

Las aportaciones de la teoría a la educación

por Juan ESCÁMEZ SÁNCHEZ
Universidad de Valencia

1. Introducción

La cuestión que se aborda es compleja y objeto de debate actual. El presente artículo está escrito con el propósito de narrar la aparición de la *Teoría de la Educación* en la universidad española y de emitir algunos juicios sobre sus aportaciones a la educación. Desde un principio conviene manifestar los supuestos desde los que se emite la narración y las afirmaciones que se formulan. El primero de los supuestos: se entiende por Teoría de la Educación aquello que hacen los profesionales que la ejercitan. El segundo de los supuestos: se pretende deliberar con otros interesados sobre las aportaciones de la Teoría a la educación más que sostener posiciones intelectuales fuertes sobre dicho asunto. La deliberación es un proceso por el que se transita hacia el encuentro de perspectivas y opiniones diferentes, es un experimento para averiguar en común planteamientos más adecuados de los problemas y requiere a todos los que participan en ella de la pre-

disposición a la constante revisión de sus puntos de vista. El tercero de los supuestos: las afirmaciones que se hacen están basadas en la experiencia del autor, ya larga, como miembro del colectivo de Teoría de la Educación, pero se tiene el convencimiento de que la memoria es una guía pobre para conocer el pasado. Por eso es preciso, ante todo, no fiarse de la memoria de un interesado, válida para saber lo que piensa en el momento que recuerda, jamás para saber lo que los hechos fueron en el momento recordado [1].

Sin embargo, y aunque quizás sea una paradoja, se formulan juicios sobre las aportaciones de los Teóricos a la educación, con la pretensión de que sean compartidos mayoritariamente por ese colectivo académico.

Tales juicios se sustentan en unos pilares de apoyo razonables: la lectura interesada de los escritos de muchos colegas [2]; el conocimiento adquirido por la

experiencia, desde los inicios y de forma continuada, de las inquietudes de quienes, a sí mismos, se han identificado como Teóricos de la Educación, puesto que, en la Universidad de Murcia, el autor impulsó la organización del I Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (1982) (en adelante SITE) y el III SITE; en años posteriores, también impulsó otros dos Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia, siendo ponente individual o en grupo en un número significativo de otros muchos: en trece ocasiones.

Además, se puede caracterizar la vida académica profesional del autor del artículo con la nota de *vagancia* que se dice de “quienes andan por varias partes sin determinación a sitio o lugar, o sin especial detención en ninguno” (Diccionario de la Real Academia Española, 1984). Se inició en los antiguos cuerpos de profesorado universitario como adjunto, agregado y catedrático de Pedagogía General y posteriormente, de acuerdo a la LRU, obtuvo el perfil de catedrático de Filosofía de la Educación, pero un peso muy importante en sus investigaciones, dirección de tesis doctorales y publicaciones han tenido los programas de actitudes y valores aplicados a temas de exclusión social, como la prevención educativa de la drogadicción, o a temas relacionados con situaciones sociales y políticas, como la prevención de la violencia en los centros escolares o la educación para la ciudadanía, o a temas que preocupan en nuestras tradi-

ciones culturales, como la prevención educativa de la violencia de género. Ha vagado intelectualmente de un lugar a otro, con el peligro de la superficialidad en los conocimientos de esos lugares, pero también cree que ha adquirido una cierta visión de conjunto sobre lo que los Teóricos de la Educación piensan que aportan a la educación en las tres grandes tradiciones intelectuales en las que sitúan su actividad investigadora y docente: en la Filosofía de la Educación [3], en la Pedagogía Social [4] y en la (especialmente caracterizada como) Teoría de la Educación.

El presente artículo está basado en la conferencia pronunciada con motivo de la jubilación de cuatro profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Cuando el éxito profesional actualmente se mide en ingresos económicos y en poder social, en esa conferencia se afirmaba y defendía públicamente la estima o el amor propio, plenamente justificado y tan importante en la tradición ética, del maestro universitario, en consciente oposición con ese juicio común de valoración según el éxito económico y el poder social. Las palabras de un historiador importante de la pedagogía expresan esta convicción: “quien se siente impregnado de la propia estimación (...) preferirá cumplir una sola acción grande y magnífica, a una serie de pequeñeces insignificantes” [5].

2. ¿Quiénes pertenecen al colectivo de los Teóricos de la Educación?

Durante dos días del otoño de 1982, en el entrañable y viejo edificio de la Universidad de Murcia, en la calle de la Merced nº 1, en una sala de reuniones de las dependencias del Rectorado, se congregan los siguientes profesores de universidad: Ricardo Marín (Pedagogía General de Valencia), Alejandro Sanvisens (Pedagogía General de Barcelona), Gonzalo Vázquez (Pedagogía General de Complutense), José Antonio Ibáñez-Martín (Filosofía de la Educación de Complutense), José María Quintana (Pedagogía Social de UNED), José Luis Castillejo (Introducción Empírica a las Ciencias de la Educación de Valencia), Antonio J. Colom (Pedagogía General de Mallorca), Joaquín García Carrasco (Pedagogía General de Salamanca), Juan Escámez (Pedagogía General de Murcia) y Jaime Sarramona (Pedagogía General de Autónoma de Barcelona). Marín, Sanvisens, Ibáñez-Martín y Escámez tienen el doctorado en Filosofía, y obtuvieron por oposición, antes de su actual posición en la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, plazas como profesores, en la enseñanza de la misma, en niveles medios o universitarios. Tienen el doctorado en Pedagogía: Vázquez, Castillejo, Colom, García Carrasco y Jaime Sarramona, que han desempeñado docencia universitaria en las disciplinas pedagógicas así como asesoramiento técnico-pedagógico en instituciones no universitarias. En la formación académica de Quintana tiene un peso específico la pedagogía del neoidealismo

alemán que, como se sabe, conforma una fuerte alianza de pensamiento filosófico y propuestas educativas en los asuntos de exclusión social.

A pesar de procedencias diversas en el máximo título académico o doctorado y del desempeño profesional de cátedras con distinta denominación, se reúnen en Murcia esos profesores, y no con otros, para compartir ciertas preocupaciones y otear la posibilidad de iniciar nuevos rumbos en la docencia e investigación de sus disciplinas. Las preocupaciones están relacionadas con la denominación de las cátedras, la conveniencia de un intercambio profesional más intenso entre los asistentes, que conforman la totalidad de los catedráticos de esas disciplinas en las universidades españolas, la urgencia de introducir un nuevo lenguaje en los escritos pedagógicos, más acorde con el desarrollo de las ciencias biológicas, sociales e históricas del siglo XX, y la necesidad de adaptar las investigaciones y los programas de las asignaturas a la nueva dinámica política y social de la transición española a la democracia. Sobre esas cuestiones, se produce un vivo debate en las sesiones y se alcanzan mayoritariamente dos acuerdos básicos: el primero, la adopción de la denominación de Teoría de la Educación en sustitución de Pedagogía General; y, el segundo, mantener una reunión de trabajo anual, semejante a la que se estaba teniendo, para irse ocupando sucesivamente de los problemas que preocupaban. Como se ha dicho, los acuerdos son por mayoría a partir de debates muy vivos que, lógicamente, pro-

ducen satisfacción en los más e insatisfacción en algún asistente.

