

# Temáticas y enfoques de la teoría de la educación

Jon Igelmo Zaldívar, María de la Torre y Cristina Alina Albu

## 1. Introducción

Como hemos podido ya analizar en el capítulo anterior, los teóricos de la educación, prácticamente desde el origen de la teoría de la educación como ámbito de conocimiento reconocido en España, emprenden la tarea de armar su propia justificación académica. Durante las dos últimas décadas del siglo xx un número importante de profesores universitarios se ponen manos a la obra con el fin de aprovechar la inercia de las fortalezas y también para superar las debilidades o, llegado el caso, para que estas no se notaran. Y es que en el mundo académico, sobre todo de cara a la potencial audiencia y al resto de compañeros de otros ámbitos, tan importante es saber barrer y quitar todo rastro de suciedad, como esconder debajo de la alfombra el polvo acumulado para que nadie lo note.

El ámbito de la Teoría de la Educación posee unas fronteras epistemológicas porosas, que especialmente en las últimas décadas han desnortado incluso a los defensores más acérrimos de la reflexión teórica pura sobre la educación. Teniendo en cuenta esta particular característica en este capítulo vamos a indagar en primer lugar en la justificación del espacio académico, para posteriormente situar las temáticas de referencia de la Teoría de la Educación. Se considera también un punto relevante explorar las fronteras que los teóricos

**Cómo citar:** Igelmo Zaldívar, Jon *et al.* (2025). Temáticas y enfoques de la teoría de la educación. En David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 39-59). Ediciones Complutense. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.02>

de la educación establecen con otros ámbitos como la historia y la filosofía de la educación. Finalmente, se analizan cuestiones que actualmente están siendo debatidas en este ámbito de conocimiento, que incluyen aspectos teóricos en perspectiva decolonial.

## **2. Justificación del espacio académico**

Un primer aspecto a tener en cuenta es que quienes acordaron comenzar a trabajar bajo el paraguas académico de la teoría de la educación no poseían una formación específica en este ámbito de conocimiento, ni contaban con un bagaje amplio de publicaciones sobre esta temática específica. El grupo de profesores, todos hombres, reunidos en 1982 en la Universidad de Murcia, representan en realidad al ámbito de la pedagogía general, con algunas excepciones de académicos que sitúan su desempeño en la Filosofía de la Educación y la Pedagogía Social. Es cierto que el seminario que Alejandro Sanvisens lidera en la Universidad Barcelona justo en los cinco años anteriores a la reunión de Murcia supone un primer intento por centrar el debate sobre la teoría de la educación.

En este contexto se va a producir una fusión de algunos elementos propios de la pedagogía general en el nuevo campo de la teoría de la educación. En primer lugar se asienta el conocimiento que genera la teoría de la educación dentro de un marco general que se presenta a sí mismo como una disciplina académica. En las publicaciones que se generan especialmente en los años ochenta y principios de los noventa, la teoría de la educación es presentada como un disciplina en la que coexisten metodologías diversas, algunas de corte cualitativo (hermeneútica-interpretativa, socio-crítica,...), otras de corte empírico-analítico (cuantitativas) e incluso algunas más cercanas a métodos reflexivos o discursivos. Este era un marco en exceso amplio, que debe entenderse en continuidad con el tipo de investigación que se realizaba dentro de la pedagogía general de ascendencia herbartiana.

Tenemos que prestar atención al hecho de que en este movimiento de desplazamiento de la pedagogía general y de transición hacia la teoría de la educación, presentada y pensada como una disciplina en el contexto español, resulta complicado seguir las líneas generales del debate que se está generando en la teoría de la educación en Reino Unido. Para entonces, además, los enfoques analíticos que tanto debate han suscitado entre los filósofos de la educación especialmente en EE.UU. están iniciando una clara decadencia. Figuras como Richar Peters, cuyos trabajos tuvieron una gran repercusión,

apenas mantienen unos pocos seguidores repartidos por distintos rincones de la geografía americana y otros pocos más de la europea (Snook, 2014). En el Reino Unido, por su parte, se está produciendo una importante discusión sobre el rol de la teoría filosófica en la práctica educativa. Un debate en el que se enfrentan los postulados de Paul Hirst y Wilfred Carr, entre otros (Long, 2008). Paul Hirst (1927-2020) es una figura destacada dentro de la Philosophy of Education Society, de la que había sido co-fundador junto con Richard Peter, en 1964. Además, desde los años setenta Hirst es profesor en la Universidad de Cambridge, donde llega a dirigir el Departamento de Educación. Wilfred Carr, por su parte, es una figura más periférica, ocupa entonces el puesto de profesor de filosofía de la educación en la University of Sheffield.

Una cuestión compartida por Hirst y Carr es que la teoría se está convirtiendo cada vez más en un término ciertamente confuso y problemático. De hecho, esto no es una novedad ni siquiera en este tiempo, ya que una figura de primer nivel como Richard Stanley Peters ha llegado a denominar con anterioridad a la teoría de la educación como una *undifferentiated mush* (papilla indiferenciada). Si bien, lo que desata la discusión es el libro que Carr publica junto con Stephen Kemmis en 1986 titulado *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (Carr y Kemmis, 1986). En este trabajo, claramente influenciado por la obra de Paul Feyerabend (1924-1994), se argumenta en favor de prescindir de la idea de teoría como herramienta que unifica el conocimiento científico. En consecuencia, es el momento de emprender un giro que parta de considerar a la teoría de la educación desde una posición más flexible, en clara sintonía con la práctica de la reflexión sobre la acción e inserta en la propia experiencia educativa. Hirst, como contestación a las ideas de Carr, defiende la necesidad de disponer de un área de estudio dedicado a la teoría de la educación adscrita principalmente al campo de la filosofía. Para Hirst es una área de estudio discreta que bien puede ser estructurada partiendo de axiomas propios de la lógica analítica.

