

João Boavida  
Ángel García del Dujo  
Coordenação



Teoria da Educação  
Contributos Ibéricos

La Teoría de la Educación en su Doble Dimensionalidad:  
DE LA REALIDAD Y DEL SABER EDUCATIVO

La pretensión de estas páginas es averiguar qué tipo de saber es el saber acerca de la educación, o, si se quiere expresar de otro modo, qué racionalidad sustenta la Teoría de la Educación, ya que preguntarse por el saber educativo no deja de ser una cuestión básica y esencial en cualquier teoría. Tal objetivo no es en absoluto trivial, ya que de alguna manera nos aproxima a la formulación y aun definición de lo que se entiende por Teoría de la Educación o conocimiento más idóneo para explicitar el fenómeno — cualquier fenómeno — educativo. 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. Iniciaremos nuestra singladura por algunas cuestiones básicas.

## 1. El sentido de la Teoría de la Educación

La formulación recién planteada precisa, de principio, clarificar la cuestión teórica, es decir qué se entiende por teoría. Es evidente que, en el campo de las Ciencias de la Educación, el término teoría está absolutamente

contaminado no sólo por la ideología sino también por confusiones propias del escaso interés que la cuestión teórica de la educación propicia en muchos ámbitos. Por ejemplo, lo teórico en educación se suele confundir con lo inútil, con lo no aplicativo, por tanto, con lo no necesario. Además, en general, suele confundirse lo teórico-educativo con los predicamentos propios de la Filosofía de la Educación, como si lo filosófico fuese sinónimo de lo teórico, lo que, por cierto y llegados a este punto, nos vemos precisados a admitir que no todo el conocimiento teórico de la educación formaría parte de una Teoría de la Educación. Así, el saber filosófico acerca de la educación es un saber teórico pero de carácter especulativo, que no cumplimenta entonces los requisitos de una Teoría tal como se concibe en el campo de la Teoría de la Ciencia. Asimismo, la Historia de la Educación es un conocimiento teórico pero que tampoco, y por muy parecidas razones, se concibe como propio de la Teoría de la Educación.

En otras ocasiones el término teórico se concita con teorías particulares acerca de cuestiones educativas o en función de perspectivas personales acerca de la educación. En el primer caso, se podría hablar, por ejemplo, de una «teoría sociológica de la educación» como la de T. Parsons o la de E. Durkheim, por hablar de dos sociólogos de muy diferenciada identidad. Sin embargo, ninguno de ellos formula una Teoría de la Educación, sino que plantean posiciones explicacionales particulares para aspectos asimismo parciales (el papel social) acerca de la educación; asimismo, y para reiterar el segundo caso, se podría hablar de la teoría pedagógica de P. Freire o de la teoría de la desescolarización, pero, también en este caso, nos referimos más a aspectos personales o individuales — opiniones u opciones — en referencia a la educación. En este sentido, las teorías educativas tendrían la característica de ser «perspectivas» de la educación.

También se habla de teoría como sinónimo de ideología, de tal manera que posiciones de autor, o de corriente, se convierten en el marco conceptual de clarificación de lo educativo, cuando tal posición, en el fondo, nada o casi nada nos dicen de la educación — del saber educativo — sino, en

todo caso, de la comprensión que un autor posee de la educación, o de su cultura pedagógica. Es decir, elevamos al plano de la teoría lo que son subjetivismos. Las teorías de Apple — crítico — o de G. Gentile — fascista — no son realmente teorías pedagógicas sino el pensamiento y las formas de pensar que en referencia a la educación poseen tales autores. El pensamiento marxista, cristiano, vaticanista, socialdemócrata o psicologicista acerca de la educación, lo que hace es profundizar en el marxismo, en el cristianismo, en la oficialidad católica, en el pensamiento socialdemócrata o en la concepción de la psicología respectivamente, porque, siempre, en tales posicionamientos, lo adjetivo es la educación y la sustantividad es aportada por la posición ideológica de la cual se parte.

La pedagogía marxista, por ejemplo, nos amplía la visión que el marxismo tiene — amplía el conocimiento marxista — al aplicarlo a un campo específico — la educación — pero nada nos dice acerca de lo que es realmente la educación (sólo nos informa de cómo el marxismo comprende la educación, es decir, nos informa de la comprensión que el marxismo posee de la realidad..) Claro está, que donde decimos marxismo podemos incluir cualquier otra corriente ideológica, de pensamiento, de posicionamiento científicista o de autor; siempre el resultado será conocimiento que desarrollará o ampliará el conocimiento de la ideología, del pensamiento, del posicionamiento o de la comprensión del autor; pero muy difícilmente nos habrán ampliado conocimiento acerca del fenómeno factual de lo que es y supone el educar.

Para no apartarnos de nuestros objetivos previamente enunciados, vayamos de nuevo a la cuestión que fundamentalmente nos interesa, a saber, qué es la Teoría de la Educación y cuáles son los fundamentos racionales de su saber. Para ello, permítame realizar alguna que otra incursión histórica.

En su origen, al principio del siglo XIX, y fundamentalmente a partir de la obra de J. F. Herbart, la palabra Pedagogía se utilizaba para referirse a cualquier contenido que tuviese que ver; o tratase directamente, cuestiones o aspectos educativos. Pedagogía era, pues, el saber teórico, concreto o

relacionado con la educación. Se trataba, pues, de una disciplina que abarcaba el estudio del «todo» educativo, ya que incluso se vino en denominar Pedagogía General.

Más tarde, a principios del siglo XX, se producirá la primera gran desmembración que sufrirá este «todo» pedagógico; se tratará de una escisión de carácter metodológico, o de enfoque, que afectará en consecuencia a los métodos o maneras de estudiar y analizar la educación. Así, de la aplicación del método experimental surgirá la Pedagogía Experimental, o intento de dar cuenta del saber educativo en base al método científico; por otra parte, de la tradición de entender el universo educativo desde la reflexión y la racionalización especulativa se seguirá hablando de Pedagogía General (atendiendo una vez más a la tradición herbartiana) o de Pedagogía Racional, de acuerdo con Paulsen que, como vemos, también concretaba el «tipo» de pedagogía en función del método (racional o especulativo) que se utilizaba para su construcción y estudio.