El hecho de la invitación, para unas sesiones de trabajo, a profesionales de unas determinadas disciplinas pedagógicas y no de otras, el hecho de que esos profesores constituyan la totalidad de los catedráticos de tales disciplinas en las universidades españolas en ese momento y el hecho de ser aceptada la invitación por todos ellos, permiten la interpretación razonable de que compartían la percepción de pertenecer a un proyecto parecido o análogo en la docencia, en la investigación y en la función social y comunitaria que se atribuyen. A ese proyecto universitario, por convención o acuerdo entre los asistentes a la reunión, se le denomina Teoría de la Educación; rótulo que, poco tiempo después, será parte de la denominación del *Área de Conocimiento: Teoría e Historia de la Educación*.

Ciertamente que, en años posteriores, la formación académica, los intereses intelectuales y profesionales de cada uno de los asistentes, los cambios producidos en la legislación y en las necesidades educativas de la sociedad española, en profunda transformación desde entonces, han producido perturbaciones y reubicaciones en lo que puede considerarse un inicial proyecto en común. Además, ha acontecido un hecho fundamental al que probablemente no se ha prestado la suficiente atención: el incremento notable del número de universidades españolas, con títulos en Ciencias de la Educación o en Pedagogía o en Psicopedagogía o en

Educación Social, que han necesitado emplear a nuevos profesores universitarios. El incremento del número de los docentes universitarios en los títulos de educación, el procedimiento que se ha tenido en la selección del profesorado (“concepto, método y fuentes” o “proyecto docente e investigador” de la disciplina) y la búsqueda del reconocimiento intelectual del profesorado universitario, para alcanzar una titularidad o una cátedra, han conformado un escenario muy propicio para la lucha por la identidad de las disciplinas y para la generación de tensiones entre disciplinas y profesionales que aspiran al control de las mismas.

Si se pretende hablar de lo que los Teóricos de la Educación dicen que hacen por la educación, es conveniente abordar una cuestión primera: ¿quiénes conforman actualmente el colectivo de los Teóricos de la Educación?, ¿todos los representantes actuales de aquellas iniciales disciplinas, y de sus derivadas, o sólo los que laboran en algunas de ellas? [6].

Para aclarar esta cuestión primera, son convenientes análisis a dos niveles: uno referido a cuestiones sustantivas, desde planteamientos epistemológicos (Tourinán, 1987) o desde revisiones de la literatura de la investigación (Gargallo, 2003) [7]. Este primer nivel de análisis permitirá responder a la siguiente pregunta: ¿Entre aquellas disciplinas, hay diferencias fundamentales en la formulación de los problemas educativos que tratan, o en el entramado conceptual que

suponen, o en los enfoques metodológicos con los que abordan tales problemas, o en la función social educativa que se asignan?

El segundo nivel de análisis se refiere a cuestiones no sustantivas, pero que tienen que ver con la construcción de la identidad de los grupos, también de la identidad académica. En la percepción de la identidad del colectivo de los Teóricos de la Educación, parecen pertinentes estas preguntas: ¿hay una real diversidad de origen en la formación académica y en la trayectoria profesional de los que han cultivado unas disciplinas u otras? Una pregunta de mínimos es la siguiente: como grupos o subgrupos constituidos, ¿alguno de ellos ha formulado en público su voluntad de no pertenencia al colectivo general de Teóricos de la Educación? En definitiva, ¿las diferencias que puede haber entre Teóricos de la Educación, Filósofos de la Educación y Pedagogos Sociales son algo más, o nada más, que la biodiversidad que conforma un clima o proyecto común: el de las teorías pedagógicas?

Empecemos por el segundo nivel de análisis y relatemos algunas “curiosidades” referidas a las anteriores preguntas. La primera de ellas: ¿hay una real diversidad de origen en la formación académica y en la trayectoria profesional de los que han cultivado unas disciplinas u otras? Si entendemos por formación académica, los años que un profesor o profesora ha estado en el entorno académico de alguien a quien considera su maestro o

maestra y, si entendemos por trayectoria profesional, el desempeño de puestos como titularidades o cátedras, ciertamente no hay diversidad de origen entre quienes han cultivado o cultivan unas disciplinas u otras. Así, con el mismo maestro se han formado varios profesores y cada uno de ellos ha ocupado titularidad o cátedra de denominación diversa a la de sus condiscípulos (por llamarlo de alguna manera) [8]; en el entorno de un maestro, se han formado profesoras y profesores que han ocupado cátedras diferentes a la de su maestro [9]. Si se atiende a la trayectoria profesional, profesores, que han ocupado una plaza de adjunto o titular con una denominación, han obtenido la cátedra con denominación distinta a la anterior [10].

Como grupos o subgrupos constituidos, ¿alguno de ellos, los Filósofos o los Pedagogos Sociales, ha formulado en público su voluntad de no pertenencia al colectivo general de Teóricos de la Educación? Parece ser que ninguno de los dos grupos han formulado tal deseo. Aún más, y por lo que respecta al grupo de Filosofía de la Educación, siempre ha habido interés en la manifestación pública de su pertenencia al colectivo de Teóricos de la Educación [11]. Aunque ha interesado el estudio filosófico de los problemas de la educación, nunca tal estudio era percibido como opuesto o contrapuesto a los estudios realizados desde los enfoques de los Teóricos de la Educación.

En cuanto a cuestiones sustantivas, desde la revisión de la literatura,

Gargallo (2003) analiza los contenidos temáticos de la Teoría de la Educación en los manuales universitarios, en las ponencias de los Seminarios, en los artículos de las revistas especializadas, en los programas de las asignaturas y en las líneas de investigación; y obtiene los diez contenidos siguientes: cuestiones conceptuales, cuestiones epistemológicas, cuestiones metodológicas, el sujeto de la educación, elementos y agentes en el proceso educativo, fines y valores, procesos educativos, el currículo, la educación como comunicación y teorías y modelos de aprendizaje. Años antes, también desde la revisión de la literatura profesional de los Filósofos de la Educación, Sacristán (1992) señala los siguientes contenidos temáticos: cuestiones epistemológicas, cuestiones metodológicas, cuestiones conceptuales, los presupuestos antropológicos, la comunicación o relación educador y educando, los fines y valores, los contextos políticos y sociales que intervienen en los procesos de la educación. Como puede observarse, las diferencias son inexistentes en las temáticas que se plantean por Filósofos y Teóricos [12].

En cuanto a la relación de los Pedagogos Sociales con los Teóricos de la Educación, Colom afirma: “Si como se sabe, la Pedagogía Social española ha nacido del grupo de Teoría de la Educación, también sería huir de la realidad negar la formación de un grupo compacto de pedagogos sociales, diferentes al de Teoría de la Educación, que posee incluso su propia revista y reuniones científicas” (2003, 145). Aunque Colom

intenta establecer una frontera entre ambos grupos, atribuyendo a la Pedagogía Social, según la tradición germánica, la función de compensación de las deficiencias sociales y, a la Teoría de la Educación, la intervención educativa en los contextos educativos no formales de la comunidad, los problemas educativos que abordan unos y otros, los programas de acción socioeducativa y los criterios de evaluación de los mismos son similares [13].

