007).

La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores (la educación tiene sentido axiológico, porque como no tenemos que ser todos lo mismo en la vida, necesariamente, se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás). Si esto es así, puede afirmarse que conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de los valores como fundamento de la educación; y esta relación entre educación y valores hace más urgente y necesario insistir en la importancia de que la investigación pedagógica siga afrontando, en estos momentos, tres retos epistemológicos generales que he abordado en trabajos anteriores y que afectan al conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor (Touriñán & Sáez, 2006; Touriñán, 1977, 2006b): 1) la armonía de explicación y comprensión, 2) la integración de lo fáctico y lo normativo, 3) la conjunción de lo nomotético y lo idiográfico.

La armonía de explicación y comprensión

La idea fundamental que durante mucho tiempo ha separado las ciencias de la naturaleza de las Ciencias Humanas, es la barrera establecida entre la explicación y la comprensión. Mientras que la explicación se propone interpretar un acontecimiento relacionándolo con leyes, la comprensión hace referencia al sentido de acontecimiento. Son dos cosas distintas explicar el movimiento de mi brazo bajo leyes físico-químicas y comprender las razones por las que muevo el brazo. El primer aspecto es el ejemplo clásico de la explicación, el segundo aspecto es el ejemplo clásico de la comprensión.

Separar las ciencias por contraste de sus métodos es una decisión que no se infiere, ni de la ciencia en general, ni de una ciencia en particular. No se infiere de la ciencia en general, porque lo que caracteriza a la ciencia es el progreso en el conocimiento de los ámbitos de realidad que estudia; y pretender que una determinada metodología sea la que tiene que utilizarse en un ámbito, equivale a afirmar que no se va a mejorar el método. No se infiere desde una ciencia en particular, porque ninguna ciencia en particular tiene el privilegio y la exclusiva de la investigación en las cuestiones de comprensión, o dicho de otro modo, no se infiere desde una ciencia en particular, porque ello

equivaldría a admitir que, si en cualquier otra ciencia aparecen cuestiones de comprensión, es decir, de sentido, no podrían considerarse como cuestiones propias de la ciencia en cuyo ámbito han aparecido.

La cuestión de la armonía de explicación y comprensión es una cuestión instrumentalmente ligada a la posibilidad de conocer y estimar el valor. El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor y su estimación posible. Además del carácter axiológico de los hechos, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite afirmar la condición fáctica del valor y, por tanto, la posibilidad de su conocimiento y de su estimación, porque tiene carácter relacional. Podemos conocer el valor y además podemos estimar un valor, es decir, estamos en condiciones de incluirlo en una específica categoría, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en la relación hecho-valor. Y es esa relación hecho-valor un objetivo en la investigación teórica de la educación.

La integración de lo fáctico y lo normativo

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas.

En el ámbito del conocimiento de la educación, en tanto que cuestión axiológica, la integración de lo fáctico y lo normativo es una necesidad lógica, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pues, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también, y de manera contradictoria, educación.

Distinguir influencias educativas frente a cualquier otro tipo de influencia exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere la integración de lo fáctico y lo normativo para orientar la acción (Touriñán, 2005b).

La cuestión de la integración de lo fáctico y lo normativo nos pone en la vía de entender la posibilidad de enseñar el valor, porque es posible la orientación de la acción del educando, conjugando "es" y "debe". Y es esa relación hecho-decisión la que se constituye en objetivo en la investigación teórica de la educación, porque el profesional está legitimado para no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la

sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría o de su consejo orientador de la acción. Es un hecho que el conocimiento de las condiciones de funcionamiento del sistema, restringe el margen de posiciones de valor que justificadamente pueden y deben adoptarse. Puede afirmarse, por tanto, que, si se integra lo fáctico y lo normativo, se puede orientar la acción y ese condicional es un objetivo fundamental de investigación, cuando se trata de formar en lo valioso.

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico

Durante mucho tiempo ha venido considerándose que la explicación científica exige la creación de generalizaciones nomológicas o probabilísticas. Toda explicación se hacía en la intención de relacionar el acontecimiento a explicar con una ley general o de alta probabilidad, en la que el acontecimiento concreto era un caso más de esa ley. El caso concreto era explicado, por tanto, como un acontecimiento no familiar (desconocido hasta el momento) de algo familiar (la ley conocida). Explicamos un acontecimiento como un caso particular de la ley general (ruptura de un radiador como un caso de la relación entre presión y temperatura del agua del mismo), explicamos también de este modo una ley que es a su vez un caso de otra ley más general incluso (las leyes de Kepler como una consecuencia de la mecánica Newtoniana).

El problema de lo idiográfico surge, como dice Dray, cuando, al detallar todas las condiciones reales que afectan al acontecimiento por explicar, nos encontramos que la relación de todas esas condiciones sólo coinciden con ese acontecimiento, de tal modo que esa relación establecida sólo tiene una instancia de aplicación: el caso único a estudiar (Dray, 1957, pp. 25 y 33).