Sin embargo, fue a partir de los años treinta del siglo XX, cuando tiene lugar la segunda y más importante desmembración del cuerpo de conocimientos propio de la Pedagogía, desmembración que ahora afectará no tanto a la metodología cuanto a los contenidos, al saber pedagógico en suma. Si la primera diferenciación de la pedagogía se centró en el «cómo» investigar en educación (la metodología científica), ahora nos encontramos con otra que tuvo su razón de ser en determinar «qué» contenidos formaban parte de la propia Pedagogía.

La razón de todo ello estribó en que las diferentes ciencias sociales, en su fulgurante desarrollo, coincidieron en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, por lo que la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Antropología, y más tarde, la Economía..., etc., afectaron parcialmente, con sus aportaciones, al conocimiento de la educación. O sea, que tras la Segunda Guerra Mundial la atomización de la ya antigua Pedagogía será un hecho, que se ha ido acrecentando hasta nuestros días. Hoy, efectivamente, el saber pedagógico se encuentra en

manos de las denominadas Ciencias de la Educación, conjunto múltiple de disciplinas que tienen en común estudiar aspectos de la educación, — pero no toda la educación — y que antes eran contemplados unitariamente por la Pedagogía. Sin más y a modo de resumen, podemos decir que la denominación «Ciencias de la Educación» se centra analítica y pluralmente en el mismo objeto de conocimiento — la educación — que antes era abordado sintética y unitariamente por la Pedagogía. No obstante, también hay que decir que este cambio ha posibilitado transformaciones metodológicas, pues de la reflexión conceptual o de la experimentación, como métodos propios de la Pedagogía, se ha pasado ahora a un tratamiento plurimetodológico de las Ciencias de la Educación, originario de la multiplicidad de métodos y enfoques que son utilizados por las demás ciencias sociales (Colom y Nuñez, 2001).

Pues bien, entre las diversas ciencias de la educación nos encontramos con la denominada Teoría de la Educación, de origen anglofilo, y que se ha ido imponiendo entre nosotros por la gran incidencia lingüística que el inglés posee en estos momentos en todos los planos, no sólo de la ciencia sino de cualquier otra esfera de la actividad humana (diplomacia, negocios, cultura..., etc.); ahora bien, en inglés, como se sabe, «education» hace referencia y se plantea como «practice», por lo que, al querer abordar el estudio teórico de tal práctica y no poseer originalmente en su vocabulario el término de origen grecogermánico que nosotros reconocemos por Pedagogía y que tradicionalmente se aplicaba al conocimiento teórico (bien racional o experimental de la educación), no queda más remedio que, para significar tal tipo de estudio, se tenga que utilizar el vocablo «theory».

Vistas así las cosas, parece que *Theory of Education*es una de las múltiples ciencias de la educación que tiene como objeto el estudio teórico de la educación, por lo que de hecho se igualaría a la concepción de la clásica Pedagogía, que, por cierto, ya fue definida por Kant como «teoría de la educación». O sea, que una disciplina surgida de la vocación analítica de las ciencias de la educación, y como una más de las mismas, aportaría una

visión de síntesis, unitaria y general de la educación desde una perspectiva teórica (como la antigua Pedagogía). Sin embargo, no es así ni mucho menos. Por tanto, antes de llegar a conclusiones apriorísticas, cabe determinar más ampliamente el carácter actual de la Teoría de la Educación, teniendo en cuenta su procedencia anglofila, para así saber cuál es su contenido y también su propia razón de ser.

La Teoría de la Educación, tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos, se ubica en dos grandes campos educativos: el escolar y el no escolar. El estudio del primero se reconoce por Teoría del Currículum (*Theory of Curriculum*) y el del segundo, por Educación no Formal (*Non Formal Education*). Debemos, no obstante, acotar la anterior afirmación, porque, a pesar de todo, la Teoría de la Educación no contempla todo el conocimiento posible sobre la cuestión curricular, ya que algunos aspectos no forman parte de su objeto (valores, filosofía, axiología, fines, aspectos antropológicos..., etc., del currículum). Es decir, la Teoría de la Educación, como ya dijimos, no estudia todo lo teórico que se da en relación al conocimiento educativo (Colom, 1992).

## 2. El objeto de la Teoría de la Educación

Estamos ya en condiciones de aproximarnos al carácter fundamental de la actual Teoría de la Educación, carácter que viene dado por su sentido pragmático, utilitarista, continuador en definitiva de la tradición que se iniciara, ahora hace acaso más de un siglo, en Estados Unidos y que se conoce como «pragmatismo» o si se quiere, utilitarismo, (en este sentido es fundamental el pensamiento y la obra de J. Dewey). Téngase en cuenta que en inglés la palabra «education» se refiere exclusivamente a la realidad, a la práctica, a la acción, o si se quiere, al fenómeno tangible y real de la educación, de ahí entonces que, si se teoriza sobre la educación, es para servir

a la práctica, al ejercicio profesional del educar. En el mundo anglosajón, Teoría de la Educación es, sin duda, teoría para la práctica educativa (o para el ejercicio de la práctica educativa). No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica; no se concibe una teoría que no sea pragmática, que no sea útil, que con ella no se pueda mejorar y perfeccionar el mundo práctico de la educación. De hecho, una Teoría de la Educación que no sirviese para mejorar la educación sería una teoría absurda. En educación, si se teoriza, es para mejorar la propia educación. Por tanto, es imposible confundir o querer igualar la Filosofía de la Educación con la Teoría de la Educación, ya que aquella no busca aplicabilidad alguna, al menos de forma directa o inmediata.