En los últimos años, con la consolidación del título universitario de Educación Social y de los colegios profesionales de Educadores Sociales, parece que se alumbra nuevos matices de diferenciación entre Teóricos y Pedagogos Sociales. Sin embargo, la profesionalización de las especialidades pedagógicas es un camino que, abierto desde hace años (Tourinán, 1995), todavía no está suficientemente explorado:

“La Pedagogía Social en España es una matriz emergente, dedicada a las actividades de investigación y formación, que aspira a profesionalizarse a través de la exploración de su objeto de estudio, la práctica de la educación social, generando conocimiento pedagógico recreado en materias de estudio a través de las que se orienta, en buena medida, la formación de los futuros profesionales de la Educación Social” (Sáez, 2006, 188).

Las argumentaciones expuestas llevan a la conclusión de que, hasta el

momento presente, el colectivo actual de Teóricos de la Educación está formado también por los Filósofos de la Educación y Pedagogos Sociales; y las diferencias entre las tres tradiciones responden a la biodiversidad que conforma un mismo clima o proyecto común: el de las teorías pedagógicas [14].

3. ¿Qué creen haber aportado los Teóricos a la educación?

Desde que se inician los Seminarios y se va formando conciencia de la identidad del colectivo, los Teóricos de la Educación tienen la expectativa de haber aportado: la concepción de la educación como construcción humana, la teoría de la educación como tecnología, la adquisición de competencias por el sujeto debido al diseño de buenas prácticas educativas, las tecnologías de la relación intersubjetiva y la contextualización sociopolítica de la educación.

3.1. La concepción de la educación como construcción humana

La primera obra colectiva del grupo, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*, que recoge las ponencias y debates del IISITE (1983), plantea el problema de la concepción de la educación. Como bien ha puesto de manifiesto Vázquez (2003), sintetizando las distintas aportaciones de la obra referenciada, se considera al “aprendizaje” como el centro de la red conceptual que cartografía el amplio y, a veces confuso, mundo de la educación. Los Teóricos consideran que la educación es aprendizaje por un sujeto de

modos de ser y comportarse, aunque no todo aprendizaje es educativo. Para que un aprendizaje sea educativo se requiere que, en algún aspecto, ese modo de ser y comportarse optimice o mejore al sujeto, es decir, que el aprendizaje produzca un cambio de estado en el sujeto que sea evaluable como mejor [15] que el estado que el sujeto tenía antes de producirse tal aprendizaje. El criterio del valor de un aprendizaje, por qué algo es mejor y merece los esfuerzos de la educación, radica en el crecimiento que produce como persona [16].

El crecimiento de un sujeto como persona se orienta fundamentalmente en tres direcciones: en el pensamiento, en los sentimientos y en la autonomía de las decisiones y de las acciones [17]. Por ello educar, educarse, es algo más que provocar y acumular experiencias de aprendizaje; la educación consiste en la adquisición por el individuo de nuevos modos de ver e interpretar la realidad, toda la realidad en la que vive [18]: sólo aquellas experiencias que se abren al campo de lo real y que se aprenden crítica y direccionalmente tienen ese potencial antropogénico y educativo [19]. Sanvisens (1983) distinguía tres modalidades de optimización a través de la educación: la adaptativa, la proyectiva y la introyectiva. La optimización adaptativa, el aprendizaje de respuestas por un sujeto, para resolver adecuadamente los problemas de la vida, por acierto o error, o por transmisión de un educador, tiene poco valor educativo; ese aprendizaje se da también en los animales y en las máquinas. Más propia de

los humanos es la optimización proyectiva, el aprendizaje que capacita a los sujetos para anticipar situaciones, prever los problemas y generar proyectos con los que orientar la vida en la solución de los mismos. Pero el aprendizaje más importante en la educación, a lo que tenemos que prestar atención, insistía el maestro Sanvisens, es a la optimización introyectiva, el aprendizaje que mejora los niveles de la conciencia, de la autonomía y de la creatividad. Esa concepción de la educación, tan humana y humanista, es una de las aportaciones que los Teóricos creen haber hecho a la educación.

3.2. La Teoría de la Educación como tecnología

Si los Teóricos conciben la educación como construcción humana de la persona, parece que tienen que poner empeño y conocimientos en asunto tan importante, y no dejarlo a la improvisación y ocurrencias del sentido común. Pues bien, a ese propósito de rigor científico y de tomarse la educación en serio responde la concepción, ampliamente compartida en el grupo académico, de la *Teoría de la Educación como tecnología*. Ciertamente tal concepción de la Teoría de la Educación ha suscitado sospechas de mecanicismo conductista y de antihumanismo, por lo que ha generado rechazos, más o menos generalizados, entre los otros colectivos de profesores universitarios de pedagogía y en sensibilidades humanísticas dentro de la propia Área de Teoría e Historia de la Educación, aunque no siempre [20].

La Teoría de la Educación como tecnología no es otra cosa que un saber o conocimiento aplicable cuyo objetivo es la mejora de la práctica educativa: “de ahí que digamos que el carácter propio de la Teoría de la Educación sea el de ser una teoría tecnológica, o lo que es lo mismo, estar constituida por conocimientos contrastados acerca de la educación a fin de lograr su aplicación o implementación en la realidad práctica de la educación” (Colom, 1997, 154). Una concepción tal de la Teoría de la Educación exige a quienes la profesan: la aceptación de los hallazgos de las ciencias bioantropológicas y de las ciencias sociales, especialmente de las ciencias de la educación, y la actitud epistemológica de formular sólo proposiciones teóricas que puedan ser justificadas desde tales ciencias; la formulación de normas de acción que se deriven, o por lo menos sean compatibles (con), de tales conocimientos científicos; la aplicación de las normas a las situaciones reales de las prácticas de la educación y la evaluación técnica de la mejora prevista en esas prácticas.

Todo un listado de exigencias que rompía con el pasado de la pedagogía, que había estado muy vinculada a la filosofía, como no podía ser de otra manera puesto que en sus cátedras y titulación es el lugar donde se alumbró el nacimiento [21] de los estudios universitarios de pedagogía.

Así, la Teoría de la Educación es concebida como una teoría de la acción educativa planificada y tecnificada, teniendo

presentes los hallazgos que la Cibernética (Sanvisens, 1983), la Teoría de Sistemas (Castillejo, Colom, 1987) y las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Vázquez, 1986) han proporcionado a partir del último cuarto del siglo pasado [22]. Obviamente, tal concepción de la Teoría de la Educación:

“demanda de un cambio de mentalidad para afrontar los problemas pedagógicos con sentido de modernidad, huyendo tanto de la rutina y la simple experiencia individual como de la exclusiva referencia a los principios e ideales filosóficos, poniendo el énfasis en la acción que debía estar justificada tanto por las metas a lograr como por la validez de las mismas estrategias a aplicar, y esta última sólo se encuentra en la misma práctica reflexionada y controlada” (Sarramona, 2003, 163).