Este importante debate, de gran recorrido en Reino Unido, no llega a España. No es la mejor idea comenzar a construir un ámbito de conocimiento planteando un debate en el que uno de los elementos sobre la mesa era el propio sentido (o mejor, dicho sin sentido) del ámbito en cuestión. Aunque sería más preciso decir que la comunidad de académicos de la teoría de la educación españoles, dentro de este debate, solo podía posicionarse en el lado de Hirst. Y esto es lo hicieron. Si bien, su posicionamiento es más bien el resultado, como sucede en no pocas ocasiones, de una carambola intelectual a varias bandas. Las ideas de Hirst llegan a la geografía española de la mano

de un autor ciertamente secundario en el debate académico internacional de la teoría de la educación como es Terence Moore.

En 1980 es traducido al español un libro escrito por Moore en 1974 que publica Alianza Editorial con el título *Introducción a la teoría de la educación*. El libro es una traducción realizada por Miguel Ángel Quintanilla Fisac, profesor de lógica y filosofía de la ciencias de la Universidad de Salamanca. En poco tiempo este manual se convierte en el libro de cabecera de quienes en España están operando el ya mencionado desplazamiento de la pedagogía general y su sustitución por la teoría de la educación. Lo que posiblemente no saben quienes hicieron del libro de Moore su bandera epistemológica es que el texto es poco más que un manual para estudiantado británico que cursa la asignatura de Filosofía de la Educación, y que el propio Moore es simplemente un buen docente cuyas ideas carecen de trascendencia en el debate sobre la teoría de la educación en Reino Unido (Jover y Thoilliez, 2010, p. 57).

En el libro de Moore está, aunque desarrollada de un forma muy esquemática, la caja de herramientas epistemológicas básicas que necesita la teoría de la educación en España. Moore defiende una teoría de la educación capaz de explicar, comprender y normativizar la acción educativa. No pone en cuestión el andamiaje epistemológico del conocimiento científico que emana de la Ilustración. Diferencia entre las teorías científicas y las teorías prácticas, quedando la teoría de la educación enclavada en su totalidad en las segundas. Reivindica como una tarea propia de los teóricos de la educación la de desarrollar presupuestos valorativos, siendo el deber del teórico de la educación enjuiciar desde su privilegiada e ilustrada posición los patrones que guían la práctica educativa. Es tarea del teórico señalar a dónde se quiere ir, qué es lo que se ha de conseguir y por qué se han de alcanzar unos determinados logros y no otros. En palabras de Moore queda claro que la teoría de la educación «es una empresa de orden superior» cuya tarea última consiste en proporcionar «un cuerpo de principios y recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica educativa» (Moore, 1980, p. 20). Vista en perspectiva la posición de Moore es casi una caricatura de los postulados de Hirst, a quien citaba en diferentes momentos en su manual. Si algo demuestra Hirst en sus trabajos es una postura mucho más aperturista en lo referente al papel que correspondía a quienes reflexionaban en clave teórica sobre la educación.

Lo que podemos constatar, por lo tanto, es que en España se intenta hacer converger los postulados de Moore con el desarrollo hasta entonces realizado por la teoría de la educación de corte cibernética y sistémica. Es una forma de aproximar el trabajo realizado hasta el momento con algunas ideas que venían

del Reino Unido. Esta fórmula por momentos parece que puede funcionar. Si bien, con el paso del tiempo, la erosión que sufre este precario andamiaje es definitiva y no hay otro remedio que abordar la encrucijada epistemológica específica de la teoría de la educación, aunque sea por lo general de forma dispersa y sin debates de gran enjundia.

Un paso acertado con el fin de salir de este disyuntiva que impedía en buen medida el desarrollo del ámbito de conocimiento en España al inicio de los años noventa consiste en incorporar a una generación de entonces jóvenes profesores cuyas trayectorias de investigación inicia ya oficialmente dentro del área de la Teoría y la Historia de la Educación, y cuya identidad académica se sitúa sin ambages en el ámbito concreto de la teoría de la educación. Los trabajos de esta nueva generación de teóricos de la educación en España irrumpe con fuerza en los números publicados por la revista *Teoría de la Educación* (TE). Aquí destacan los nombres de Gonzalo Jover (UCM), Fernando Gil (UCM), Fernando Bárcena (UCM), Miquel Martínez (UB), Joan Carles Melich (UAB), María Rosa Buxarrais (UB) y Concepción Naval (UNAV).

Lo que diferencia en parte el trabajo de esta generación de teóricos de la educación es su intento por situar el debate teórico de la educación que se está produciendo en España con lo que era objeto de discusión en los entornos académicos internacionales donde la teoría de la educación tiene un desarrollo más consolidado. En este ejercicio de renovación de la teoría de la educación la mirada a lo que se estaba discutiendo en el contexto de Reino Unido es obligada. Algunos de quienes conforman esta generación de profesores viajan a formarse a universidades anglosajonas y comienzan a leer bibliografía especializada. Es cierto que en aquellos años, viajar y renunciar al calor del Departamento donde un investigador ha realizado su tesis doctoral implica asumir el riesgo de que la aspirada consolidación de la plaza académica se vea postergada. Un contexto extremadamente endogámico que es característico de las estructuras universitarias españolas en los años noventa, y que todavía sigue siendo, aunque en menor grado, no favorece la movilidad y el intercambio académico con otras universidades extranjeras. De ahí que otros profesores de esta misma generación más bien repiten patrones ya conocidos, y parapetados en el desconocimiento especialmente del inglés se atrincheran a nivel epistemológico en debates que fuera del reducido territorio académico de la teoría de la educación española no van a tener ningún recorrido.

### 3. Temáticas de referencia

En no pocos textos académicos, o incluso en pruebas orales para el concurso de plazas universitarias, es posible encontrar defensas acérrimas de una forma de teorizar la educación que responde más a una ensoñación epistemológica que a una constatación acorde con debates que responda a conceptos e ideas mínimamente contemporáneas. Muy posiblemente este fenómeno está influenciado por recientes publicaciones de autores como Gert Biesta, que defiende en sus escritos que la pedagogía es una disciplina autónoma con capacidad para reivindicar un espacio propio entre las disciplinas académicas consolidadas (Biesta y Säfström, 2011).