En consecuencia, una vez más, afirmamos que el dominio propio de la Teoría de la Educación está formado por todas aquellas aportaciones orientadas a *conocer* la realidad educativa a fin de *intervenir* (modificar, innovar..., etc.) sobre ella. O sea, la pretensión de la Teoría de la Educación es conocer para mejorar la práctica educativa. En consecuencia, y como resumen, la Teoría de la Educación anglofila, originada tras la desmembración de la unitaria Pedagogía germánica, se conforma como un cuerpo específico de conocimientos, integrado en la amplia constelación de saberes acerca de la educación (Ciencias de la Educación) y que tiene como características específicas las siguientes:

- Una concepción de la teoría próxima a los desarrollos logrados en el seno de las denominadas Ciencias Humanas.
- Una concepción de la teoría en cuanto que saber o conocimiento aplicable a la educación (a la realidad escolar o no) cuyo objetivo es la mejora (innovación, cambio...) de la práctica educativa.
- Se centra, en su ubicación escolar, en los conocimientos curriculares que más tengan que ver y que más próximos están a la práctica educativa de las escuelas.
- Se centra, en su vertiente no escolar, en los aspectos de la educación no formal de intervención más posibilista y necesaria (campo de

la educación permanente, laboral, de adultos, educación urbana..., etc.).

- Acepta verdades ya asentadas en otras disciplinas, preferentemente las denominadas Ciencias de la Educación, o intenta investigarlas en función de sus necesidades y objetivo práctico.
- Acepta cualquier metodología adecuada a sus fines o intereses, fundamentalmente la descriptiva, la experimental, la analógica (simulación) y la comparativista.

Es, como se ve, una disciplina que le va el mestizaje y la multiculturalidad, la apertura y la flexibilidad, lejos entonces de las mentalidades cerradas y apriorísticas que la defienden o rechazan. Ahora bien, esta caracterización supone plantear una concepción de la teoría educativa como una teoría narrativa, es decir, con un discurso débil y endeble, dependiente de otros saberes y con objetivos muy concretos y reales (solucionar o mejorar situaciones educativas). Por tanto, reiteramos que la Teoría de la Educación a lo único que puede aspirar es a ser narrativa, es decir, a poder ser considerada como teoría narrativa, que es lo mismo que decir teoría débil, fruto de un saber no ontológico y sí aplicativo y pragmático. Además, el saber de la Teoría de la Educación es un saber de compromiso — casual, en función de la realidad sobre la que incidir — y dependiente (de otras ciencias de la educación), por tanto con escasa identidad propia.

Por tanto, y por todo lo mencionado, es absurdo querer ontologizar la teoría educativa; en primer lugar, porque la teoría educativa no tiene una ontología propia y, en segundo lugar, porque hacer depender la teoría educativa de otras ontologías es anularle su funcionalidad pedagógica y su esencia pragmático-aplicativa, por la mera razón de que la educación no se integra, a pesar de los esfuerzos habidos en este sentido, en ninguna categorización ontológica.

La Teoría de la Educación, en cambio, al ser entendida como narración se adecúa pertinentemente a los objetivos que como tal teoría posee, a saber, dar razón del tipo de conocimiento que es el conocimiento educativo

y, en este contexto, dirimir qué es realmente la educación y qué debe hacerse para mejorar su practicidad, ya que educar es, y siempre ha sido, una actividad praxeológica. La racionalidad, a la teoría educativa, no le viene dada por su reflexión acerca de las grandes verdades que encierra el hombre y el mundo. Todo lo contrario; su racionalidad le es dada desde su praxeología, ya que, al ser una teoría para la acción, es la reflexión acerca de las pertinencias de las acciones (en relación a sus fines u objetivos) lo que le da consistencia racional y entidad teórica.

La causa final — la finalidad o los objetivos de la educación — no depende de la identidad del conocimiento pedagógico: depende, en todo caso, de otras identidades externas al saber educativo. Y es que el verdadero objeto de la educación es la educabilidad y no una educabilidad asentada en morales determinadas o prescritas. En este sentido, y con ello se evidencia su debilidad epistemológica, la Teoría de la Educación es una estructura abierta que depende, en sus finalidades, de múltiples modelos axiológicos, lo que no significa que tales modelos se inscriban dentro del saber educativo. La Teoría de la Educación evidencia y demuestra el logro de la educabilidad, pero nunca las educabilidades concretas que se puedan conseguir, ya que no dependen del discurso teórico acerca de la educación sino de las veleidades filosóficas y de creencias, ajenas al saber educativo, con que se pretende definir, desde el exterior de la estructura educativa, el sentido de la educabilidad.

Por tanto, es desde esta perspectiva que afirmamos que la Teoría de la Educación es exclusivamente una teoría narrativa acerca de la realidad y del acontecer educativo y que así debe seguir siendo, porque la razón ontológica y metafísica no logra dotarla de identidad propia, por el mero hecho de que la teoría educativa, en primer lugar, no se encamina hacia este tipo de conocimientos y, en segundo lugar, si así lo hiciese, tampoco tendría éxito en sus pretensiones, por la mera razón de que su objeto de estudio — la educación — no es, en el campo del pensamiento, una cuestión fuerte, sino que siempre ha quedado a través de la historia de las ideas como una reflexión

casi siempre marginal. Debe denunciarse, pues, de una vez por todas, la trivialidad del que se viene en denominar pensamiento educativo.

En esencia la narratividad de la educación debe lograr una explicación coherente entre principios teóricos y actividad práctica. De hecho, ésta es la esencia teórica de la educación: asentarse en unos postulados para que luego puedan ser logrados mediante la actividad educativa. ¿Qué significa este planteamiento? En primer lugar, reconocer la Teoría de la Educación como una teoría hecha en base a préstamos. Donde se dice interdisciplinariedad o síntesis debemos pensar en una entidad hecha en base a principios y reflexiones generadas desde otros ámbitos, que luego, en función de sus intereses u objetivos, son convenientemente aprehendidos y más o menos sistematizados por la Teoría de la Educación.

La Teoría de la Educación, para el logro de la educabilidad, se acoge a cualquier saber, propio, por lo general, de las ciencias humanas y sociales, a fin de lograr con ellos sus propósitos. En todo caso, su labor viene facilitada por la ya larga tradición que este tipo de ciencias posee de dedicarse a las cuestiones educativas, las denominadas Ciencias de la Educación. Bajo tales planteamientos, la Teoría de la Educación se reconvierte en una teoría pragmática, funcional, cuyo objetivo debe ser dar razón de la práctica educativa dotada de validez y pertinencia. Narrar, pues, el trayecto entre las pretensiones de logro y el logro, es decir, narrar cómo se hace este trayecto es, en última instancia, lo que se puede pedir a la teoría educativa. La Teoría de la Educación es, pues, sin más, teoría para la práctica educativa.