A pesar de las dificultades que conlleva la ruptura con las tradiciones académicas, la incompreensión de muchos de los colegas y las tensiones dentro del colectivo, los Teóricos de la Educación se atribuyen haber introducido, a partir de 1982, la mentalidad tecnológica en los estudios sobre la educación. También se atribuyen haber impulsado investigaciones y estudios sobre las posibilidades que para la educación abre el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (Vázquez, 1994; García Carrasco, 1999; Sarramona, 2001).

3.3. La adquisición de competencias por el sujeto desde el diseño de buenas prácticas educativas

Los Teóricos de la Educación que, como tecnólogos, pretenden mejorar las prácticas de la educación nunca han limitado sus teorías pedagógicas a la escuela, ni a los alumnos de los niveles educativos del sistema formal ni a la formación del profesorado, aunque también han hecho teorías pedagógicas sobre la institución escolar, sobre distintos aspectos de los alumnos del sistema educativo y sobre la formación del profesorado. Ciertamente lo que ha interesado a los Teóricos de la Educación ha sido la mejora de las prácticas educativas, allí donde tales prácticas se producen [23] sea en la familia o en la escuela o en el barrio o en la ciudad o en los lugares de ocio o en los medios y soportes de comunicación. Y, para cada una de esas situaciones, han ido elaborando sus teorías pedagógicas parciales o particulares desde la convicción de que “la buena educación consiste en la capacitación para la práctica de la vida buena” (Vázquez, 2001, XI).

Los Teóricos de la Educación comparan el supuesto de un paralelismo entre los procesos de socialización y de construcción humana o, mejor dicho, es “en las comunidades de práctica donde tiene lugar el desarrollo de la condición humana” (García Carrasco y García del Dujo, 2001, 37). Los seres humanos se caracterizan como especie por formar comunidades de prácticas en donde se manifiesta la inteligencia social para dar respuestas sociales complejas y, sobre todo, para

organizar el comportamiento a partir de las creencias o estimaciones acerca de los estados mentales de los otros. Este hecho tiene especial importancia si consideramos la etapa de la vida infantil donde, sin la interacción social, ni puede adquirirse la competencia lingüística, ni otras competencias y habilidades sociales imprescindibles para afrontar los problemas de la vida; e igualmente, si consideramos la preadolescencia en la que el sujeto necesita la práctica de la interacción social para la adquisición de las competencias lógico-argumentativas.

La práctica, además de encuentro entre sujetos, es el escenario en el que el sujeto crea o construye sus competencias en la relación con los demás y con la cultura. Como ha puesto de manifiesto el profesor Puig (2003), la idea de práctica, como lugar de encuentro entre la acción del sujeto y la cultura de una comunidad, permite dar una imagen menos aislada del sujeto, más entrelazada con su medio cultural. La visión de un sujeto aislado, podemos superarla a favor de un sujeto y un medio que se constituyen y crean mutuamente en los espacios que definen las prácticas. Las prácticas son medio y sujeto creándose o construyéndose uno al otro.

Los Teóricos de la Educación también han tenido y tienen la expectativa de haber introducido el diseño tecnológico de medios y escenarios, o haber ideado prácticas educativas (que es lo mismo), donde los sujetos para los que van destinadas dan vida a la cultura al mismo tiempo que

se forman en competencias para una vida buena o a la altura de la dignidad humana.

3.4. Las tecnologías de la relación intersubjetiva

Entre los diez capítulos que componen el primer libro del colectivo de Teóricos de la Educación, *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)* (1983), los capítulos escritos por los profesores Sarramona y Sanvisens están dedicados al tema de la comunicación y la educación. Eso muestra la importancia que se concede, desde el principio, a la relación intersubjetiva, puesto que se considera la educación como un proceso de interacción personal, como un proceso de comunicación.

Así, la educación sistemática e intencional es concebida como un sistema de comunicación interpersonal donde los mensajes son seleccionados y estructurados de acuerdo a unos propósitos y a las capacidades receptoras del educando; por ello, el capítulo de Sarramona se centra en la presentación de las tecnologías más adecuadas para tales funciones.

La visión sistémico-cibernética de Sanvisens, que tanta influencia ha tenido en el colectivo, de la educación [24] como un proceso de cambio, de transformación, que se opera en el hombre, desarrollándose como tal y en relación con el medio sociocultural en el que se desenvuelve, propone tanto los esquemas técnicos referidos a los procesos informativos y comunicativos como la comunicación propia-

mente humana, en la que los elementos comunicantes tienen consistencia humana y personal:

“El proceso educativo, propiamente dicho, afecta más que a la educación interpersonal –a la que también hace referencia–, a la comunicación intrapersonal. Es en el sujeto educando en el que se realiza, específicamente, el proceso. En este sentido educar es educarse [25]. Tiene más de autoeducación que de heteroeducación” (Sanvisens, 1983, 173).

Puede decirse con propiedad que la comunicación educativa y sus tecnologías ha sido tema central y recurrente en los Seminarios, Congresos y publicaciones del colectivo [26] durante los últimos veinticinco años (que ahora se cumplen). Por un lado, se han atendido aspectos diversos relacionados con la información (Touriñán y otros, 1999), o con las actitudes para el uso de la informática (Vázquez y otros, 1987, 1989), o con otros aspectos, que sería tedioso relatar. La importancia que se concede a la comunicación por el colectivo de Teóricos es tal que le dedican dos SITE: el VI con el título “comunicación y educación” y el XIV “La acción educativa y la comunicación social” [27]. Por otro lado, y como no podía ser de otra manera, las tecnologías de la comunicación educativa han sido especialmente cultivadas por quienes se han dedicado a la educación moral, bien siguiendo la tradición de Piaget y Kohlberg del Desarrollo del Juicio Moral o bien la tradición de la Filosofía para

Niños o bien la tradición de la Educación del Carácter [28]. Ello se debe a que la comunicación intersubjetiva es el eje fundamental sobre el que se asienta la filosofía moral de nuestro tiempo, expresada como el encuentro con el rostro del otro o como la responsabilidad por el otro o como la compasión por el otro o como ética del diálogo o como ética discursiva.

La visión de Sanvisens de la comunicación educativa, es desarrollada por los Teóricos actuales (Bárcena, Melich, 2003) que conciben la educación desde la narración [29]. Desde esta perspectiva, la acción educativa, en tanto que acción social, es una acción narrativa, puesto que en la educación se transmite un mundo simbólico a través de los relatos y las narraciones, un mundo atravesado de ficción que es necesario para que el ser humano pueda configurar su identidad [30]. La comprensión de sí es narrativa. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno, a través del relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios que se nos han transmitido, hemos comprendido y amado. Ciertamente que en la construcción narrativa de la propia identidad se está influenciado por los relatos recibidos, pero también la propia identidad se construye imaginativamente de modo narrativo por cada uno de los sujetos, interpretando su vida con más o menos originalidad.

Como se ha demostrado, los Teóricos de la Educación también tienen la expectativa de haber aportado a la educación la

estructura conceptual y las tecnologías de la relación intersubjetiva.

