

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (8) AGOSTO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 5 DE MARZO DE 2025 - ACEPTADO EL 6 DE JUNIO DE 2025

EDITORIAL

LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y SU CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

THEORETICAL EDUCATIONAL RESEARCH AND ITS PROBLEM-SOLVING CAPABILITIES

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ¹

¹ Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974), Doctor en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) (1978). Premio extraordinario en ambos casos y premio fin de carrera, 1976. Profesor adjunto, 1980. Catedrático de Universidad, 1988. Docencia en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica. 48 años de profesor de universidad (1974-2022). Profesor emérito desde 2022.

Autor de más de 300 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados) y de 31 libros escritos como autor único, además de 22 libros como editor, director o coordinador y 14 en coautoría. Sus trabajos se consultan actualmente en 57 países. Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Tiene página web especializada y un canal YouTube con más de 65 videos agrupados en secciones de temática pedagógica.

Director de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, patrocinada por Redife. Director de revista de educación, director de fundación cultural (1999-2002). Creador de revista científica. Creador y gestor de la Red de cooperación al desarrollo. Secretario de facultad. Director de departamento universitario. Director Xeral de ordenación universitaria y política científica y de universidades e investigación (1990-1997). Oficina estatal de ciencia y tecnología (1998-1999). Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora (1991-97). Miembro del grupo SI(e)TE.Educación. Investigador senior del International Institute for Hermeneutics desde 2014. Coordinador de la red RIPEME desde 2014. Creador y coordinador, desde su origen (1980-1984) y hasta septiembre de 2024, del GI. Tercera Generación, TeXe.

Conferenciante invitado en 150 congresos. 50 eventos nacionales e internacionales organizados. Mérito docente e investigador, 2003. Mérito de Gestión, 2007. Excelencia curricular, 2007 y 2012. Reconocidos 6 tramos de docencia y 6 tramos de investigación (CNEAI). 17 actividades con empresas. 22 proyectos de investigación. 20 actividades de transferencia.

Premio Nacional Fin de Carrera (1976). San José de Calasanz (1976). Profesor Honorario U. Buenos Aires (1993). Insignia de oro USC (1998) y de la UDC (2000). Medalla de plata de Galicia (1998). Premio IAMS-UNESCO compartido (2006). Sarmiento de Honra (2017). Insignia Fonseca (2017). Profesor extra-número U. Varsovia (2017). Premio internacional Educa-Redife 2019 (Trayectoria profesional), recibido en 2021. Académico de número de la Academia Hispanoamericana de doctores (2025).

Línea de investigación actual: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) y aplicación de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2^ºF) para integrar en el diseño educativo, y desde cada área cultural utilizada como instrumento, valores educativos comunes y valores educativos específicos.

<https://dondestalaeducacion.com/wp-content/uploads/2025/04/UTF-8Linea-investigacion-web-donde-2022abril-2025.pdf>

Webs Particulares: <http://dondestalaeducacion.com/> https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFapNMVix5_HDz0w

Researcher ID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/L-1032-2014>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

Web institucional en la USC: [JOSE MANUEL TOURIÑÁN LOPEZ - Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](http://www.usc.es/~jmllopez)

Silvana LONGUEIRA MATOS²

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Área: Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

ICE de la USC

² Titulada Superior en Música, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación y Ciencia y Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente es profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC. El trabajo de tesis consolida su primera línea de investigación que aúna artes y educación, profundizando en la música como ámbito de educación, donde se han generado las primeras publicaciones y colaboraciones de investigación.

Una segunda línea de investigación se centra en la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global que ha generado más de 20 proyectos y actividades de I+D+i, entre los que se encuentran proyectos del plan autonómico de investigación, contratos derivados de proyectos de la AECID y actividades de transferencia e investigación en consorcio con el Tercer Sector. Premio «Mención de Honor al Mérito Iberoamericano Pedagógico, Investigativo y a la Producción Intelectual» de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) (2015).

Ha colaborado en 32 proyectos de investigación y actividades de I+D+i Además de los mencionados, ha sido investigadora principal de 2 proyectos de la Comisión Europea. Cuenta con publicaciones y revisora en revistas reconocidas en el área de Teoría e Historia de la Educación y en el ámbito musical. Ha participado en obras colectivas en editoriales del SPI y ha colaborado en más de 170 congresos y otras actividades de divulgación e intercambio científico.

Actualmente coordina el Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), integrado en la Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME) en colaboración con la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).

Ha sido coordinadora del Plan de Desarrollo Sostenible de la USC durante 8 años (2014-2022). Forma parte del Grupo de Trabajo de Sostenibilización Curricular de la Comisión Sectorial CRUE-Sostenibilidad desde 2015 y es vocal de la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES) desde 2019. Ha formado parte de: la Comisión Sectorial CRUE-Internacionalización y Cooperación (2016-2023); el Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo del Consejo Estatal de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2017-2023); el Consello Galego de Cooperación para o Desenvolvemento de la Xunta de Galicia (2018-2024); Vocal del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (2018-2023); grupo de personas expertas de Crue para asesorar a la Secretaría de Estado en temas de Agenda 2030; Secretaria de la Sociedad Española de Educación Musical del Estado Español (SEM-EE) (2016-2022), afiliada a la ISME International Society for Music Education.