En estos casos, la explicación no consiste en la generalización, sino en dar cuenta del caso singular. Los ritmos y estilos de aprendizaje, los programas educativos individualizados, son ejemplos de posible investigación pedagógica en los que se toma el caso único como universo de investigación (Vázquez Gómez, 1981a; Wright, 1979; Touriñán, 1997).

En un primer momento, todo intento de análisis de situaciones propositivas fue considerado campo exclusivo de la racionalidad práxica. Efectivamente es posible responder a la pregunta acerca de la acción de Bruto o de Enrique VIII, interrogándose sobre la licitud moral de esos actos y justificar sus acciones como consecuencias de su opción moral. Pero el descubrimiento de que toda conducta propositiva no queda explicada, estrictamente ha-

blando, como una conducta moral, ha dado lugar a nuevas posibilidades.

Del mismo modo que se acepta hoy que lo humano no es exclusivo del método comprensivo, ni la comprensión es un problema ajeno a la explicación del mundo físico, se acepta también que lo idiográfico, ni es exclusivo de lo humano, ni se reduce toda su posibilidad de análisis a la racionalidad práxica.

En efecto, cuando la Biología se interesa en la explicación de la singularidad de la evolución de un determinado organismo, realiza una explicación idiográfica (Freund, 1975, pp. 103 y 105; Nagel, 1974, pp. 34-35). Cuando se explica por qué un profesor realiza unas determinadas acciones para que un alumno adquiera una determinada destreza, no basta con responder que es bueno educar y que el profesor ha elegido educar; hay todo un ámbito de conocimiento científico y tecnológico acerca de la educación que explica el porqué de esa acción.

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico es una exigencia en la metodología de la investigación pedagógica. En la intervención pedagógica se ejecuta una conducta propositiva, es decir, se asumen en un proyecto decidido con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la educación, no sólo las vinculaciones nómicas que hacen posible la intervención, sino también las justificaciones morales pertinentes; precisamente por eso, hay que llegar, no sólo a la justificación moral de conductas singulares, sino también a la explicación científico-tecnológica de acontecimientos idiográficos desde la investigación pedagógica (Touriñán, 1987a).

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra *condición de agentes* de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida. La cuestión no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. *Elijo con sentido patrimonial*, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto (Touriñán, 2006a). Puede afirmarse, pues, que la conjunción de lo nomotético y lo idiográfico nos pone en la vía de entender la importancia de realizar el valor para cumplir el carácter pedagógico íntegro de los valores.

Que los valores pueden ser realizados, forma parte de la experiencia introspectiva de cada uno, porque es obvio que la pregunta "*¿Qué quiero llegar a ser?*" es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla, muestra hasta qué punto cada uno está hipotecando su vida o hasta qué punto

está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores. Los valores son realizables, porque nos marcamos fines, que son siempre valores elegidos, y los alcanzamos (Tourinán, 2007, 1989b).

La experiencia de la decisión, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores. (Escámez, 2003; Escámez et al., 2007).

Por consiguiente, se puede afirmar que los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser realizados, una vez elegidos; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de nuestras finalidades. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro, que siempre supone justificación moral de conductas singulares y la explicación científicotecnológica de acontecimientos idiográficos en cada elección.

Esta distinción producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a insistir de nuevo en la connotación derivada de la condición del educando de agente su educación: *el sentido patrimonial*. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que la educación comparte ese sentido patrimonial que se manifiesta en el conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización de los diversos valores (Tourinán, 2005a, 2006a).

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico nos pone en la vía de entender la importancia de realizar el valor, una vez elegido. La relación entre elección

y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos es a donde tenemos que llegar con la investigación pedagógica y esa relación está marcada por la diferencia entre acontecimientos y acciones. Y así las cosas, la relación acontecimiento-acción es, a su vez, un objetivo en la investigación teórica de la educación.

Conclusiones

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*.

Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la *Teoría 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 su desarrollo como construcción científica 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 por enseñar, por 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 los retos epistemológicos derivados del carácter axiológico de la educación y desde las directrices derivadas de las cualidades metodológicas de apertura, prescriptividad y pluralidad.