3.5. La contextualización sociopolítica de la educación

Dos han sido los SITE que han tratado directamente los contextos sociopolíticos de la educación: el III, con el título "Cuestiones sociopolíticas de la educación" (1985) y el XII, "Política y planificación educativa" (1994) [31]. Así mismo, el V Congreso de Teoría de la Educación, celebrado en Sitges (Barcelona) (1995), tiene como título "Política y educación" y el VIII, celebrado en Huelva (2001), "Evaluación de políticas educativas" [32]. En otros muchos Seminarios Interuniversitarios y Congresos de Teoría de la Educación está presente la política y la educación, como tema de alguna de las ponencias [33]. Ciertamente los Teóricos de la Educación, desde los inicios del colectivo, han tenido la convicción de que la educación es un subsistema del sistema social y los contextos políticos un ingrediente fundamental a tener en cuenta en las teorías pedagógicas [34].

Como muestra de ello, hagamos referencia a la cuestión de la *educación para la ciudadanía*, actualmente muy debatida y polemizada. Entre quienes trabajan aspectos políticos de la educación, el grupo de la Universidad Complutense formado por José Antonio Ibáñez-Martín, Fernando Bárcena, Gonzalo Jover, Fernando Gil y David Rejero, entre otros, ha dedicado sus esfuerzos a la educación para la ciudadanía, con unos resultados muy notables. Los escritos del grupo se

remontan a principios de los años noventa pero, en estos últimos años, sus publicaciones (Bárcena, 1997; Bárcena, Jover y Gil, 1999; Gil, 2000; Ibáñez-Martín, 2006; Rejero, 2006) dan a conocer al gran público los resultados de las investigaciones que han venido desarrollando. Así mismo, hay una tradición importante en la investigación de la educación para la ciudadanía en la Universidad de Navarra (Naval, 2003, 2006), en la Universidad de Comillas (Cobo, 2003), en las universidades de Murcia, Santiago y Valencia pero, sobre todo, en el Grupo de Investigación de Educación Moral (GEM) de la Universitat de Barcelona (2003).

Los proyectos de educación para la ciudadanía se orientan en múltiples direcciones: abordan el sentimiento de identidad y la percepción de formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa (Tourinán y Santos, 1999; Ortega y Mínguez, 2001); todo ello en el marco de la llamada ciudadanía intercultural (Jordán, 2003; Muñoz Sedano, 1997, 2000) que postula generar la capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos culturalmente diferentes (Escámez, García y Sales, 2002); el deseo de participar en los procesos políticos con el compromiso de promover el bien público y sostener sólo autoridades controlables (Escámez, 2003); la disposición a ejercer la responsabilidad personal (Escámez y Gil, 2001) en las reclamaciones económicas, así como en las decisiones que afectan a la salud y al medio ambiente (Ortega y Mínguez, 2003;

Aznar, 2002, 2003). La convicción compartida por los diferentes grupos de investigadores, en Teoría de la Educación, es que si faltan ciudadanos que posean esas cualidades, las democracias actuales se vuelven sociedades vulnerables a las agresiones y manipulaciones de quienes tienen el poder económico y político.

En los últimos años, está aconteciendo un cambio profundo en la conformación de las comunidades políticas que, por un lado, traspasan los límites de la nación y del Estado y, por otro, se hacen más plurales y heterogéneas. Desde la interdependencia de unos países con otros, de unas regiones políticas con otras; desde la estructura planetaria y reticular de la información, de la economía, del conocimiento y de la política; desde la mezcla de gentes con culturas diversas que habitan una misma ciudad, surgen problemas nuevos a los que las teorías pedagógicas han de responder con la promoción de los derechos humanos, la capacitación para enfrentarse a la pérdida de las libertades individuales o a la pobreza o a las guerras o al malestar social. Los Teóricos de la Educación también tienen la expectativa de haber analizado esos problemas en relación con la educación actual.

4. Autocrítica en la narración de las aportaciones de los Teóricos a la educación

Gonzalo Vázquez (2003) ha mostrado algunos de los problemas que no están resueltos y que deberían resolverse por los Teóricos de la Educación: la necesidad

de poner el sistema educativo en relación con otros sistemas antropogénicos, y singularmente con los sistemas de creencias, de representaciones culturales, con el sistema productivo y con el cultural; la articulación entre las relaciones de eficiencia y eficacia, de control y de libertad; el uso de la técnica, y los problemas que genera, para el desarrollo autónomo de las personas y las comunidades; la orientación de la educación hacia los problemas propios de nuestro tiempo y de todo tiempo: calidad de la educación, construcción de una ciudad y un mundo saludables y desarrollo sostenible de los sistemas educativos.

Joaquín García Carrasco (2003) demanda a los Teóricos de la Educación tareas que no han hecho o no hacen adecuadamente como: la reconstrucción de la epistemología que muestra las prácticas educativas de los entornos familiares o de los movimientos de renovación pedagógica o de los buenos profesores en sus aulas; la incorporación a las teorías pedagógicas de los hallazgos del pasado antropológico, de las neurociencias y de la genética sobre prescripciones de crecimiento, condiciones de desenvolvimiento y cambio de los individuos, y de los caracteres imprescindibles de los marcos de experiencias entre humanos; la aceptación de las realidades sociales (inmigración, violencia escolar, desorganización de las emociones, cambios de valores, etc.) como oportunidades de mejora, a través de la educación, para la sociedad del futuro.

Ciertamente que los Teóricos de la Educación no hemos hecho la suficiente

investigación empírica (Gargallo, 2003) sobre las acciones educativas y no hemos sabido persuadir a los políticos y a otros gestores sociales de la importancia que tiene, en una sociedad moderna, la inversión en la educación como servicio público. Pues bien, mientras tengamos conciencia de nuestras limitaciones y la actitud o predisposición de superarlas, los Teóricos de la Educación, como colectivo, tendremos vigor intelectual para continuar haciendo aportaciones a la práctica de la educación.

Dirección del autor: Juan Escámez Sánchez. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12. I. 2007

Notas

- [1] La forma en la que se expresa esta convicción, se debe al profesor SANTOS JULIÁ, autor del artículo "Trampas de la memoria", El País 14 de octubre de 2006.
- [2] Se prestará atención a tres tipos de fuentes: a los manuales universitarios de Teoría de la Educación, escritos por autores individuales o equipos de autores de reconocido prestigio entre nosotros; a los libros monográficos que se han publicado como resultado de las ponencias y comunicaciones presentadas y discutidas en los Seminarios Interuniversitarios; y a algunos artículos de Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, que en el año 2006 ha alcanzado el nº 18. De un modo especial, puesto que las aportaciones son de máximo interés para el asunto que se trata, se tendrá presente los capítulos que conforman el libro (2003) Teoría de la educación, ayer y hoy (Murcia, SITE) redactados por los profesores G. VÁZQUEZ, J. GARCÍA CARRASCO, A. J. COLOM, J. SARRAMONA, J. ESCÁMEZ y M. A. HERNÁNDEZ.
- [3] Los juicios y valoraciones que se emitirán, sobre este sector del colectivo de Teóricos de la Educación, tendrán presente los Congresos y Reuniones Internacionales sobre Filosofía de la Educación que se han venido celebrando en España, desde las actas del

(1988) Simposion Internacional de Filosofía de l'Eduació (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona- Universitat de Barcelona), hasta los resultados del último Congreso, celebrado en la UNED en 2004, contenidos en el libro VARIOS (2005) Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación (Madrid, Dykinson). También se tendrán presentes manuales universitarios de Filosofía de la Educación, escritos por autores muy significativos. Una atención especial se prestará a la obra colectiva VARIOS (1992) La Filosofía de la Educación en Europa (Madrid, Dykinson), en lo referido a la introducción (pp. 11-21) y a los capítulos que hacen referencia a la Filosofía de la Educación en España (pp. 75-157).