Teniendo muy presente esta cuestión mencionada, vamos a visualizar un mapa, en realidad sintético, de las temáticas que a lo largo de las cuatro últimas décadas han alcanzado un mayor protagonismo para la teoría de la educación. Este mapa parte de la identificación de cinco grandes líneas temáticas que se han ido constituyendo con el paso del tiempo y que potencialmente agrupan al conjunto de publicaciones y líneas de investigación activas: a) La concepción del fenómeno educativo y de los elementos que lo constituyen; b) La educación política y social; c) La educación en su dimensión intersubjetiva; d) La educación y su relación con el medio tecnológico; e) La reflexión sobre educación como forma de mejorar la práctica educativa f) educación y postmodernidad.

Comenzando por lo referente a la concepción del fenómeno educativo y de sus elementos constitutivos, conviene señalar que se trata de una temática medular para el ámbito de la teoría de la educación. Aunque no pocos han llegado incluso a decir que se trata en realidad de la temática que corresponde desarrollar casi en exclusividad a los teóricos de la educación, lo cierto es que se trata de una línea que para su desarrollo demanda del análisis y estudio de conceptos o, lo que es lo mismo, de una reflexión claramente de corte filosófico y antropológico. En este sentido quienes han enfocado sus trabajos dentro de esta línea temática han buscado profundizar en el concepto y sentido del aprendizaje, los modos de ser y de comportarse del sujeto que actúan en un contexto educativo, el criterio de valor de un determinado aprendizaje o el sentido del crecimiento moral, estético o espiritual que implica una determinada práctica educativa.

Autores como Sanvisens y posteriormente otros como Colom, Sarramona, Vázquez o García Carrasco, especialmente en los años ochenta y noventa, dieron continuidad a estudios cuyo fin era generar marcos de comprensión

teóricos del fenómeno educativo. En su visión, más o menos sistemática, se adentraron en la materia desde una perspectiva filosófica y antropológica. Su trabajo partía de un compromiso con la necesidad de fundamentar el ámbito propio de la teoría de la educación y demostrar que sus raíces eran, aunque no muy firmes, al menos más robustas de lo que todo parecía indicar. El libro *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, escrito por Colom y publicado en 2002 (Colom Cañellas, 2002), es posiblemente uno de los últimos intentos realizados en este sentido. Lo interesante del trabajo de Colom es que su referencia disciplinar era la sociología de la ciencia y filosofía, lo que le llevó a combinar elementos centrales de la teoría del caos con conceptos filosóficos de Derrida en su aproximación a la posibilidad de articular una teoría sobre el fenómeno educativo. Por su parte, las recientes publicaciones de García Carrasco arrojan luz sobre elementos constitutivos fundamentales de hecho educativo tomando como referencia tanto nociones filosóficas centrales como descubrimientos e interpretaciones del campo de la paleoantropología. Baste como ejemplo el libro *Leer en la casa y en el mundo*, publicado en 2007, donde García Carrasco ya anuncia los temas que le tendrán ocupado en las siguientes décadas (García Carrasco, 2007).

Una segunda vertiente temática para la teoría de la educación es la que analiza la educación como fenómeno político y social. Aquí la referencia no se sitúa en un plano filosófico o antropológico, sino que gira hacia una comprensión del acto educativo en perspectiva política y social. Las publicaciones realizadas dentro de esta temática han abordado cuestiones referentes a la promoción de los derechos humanos, la educación para la paz o la promoción de la ciudadanía intercultural. Cierta compromiso con el fomento del bien público y común por medio de la educación recorre estos trabajos. Para la teoría de la educación este es un planteamiento que alcanza una presencia notable especialmente en los años ochenta y noventa. Es entonces cuando en el campo académico español de la pedagogía los estudios de corte social emergen con fuerza. Y es que la teoría de la educación no fue una excepción en este sentido. De hecho, ya en 1985, el SITE tuvo por temática «Cuestiones sociopolíticas de la educación». También los SITE de 1996 y 2001 se organizaron sobre esta temática muy similares, sus títulos fueron «Política y planificación educativa» y «Evaluación de políticas educativas». Un tema de gran recorrido dentro de esta temática fue la educación para la ciudadanía, donde han destacado tres espacios académicos de referencia: la Universidad Complutense de Madrid donde desarrollaron destacadas publicaciones José Antonio Ibáñez Martín, Fernando Bárcena, Gonzalo Jover y Fernando Gil; la

Universidad de Barcelona, específicamente el Grupo de Reçerca de Educacio Moral (GREM), grupo liderado por profesores como José M. Puig Rovira, Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais; y la Universidad de Navarra con Concepción Naval como figura académica más destacada.

La siguiente proyección temática de la teoría de la educación sobre la que merece la pena prestar atención es la se aproxima a la educación en su dimensión intersubjetiva. Se trata de una temática fuertemente vinculada de nuevo a los primeros trabajos de Sanvisens, en los que ponía atención a los procesos informativos y comunicativos que se integran en el acto educativo. Con el tiempo, esta temática se fue actualizando gracias a las publicaciones especialmente en los años noventa de autores como Touriñan y Vázquez, que centraron su interés en las actitudes para el uso de las novedosas herramientas informáticas que se introducían en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las referencias para el desarrollo de esta temática estaban en la filosofía moral y la psicología de la educación. Años después, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich aportaron un enfoque renovado. Su trabajo situaba a la acción educativa en un plano contextual y narrativo, donde lo simbólico quedaba atravesado por la ficción de los relatos y era conceptualizado como elemento clave en la configuración de la identidad del educador y del educando. El libro *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, publicado en 2001, es una referencia de primer orden (Bárcena y Mélich, 2001).