ReasearcheGate:

<https://www.researchgate.net/profile/Silvana-Longueira-Matos>

Researcher ID:

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/L-3974-2014>

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-5285-5524>

Índice

1. Introducción

2. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación

2.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación (en plural) y la filosofía de la educación (en singular), junto con las demás teorías interpretativas de la educación

2.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

2.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

2.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de Pedagogía general

3. Consideraciones finales de síntesis, respecto de los modos de entender la investigación teórica en la educación

4. Referencias bibliográficas.

Resumen

La teoría de la educación es conocimiento de la educación; hay una relación entre teoría y educación por medio del conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación permite entender el significado de la teoría en relación con la 'educación'. El objetivo en este artículo es analizar la pluralidad semántica del concepto de "teoría" en relación con "educación", en el marco de interpretación de cómo se entiende el conocimiento de la educación y apreciar la capacidad de resolución de problemas de educación, según la mentalidad pedagógica asumida.

La capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento de la educación es un principio de metodología de investigación que se conoce como significación. La significación como principio de metodología se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa. La significación como principio de metodología se ha convertido en un eje de la investigación teórica de la educación.

Nuestra conclusión es que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una determinada corriente. Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la

educación, según el tipo de problemas que se estén analizando.

Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento específico distinto y diferenciado para su comprensión y resolución (filosofías de la educación, filosofía de la educación, teorías interpretativas de la educación desde otras ciencias, teorías prácticas, teorías sustantivas e investigación de teoría de la educación como disciplina, también llamada investigación de pedagogía general). Y como conocimiento de la educación, no todos tienen la misma capacidad de resolución de problemas de educación.

Palabras clave

Teoría de la educación; Significación del conocimiento de la educación; Metodología de investigación teórica de la educación; Pedagogía general y aplicada; Epistemología de la educación; Pedagogía mesoaxiológica; Conocimiento de la educación.

THEORETICAL RESEARCH IN EDUCATION AND ITS CAPACITY TO SOLVE EDUCATION PROBLEMS

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Silvana LONGUEIRA MATOS

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Área: Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

ICE de la USC

Index

1. Introduction
2. Plurality of Theoretical Research in the Field of Education
 - 2.1. Theoretical Research about Education. Philosophies of Education (plural) and Philosophy of Education (singular), along with other interpretive theories of education
 - 2.2. Research of Practical Theory of Education. Practical Theories of Education
 - 2.3. Theoretical Research on Education. Educational Theory as a Level of Epistemological Analysis, the Domain of Substantive Theories of Education
 - 2.4. Research on Educational Theory as a Substantive Academic Discipline of General Pedagogy
3. Final Summary Considerations, Regarding the Ways of Understanding Theoretical Research in Education
4. Bibliographic References

Abstract

Educational theory is knowledge of education; there is a relationship between theory and education through knowledge of education. Each way of understanding educational knowledge allows us to understand the meaning of theory in relation to "education." The objective of this article is to analyze the semantic plurality of the concept of "theory" in relation to "education" within the framework of interpreting how educational knowledge is understood and to assess the capacity to solve education problems, according to the adopted pedagogical mentality.

The capacity to solve educational problems of the knowledge of education is a principle of research methodology, which is known as signification. Signification (sense of) as a principle of

methodology. It is associated with the validity of educational knowledge, and it is defined as the capacity to solve education problems attributed to the knowledge of education in each field, from the perspective of the theory-practice relationship for educational activity. Signification as a principle of methodology has become an axis of theoretic pedagogical research.

Our conclusion is that asking what knowledge of education is needed requires a broad answer that is not restricted to the knowledge of education provided by a particular current of thought. The different ways of understanding educational knowledge have generated a necessary diversity of theoretical knowledge of education, depending on the type of problems that are going to be analyzed.

Depending on the type of problems we are addressing, we will need different and distinct specific knowledge to understand and solve them (philosophies of education, philosophy of education, interpretive theories of education from other sciences, practical theories, substantive theories, and research on educational theory as a discipline, also called general pedagogy research). And as for knowledge of education, not every way of procedure has the same capacity to solve educational problems.

Key Words

Theory of Education; Signification of Knowledge of Education; Theoretical Research Methodology in Education; General and Applied Pedagogy; Epistemology of Education; Mesoaxiological Pedagogy; Knowledge of Education,

1. Introducción

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable

Es posible hablar de la educación como disciplina, en el sentido anglosajón del término, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). En este caso, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por consiguiente, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional. Contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Tourrián, 1987, 2008 y 2016; Tibble, 1969; Belth, 1971; Walton, 1963, 1971 y 1974; Hirst, 1966; Novack, 1977; Ortega, 2003; Rabazas, 2014; SI(e)TE, 2018; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Boavida y García del Dujo, 2007; Carr y Kemmis, 1988; García Carrasco, 1984; Gargallo, 2002; Castillejo, Vázquez, Colom y Sarramona, 1994, Rodríguez, 2006; Escámez, 2007; Colom, Sarramona y Vázquez, 2023; Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2022).

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, está sometida a los principios de metodología y a principios de investigación, igual que cualquier disciplina científica (Tourrián, 2017; Tourrián y Sáez, 2015).

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía

como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en disciplinas académicas sustantivas y en asignaturas de planes de estudios y, además de disciplinas y asignaturas derivadas de la Pedagogía como disciplina, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología, la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía, como disciplina científica y como disciplina sustantiva, convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias y con las disciplinas aplicadas de la Pedagogía.

El primer desarrollo doctrinal hecho de estas ideas (Tourrián, 1987 y 1989) se amplió hasta el momento actual (Tourrián, 2023-CIPM4). Hoy se trabaja sobre la importancia de la teoría de la educación en la construcción de mentalidad pedagógica específica (entendida esta como representación mental que tiene el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica) y el desarrollo de principios de intervención que dan fundamentación a la mirada pedagógica especializada, entendida esta como representación mental que tiene el pedagogo de su actuación técnica, o lo que es lo mismo, como la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos pedagógicos (Tourrián, 2024a).