### 3. La racionalidad de la Teoría de la Educación

La Teoría de la Educación, como saber teórico que es, posee otro objetivo, además del pragmático y de aplicabilidad que ya hemos mencionado y que le caracteriza fundamentalmente. Esta segunda finalidad se movería

en el plano epistemológico, ya que su pretensión es evidenciar el sustento racional — qué saber y qué tipo de saber — que configura esta concepción teórica de la educación eminentemente pragmatista y utilitarista. En este sentido, y como tal teoría, pretende una fundamentación que sea válida para cualquier teoría particular o específica, de tal manera que habría, en el plano del conocimiento, una Teoría de la Educación que, como tal teoría, sería capaz de englobar y de dar cuenta, racionalmente, de cualquiera de las teorías aplicativas que la Teoría de la Educación utiliza para solucionar los múltiples problemas con que se encuentra la práctica educativa, desde problemas organizativos a evaluativos, de presentación de contenidos, dificultades de aprendizaje..., etc.

Esta Teoría epistemológica de la Educación sería, pues, y se conformaría como el amazón y el marco teórico — en el sentido que lo teórico posee en el campo de la Teoría de la Ciencia — de la Teoría de la Educación entendida como aplicación. Pues bien, en este sentido, más propio del mundo tres de Popper, es decir, el mundo de la metaciencia, la Teoría de la Educación en cuanto Teoría para todas las teorías educativas se fundamentaría en un tipo de saber que a su vez se caracterizaría por los siguientes tipos de racionalidad.

### 3.1. La razón material

No hay ciencia si no hay materialidad. La ciencia se ocupa, exclusivamente, de lo material, es decir, de la materia, de lo tangible, de lo commensurable y de lo empíricamente evidenciable. En consecuencia, estamos ante un préstamo de la ciencia experimental — ciencias de la materia — a la educación. La ciencia, pues, aportaría la razón material a la narración educativa.

En este sentido, cabe recordar cómo históricamente la ciencia — específicamente la Biología — pretendió integrar a la educación en su seno (a partir de Spencer, por ejemplo, con Dewey, Montessori o Decroly, entre otros autores asimismo significativos). Además, no podemos olvidar cómo

de esta aproximación la Biología aportó a la Pedagogía su propio método de investigación, es decir, el método científico o experimental.

Es evidente que los espiritualismos educativos, surgidos mayormente del neokantianismo de la escuela de Badén y del neoescolasticismo, no permitieron desarrollar la tradición materialista de la educación, de tal manera que incluso se dio todo un movimiento para que fuesen autores cristianos los que se hiciesen cargo de las cátedras de Pedagogía Experimental, en países de fuerte presencia católica. El caso de la Universidad católica de Bruselas es en este sentido ejemplar; al igual que lo fue el control ideológico que en España hubo de esta materia hasta bien entrada la democracia(1).

Sin embargo, no puede entenderse lo educativo sin fundamentarlo en la materialidad; téngase en cuenta que la relación educativa — entre educador y educando — se asienta en la materialidad de los seres humanos, al mismo tiempo que las mediaciones que se dan en tal relación se asientan y se fundamentan en objetos asimismo materiales. No hay duda, pues, que fue la influencia biológica la primera que aportó la materialidad educativa, aunque, después, se impidiese por todos los medios el desarrollo de tal aspecto, olvidándose que la educación siempre ha requerido de materialidad. Piénsese en todo caso en el papel y la importancia que ha tenido y sigue teniendo el libro de texto y cómo la innovación de sus diseños ha facilitado la tarea de profesores y alumnos. El mismo método experimental materializa y cosifica el objeto de investigación y, hoy en día, una vez más, aspectos bio-materiales adquieren una importancia relevante en la educación moderna. La neurología de la mente, en relación a la memoria o a la comprensión..., etc., se nos evidencia como los verdaderos fundamentos materiales del aprendizaje cuyo mejor conocimiento, sin duda, ayudaría a mejorar el desarrollo de

(1) Es el caso, por ejemplo, de una de las personalidades más determinantes de la Pedagogía Experimental de la Universidad Católica de Lovaina; me refiero a R. Buyse (1937) y a sus manifestaciones en las primeras páginas de su obra *La experimentación en Pedagogía* Barcelona: Editorial Labor. El caso de España es paradigmático: durante el franquismo sólo hubo una cátedra de Pedagogía Experimental, en la Universidad Complutense, cuyo titular, el Dr. Victor García Hoz, era un destacado miembro del *Opus Dei*.

programas educativos, así como su adaptación a las características de los alumnos. Creemos que la futura fundamentación materialista de la Teoría de la Educación se encontrará en los avances de las neurociencias(2).

La teoría de los sistemas generales aplicados a la educación ha sido otra estrategia válida para cosificar los fenómenos educativos, ya que desde tal perspectiva cualquier cuestión educativa puede ser tratada como un sistema, o sea, como una realidad, en este caso una realidad operante, pero realidad a pesar de todo. El enfoque de sistemas materializa, pues, la educación, máxime cuando, como dice N. Luhmann(3), el sistema impide la introducción de valores en el análisis de la realidad objeto de estudio. De ahí que tal autor defienda lo que el denomina «la ambición de la teoría», capaz de explicarlo todo, sin intervención de subjetivismos. La concepción de la educación como sistema implica epistemológicamente presentar la educación como fenómeno, o sea, como materialidad empírica existente que es analizada desde el prisma categorial propio de tal teoría, a saber, estudiando sus funciones, sus dinámicas, sus relaciones internas y externas..., etc., sin referirse empero, nunca, al hombre, a lo humano, o a cualquier elemento del que pudiese desprenderse niveles de comprensión axiológicas. De ahí que con la teoría de sistemas se pueda estudiar a la sociedad sin detenerse en el hombre o pueda estudiarse la educación sin referirse a los alumnos en concreto, sino simplemente bajo la categoría genérica de educandos(4).