La cuarta línea temática que es posible delimitar es la referente a la relación de la acción educativa con el medio tecnológico. Es importante recalcar en este sentido que un elemento conocido es que las herramientas tecnológicas han jugado un papel crucial en el desarrollo cultural de los homínidos y en particular de los homo sapiens. Los descubrimientos de los paleoantropólogos al respecto, aún partiendo de diferentes interpretaciones, no ponen en duda el rol que corresponde a los diferentes artefactos tecnológicos en el proceso de complejización de la vida de las comunidades humanas y en el mismo proceso de civilización. De ahí que los teóricos de la educación hayan considerado que tanto las tecnologías de la información y la comunicación, junto con el contexto digital cuyo avance es significativo en las últimas décadas, son un tema sobre el que es posible especular en perspectiva teórica. En esta línea, a nivel del contexto español, son actualmente una referencia los trabajos liderados desde la Universidad de Salamanca por Ángel García del Dujo, José Manuel Muñoz-Rodríguez y Judith Martín-Lucas.

La siguiente línea temática guarda relación con la conceptualización de la teoría de la educación como una herramienta, entre otras, para analizar y mejorar la práctica educativa. Esta línea abarca aquellos trabajos que sitúan a la teoría en una posición de retaguardia con respecto a la práctica. Para quienes investigan a partir de este posicionamiento, la acción educativa pasa a un primer plano y la teoría se limita, en parte, a aportar herramientas analíticas y hermenéuticas que llevan a un análisis racional de los hechos acontecidos en el plano educativo con el objetivo de generar una reflexión cuyo fin último es la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En buena medida, esta posibilidad temática se inspira en la obra de Wilfred Carr, que tuvo un impacto notable en España, pues varios de sus libros fueron traducidos y publicados en la editorial Morata. Tal es el caso del libro *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. En este trabajo Carr señala que:

La teoría de la educación no es una «teoría aplicada» que «se base en» teorías de la filosofía, las ciencias sociales o cualquier otra «forma de saber», sino que se refiere a la tarea de evaluar críticamente la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de las teorías más destacadas de la práctica educativa. Esto no significa que la relación entre teoría y práctica suponga que la teoría «implica» la práctica, se «derive» de ella o «refleje» la práctica, sino que, sometiendo las creencias y justificaciones de las tradicionales prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla. En consecuencia, no se trata de una transición de la teoría a la práctica, en cuanto tales, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y la costumbre al saber y la reflexión (Carr, 1996, pp. 58-59).

Una última línea temática aborda lo referente a la educación en el contexto de la postmodernidad. A nivel internacional existe un debate importante sobre el modo en que dentro de la postmodernidad se generan nuevos discursos posibles sobre la educación, o incluso nuevas narrativas de lo que significa la acción educativa. En España, los teóricos de la educación han entrado a este debate a partir del estudio de las ideas de autores como Alvin Toffler, Zygmunt Bauman o Gilles Lipovetsky. Lo que se atisba en estos trabajos es la configuración de un discurso educativo donde el sujeto educado es un individuo capaz de adaptarse y controlar los cambios que le demanda el medio tecnoló-

gico, social, económico, político y cultural donde habita, que a su vez está en permanente mutación. El devenir constante de las estructuras que envuelven la existencia incide y profundiza en modos de educación ligeros o líquidos que apuntalan la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los modelos fruto de la tradición dejan de tener valor en un escenario donde la educación ya no busca, de forma prioritaria, la transmisión de la cultura del pasado. El nuevo contexto resignifica la idea misma del individuo formado que pasa a ser ya no el poseedor de conocimientos bien fijados, sino aquel con capacidad de buscar con eficacia lo que precisa cada momento. En esta línea son una referencia los textos publicados en los últimos veinte años por Octavi Fullat, Antonio Colom, Xavier Laudo, Jaume Trilla.

#### **4. La frontera con la filosofía y la historia de la educación**

Si hay dos ámbitos con los que la teoría de la educación ha mantenido una relación fronteriza más intensa estos son la filosofía de la educación y la historia de la educación. De hecho, se podría decir que el espacio que ha ido ganando la teoría ha sido el resultado del desplazamiento que ha propiciado sobre temáticas y enfoques que bien podían ser reivindicados por historiadores y filósofos de la educación. En el caso de España, el desplazamiento ha sido más significativo hacia el lado de la filosofía de la educación, un ámbito que presenta en las primeras décadas del siglo XXI un desarrollo ciertamente precario en el contexto español. Situación muy diferente es la que mantiene la historia de la educación, ya que este ámbito ha poseído una cohesión asociativa y una audiencia potencial más cohesionada que la de los teóricos. Merece la pena entrar en detalle y analizar cada caso por separado.

Un hecho relevante es que la filosofía de la educación en perspectiva histórica antecede al despliegue y consolidación de la teoría de la educación en España, que como ya hemos visto se produce en los años ochenta. En un notable trabajo publicado en la revista *Studies in Philosophy and Education* en 2001, Gonzalo Jover sitúa el inicio de la filosofía de la educación en España en la creación de la Sección de Pedagogía de la Universidad Central de Madrid en los años treinta del siglo XX, y más concretamente en los trabajos de Manuel García Morente, que fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Su visión de la formación de los inspectores de las escuelas primarias y de los formadores de maestros es que debe partir de fundamentos filosóficos (Jover, 2011). Para Morente la educación necesita tanto del conocimiento de métodos

y técnicas que han de aplicarse en el aula como de pensamiento. De ahí que algunos de los cursos que se ofrecen entonces en la Sección de Pedagogía incluyen materias específicas de Filosofía de la Educación. Y lo mismo ocurre en la Sección de Pedagogía de Barcelona.