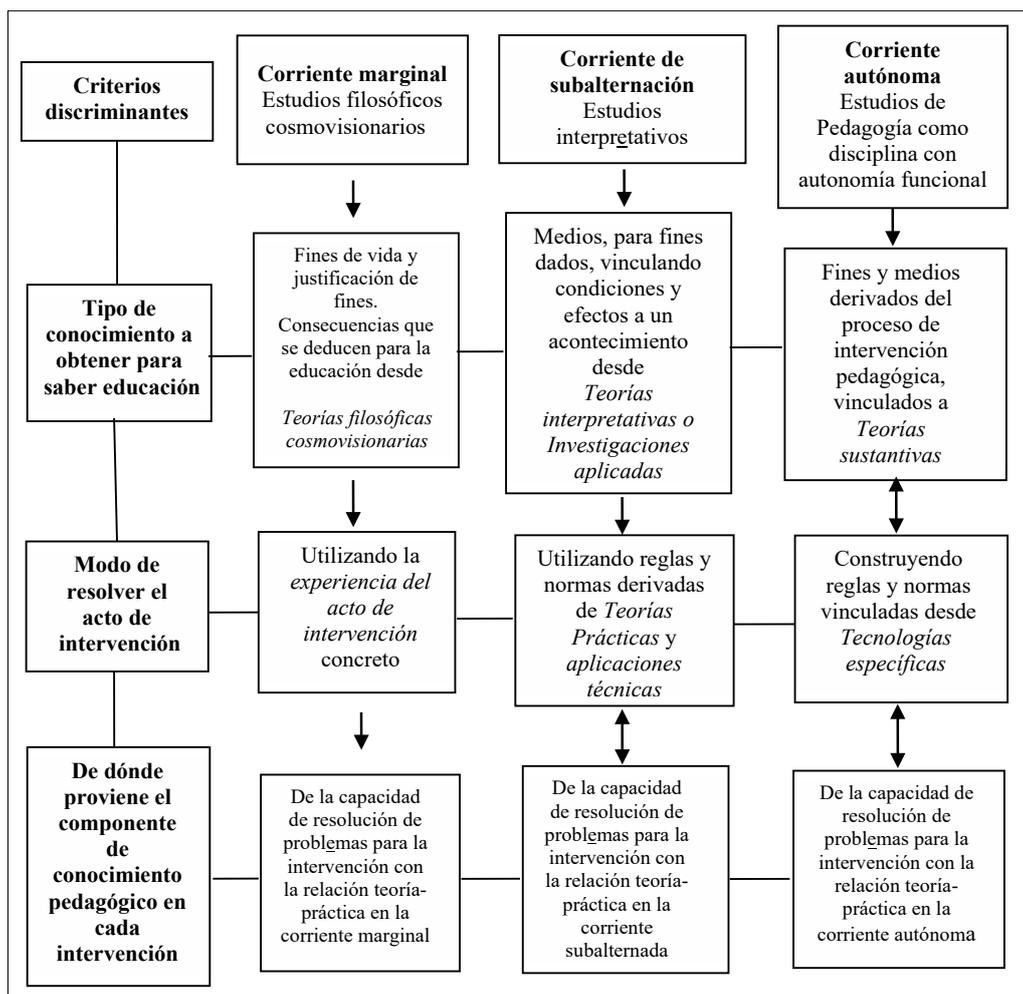
En este trabajo nos centramos en el alcance de la investigación teórica de la educación, y esto implica comprender los modos de abordar la investigación teórica de la educación y la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación que se obtiene según la mentalidad pedagógica asumida.

Hoy se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos autóctonos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante, hoy, es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay Pedagogía general y aplicada, Sociología general y aplicada, Antropología general y aplicada, Didáctica

general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, entre otras, (González Álvarez, 1977; Touriñán, 2020c).

En la actualidad, seguimos avanzando, desde la investigación teórica de la educación, hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, que genera conceptos autóctonos -propios y no subalternados- y que valora como educativo cada medio que utiliza (Cuadro 1): avanzamos en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina (Touriñán, 2024a).

Cuadro 1: Derivación conocimiento pedagógico según corrientes del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 112.

En la relación teoría-práctica, desde la perspectiva de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada y asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación, (Tourrián, 2017; Gil Cantero, 2011):

- *Práctica educativa sin teoría*: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.
- *Teoría sin práctica educativa*: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvida de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.
- *Teoría con práctica educativa*: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

Ahora bien, en cualquier caso, hoy, a la investigación teórica de la educación, como parte del conocimiento de la educación, se le exige *significación* entendida como principio de metodología de investigación.

La *significación* como principio de investigación pedagógica (*signification, sense of*) no se confunde con la significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*), ni con el significado (*meaning, concept, definition*) de 'educación'. La significación, como tal principio, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas (*capacity of solving problems*) que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa.