(2) Esta tesis es defendida con brillantez por el Dr. Joaquín García Carrasco, catedrático de la Universidad de Salamanca.

(3) véase de este autor: (1973). *Ilustración sociológica*. Buenos Aires: Sur; (1983). *Fin y racionalidad en los sistemas*. Madrid: Editora Nacional; (1985) *El amor como pasión*. Barcelona: Península; (1990) *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós. En cambio, para un estudio sobre N. Luhmann aconsejaria, sin duda, Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.

(4) véase, en referencia a la aplicación sistémica a la educación, Colom A. J. (1982) *Teoría y metateoría de la educación. Un análisis a la luz de la Teoría General de Sistemas*. México: Trillas; Castillejo, J. L. y A. J. Colom A. J. (1987) *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: CEAC. Así como, últimamente, Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós. A propósito de la obra de N. Luhmann y su aplicación a la educación véase A. J. Colom, A. J. y J. C. Melich, J. C. (1993). La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann. *Enrahonar*; 21, pp 77-84.

La teoría de sistemas, como decíamos, al ser una estrategia cognitiva de investigación, materializa mental y conceptualmente la realidad, dándole entonces una materialidad ficcionista(5) que, sin embargo, es suficiente para objetivizar los procesos y los fenómenos educativos lejos de las subjetividades propias de las teorías de las denominadas ciencias humanas y sociales. Asimismo, la concepción tecnológica de la educación es otro aporte a esta materialidad, pues la tecnología cosifica y reduce la educación a fenómenos y situaciones muy concretas cuya materialidad es a su vez absolutamente evidente. Desde el libro de texto a los objetivos procedimentales o desde la utilización de diversos artefactos para transmitir información a la realización de diseños curriculares, hablamos siempre de objetos materiales que, sin embargo, determinan los procesos, los fenómenos y las situaciones educativas.

La paradoja es que la pedagogía siempre ha huido de su propia materialidad, encontrándose más cómoda en el desarrollo de cuestiones próximas a lo trascendente, a pesar de que esto le cerrara el camino para fundamentar su racionalidad como ciencia social. El neo-idealismo de reminiscencias kantianas, la neoescolástica, la fenomenología y los discursos propios de las diversas iglesias cristianas han hecho que la cuestión de la trascendencia fuese el objeto de estudio y análisis máspreciado a la hora de investir las teorías educativas, olvidándose en el camino cuestiones tan básicas y banales como que la educación es un fenómeno temporal y espacial que requiere de materialidad humana, procedimental y mediacional(6).

Sin *soma* no hay educación y, por supuesto, tampoco trascendencia. Sería, pues, interesante iniciar el edificio teórico de la educación desde su basamento material, es decir, por la ciencia de la mente, en primer lugar, y por sus efectos y consecuencias en el aprendizaje y en el comportamiento.

(5) Siguiendo la terminología propia de M. Bunge referida a «entes ficticios», o sea, los propios del «mundo tres» de K. Popper, es decir, las metateorías o teorías acerca de las teorías. Véase en concreto Bunge, M. (1976). *La investigación científica* Barcelona: Ariel.

(6) un buen ejemplo de lo afirmado podemos encontrarlo en Castillejo, J. L. (1987) *Pedagogía tecnológica* Barcelona: CEAC.

Estamos, pues, ante un principio básico e indiscutible que la ciencia aportó a la teoría educativa ya desde un principio: sin materialidad no hay educación. Es pues necesario ser conscientes de ello y obrar en consecuencia. Este obrar en consecuencia requiere continuar los contactos entre teoría educativa y ciencia biológica y estar más abiertos a los últimos estudios desarrollados que puedan tener eco y aplicaciones en la mejora de la práctica educativa. Las innovaciones en el campo de la genética, de la biología molecular, de la fisiología del cerebro, son de tal calibre que, sin duda, es necesario mantener permanentemente una ventana abierta sobre ellas para así poder sustentar unas bases materiales de la educación que pueden ser de gran trascendencia de cara al conocimiento de los propios mecanismos que los procesos educativos activan y ponen en juego.

### 3.2. La razón tecnológica

La teoría educativa, por su entidad, requiere de la razón tecnológica, por lo que se debe como un discurso acerca de la acción educativa, es decir, centrado en el saber para hacer. De esta forma, la teoría de la educación se nos presentaría como una verdadera praxeología (Moles y Rhomer, 1984) o, si se quiere, como una tecnología que como tal se asienta en el conocimiento (científico) — teoría — y que luego se instrumentaliza a través de procesos; o sea, la razón tecnológica o praxeológica de la educación concebiría a la teoría educativa como teoría tecnológica.

Esto significa que la Teoría de la Educación, como cualquier tecnología, debe fundamentarse en unos principios científicos para, de los cuales, extraer procesos de acción que sean efectivos. El educador debe saber, pero saber para hacer. Éste es el aspecto fundamental y determinante de la Teoría de la Educación; no le basta con el hacer — sería caer en la alienación de la pura experiencia — y no sólo necesita saber, que sería caer en el verbalismo, en la teorización baral e inútil. Por el contrario, la Teoría de la

Educación, además de presentar unos contenidos, tiene que explicitar su capacidad aplicativa mediante procesos que orienten la acción. Pues bien, es a ello a lo que denominamos teoría tecnológica, es decir a la conjunción de saberes y de normas que, asentadas en ellos, logran prácticas educativas coherentes con los mismos. En tal situación, lógicamente, el conocimiento, el saber, sobre el que descansa la instrumentalización, o la razón tecnológica, viene dado, generalmente, por las aportaciones que realizan las ciencias sociales al conocimiento educativo, es decir, por las llamadas Ciencias de la Educación, independientemente de que hoy en día otras materias puedan también participar en las soluciones educativas que la Teoría de la Educación persigue (Medicina, Derecho, Ecología..., etc.).