Los profesores que imparten en los años treinta del siglo xx estas materias son Juan Zaragüeta y María de Maeztu en Madrid, y Joaquín Xirau en Barcelona. El libro que Zaragüeta publica con el título *Pedagogía fundamental*, en 1943, es el primer trabajo íntegro de filosofía de la educación publicado en España. Ya en los años cincuenta y sesenta, la filosofía de la educación continúa teniendo una presencia destacada en los programas formativos de la carrera de Pedagogía. Es cierto, que en estos años, el marco de referencia de los filósofos de la educación es de fundamento neotomista. En España, en el contexto del régimen franquista, no se tienen apenas noticias de los apasionados debates que en perspectiva analítica mantienen más que ocupados a los filósofos de la educación en los Estados Unidos. Los trabajos de autores como Israel Scheffler, Daniel J. O'Connor, B. Othanel Smith o Robert H Ennis, no entran entonces en los programas de las asignaturas de filosofía de la educación en las universidades españolas.

No fue hasta los años setenta que autores como Jose Antonio Ibáñez-Martín y Jose Manuel Esteve comienzan a seguir los principales debates sobre filosofía de la educación a nivel internacional. Fue su empeño introducir elementos de la filosofía analítica americana en España. Y lo hacen precisamente en el momento en que los estudios de pedagogía inician un giro hacia el modelo de organización de las Ciencias de la Educación. Un nuevo modelo que es apuntalado por la Ley General de Universidades de 1983, que precisamente encumbra a la teoría de la educación y relega a la filosofía de la educación. Este súbito giro legal impacta directamente sobre la filosofía de la educación y sobre los potenciales debates que justo entonces comienzan a asentarse en el debate filosófico educativo. Además, el contexto político de la transición democrática no es el propicio para una filosofía de la educación de corte analítico, pues otros problemas como la educación ética o la educación para la ciudadanía estaban emergiendo con notable fuerza.

En este contexto de importantes transformaciones estructurales en lo académico y lo político, el ámbito de la teoría de la educación termina absorbiendo buena parte de los debates propios de la filosofía de la educación. Esto se puede observar en las temáticas propias que desarrollan los teóricos de la educación, muchas de las cuales, en realidad, tienen un trasfondo filosófico notable. Al mismo tiempo, espacios como el SITE, el CITE o revistas como

TE, poseen un reconocimiento evidente dentro del campo de las Ciencias de la Educación y una audiencia propia. No ocurre lo mismo con los CIFE (Congreso Internacional de Filosofía de la Educación), que habiendo celebrado hasta 10 ediciones, ha quedado relegado a un lugar marginal sin que exista una asociación propia de filósofos de la educación que sirva como referencia académica. A lo que hay que añadir que en España no existen revistas especializadas de filosofía de la educación, ni departamentos que reivindiquen en su denominación este concreto ámbito de conocimiento.

Por su parte, el espacio fronterizo entre los teóricos y los historiadores de la educación no puede analizarse desde la perspectiva de la absorción de un ámbito por parte del otro. Más bien, la relación de estos dos ámbitos es la de dos primos hermanos que saben que van a coincidir en fechas puntuales a lo largo del año (navidades y vacaciones en el pueblo) o en acontecimiento periódicos (comuniones de los niños, bodas y funerales), pero que aún viviendo en la misma ciudad y a escasa distancia no hacen nada por quedar, tomar un café y pasar un rato juntos disfrutando de la compañía. De tal forma, tanto a nivel internacional como en el caso concreto del contexto español, no es sencillo encontrar espacios académicos en el que teóricos, filósofos e historiadores de la educación convergen y se comprometan en desarrollar líneas de trabajo conjuntas. Y todo a pesar de que, por lo general, como sucede en la mayoría de las universidades españolas, comparten estructuras como son los Departamentos académicos. Es posible que todas estas facilidades estructurales lejos de allanar el camino lo haya llenado de baches, pues como es sabido el roce hace el cariño y también las rozaduras.

Con todo, existe un línea temática de gran calado en la historia de la formación de maestros que requiere de un trabajo que combina la perspectiva teórica e historia, que es la historia de la ideas o historia intelectual. Resulta clave mencionar, al abordar esta cuestión, que ya los primeros intentos por historizar el pasado educativo que se llevan a cabo en el siglo XIX tenían entre sus objetivos prioritarios el estudio de las ideas de los más destacados pedagogos. Se trataba de manuales de historia de la pedagogía destinados a la formación de maestros que articulaban secuencias de ideas educativas desde una perspectiva lineal de progreso y en base a un proyecto de corte idealista y emocional. Es decir, las ideas pedagógicas fueron objeto de estudio en primer lugar de los historiadores, aunque al estar supeditada a la formación de maestros, renunció a consolidarse como un ámbito de investigación propio (Igelmo, Delgado y Quiroga, 2021).

Lo cierto es que en la actualidad la historia intelectual de la educación ocupa un espacio reducido entre las líneas temáticas que hoy toman como referencia historiadores y teóricos de la educación. Al analizar las principales publicaciones y espacios de divulgación se puede comprobar que el interés por el estudio del pasado de las ideas educativas ha sido marginal sobre todo en los últimos cincuenta años. No obstante, al menos en las últimas dos décadas, se han llevado a cabo algunos proyectos académicos y publicaciones puntuales que merecen ser mencionadas por su contribución en la renovación del estudio de las ideas. En el plano internacional, dos iniciativas son claves al respecto en los últimos veinte años: la *Research Community: Philosophy and History of the discipline of education* que inicia con su primera reunión en octubre del año 2000 en Lovaina (Bélgica) y el *Theory and History of Education Research Group* que fue fundado en 2006 con la cobertura institucional de la Queen's University (Canadá). Ambos espacios son una referencia obligada para la convergencia entre la filosofía, la teoría y la historia de la educación. La parte de contradicción de esta separación tan marcada que han experimentando la Filosofía y la Historia de la Educación y que se consolida a partir de los años sesenta del siglo xx, se observa al constatar que una de las corrientes centrales del pensamiento y el humanismo de los últimos cincuenta años llega a la conclusión de la imposibilidad de llevar a cabo una reflexión de calado filosófico sin un fundamento histórico. En esta dirección apunta la obra de Michel Foucault, uno de los autores más citados y reconocidos en las Ciencias Sociales a nivel internacional. Aunque Foucault fue filósofo de formación, su laboriosa indagación en archivos de todo tipo para sus investigaciones hace que sus trabajos parten principalmente de un evidente fundamento histórico.