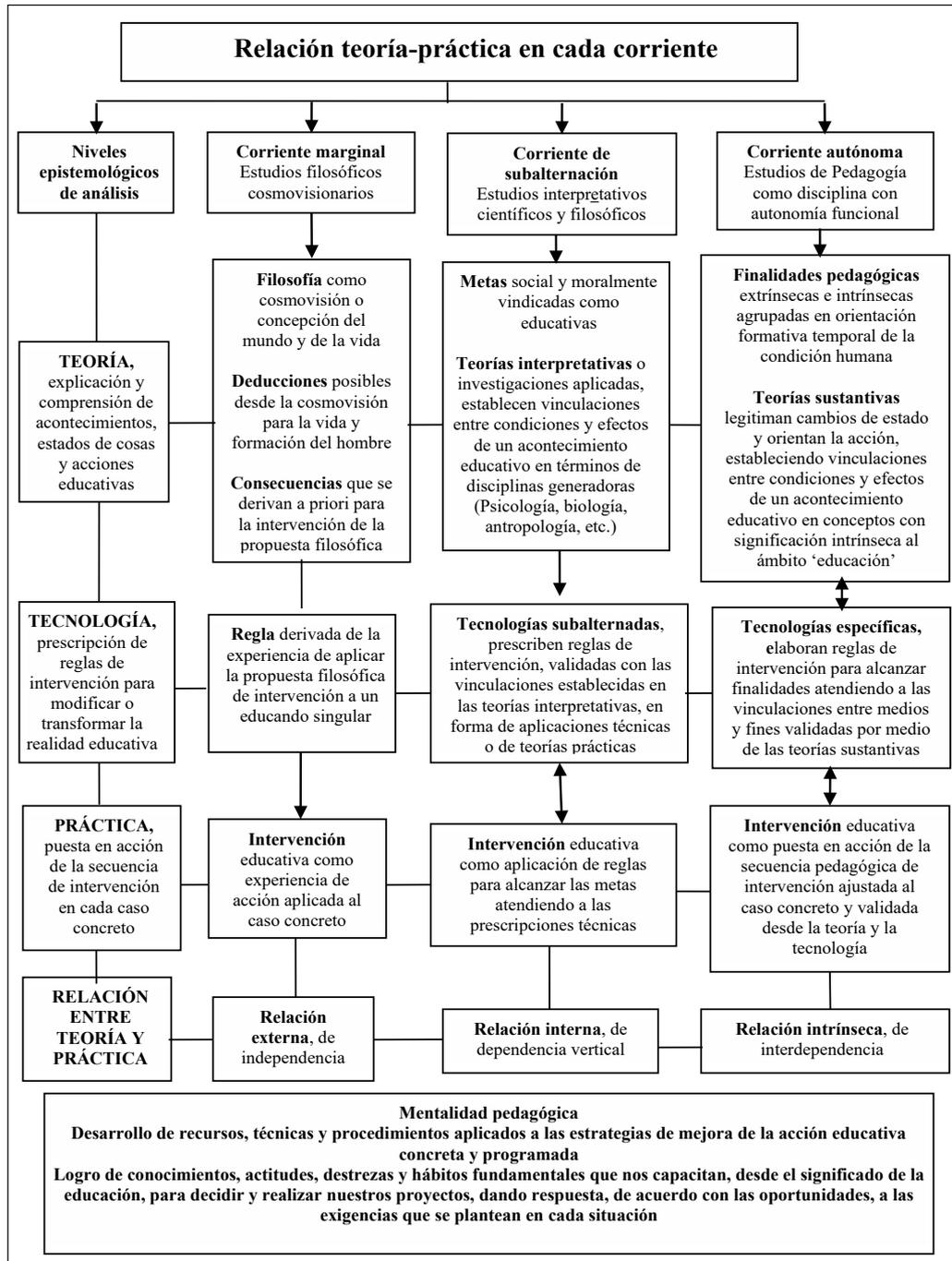
La significación como principio de metodología, no es un problema de Pedagogía cognitiva focalizado en la teoría de resolución de problemas (*Problem Solving Theory*) que la Psicología ha fundamentado para explicar el razonamiento humano. Es verdad que la teoría de la psicología cognitiva de resolución de problemas ha hecho posible la construcción de teorías prácticas de la educación usadas para mejorar el modo de conocer de cada alumno. Ahora bien, cuando hablamos de la significación como principio de metodología, estamos hablando de un problema de epistemología del conocimiento de la educación, cuyo estudio corresponde a la Pedagogía general como disciplina que estudia los fundamentos de la metodología en educación, entre otros problemas. La significación como principio de metodología es un problema derivado de cómo se entiende la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación para justificar el conocimiento válido (Cuadro 2).

La significación como principio de metodología se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa. Hasta tal punto la significación como principio de metodología se ha convertido en un eje de la investigación teórica de la educación que hoy ya tenemos libros y estudios teóricos de la complejidad de educación como objeto de conocimiento y de transferencia de conocimiento en educación (Touriñán, 2019b, 2020a, 2020d, 2023 y 2024b; Santos, 2020).

Si algo hay de genuino en la investigación teórica de la educación de los últimos años es defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' y de no aislar

o desvincular una condición de la otra, porque todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción tienen y pueden ser objeto de teoría, tecnología y práctica y su capacidad de resolución de problemas se ajusta cada vez más a las condiciones propias de la metodología de investigación. Y eso es lo que actualmente está propugnando la investigación teórica de la educación (Touriñán y Sáez, 2015; Touriñán y Olveira, 2021; Touriñán y Longueira, 2024; Touriñán y Rodríguez: 2024; Touriñán, 2024a).

Cuadro 2: Significación del conocimiento de la educación como principio de metodología de investigación