- [4] Aunque he transitado menos los lugares, las aspiraciones y las expectativas de este sector del colectivo de Teóricos de la Educación, también se atenderán manuales universitarios y artículos de Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, que se publica desde el área de Pedagogía Social, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Murcia.
- [5] "Quien se sienta impregnado de la propia estimación preferirá vivir brevemente en el más alto goce que una larga existencia en indolente reposo; preferirá vivir un año sólo por un fin noble, que una larga vida por nada; preferirá cumplir una sola acción grande y magnífica, a una serie de pequeñeces insignificantes", JAEGER, W. (1957) Paideia: los ideales de la cultura griega, pp. 28-29 (México, FCE).
- [6] Desde hace muchos años, se han considerado de interés dos cuestiones que, por prudencia académica, se han tratado de obviar: la cuestión de si la Teoría de la Educación denomina una disciplina o un área del conocimiento (Vázquez, 2003) y la cuestión de si los grupos específicos de Filósofos de la Educación (Escámez, 1992) y Pedagogos Sociales (Colom, 2003) son diferentes a los Teóricos de la Educación. Los profesores Vázquez, Escámez y Colom apuntan las cuestiones, pero pasan de puntillas sobre las mismas.
- [7] Un planteamiento actual de esta perspectiva, GARGALLO, B. (2003) La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 14, pp. 19-46.
- [8] Con Ricardo Marín nos formamos profesores que hemos cultivado las distintas tradiciones del Área de conocimiento y hemos pertenecido a los diferentes grupos específicos como J. L. Castillejo, J. Escámez, A. Muñoz Sedano, B. de la Rosa, entre otros. En el entorno de Alejandro Sanvisens, sucede algo parecido con J.

- M. Quintana, A. J. Colom, A. Petrus, M. Martínez, J. Trilla y J. M. Puig, entre otros.
- [9] En el entorno de José Antonio Ibáñez-Martín (catedrático de Filosofía de la Educación), se forman J. M. Esteve, J. M. Touriñán y G. Jover, eminentes catedráticos de Teoría de la Educación, entre otros.
- [10] Exponentes claros de esa situación son: J. Sáez, quien hace la tesis doctoral en filosofía sobre E. Mounier, obtiene la adjuntía de Pedagogía General y, actualmente, es catedrático de Pedagogía Social y director de la Revista de este subgrupo; J. Ortega, durante muchos años dedicado a la Historia de la Educación y profesor adjunto de tal materia, actualmente desempeña la cátedra de Pedagogía Social de la universidad de Salamanca.
- [11] F. Altarejos, F. Bárcena, A. Bernal, J. Escámez, P. Feroso, O. Fullat, R. García, F. Gil, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, G. Jover, J. C. Mélich, C. Naval, P. M. Pérez, y T. Rodríguez conforman la mayoría del grupo de Filósofos de la Educación, escriben manuales colectivos de esa disciplina (1989, 1998), participan en los Congresos y reuniones y, a su vez, la mayoría de ellos, son miembros de los Seminarios anuales de Teoría de la Educación (Hernández, 2003), participando siempre con addendas o comunicaciones y, con frecuencia, siendo miembros de las ponencias. Situación semejante ocurre con profesores que cultivan la Pedagogía Social, especialmente José Merino, Antonio Muñoz Sedano y, sobre todo, J.M. Quintana.
- [12] Una muestra más de la confluencia de temas entre los Filósofos de la Educación y los Teóricos de la Educación: El Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED (Madrid) 2004, tuvo a la educación de los sentimientos como tema central del congreso. El SITE 2006 tiene la educación de las emociones como temática, a la que se ha dedicado también el nº 18 de Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria como monográfico.
- [13] Los datos, sobre las investigaciones e intervenciones educativas que se han realizado por los Teóricos de la Educación en el ámbito de lo social, parecen concluyentes: COLOM, A. J. (2003) Lo político y lo comunitario en la teoría de la educación, pp. 143-147, en VARIOS Teoría de la Educación, ayer y hoy (Murcia, SITE).
- [14] En el apartado siguiente del artículo, se expondrá qué se entiende por teorías pedagógicas. En la exposición de ello, se abordará la cuestión de las expectativas que los Teóricos tienen respecto a la educación.
- [15] Se introduce así a los valores en el discurso pedagógico como cualidades presentes en los procesos de aprendizaje.
- [16] Entre los Teóricos de la Educación ha habido, a lo largo de todos estos años, una preocupación por la integración de lo fáctico y lo normativo que hace posible hablar con sentido de educación en valores, de manera tal que los derechos, las libertades y el sentido personal, integral y patrimonial de la educación favorezcan el crecimiento personal y la convivencia pacífica en una sociedad abierta y pluralista. Vid. TOURINÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, **revista española de pedagogía**, 234, pp. 227-247.
- [17] Es necesario insistir en dos aspectos de la antropología filosófica moderna que no suelen comprenderse bien. El primer aspecto, que la persona es una realidad unitaria, o un sistema unitario, que se relaciona con un medio percibido como un conjunto de realidades con las que interactúa para solucionar los problemas de su vivir; todo en la persona (lo biológico, lo emocional y lo cognitivo) conforma esa unidad profunda de ser elementos de un mismo sistema. El segundo aspecto, que la persona también es un sistema complejo en sus relaciones con el medio al que trata de conocer e interpretar (el pensamiento), al que siente como facilitador o perturbador de la función radical de vivir (los sentimientos), y por eso reacciona acercándose o huyendo, y al que usa y transforma para solucionar los problemas de su vida (las decisiones y las acciones).
- [18] Sobre este asunto, PETERS, R. S. (1977) Los objetivos de la educación: investigación conceptual, pp. 25-59, en PETERS, R. S. (ed.) Filosofía de la educación (México, FCE).
- [19] G. VÁZQUEZ (2003) Aprender y pensar. Visión in(re)trospectiva del componente tecnológico-cognitivo del SITE, p. 19, en VARIOS Teoría de la Educación, ayer y hoy (Murcia, SITE) a quien se debe la idea expresada en el presente párrafo, apostilla: "no se niega que la experiencia de las cosas y del mundo sea origen del aprender, pero de suyo el aprendizaje experiencial no es cuna del pensamiento, sino que es preciso disponer de vida interpretada".
- [20] "Criticar el saber tecnológico –"poético" en terminología aristotélica– es una tontería, que conduce al desprestigio de cualquier otra posición que se mantenga. Es evidente que la eficacia es un deber de quien se propone algo". IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1992) La filosofía de la educación y el futuro de Europa, p 16, en VARIOS La Filosofía de la Educación en Europa (Madrid, Dykinson).