Un espacio académico que en España está explorando con decisión las posibilidades de desarrollar una historia intelectual de la educación sin perder de vista el debate historiográfico en el plano internacional es el grupo de investigación «Cultura Cívica y Políticas Educativas» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En este grupo se encuentra la línea de investigación que lleva por título «Teoría, filosofía e historia intelectual de la educación». Tres de los investigadores que desarrollan sus trabajos dentro de esta línea –es el caso de Gonzalo Jover Olmeda, Jon Igelmo Zaldívar y Patricia Quiroga Uceda–, han participado activamente del grupo internacional *Theory and History of Education International Research Group* ubicado en la Queen's University de Canadá. Siendo importante mencionar que los tres han

realizado largas estancias de investigación y formación en este centro académico bajo la dirección de la profesora Rosa Bruno-Jofré.

En este grupo de la UCM se apuesta por investigaciones históricas en base a la identificación de espacios educativos transnacionales que hacen la función de planos transversales de construcción y recepción de ideas. Los cuales se estructuran tomando como referencia el conjunto de relaciones, interacciones, canales de transmisión intelectual y constelaciones de percepciones que no son consecuencias en exclusiva del orden de lo regional o nacional. De tal forma, los espacios educativos responden a un marco global, en la medida que ostentan un alto grado de autonomía epistemológica sin que esto conlleve desatender las nociones nacionales y regionales, sino que las atraviesan y reubican en un plano propio de análisis. En función de esta perspectiva, los historiadores del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas» han analizado en sus más recientes trabajos tanto las ideas de autores como John Dewey, John Newman, Jane Addams, Ivan Illich, Rudolf Steiner, Emmi Pikler o Paulo Freire, como movimientos educativos transnacionales como el homeschooling, la nueva pedagogía ignaciana o la educación lenta.

## **5. Entre el mantenimiento y el rebasamiento**

Hemos podido repasar el recorrido de la teoría de la educación como ámbito de conocimiento en lo que llevamos de capítulo a grandes rasgos. Lo que se ha generado es una imagen fija que sirve para situar las tendencias temáticas y los enfoques que han predominado en las últimas décadas tanto en España como a nivel internacional. Las características tan propias del contexto español, cuya razón de ser es la emergencia tardía del ámbito de la teoría de la educación, han quedado expuestas. A su vez, una evidencia que se ha mostrado es la débil consideración que la teoría de la educación ha alcanzando a nivel internacional, especialmente con respecto a la filosofía de la educación cuya implantación tiene cierta consolidación por lo menos en el contexto académico norteamericano.

En buena medida esta situación inestable guarda relación con la escasez de iniciativas académicas que han centrado su trabajo en el desarrollo de marcos generales sobre los que se puedan asentar las bases de una teoría de la educación acorde con los debates educativos que hoy son acuciantes. En este concreto aspecto la situación de España es apremiante. En un contexto académico donde los artículos en revistas indexadas son el tipo de producción académica más valorada por las instancias que acreditan el avance de las carreras

académicas y por las comisiones que certifican los tramos de acreditación, los teóricos de la educación se han plegado en lo general a estas nuevas circunstancias que condicionan en buena medida no solo los formatos en los que se comparten los resultados de los estudios e investigaciones emprendidas, sino también las temáticas en sí mismas. Sale poco rentable en este contexto emprender labores intelectuales que demandan de cierto nivel de profundidad y que implican un estudio sosegado y paciente que no garantiza la producción y publicación de artículos científicos a un ritmo elevado. Y sin esta labor intelectual, en realidad, lo que se consolida es una teoría de la educación dispersa, desmembrada y superficial, que carece de marcos construidos con tesón y visión de largo recorrido.

La posibilidad de generar marcos generales para la teoría de la educación guarda relación con el concepto de *aufhebung* desarrollado por Hegel. Lo que el filósofo alemán venía a recalcar era la idea de superación que partía de un ejercicio de síntesis. Una síntesis que para su desarrollo ha de guardar y mantener cierto impulso histórico, sin el cual no es posible la superación o salto que permite superar las oposiciones. Se trata por tanto de un mantenimiento-rebasamiento dialéctico del pasado que mira el porvenir desde la perspectiva de la acción. La generación de marcos sobre los que pensar la teoría de la educación, por lo tanto, requiere de la utilización de las herramientas necesarias para el mantenimiento y el rebasamiento de aquellas formas y estructuras que han mostrado su utilidad y sentido en un tiempo ya pasado. En el caso de la teoría de la educación en España, es posible identificar a Antoni Colom como el último académico que dedica su empeño intelectual al desarrollo de un marco general para la teoría de la educación. Su libro *La (de)construcción del conocimiento pedagógico* (2002), publicado hace más de veinte años, es uno de los últimos ejercicios realizados en esta dirección. Se trata, sin duda, de un trabajo de gran calado, aunque las tesis planteadas en este libro han de ser reconsideradas y revisadas en el contexto de los paradigmas epistemológicos y científicos que han ganado una significativa presencia en el debate académico en las últimas dos décadas.

Además, parece evidente que la dificultad manifiesta de desarrollar estos marcos, que ayuden a centrar conceptos y delimitar aquello que es propio de la reflexión teórica, es resultado de las resistencias que operan dentro de la comunidad académica que conforman los teóricos de la educación para mirar desde el retrovisor lo que se están haciendo desde otros ámbitos de conocimiento afines, especialmente desde otros campos de conocimiento en realidad no tan distantes. Aquí la problemática reside en la promoción de una especia-

lización hueca. Pues lo que se promueve es la creación artificial de perfiles de investigación exclusivos en teoría de la educación. Una práctica que en realidad busca proteger el ámbito de conocimiento de la entrada en su campo de académicos que provienen de otras tradiciones y contextos disciplinares. En parte, este sentimiento corporativo y estas prácticas de territorialidad académica guardan relación con la compleja relación académica que existe entre teóricos de la educación y los historiadores y filosóficos de la educación, la cual ya ha sido expuesta. El resultado es una teoría de la educación que parte de preguntas dogmáticas y que deriva en respuestas hipotéticas.