Sobre el autor

José Manuel Tourinán-López es Doctor en Pedagogía de la Universidad Complutense, Madrid-España. Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela. Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Autor de numerosas publicaciones sobre desarrollo de sistemas educativos, intervención pedagógica (dimensiones generales y ámbitos de intervención) y función pedagógica. Especialización disciplinar: Teoría y política de la educación. josemanuel.tourinan@usc.es

Referencias

- Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-14.
- Boavida, J. & García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bochenski, I. M. (1981). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R. C. Anderson et al. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1-17). New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom, A. J. & Sarramona, J. (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colbert, J. G. (1969). Método. En *Gran Enciclopedia Rialp* (pp. 667-669). Madrid: Rialp.
- 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 catalans.
- 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*, 1(40), 143-163.
- 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.
- Davis, W. K. (1987). Educational research in the professions: Paradigms, peer review and promise. *Professions Education Research Notes*, 9(1), 4-9.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (8ª ed.). [Edición alemana de 1884]. Buenos Aires: Losada.
- Doyle, W. (1989). Investigación en enseñanza: Paradigmas. En T. Husen & T. N. Postelwhite (Dir.), *Enciclopedia internacional de la educación* (pp. 3322-3330). Barcelona: Vicens-Vives.
- Dray, W. (1957). *Laws and explanation in history*. Oxford University Press.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 217-235.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En A., Escolano, Sánchez de Zavala, M. F., Pérez, M. A., Quintanilla, R., Castro, J., García, et el., *Epistemología y Educación* (pp. 9-11 y 15-26). Salamanca: Sígueme.
- Freund, J. (1975). Las teorías de las ciencias humanas. Barcelona: Península.
- Gage, N. L. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García Carrasco, J. & García del Dujo, A. (1999-2001). *Teoría de la Educación I-II*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- García del Dujo, A. (2006). (Coord.). Teoria da educação. Modos de fazer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogia*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.
- Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, (14), 19-46.
- González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5(17), 7-23.
- Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Herbart, J. F. (1805). *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* (pp. 29-58). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophical and educational theory. En I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and education modern reading* (pp. 78-95). Boston: Allyn & Bacon.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. En J. P. Keeves, *Educational research methodology and measurement: an international handbook* (pp.17-20). Londres: Pergamon Press.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Keeves, J. P. (1988). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Londres: Pergamon Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press [Traducción castellana: *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971].
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Lakatos, I. (1974). *La historia de la ciencia y sus reconstrucciones científicas*. Madrid: Tecnos.
- Lissitz, R. W. & Samuelsen, K. (2007). A suggested change in terminology and emphasis regarding validity and education. *Educational Researcher*, 36(8), 437-449.
- Loewenberg, D. & Forzani, F. M. (2007). What makes education research "educational"? *Educational Researcher*, 36(9), 529-541.

- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. En I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of Knowledge* (pp. 59-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, D. (1979). Paradigm lost: Thomas Kuhn and Educational research. *British Educational Research Journal*, 5(2), 167-173.
- Monserat, J. (1984). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: UPCM.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Madrid: Ariel.
- Nagel, E. (1974). *La estructura de la ciencia* (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación* (5ª ed.). Buenos Aires: Losada [Edición alemana de 1935].
- Novak, J. (1977). *A theory of education*. NY: Cornell University Press. [Versión en castellano: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1988].
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. & 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 & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education* (pp. 47-65). Londres: Rotledge & Kegan Paul.
- Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Caja Murcia.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-54.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, Otoño), 109-126.
- Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En J. Boavida & A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 593-608). Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Saumells, R. (1969). Metodología científica. En *Gran Enciclopedia Rialp* (pp. 569-673). Madrid: Rialp.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: framing the Project*. Buckingham: Open University.
- Schulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-6). Nueva York: MacMillan.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522.
- Shapere, D. (1964). The structure of scientific revolutions. *Philosophical Review*, 3(73), 383-394.
- Suppe, F. (Ed.). (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.

- Toulmin, S. (1972). *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton, NJ: Princeton University Press [Edición castellana: Alianza Editorial, 1977].
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Touriñán, J. M. (1977). La estimación personal del valor y su sentido pedagógico. *Revista de Ciencias de la Educación*, (90), 271-282.
- Touriñán, J. M. (1983). Método, metodología y metodologismo. *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 952 y 968). Madrid: Santillana.
- 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* (pp.15-36). Málaga: Universidad de Málaga.
- Touriñán, J. M. (1990). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Educación*, (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 Psicología 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: Homenaje ó profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 317-341). Santiago: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2005a). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12(10), 9-44.
- Touriñán, J. M. (2005b). (Dir.). *Proyecto Educación en Valores*. Consultado el 28 de febrero, 2008 en el sitio Web de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana-ATEI: <http://www.ateiamerica.com/pages/eduvalores.htm>.
- Touriñán, J. M. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2006b). Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis Revista de Ciencias de l'educació*, Junio, 173-212.
- Touriñán, J. M. (Dir.). (2007). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Touriñán, J. M. & Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

- Touriñán, J. M. & 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. & 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.
- 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* (pp. 39-61). Madrid: C.S.I.C.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153), 9-36.
- Vázquez, G. (1981a). N=1: Un nuevo paradigma de investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39(151), 3-15.
- Vázquez, G. (1985). Método científico. En A. de la Orden Hoz (Coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación, Investigación Educativa*, p.161. Madrid: Anaya.
- Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49(188), 123-146.
- Walton, J. (1971). *Introduction to education: A substantive discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. [Edición inglesa: *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan, 1986].
- Wright, G. H. von (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.