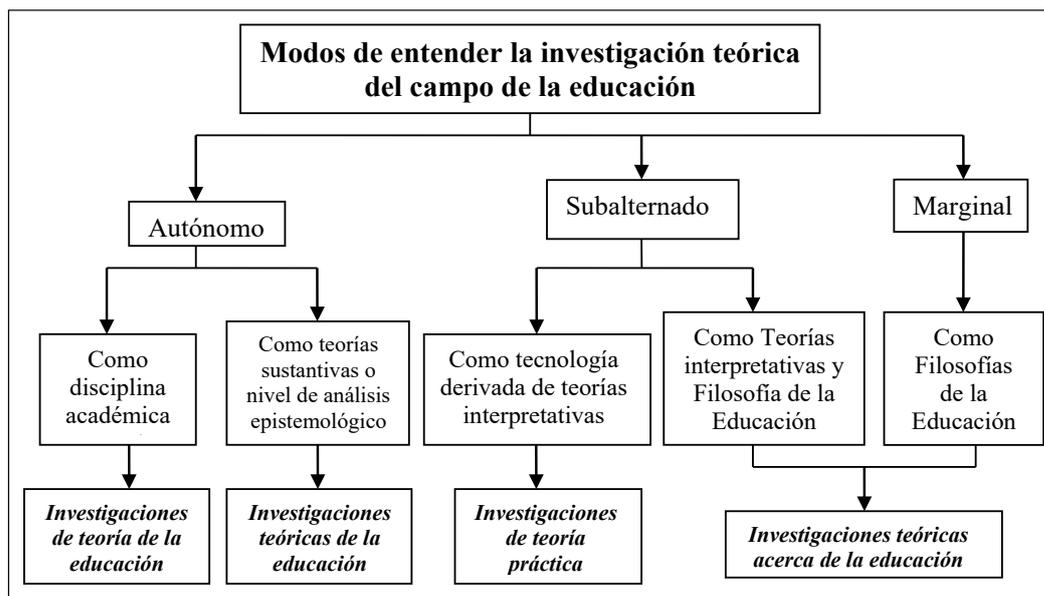
Fuente: Touriñán, 2016, p. 115.

2. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación (Cuadro 3). Desde esta perspectiva,

y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre “teoría” y “educación”, es posible analizar *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar (Tourrián, 2021):

Cuadro 3: Investigaciones teóricas del campo de la educación



Fuente: Tourrián, 2016, p. 901.

- 1) Como investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas cosmovisionarias y teorías interpretativas de la educación, entre las que se incluye la filosofía de la educación, en singular).
 - 2) Como investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas e Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas).
 - 3) Como investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica).
 - 4) Como investigaciones de *Teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general).
- Y siguiendo esta línea de argumentación vamos a ver en las páginas siguientes cómo cada mentalidad pedagógica realiza, desde cada modo de entender el conocimiento de la educación y su evolución, investigaciones teóricas en el campo de la educación que son objeto de disciplinas académicas específicas, cuya denominación singular “teoría de la educación” no significa siempre lo mismo (Tourrián, 2014).

2.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación (en plural) y la filosofía de la educación (en singular), junto con las demás teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas matrices que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación (en plural), las investigaciones específicas de la filosofía de la educación (en singular) y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas matrices generadoras de conceptos que la interpretan. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas en sentido genérico (Dewey, 1929; O'Connor, 1971 y 1973; Hirst, 1967).

En la *mentalidad pedagógica cosmovisionaria* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. En esta propuesta, la relación entre la teoría y la práctica es externa; la conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para las teorías filosóficas cosmovisionarias, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta, orientando el proceso hacia

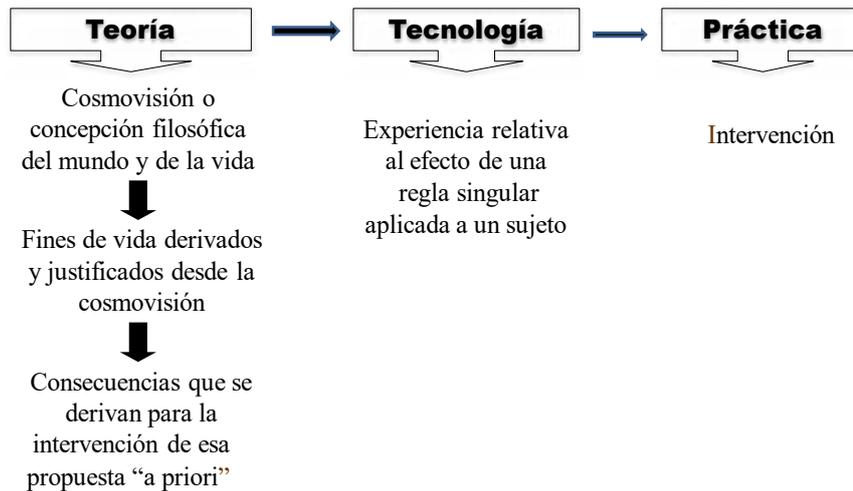
ella. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, externa, de independencia. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a lo que exige la concepción del mundo y de la vida deseable, por la que se ha optado previamente (Cuadro 4).

Las teorías filosóficas de la educación (filosofías de la educación) resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación o, dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres y las consecuencias que para el hombre educando se generan de ello (Tourrián, 1987, pp. 242431; Fullat, 1979, p. 71).

Identificar la investigación teórica de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación (aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación), no es una alternativa razonable dado el avance del conocimiento de la educación, pero seguimos haciendo investigaciones teóricas de este modo y siguen siendo válidas para la formación del pedagogo (Tourrián 2019a y Tourrián y Longueira, 2024).

Cuadro 4: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación

CORRIENTE MARGINAL



Fuente: Touriñán, 2016, p. 913.

La cuestión no es si existen investigaciones teóricas de la educación desde filosofías de la educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas cosmovisionarias, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación. En la actualidad las Filosofías de la Educación (en plural) son un campo específico de investigación, con disciplina propia y del mismo nombre que no anula el valor de otras investigaciones teóricas (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Carr, 2014 y 2006; Smeyers, 2010; Touriñán, 2024c).

En el marco de las teorías interpretativas, la filosofía de la educación, en singular, no se confunde con las filosofías de la educación de carácter cosmovisionario (Dewey, 1971). En las investigaciones teóricas de Filosofía de la educación, en singular, la educación es un marco de referencia que se resuelve en

términos de la disciplina generadora. En este caso, la filosofía no es una cosmovisión, sino una disciplina interpretativa (lógica, analítica, ética, hermenéutica o metafísica) y su función es dar una interpretación de la educación como problema lógico, lingüístico, metafísico, ético y hermenéutico, según proceda. La investigación teórica de la educación es, en este caso, un tratado especial de filosofía; es una filosofía aplicada, se especializa la tarea, no la disciplina: es investigación teórica de la educación que usa la filosofía como disciplina (lógica, analítica, ética, hermenéutica o metafísica) como instrumento interpretativo de la educación (Touriñán, 2025).