Con todo, lo interesante es que situados en la tercera década del siglo XXI, podemos identificar dos elementos que convergen e interpelan de forma directa a los teóricos de la educación. Ambos elementos, de fundamento intelectual, contextual y epistémico, han hecho que el escenario donde se ha situado, en parte cómodamente, la teoría de la educación en las últimas décadas haya sufrido transformaciones muy destacadas. A estas transformaciones la teoría de la educación no puede ser ajena. De lo contrario, el sentido último de la reflexión teórica sobre la acción educativa puede evaporarse al tiempo que el espacio académico ganado puede también menguar notablemente. Siendo dos los elementos centrales los que han contribuido notablemente a este cambio de escenario: por una lado, la hegemónica presencia de los discursos tecnicistas en el campo académico de la Pedagogía y, por la otra, la renovación epistemológica que conlleva el pensamiento postcolonial.

Al detener la mirada en el peso que hoy tienen los discursos tecnicistas, cabe comenzar señalando que la educación, conceptualizada como una técnica desarrollada por expertos cuyo campo de aplicación es la enseñanza, se presenta como axioma central en la forma en que se imaginan los procesos organizados de enseñanza y aprendizaje entrado el siglo XXI. Los profesores buscan técnicas que a modo de productos faciliten solucionar problemas concretos del aula de forma sistemática. Los educandos se someten cada vez más a técnicas precisas que dibujan caminos nítidos, unidireccionales y con aspiraciones de objetividad que garantizan, al menos en la teoría, la posibilidad de aprender algo de forma rápida y sin esfuerzo. Los contenidos justifican su presencia en los currículum en base a la aplicabilidad técnica de los mismos, y son apartados de espacios preferentes del mismo en la medida que se fundamentan en nociones especulativas o retóricas y carecen, en consecuencia, de carácter instrumental. Los años sesenta y setenta fueron un tiempo de críticas frontales a la deriva tecnocrática que los sistemas educativos estaban implementando a nivel global. Apostar por la tecnología y el discurso científico

como medio y fin al mismo tiempo, supone simplificar en exceso la cuestión educativa y arrasar de paso con uno de los grandes debates humanísticos que se remontaba a siglos atrás y que han incluso resultado fructíferos para el progreso cultural, social, político y económico del mundo civilizado.

Por su parte desde el pensamiento decolonial, corriente de gran recorrido para la reflexión teórica en general y la educativa en particular, se identifica la insuficiencia que conlleva la noción de teoría como artefacto cuyo fin es la justificación racional de elementos que interactúan en un plano práctico. Lo que se observa desde esta perspectiva es que reducir todo intento por teorizar la práctica educativa a un ejercicio continuado y sistemático de justificación es mirar solo una cara de la moneda. La otra cara, pone de manifiesto que la teoría posee además una dimensión sanadora y liberadora. Es este un elemento que ha sido reivindicado por autoras como bell hooks (escrito con minúsculas), activista e intelectual estadounidense, en un libro titulado *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*.

Atendiendo a los desarrollos del pensamiento decolonial y sus implicaciones para la teoría de la educación, es posible constatar que toda práctica está expuesta a su narración posterior. Bien es cierto que no es posible una reflexión teórica de cada hecho educativo que tiene lugar y son muchos los relatos posibles que una mismo hecho puede desencadenar. Pensar en el siglo XXI que sobre un mismo hecho sólo es posible un único relato objetivo, lineal y preciso, es lo más parecido a hacer trampas jugando al solitario. Si algo han demostrado las ideas filosóficas del siglo XX, es que se pueden discutir los hechos, claro, pero ahí no está el meollo de la cuestión. Para entender lo que ha sucedido siempre será necesario el relato que se elabora a partir de los hechos. Y es aquí donde entran en juego el poder, la intencionalidad, la ideología, etc.

En este escenario que no ha dejado de ensancharse en lo que llevamos de siglo XXI, la teoría de la educación se presenta como una herramienta de gran utilidad para reflexionar sobre lo que está aconteciendo en los espacios educativos, ya sean aulas, centros culturales, espacios lúdicos, centros sociales, etc. Claro que ya no se trata tanto de volcar una serie de postulados teóricos sobre quienes actúan en la práctica, sino de abrir discusiones, diálogos fértiles, con el propósito de pensar de una forma sistemática y crítica acerca de la propia práctica, de su organización y su funcionamiento. Y es que desde la dimensión teórica se pueden explorar aquellas contradicciones que emergen del fenómeno educativo. Se trata de comparar, considerar y analizar los hechos, las

discrepancias, los conflictos y las dificultades que los educadores encuentran en el desarrollo de su labor.

En última instancia la teoría de la educación es una comprensión reflexiva de los complejos elementos, los cuales se organizan a partir de dinámicas caóticas, que entran en juego en la práctica educativa. Partiendo de esta comprensión reflexiva es posible alcanzar dos tipos de transformaciones: una referida a la perspectiva crítica sobre la práctica y, la otra, desde una posición eficientista, más próxima a la mejora de la técnica que se aplica para resolver problemas educativos específicos. Siendo importante subrayar que la reflexión crítica y la mejora técnica funcionan a modo de vasos comunicantes sin que una deba prevalecer sobre la otra. Es esta una cuestión clave a tener en cuenta en los tiempos actuales. Y es que en medio de esta deriva tecnicista que anteriormente se ha mencionado, la reflexión teórica encuentra su relevancia y su urgencia. Posiblemente aquí resida, siguiendo la lógica que aplican los alpinistas en sus expediciones, el campamento base de la teoría de la educación. Un espacio donde refugiarse mientras el temporal arrecia con fuerza y la expedición no puede todavía partir a la cima.