- [21] RUIZ BERRIO, J. (2005) Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la universidad, pp. 117-141, en VARIOS Pedagogía y educación ante el siglo XXI (Madrid, UCM). VILANOU, C. (1996) (coord) Joaquín Xirau. Filòsof i pedagog (Barcelona, Universitat de Barcelona). VILANOU, C. (2001) Joaquín Xirau (1895-1946) Quan la filosofia esdevé pedagogia (Girona, Fundació Universitat de Girona, Innovació i Formació).
- [22] “La previsión tecnológica del curso de la acción será tanto mayor y más eficaz, cuanto mayor sea la concreción del objetivo y más relación tenga éste con el conocimiento científico”. MEDINA, R. (1987) El enfoque tecnológico de la planificación curricular, p. 100, en SARRAMONA, J. (ed.) Currículum y educación (Barcelona, CEAC). La Teoría de la Educación no puede ser otra cosa que tecnología educativa, aunque tal convicción sea formulada con otras expresiones: “Cuanto mayor sea el conocimiento de los fines, y de los elementos de la acción para conseguir esos fines, tanto mayor será la posibilidad de éxito y de maximación de eficacia de los procesos educativos, que pretende la racionalidad práctica a la que pertenece la Filosofía de la Educación” ESCÁMEZ, J. (1992) La filosofía de la educación como praxis educativa, p. 146, en VARIOS La filosofía de la educación en Europa (Madrid, Dykinson).
- [23] Así, los Teóricos de la Educación han generado teorías pedagógicas y líneas de investigación, a veces nuevas disciplinas universitarias, en: educación moral, educación para la ciudadanía, educación ambiental, educación y desarrollo sostenible, educación para la salud, prevención primaria de la drogadicción, enseñanza de actitudes y valores, educación para la democracia y el aprendizaje de normas, educación intercultural, enseñanza de estrategias de aprendizaje, la educación y la mejora del autoconcepto, comunicación y educación, la educación y las nuevas tecnologías de la información, Internet y su uso educativo, educación de adultos, educación no formal, educación y promoción de los derechos humanos, educación y desarrollo humano, educación y calidad de vida, entre otras.
- [24] “(El proceso educativo) promueve con su desenvolvimiento personal, su evolución, la superación de su “status” individual y colectivo, la modificación progresiva y ascendente de su modo de ser y del medio mismo que lo integra y en el que actúa y se proyecta. Es, pues, un proceso de perfeccionamiento, de superación personal y social, y, también en gran modo, un proceso prospectivo, puesto que se realiza hacia delante, hacia un futuro superador de las deficiencias, de los conflictos y de las imperfecciones y limitaciones que pueden advertirse”. SANVISENS, A. (1983) Concepción sistémico-cibernetica de la educación, p. 166, en VARIOS Teoría de la Educación I. (El problema de la educación) (Murcia, Límites).
- [25] La expresión de A. Sanvisens: “Educar es educarse” es de una clarividencia y fecundidad notables. En primer lugar, porque desenmascara el falso problema de si la educación es influencia, o comunicación de fuera, o desarrollo del sujeto. En segundo lugar, porque conecta con la tradición hermenéutica de Gadamer, como manifiesta una conferencia pronunciada por el sabio germano en su ancianidad y que ha sido publicada con un título muy parecido a la expresión usada por el maestro catalán: GADAMER, H. G. (2000) La educación es educarse (Barcelona, Paidós). En tercer lugar, porque inicia una tradición en Teoría de la Educación que será continuada y desarrollada por F. Gil con sus estudios sobre narraciones autobiográficas y, sobre todo, en trabajos de F. Bárcena y Carles Melich.
- [26] HERNÁNDEZ, M. A. (2003) El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación por dentro, en VARIOS Teoría de la Educación, ayer y hoy (Murcia, SITE), pp. 239-355. M^a Ángeles Hernández Prados ha hecho un excelente trabajo, verdaderamente una monografía de más de 100 páginas, que cartografía los contenidos de la Revista Electrónica de Teoría de la Educación, los contenidos de Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, los contenidos temáticos de los Seminarios y Congresos con referencias a los profesores que intervienen en las ponencias o en las addendas o en las comunicaciones; así mismo, da cuenta de los grupos de investigación y de las líneas temáticas en las que se trabaja en cada grupo.
- [27] Las ponencias y addendas están contenidas en las siguientes publicaciones: SARRAMONA, J. (ed.) (1988) Comunicación y educación (Barcelona, CEAC). ESCÁMEZ, J. (coord.) (1996) Acción educativa y comunicación Social (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- [28] ESCÁMEZ, J. (2003) Pensar y hacer hoy educación moral, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 15, pp. 21-31. En cuanto a las tecnologías de la comunicación en la educación moral, son abundantes los trabajos y publicaciones del GREM de la Universitat de Barcelona (M. Martínez, J. Trilla, J. M. Puig, R. Buxarrais, entre otros); los trabajos e investigaciones coordinados por P. Ortega y R. Minguez en la Universidad de Murcia y los trabajos y publicaciones coordinados por R. García, C. Pérez y J. Escámez en la Universitat de Valencia.

- [29] El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.
- [30] "El niño nace dentro de la institución familiar: la familia es la primera estructura de acogida. Al nacer, el ser humano aparece como alguien absolutamente frágil e inofensivo, que tiene que aprender todo lo necesario para convivir con sus semejantes. Debe aprender los signos que le envuelven, los ritos propios de su comunidad, las costumbre y los valores de su entorno. En definitiva, un universo simbólico que le es transmitido a través de las historias que le cuentan y en las que se educa y forma su identidad. Este universo le es proporcionado sobre todo a través de la lengua materna, la cual permite organizar y dar sentido a su mundo". BÁRCENA, F.; MELICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, pp. 102-103, (Barcelona, Paidós).
- [31] Las publicaciones que contienen las ponencias: VARIOS (1985) *Condicionamientos sociopolíticos de la educación* (Barcelona, CEAC). (1994) *Política y planificación educativa* (Sevilla, Preu Spínola).
- [32] Se han publicado las Actas de los dos Congresos con los títulos: (1995) *Política y educación* (Sitges, SITE); (2003) *Evaluación de políticas educativas* (Madrid, OEI).
- [33] Un ejemplo de tal situación se muestra en el VII SITE, celebrado en Valencia en 1988, con el lema "Educación social", en el que se encarga una ponencia a J. Escámez, A. Petrus y A. Muñoz Sedano que tiene como título *Pedagogía Sociopolítica*. Esa ponencia, junto a las demás ponencias del Seminario, aparece en el número 181 de la **revista española de pedagogía**.
- [34] Es justo reconocer que la atención a los contextos políticos, culturales y religiosos de la educación también se presta por otros colectivos de investigadores: DEL VALLE, A. (2000) *La pedagogía de inspiración católica* (Madrid, Síntesis).
- AZNAR, P. (2002) *La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local*, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 151-183.
- BÁRCENA, F. y MELICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona, Paidós).
- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía* (Bilbao, Desclée).
- BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía* (Barcelona, Paidós).
- CASTILLEJO, J. L. y COLOM, A. J. (eds.) (1987) *Pedagogía sistémica* (Barcelona, CEAC).
- COBO, J. M. (2003) Presentación, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 5-9.
- COLOM, A. J. (2003) Lo político y lo comunitario en la teoría de la educación española. Una revisión, en VARIOS *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp. 109-158.
- COLOM, A. J. (1997) *La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos*, en COLOM y otros, *Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación* (Barcelona, Ariel) pp. 145-158.
- DEL VALLE, A. (2000) *La pedagogía de inspiración católica* (Madrid, Síntesis).
- ESCÁMEZ, J. (2003) *Pensar y hacer hoy educación moral*, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 21-31.
- ESCÁMEZ, J. (2003) *La educación para la participación en la sociedad civil*, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-211.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y SALES, A. (2002) *Claves educativas para escuelas no conflictivas* (Barcelona, Idea Book).
- ESCÁMEZ, J. (1992) *La filosofía de la educación como praxis educativa*, en VARIOS *La filosofía de la Educación en Europa* (Madrid, Dykinson) pp. 135-147.
- GADAMER, H. G. (2000) *La educación es educarse* (Barcelona, Paidós).
- GARCÍA CARRASCO, J. (2003) *Evolución del contexto social y cambios en el pensamiento sobre la educación*.