La razón tecnológica descansa en la teoría, o sea, en el objeto principal de la ciencia que, como se sabe, se centra en describir la realidad y en aportar conocimiento sobre cuestiones no conocidas hasta el momento. La tecnología requiere siempre de la ciencia, aunque la ciencia pueda desarrollarse independientemente del saber tecnológico y bajo diversos paradigmas comprensivos. Ciencia y tecnología son, efectivamente, dos clases diferentes de saber; aunque ambos se nos presentan como saberes racionales, si bien uno, el saber tecnológico, depende para su existencia del saber científico (Sarramona, 1990). La ciencia es, pues, quien aporta la plataforma de conocimientos sobre los cuales el saber tecnológico propiciará modelos para aplicar en cursos de acción. Es de esta forma, mediante su aplicabilidad, que el saber tecnológico llega a compilar otro tipo de saber diferente al científico. Ésta es la gran paradoja de la tecnología: se fundamenta en la ciencia pero con la aplicabilidad que realiza de la misma consigue nuevas formas de saber, saber praxeológico, que es diferente al científico que primigeniamente le sirvió de base.

O sea, que entre ciencia y tecnología se da un basamento común — el de la ciencia —, si bien sus objetivos son luego diferentes; la ciencia pretende conocer; la tecnología pretende instrumentalizar para cambiar o transformar la realidad, aunque, eso sí, bajo la orientación teleológica que nos aportan

los fines a los que se deben someter los procesos educativos, por lo que el sentido axiológico de la educación se somete igualmente a la concepción tecnológica. En consecuencia, la racionalidad tecnológica se nos presenta bajo tres perspectivas, a saber:

- la perspectiva epistémica, que nos marca qué tipo de saber es el tecnológico;
- la perspectiva instrumental que nos define el saber propio que desarrolla la tecnología y
- la perspectiva teleológica que nos aporta los fines y objetivos bajo los cuales debe orientarse la acción.

Siempre la práctica educativa, independientemente de su adscripción ideológica (o paradigmática)(7), se resuelve tecnológicamente, es decir, conocer o saber (ciencia) para hacer (tecnología) en función de logros (axiología); es decir, siempre, bajo cualquier contexto ideológico o científico, la educación, toda educación, debe concebirse como una teoría epistémica, instrumental y teleológica.

### 3.3 La razón compleja

Hay otra razón en la que descansa la Teoría de la Educación, razón esta que afecta al fenómeno educativo en sí mismo. Cuando se produce «educación», entran a formar parte toda una serie de procesos multidimensionales que acomplejan enormemente el sentido de lo que es educar. Se educa a una persona que tiene un cuerpo, que posee aptitudes mentales determinadas, que se configura en una personalidad propia e irrepetible, en un contexto social, bajo una historia afectiva y emotiva determinada, todo ello implicado

(7) La cuestión de los paradigmas en la teoría educativa puede hallarse en Colom, A. J. (coord.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* Barcelona: Ariel. Véase en concreto el capítulo X.

en unas formas culturales definidas. Debemos marginar la idea de que la educación es un sistema simple, configurador en base a unas normativas más o menos definidas y cuyos principios, llamados por lo general «Fundamentales, Generales o Sistemáticos»(8), a la hora de la verdad no sirven para la generalidad de las personas (¿no se habla desde hace décadas de enseñanza individualizada o personalizada?), por lo que difícilmente fundamentan principios generalizables de ningún tipo, por lo que la sistemática se vuelve realmente difícil, de tal manera que estos textos o este pensamiento abarcador, al final, resulta tan irreal que su aplicabilidad es excepcional.

Creemos, por el contrario, que la Teoría de la Educación no es ni puede ser sistemática ni general ni fundamental, por la mera razón de que no es unitaria. Acaso para explicar una situación de índole lingüística podamos adscribirnos a la teoría de N. Chomski, aunque para explicar un proceso evolutivo del propio lenguaje nos amparemos en la teoría de las gradientes de J. Piaget. La Teoría de la Educación no puede jamás fundamentarse en el principio de la coherencia y de la unidad porque los fenómenos que estudia, los educacionales, no son sistemáticos, no obedecen a un orden o causalidad concreta, son diferentes en cada individuo y difícilmente son generalizables.

Por tanto, la única razón que puede dar cuenta de los fenómenos educativos es la razón compleja. No tenemos duda alguna al afirmar que la complejidad es el fenómeno paradigmático de comprensión de lo educativo, por lo que la Teoría de la Educación debe asentarse en la razón compleja para así poder encarar adecuadamente el objeto de su estudio.

La realidad educativa es compleja, por lo que el profesorado tendría que formarse cognitivamente en la complejidad. La educación no sólo se manifiesta compleja en el campo de la praxis sino que la Teoría de la Educación participa, obviamente, de tal característica porque las relaciones

(8) Estas cuestiones están convenientemente discutidas en Colom, A. J. y Núñez, L. (2001) *Teoría de la Educación* Madrid: Síntesis.

e implicaciones que la teoría educativa posee con las otras ciencias de la educación y con las ciencias sociales es la evidencia de la necesidad cognitiva de la complejidad para el logro de una formación pedagógica.

No se trata de volver a la unicidad herbartiana de la Pedagogía sino de ser capaces de ver lo educativo desde su propia fenomenología; es decir, la complejidad es coherente con cualquier situación de aula, donde múltiples variables intervienen constantemente sobre el individuo y sobre el grupo al mismo tiempo. El profesorado, ante tal situación, minimiza los fenómenos que observa y los reduce a situaciones simples para así poder intervenir; sin tener en cuenta que es posible el abordaje complejo de las situaciones complejas. No nos extrañe entonces que la visión parcial que poseen los profesionales de la educación de su propio objeto de dedicación sea una consecuencia más de la desvirtuación analítica que se está dando en su formación (por ejemplo, estudiar las formas de juego de cinco niños de una edad determinada en una sala acondicionada para la experiencia que se pretende estudiar no tiene nada que ver con el estudio del juego de treinta niños en un patio de recreo).