Ahora bien, hay más teorías interpretativas que la que se deriva de la filosofía como metodología de análisis e interpretación. La psicología, la biología, la antropología, la sociología, la historia, etcétera se constituyen en teorías interpretativas de la educación y son investigaciones teóricas de la educación que resuelven e interpretan la educación en conceptos y términos de las disciplinas generadoras que actúan como *teorías*

interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por esas teorías interpretativas. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado y aplicado que se resuelve en teorías interpretativas aplicadas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera, según cual sea la disciplina matriz generadora de conceptos que se utiliza para interpretar la educación. La educación se interpreta en conceptos de psicología, Biología, Sociología, antropología, etcétera.

Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas a partir de una disciplina matriz, generadora de conceptos propios que pueden aplicarse al ámbito 'educación'.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras, conocidas como ciencias de la educación. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía en singular, la Biología, la Economía, la Historia, etc., son disciplinas generadoras que tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado, con autonomía funcional, conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Bunge, 1985, pp. 236-239 y 1975, p. 35; Colom, 2018; Dewey, 1988; Suppe, 1979).

Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan aplicar sus conceptos al ámbito de educación e interpretarlo. Y, a los efectos de este discurso,

hacemos sinónimos teoría interpretativa y la acepción primera (a) de investigación aplicada, porque, en la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

- a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
- b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías de investigación: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina "general" y "aplicada": Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos (Tourifián, 2016).

En mi opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas, construyendo las condiciones más adecuadas para ese fin).

Distinguimos, por tanto, dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras:

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos -aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento)

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso. Y, así las cosas, hay psicología de la educación, psicología del trabajo, sociología de la educación. Son disciplinas aplicadas o interpretativas desde la disciplina matriz. También hay pedagogía aplicada: la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, la pedagogía ambiental, la pedagogía gerontológica, etcétera. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de

la disciplina generadora (Psicología, Biología, Filosofía, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad praxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad praxica (Tourinán, 2019a).

2.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa, cuyo exponente productivo hoy se encuentra en el aprendizaje servicio (Carr y Kemmis,

1988; García del Dujo, 2006; Touriñán López y Touriñán Morandeira, 2024; Santos, 2024; Diz y Gutiérrez, 2024;

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y, por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas (O'Connor, 1971, p. 160).

Para clarificar esta cuestión, es pertinente seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

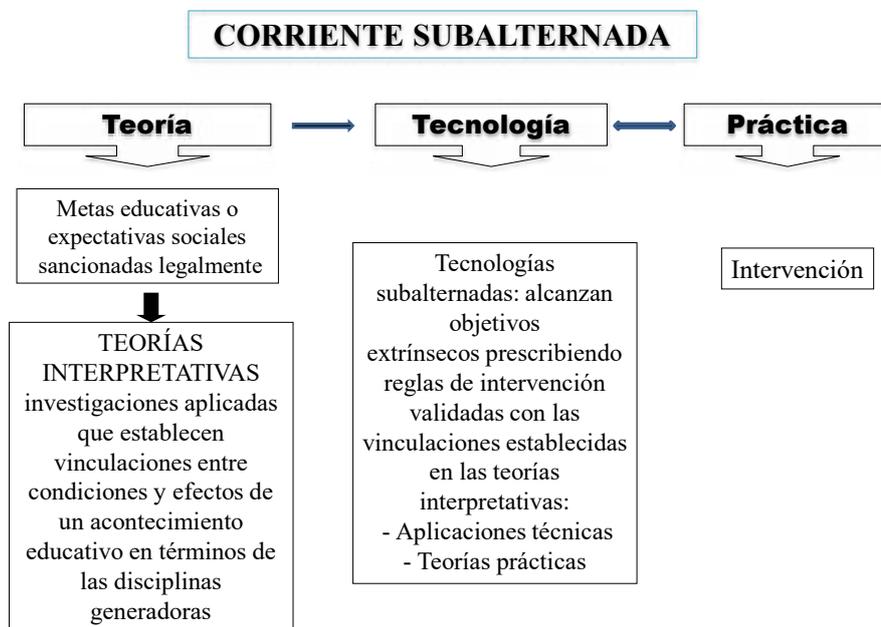
En la *mentalidad pedagógica interpretativa aplicada*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran, de forma subordinada y dependiente de las relaciones establecidas en las Teorías interpretativas, para alcanzar las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente cosmovisionaria. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras; son teorías interpretativas que se aplican a "educación". La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas, cumpliendo las relaciones establecidas en las teorías interpretativas; la regla práctica y su validez está subordinada a las relaciones establecidas en la teoría interpretativa. En este planteamiento la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción; es verticalmente dependiente de y subordinada a la teoría interpretativa. Hay subordinación jerarquizada a la teoría interpretativa. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente y que la educación se interpreta en términos de esa disciplina aplicable. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, sino que se subordina a la teoría, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina

generadora, y la de la meta educativa se ha establecido prácticamente y se asumen ambas como presupuestos.