## Resumen

Cuando intentamos analizar las temáticas y enfoques que actualmente abordan quienes investigan en el campo de la teoría de la educación, a primer golpe de vista, puede parecer que nos encontramos ante un ámbito de conocimiento un tanto difuso y paradójico. Tanto en las revistas que se consideran como propias del ámbito, como en los grupos de investigación y los congresos donde participan teóricos de la educación, es posible encontrar un abanico de temáticas muy amplio, que por momentos incluso puede resultar desconcertante. Esta amplitud del espectro temático en buena medida responde al hecho de que todo lo que tiene que ver con la educación puede ser abordado en perspectiva teórica, o dicho de otra manera, nada escapa de la disertación especulativa en un campo tan complicado de acotar como lo es la educación. Lo que sí conlleva una mayor definición es el enfoque desde el cual se está planteando resolver un determinado problema de índole educativo. Aquí, aunque solo sea por descarte, se puede afirmar que todo aquello que no es práctico ha de ser teórico.

Para poder generar una reflexión de corte teórica se necesita una visión amplia, casi panorámica, del marco contextual en el que se desarrolla la práctica educativa. Un marco que es en realidad un escenario fronterizo que de-

manda un tipo de posicionamiento interdisciplinar con el fin de comprender la complejidad que es propia de cada fenómeno educativo. Es posible constatar que de la relación que la teoría establece con otros ámbitos de la educación, pero también con otros campos y disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades en general, han ido emergiendo las temáticas que en la actualidad se integran en la labor académica desarrolladas por la comunidad que conforman los teóricos de la educación. En este sentido, el caso de España no es una excepción. De hecho, en el contexto español es posible identificar el mismo proceso de ensanchamiento temático que caracteriza a la teoría de la educación a nivel internacional.

Con el fin de situar con la mayor claridad posible todo lo mencionado, en este tema hemos estudiado en primer lugar la justificación que los teóricos de la educación han hecho del ámbito académico en el que desarrollan sus trabajos. Luego hemos profundizado en los enfoques y temáticas que se han ido desarrollando especialmente en España. Un punto importante a tener en cuenta es la relación que la teoría de la educación ha establecido con la filosofía y la historia de la educación. Como hemos visto, no son del todo sólidos los diques que se han construido con el fin de marcar el territorio que corresponde a quienes investigan temáticas educativas en perspectiva teórica, filosófica o histórica. Finalmente, en este tema hemos reflexionado sobre las posibilidades que se abren para la teoría de la educación desde la perspectiva del pensamiento decolonial. Se trata de proyectar una mirada de futuro que pone énfasis en la vertiente sanadora y liberadora que la teoría contemporánea puede enfrentar en los próximos años.

## Actividades

Actividad 1.—Ediciones Complutense edita la Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa. Es un proyecto editorial que inicio en 2023, ver: <https://revistas.ucm.es/index.php/RTIE/index>. ¿Podrías identificar cuáles son las principales temáticas que abordan los artículos publicados en su dos primeros números?

Actividad 2.—Como hemos visto en este tema, la teoría de la educación se sitúa en un plano de proximidad respecto a la filosofía y la historia de la educación. ¿Cuál es tu visión respecto a esta problemática específica de la teoría de la educación?

Actividad 3.—De entre todas las temáticas que han sido trabajadas desde la teorías de la educación selecciona la que consideras de mayor interés. Indica las razones de tu elección. Identifica, además, la temática que consideras que hoy en día es más relevante para resolver los grandes problemas que afronta la educación en general.

## Documentación adicional

Siegel, Harvey. 2023. La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, n.º 1:1-9. <https://doi.org/10.5209/ritie.88542>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RTIE/article/view/88542/4564456564521>

Depaepe, Marc. 2007. Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap? *Educational Philosophy and Theory*, n.º 39, 1:28-43, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00236.x>. Disponible en: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-5812.2007.00236.x?casa\\_token=u4ZKDsib23kAAAAA:zxRSbGjgdzWLGVFQB\\_cw7PHC7vbYa-XKbSndLYQ0hLWatjL25FA1\\_Fz65p7-hasFhMEvzsus6s](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-5812.2007.00236.x?casa_token=u4ZKDsib23kAAAAA:zxRSbGjgdzWLGVFQB_cw7PHC7vbYa-XKbSndLYQ0hLWatjL25FA1_Fz65p7-hasFhMEvzsus6s)

## Referencias bibliográficas

Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles. 2001. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós.

Biesta, Gert. J. J., & Säfström, C. A. 2011. A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, n.º 9(5): 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>

Carr, Wilfred y Kemmins, Stephen. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Routledge.

Carr, Wilfred. 1996. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

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

García Carrasco, Joaquín. 2007. *Leer en la cara y en el mundo*. Herder.

Hooks, bell. 2021. *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

Igelmo, Jon; Delgado, Mariano y Quiroga, Patricia. 2021. *Historia de la Educación: pasado y presente de un ámbito de conocimiento*. Síntesis.

Jover, Gonzalo y Thoilliez, Bianca. 2010. Cuatro décadas de Teoría de la Educación

- ¿Una educación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 22 (1): 43-64.
- Jover, Gonzalo. 2001. Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century - Origins, Political Context and Prospects. *Studies in Philosophy and Education*, n.º 20: 361-385
- Long, Fiachra. 2008. Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr. *Journal of Philosophy of Education*, n.º 42(1): 133-147.
- Moore, Terence. 1980. *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Editorial.
- Snook, Ivan. 2014. Respectability and relevance: reflections on Richard Peters and analytic philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (2): 191-201.

## **Preguntas para la reflexión**

¿Cuáles fueron los elementos teóricos que discutieron autores como Hirst y Carr?

¿Cuáles son las principales líneas de investigación activas en el ámbito de la teoría de la educación?

¿Qué elementos relacionan en la actualidad al ámbito de la historia de la educación y al ámbito de la teoría de la educación?

¿Qué elementos relacionan en la actualidad al ámbito de la filosofía de la educación y al ámbito de la teoría de la educación?

¿Cuál es el impacto de los discursos tecnicistas en la teoría de la educación?