Por todo ello, cabe afirmar que hoy una teoría educativa debe ser una teoría de la complejidad educativa. Téngase en cuenta que el estudio de los fenómenos educativos es pluidisciplinar; lo educativo está diseminado en múltiples disciplinas que siguen viviendo de su dedicación analítica — las Ciencias de la Educación —, por lo que no nos es útil intentar un sistematismo interdisciplinario, ya que ello supondría una composición artificial de los saberes acerca de la educación. La interdisciplinariedad no es sino la confirmación de la disciplinariedad analítica. Nuestro objetivo debe ser otro, tal como evidenciar la razón compleja de la Teoría de la Educación; objetivo que debe centrarse en demostrar que la Teoría de la Educación posee capacidad de desarrollar un discurso acerca de la complejidad de las realidades educativas.

Ello supone plantear una concepción diferente de la teoría y, en consecuencia, de la realidad. Nuestra teoría, pues, para asentarse en

la complejidad debe ser, en primer lugar, una teoría o estructura de conocimiento rotundamente abierta y, por tanto, indefinida en sus límites. De ahí que sea posible plantear cuestiones educativas en tantas parcelas del saber, porque lo educativo en la realidad no tiene tampoco límites; afecta a cualquier persona, durante toda su vida, se evidencia en cualquier instancia social y es tomada — la educación — como solución a problemas de índole psicológica, social, cultural..., etc. Ya hace años, se nos hablaba de una concepción circular de la educación porque lo educativo atiende «a la interconexión necesaria entre los diferentes campos, objetos y métodos susceptibles de proporcionar esquemas más apropiados a la explicación de una realidad, no parcelada, sino interactuante» (Pérez Gómez, 1978, 64). Hoy, más que circular, que tiene un sentido de cerrado, de algo acabado, patentizaríamos lo educativo como abierto, complejo, de difícil definición espacial o temporal, irreversible y alineal<sup>(9)</sup>.

No obstante, gracias al carácter abierto de las ciencias de la educación sí que se pueden establecer sistemas de relación abiertos a su vez, claro está, hacia otras innovaciones externas que contribuyan al desarrollo del conocimiento. Es, además, gracias a esta abertura y su consecuente realimentación entre todos los conocimientos educativos, lo que nos permite al mismo tiempo hablar y postular la existencia de la Teoría de la Educación, de carácter complejo e integrador.

Esta complejidad educativa se nos presenta, además, paralela a la que se evidencia en la realidad, una realidad que día a día se nos está descubriendo que es temporal, irreversible, entrópica, inabarcable e indefinible — no descriptible —, es decir, caótica y compleja, por lo que creemos que la educación, al participar asimismo de la misma fenomenología que hallamos en las realidades naturales y sociales, requiere de la necesidad de la razón compleja para su construcción teórica (Colom, 2002).

(9) Para profundizar en tales cuestiones véase A. J. Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós. Existe traducción al portugués con el mismo título en Artmed Editora, Porto Alegre, 2004.

### 3.4 La razón hipertextual

Tras la modernidad se nos ha ofertado la denominada sociedad del conocimiento, o del aprendizaje(10), que ya se viene en considerar nuestro actual formato social. Como es obvio, esta sociedad, como la cultura que genera, se asienta en el esplendoroso desarrollo de la información, una información que, gracias a las nuevas tecnologías, es instantánea, diseminada e hipertextual, tal como se nos evidencia en la red. Además, y siguiendo en ello a R. Barthes(11), es capaz de desarrollar *la diferencia*, o sea, la individualidad así como las capacidades expresivas personales.

Coherentemente, es necesario que la educación y sus instituciones se abran también a esta diseminación informativa a fin de que se aprovechen de la multiplicidad hipertextual que nos ofertan los nuevos medios. Si Internet se encuentra en los hogares, también podría ser de provecho en la escuela para finalidades instructivas. No hay duda que la sociedad del conocimiento ha acabado con la linealidad textual y con la pluralidad enciclopédica en favor de la hipertextualidad de los nuevos *media*. O, si se quiere decir de otra manera, a la hipermedialidad le corresponde la hipertextualidad.

Por ello mismo, consideramos necesaria que la educación se acoja a la razón hipermedial, que es lo mismo que decir que se adecúe a las posibilidades que le oferta la actual sociedad de la información, una sociedad pluralizada y pluralizante, divergente, creadora no sólo de nuevas opciones culturales sino capaz de transformar la condición generadora de la cultura. Tras la modernidad se quiebra el monolitismo cultural por la opcionalidad que aportan las nuevas tecnologías de la información. La pluralidad de fuentes informativas cumplimentan, pues, el mismo papel diseminador de las nuevas teorías literarias.

(10) Según feliz expresión de Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

(11) véase de R. Barthes: (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: A. Corazón; (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI; (1974) *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.

La escuela no sólo vive en la complejidad sino que su propia misión educativa y culturalizadora es, a su vez, compleja; la escuela, la educación, no pueden desatender por más tiempo la necesidad pluralizante. No se puede permitir por más tiempo el abandono que de la realidad está haciendo la institución escolar. Mediante la red el alumno puede acogerse a modelos hipertextuales de enseñanza, lo que significaría, por otra parte, introducirlo en una realidad desordenada, plural, alinear y caótica, de la que él debería elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje. La red, y la hipertextualidad que nos oferta, nos aproximan a la realización de una educación desde la complejidad. De alguna forma estamos en la otra cara de la moneda de la complejidad. La hipertextualidad es compleja y la complejidad engendra hipertextualidad.

Además, en la sociedad del conocimiento la información se ha hipertextualizado en múltiples formatos educativos ajenos por completo a la escuela. Por ejemplo, la razón hipertextual nos narra la educación no formal en todas sus manifestaciones; la educación no formal es otro ejemplo de diseminación, de ruptura crítica de la narratividad escolar uniforme. La educación no formal, a su manera, deconstruye la escuela y su monopolio formativo e informativo. Una de las características de la sociedad del conocimiento es precisamente la hipertextualidad de las formas educativas; la hipertextualidad no incide sólo en los mecanismos metodológicos del aprendizaje — mediante la red u otros formatos — sino que afecta a la institucionalización escolar de la educación y, por tanto, a la sociedad; es lógico que una sociedad compleja, originada en el seno de múltiples fuentes de información, requiera a su vez de múltiples opciones educativas.