Bibliografía

AZNAR, P. (2003) Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una agenda 21 escolar, **revista española de pedagogía**, 225, pp. 223-242.

- Educación por la influencia o educación desde la experiencia, en VARIOS *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp. 57-107.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) La Teoría de la educación en la encrucijada, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, pp. 15-43.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1999) *Nuevas tecnologías y formación* (Madrid, América Ibérica).
- GARGALLO, B. (2003) La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 19-46.
- HERNÁNDEZ, M. A. (2003) El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación por dentro, en VARIOS *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp. 239-355.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2006) La educación para la ciudadanía y el bálsamo de Fierabrás, en NAVAL, C. y HERRERO, M. (eds.) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (Madrid, Encuentro) pp. 154-180.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1992) La Filosofía de la Educación y el futuro de Europa, en VARIOS *La Filosofía de la Educación en Europa* (Madrid, Dykinson) pp. 11-21.
- JAEGER, W. (1957) *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (México, FCE).
- JORDÁN, J. A. (2003) Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 213-239.
- MARTÍNEZ, M. (2003) Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 207-424.
- MEDINA, R. (1987) El enfoque tecnológico de la planificación curricular, en SARRAMONA, J. (ed) *Currículum y educación* (Barcelona, CEAC) pp. 95-111.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2000) Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos, *Encounters on education*, 1, pp. 81-106.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica* (Madrid, Escuela Española).
- NAVAL, C. y HERRERO, M. (2006) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (Madrid, Encuentro).
- NAVAL, C. (2003) Respuestas del grupo de investigación para la ciudadanía de la universidad de Navarra, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 425-442.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- PETERS, R. S. (1977) Los objetivos de la educación. Investigación conceptual, en PETERS, R. S. (ed.) *Filosofía de la Educación* (México, FCE).
- PUIG, J. M. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral* (Barcelona, Paidós).
- REYERO, D. (2006) ¿Pero todavía alguien cree que es posible la educación cívica?, en NAVAL, C. y HERRERO, M. *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (Madrid, Encuentro).
- RUIZ BERRIO, J. (2005) Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de pedagogía en la universidad, en VARIOS *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (Madrid, UCM) pp. 117-141.
- SACRISTÁN, D. (1992) La filosofía de la Educación en España, en VARIOS *La Filosofía de la Educación en Europa* (Madrid, Dykinson) pp. 75-117.
- SÁEZ, J. y MOLINA, J. G. (2006) *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Madrid, Alianza editorial).
- SANVISENS, A. (1983) Concepción sistémico-cibernetica de la educación, en VARIOS *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (Murcia, Límites) pp. 163-186.
- SARRAMONA, J. (2003) La perspectiva tecnológica en la acción educativa, en VARIOS *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp. 159-204.
- SARRAMONA, J. (2001) Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia, *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 12, pp. 13-27.
- SARRAMONA, J. (1983) La educación como sistema de comunicación, en VARIOS *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (Murcia, Límites) pp. 45-62.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, **revista española de pedagogía**, 234, pp. 227-247.
- TOURIÑÁN, J. M. y SANTOS, M. A. (1999) (eds.) *Interculturalidad y educación para el desarrollo*.

Estrategias sociales para la comprensión internacional (Santiago, Xunta de Galicia).

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

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

VARIOS (2005) *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (Madrid, Dykinson).

VARIOS (1988) *Symposion Internacional de Filosofia de L'Educació* (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat de Barcelona).

VÁZQUEZ, G. (2003) Aprender y pensar. Visión in(re)trospectiva del componente tecnológico-cognitivo del SITE, en VARIOS *Teoría de la educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp. 13-56.

VÁZQUEZ, G. (ed.) (2001) *Educación y calidad de vida* (Madrid, UCM).

VÁZQUEZ, G. (1994) Tecnologías avanzadas y educación, en VARIOS *Teoría de la Educación* (Madrid, Taurus) pp. 303-323.

VÁZQUEZ, G. (ed.) (1989) *Los educadores y las máquinas de enseñar. Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica* (Madrid, Fundesco).

VÁZQUEZ, G. (ed.) (1987) *Educación para el siglo XXI* (Madrid, Fundesco).

VÁZQUEZ, G. (1986) Acción educativa y nuevas tecnologías de la información, en VARIOS *Tecnología y educación* (Barcelona, CEAC) pp. 77-99.

VILANOU, C. (2001) Joaquín Xirau (1895-1946) *Quan la filosofia esdevé pedagogia* (Girona, Fundació Universitat de Girona, Innovació i Formació).

VILANOU, C. (1996) (coord) *Joaquín Xirau. Filòsof i pedagog* (Barcelona, Universitat de Barcelona).

Resumen:

Las aportaciones de la teoría a la educación

La primera parte del artículo narra la aportación de la Teoría de la Educación en la universidad española y argumenta la identidad de los que la practican. La

segunda parte del artículo defiende que las principales aportaciones de la Teoría a la Educación son: la concepción de la educación como construcción humana, la teoría de la educación como tecnología, la adquisición de competencias por las buenas prácticas educativas, las tecnologías de la relación educativa y la contextualización política de la educación.

Descriptor: teoría de la educación, teoría pedagógica, construcción humana, práctica educativa.

Summary:

The contribution of theory to education

The first part of this article is about the beginnings of the Theory of Education in Spanish University and argues the identity of those who practise it. The second part of the article defends that the main contributions of the Theory of Education are: the idea of education as a human construction, the Theory of Education as a technology, the acquisition of competences through good educational practices, the technology of educational relation and the political contextualization of education.

Key Words: theory of education, pedagogical theory, human construction, educational practice.