A su vez, la educación, en coherencia, debe abrirse a todos los lenguajes, romper entonces con la linealidad narrativa y posibilitar también el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta pues a otros medios, de ahí que además de hipertextualidad debemos hablar de multimedialidad. El teatro, la poesía, la imagen — por tanto, el cine, la T.V., el propio ordenador —, cualquier formato estético, los multimedia

por supuesto, abren la educación a todo un cúmulo de posibilidades que no podemos despreciar. Debemos aprender a deconstruir la narración educativa de la modernidad (Colom, 2002) y aprender en consecuencia a narrarla diseminadamente; recuérdese que el discurso está en la diferencia, en el yo, en nuestras capacidades. De hecho, la razón hipertextual se debe transformar; en la práctica, en posibilidad multimedial. Plurales son, pues, las fuentes de información, plurales los formatos educativos y plurales las narraciones educativas que de todo ello se desprende.

La apertura de la educación, más allá de la escuela, la libera de su propia gramaticalidad, pues la deconstruye y la disemina en múltiples opciones, rupturando entonces su narratividad y creando a su vez una hipertextualidad que tiene su parangón en la multimedialidad que le oferta la sociedad del conocimiento y sus tecnologías de la información. La razón hipertextual es, pues, aquella que irracionaliza la educación, haciéndola compatible con la subjetividad de los sujetos, de los medios y de los lenguajes; se deconstruye la razón pedagógica de la modernidad para construir una educación que no necesita, en la sociedad del conocimiento, de razón para su existencia.

#### 4. A modo de conclusión

En definitiva, nuestro ejercicio centrado en definir qué es la Teoría de la Educación y qué tipo de teoría es la teoría educativa nos ha posibilitado desentrañar algunas de sus características más definidoras. En concreto, nuestras conclusiones se referirían principalmente a los siguientes puntos o aspectos:

Por lo que respecta a la Teoría de la Educación entendida en el contexto de la realidad educativa:

- se trata de una teoría narrativa, es decir, de una teoría débil, orientada a logros más que al *logos*

- se trata, entonces, de una teoría praxeológica que pretende su aplicabilidad para solucionar problemas educativos;
- su definición más precisa sería entenderla como teoría para la práctica educativa;
- se trata, pues, de una estructura abierta, flexible, interdisciplinar, dependiente de múltiples conocimientos ajenos;
- no se concita como ontología ya que los principios axiológicos que han de guiar a la educación no forman parte de la educación, ya que son dados — en las sociedades democráticas — por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por las Constituciones de los diferentes países.

Por lo que respecta a la Teoría de la Educación en el plano epistemológico, es decir, a la hora de delimitar qué tipo de saber es el saber educativo, constatamos lo siguiente:

- se trata de una teoría materialista, en base a las capacidades que tanto el sujeto educante y educador ponen en juego a la hora de llevar a cabo la relación educativa y, por tanto, el acto de educar;
- se trata de una teoría tecnológica, ya que siempre buscará el saber para hacer;
- se trata de una teoría asentada en la complejidad, pues descubre que el acto educativo es complejo, alineal, de difícil predicción, de arraigado carácter individualizante, en el que se hacen patente múltiples influencias indescriptibles;
- se trata de una teoría hipertextual, pues la realidad social en la que está inmersa la educación obedece, a su vez, a una realidad multimedial, donde las formas educativas se han pluralizado de tal manera que estamos inmersos en la denominada sociedad del conocimiento.

Por tanto, si revisamos nuestras afirmaciones, nos encontramos con que, efectivamente, la Teoría de la Educación posee capacidad de explicar la

realidad educativa de forma general, independientemente de las adscripciones ideológicas, filosóficas o de escuela que profesemos o estemos adscritos, ya que los elementos clave de la realidad educativa están explicitados racionalmente por la Teoría de la Educación, tal como podemos ver a continuación:

- Educador y educando, relación educativa, fenómenos de aprendizaje, motivacionales y mentales en general, vienen explicados por la razón material de la Teoría de la Educación
- Articulación entre los procesos educativos, su planificación y su puesta en acción, en definitiva el acto de educar, vienen explicitados por la razón tecnológica de la Teoría de la Educación
- Todas las variables que intervienen en los procesos educativos y en las situaciones educativas, contextuales, o directamente incidentes, vienen explicados por la razón compleja de la Teoría de la Educación.

La realidad social y cultural de nuestro momento histórico viene explicada por la razón hipermedial de la Teoría de la Educación, lo que posibilita que no estemos hablando de una teoría ahistórica y puramente conceptual, sino integrada y que da cuenta de las realidades y tensiones de su tiempo.

- Barthes, R. (1970). *Elementos de semiología* Madrid: A. Corazón
- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad* Buenos Aires- Siglo XXI
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto* Madrid: Siglo XXI
- Bunge, M. (1976). *La investigación científica* Barcelona: Ariel
- Buyse, R. (1937). *La experimentación en pedagogía* Barcelona: Labor.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica* Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J. L. y Colom A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica* Barcelona: CEAC.
- Colom A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación Un análisis a la luz de la Teoría General de Sistemas* México: Trillas.
- Colom A. J. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación*, IV, pp 11-19
- Colom A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico* Barcelona: Paidós. Hay edición en portugués: *A (des) construção do conhecimento pedagógico* (2004). Porto Alegre: Artmed Editora
- Colom A. J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* Barcelona: Ariel.
- Colom A. J. y Melich J. C. (1993). La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann *Eurabon*, 21, pp 77-84
- Colom A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación* Madrid: Síntesis
- Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres Niklas Luhmann o la teoría como escándalo* Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (1973). *Ilustración sociológica* Buenos Aires: Sur.
- Luhmann, N. (1983). *Fin y racionalidad en los sistemas* Madrid: Editora Nacional.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría* Barcelona: Paidós.
- Moles, A. y Rhomer, H. (1984). *Teoría de los actos* México: Trillas
- Pérez Gómez, A. (1978). *Las fronteras de la educación* Madrid: ZYX.
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa. Una valoración crítica* Barcelona: CEAC.