La validez de esas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas dadas socialmente o elaboradas prácticamente desde el sistema 'educación'. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación, porque está subordinada a la teoría interpretativa, cuyas vinculaciones se han probado en su propio ámbito. La relación entre

la teoría y la práctica es, en este caso, interna (desde los términos de la teoría interpretativa) y de dependencia vertical descendente que subordina la validez de las reglas a lo probado en la teoría interpretativa que se aplica. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que determinan mis reglas de acción, porque están fundadas en los principios establecidos en las teorías interpretativas para alcanzar metas educativas sancionadas social, legal y moralmente como metas educativas (hago lo que me permiten desde arriba). Y si mi práctica no educa, solo mi práctica y mi regla queda cuestionada, pero no se cuestiona la teoría que está probada en el ámbito en el que se ha generado (el de la teoría interpretativa), ni los fines educativos establecidos como tales al margen de la teoría práctica (Cuadro 5).

Cuadro 5: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 913.

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia, autóctona, intrínseca al ámbito de estudio, y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es, en efecto, un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de "educación", no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y así la Pedagogía puede generar *investigaciones teóricas de la educación*, entendiendo la teoría como nivel epistemológico de análisis, e *investigaciones de teoría de la educación* como disciplina académica sustantiva.

2.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico*. Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, sistema educativo, etc.) Se identifican todas ellas de

manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica"

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934; Touriñán, 2022). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar que les es propio (Pedagogía, en nuestro caso).

La Pedagogía, como disciplina que tiene autónoma funcional, elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación, proposiciones tecnológicas específicas de la educación y secuencias de intervención ajustadas en cada caso concreto a la racionalidad que mejor se adecua a la complejidad de su objeto de conocimiento.

La autonomía es funcional y no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos (Touriñán y Sáez, 2015, Touriñán, 2014 y 2016).

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como

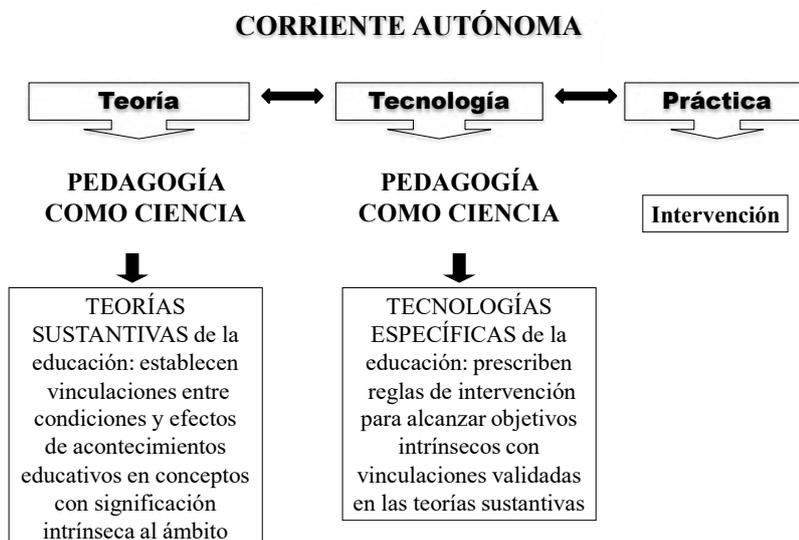
ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que, con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general “tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado” (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía.

En la *mentalidad pedagógica de autonomía funcional* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En esta mentalidad, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la mentalidad filosófica cosmovisionaria. Del mismo modo que en la mentalidad interpretativa-aplicada,

las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, y la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención.

Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que la práctica no sea subordinada a la teoría interpretativa, sino interdependiente con la teoría sustantiva generada en el orden de justificación de la acción. La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos (Cuadro 6).

Cuadro 6: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 914.

La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca (teoría, tecnología y práctica responden a los mismos conceptos elaborados con autonomía funcional en el ámbito de estudio y de intervención); no hay subordinación subalternada, hay conceptos autóctonos del propio ámbito de estudio y relación de interdependencia entre niveles epistemológicos por medio de esos conceptos; es una relación de abajo arriba y de arriba abajo. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto de mentalidad pedagógica de autonomía funcional, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. De manera que, si al ejecutar la regla, no se obtiene resultado

educativo, cambio la regla o la teoría o el modo de aplicarla, porque está cuestionada su significación con la aplicación (Tourrián, 2020c).

2.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de Pedagogía general

Las investigaciones teóricas de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. Es el campo de la intervención pedagógica general, que se predica de cualquier acto educativo fundado en el conocimiento de la educación.

El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (Tourrián, 2016).

La Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel de análisis epistemológico "teoría") no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ("Pedagogía general"). Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis

aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, ajustadas a criterio ontológico y epistemológico de la Pedagogía, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos singulares dentro del ámbito de realidad “educación” con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos (Tourrián, 2017).

Definir la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es un problema de Pedagogía “en” general -de introducción a la pedagogía o de introducción a las ciencias de la educación- que podría existir como asignatura de un plan de estudios, ni de Pedagogía general teórica (nivel epistemológico “teoría” frente a nivel tecnología y nivel “práctica”), ni un problema de Pedagogía general tronco común frente a las pedagogías aplicadas (Pedagogía

del trabajo, de la familia, de la educación básica, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras, que especializan la tarea y van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz), ni un problema de Pedagogía general frente a otras disciplinas sustantivas especializadas (didáctica, organización, comparada, etcétera, que especializarían la ciencia matriz -Pedagogía- hasta vaciarla), sino un problema de delimitación como disciplina académica sustantiva, junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la Pedagogía como disciplina científica matriz y que tienen, por tanto, cada una de ellas, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la disciplina científica matriz (Pedagogía).

Por supuesto, cada una de las disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas de la pedagogía, como pedagogía laboral, pedagogía ambiental, pedagogía familiar, pedagogía gerontológica, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas específicas o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. La pedagogía como disciplina y sus disciplinas académicas sustantivas derivadas por parcelación del objeto “educación” son disciplinas generadoras de conceptos propios, autóctonos, que pueden ser aplicados a otros ámbitos para interpretarlos. Y por eso tenemos pedagogía laboral, gerontológica, carcelaria, social, familiar, etcétera, porque el trabajo, la familia, la cárcel lo social, son ámbitos de realidad cognoscible e interpretables como problemas educativos desde la Pedagogía y en términos de Pedagogía. (Tourrián, 2016).

La teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es

decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” a conocer: el de la intervención pedagógica general (Tourrián, 2023-CIPM4):

- a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma matriz.
- b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general, las dimensiones generales de intervención y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía* que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.

La Pedagogía es, al mismo, tiempo tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, la *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades, el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo (mesoaxio-lógica); es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “ámbito de educación”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada

caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención) (Tourrián, 2023-CIPM6).

En perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada.

Salvando las diferencias que se dan, por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo, en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos distritos universitarios, hoy se hace hincapié en la necesidad de potenciar *cuatro áreas de investigación* con el objeto, no sólo de consolidar el campo de la *Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva (Pedagogía General)*, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación en el currículum de los profesionales de la Educación. Estas cuatro áreas son núcleos básicos de la investigación teórica de la educación actualmente (Tourrián, 2016):

- a) Núcleo epistemológico: el conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento “educación”.
- b) Núcleo institucional: el estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, integrada en la sociedad, amparada en el conocimiento de la educación y vinculada desde la política educativa al sistema educativo y cultural que permite caracterizar la función la como función especializada y específica (ajustada a hechos y decisiones pedagógicas), distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
- c) Núcleo de principios de educación y de intervención: los procesos de intervención pedagógica, el significado de educar y la relación educativa como núcleo de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, para vertebrar sistema educativo, sistema cultural y sistema escolar y formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.
- d) Núcleo de construcción de ámbitos de educación desde las áreas de experiencia cultural y las formas de expresión: el estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación (educación moral, educación afectiva, educación intelectual, educación cívica, etcétera) son los problemas que se abordan en la investigación teórica de la educación como intervención.

3. Consideraciones finales de síntesis, respecto de los modos de entender la investigación teórica en la educación

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una determinada corriente. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento específico distinto y diferenciado

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. Si distinguimos filosofías de la educación en plural y filosofía de la educación en singular, hay seis modos de entender la investigación teórica en la educación, atendiendo al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación.

1. A veces necesitaremos *investigación de teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva de la Pedagogía (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica; es la investigación propia de la disciplina académica sustantiva de Pedagogía general, llamada también investigación de Teoría de la educación como disciplina).
2. A veces necesitaremos investigación *teórica sustantiva* de la educación nacida dentro de la Pedagogía como disciplina (hacemos teoría como nivel de análisis epistemológico, distinto de los niveles tecnología investigación activa, para explicar y comprender la educación en conceptos propios desde

la Pedagogía general, la Didáctica y la Pedagogía comparada y aplicamos ese conocimiento para interpretar otros ámbitos de realidad susceptibles de ser analizados como problemas pedagógicos, por eso hacemos pedagogías aplicadas (pedagogía familiar, laboral, ambiental, social, gerontológica, etcétera) y generamos con la Pedagogía teorías interpretativas y teorías prácticas de otros ámbitos de realidad susceptibles de conocimiento y acción en términos pedagógicos.

3. A veces necesitaremos *teorías interpretativas* de la educación desde otras ciencias; interpretamos la educación en términos de otras disciplinas distintas de la Pedagogía. Hacemos esto para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, etcétera, porque la educación puede ser vista como un problema histórico, biológico, sociológico, psicológico, económico, etc.
4. A veces necesitaremos *teorías prácticas de la educación* para orientar la intervención hacia metas-expectativas, social, legal y moralmente sancionadas como metas educativas y para ello hay que construir medios validados, según el caso, por teorías interpretativas en términos de aprendizaje y motivación, en términos de humano antropológico, en términos de conducta social, en términos éticos, en términos biológicos de especie, en términos de individuo histórico, etc.

5. A veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación).
6. Y, por último, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer interpretación analítica de carácter lógico, fenomenológico, hermenéutico, metafísico, lingüístico, ético -según proceda- de un fin en sí, o en estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica interpretativa, en singular, de la educación).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (centrada en la pedagogía como ciencia de la educación), la posición francesa (centrada en las Ciencias de la educación), la angloamericana (centrada preferentemente en las Teorías filosóficas cosmovisionarias, la filosofía de la educación y las teorías prácticas), y la posición latinoamericana (centrada preferentemente en las filosofías de la educación y las pedagogías críticas, asumiendo el papel liberador de la educación) pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Tourrián, 2020b).

El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología

de investigación (producidos a partir del racionalismo crítico y la contrastación deductiva, reforzados con los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia), constituyen el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación desde la Pedagogía y la investigación teórica dentro de las ciencias sociales. Hoy se asume en la investigación teórica de la educación la posibilidad de una pedagogía de corte epistémico, como corresponde a toda disciplina con autonomía funcional en el campo de la investigación.

En perspectiva mesoaxiológica, la razón de ser que fundamenta esta posibilidad hay que buscarla en el lenguaje de la educación, en la relación teoría-práctica, en el valor pedagógico de los medios, en los principios de metodología de investigación, en los de educación y en el significado de la función de educar, en el concepto de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que se distingue de la carrera de pedagogía y de las ciencias aplicadas a la educación y en el significado de educación de calidad de intervención. Todos ellos son temas de singular importancia en la investigación teórica de la educación que han sido tratados en los últimos años y de manera diferenciada en dos publicaciones representativas del colectivo de teoría de la educación de nuestro país como investigaciones teóricas de la educación, en conjunto (Santos, 2025) y, de manera singular, como teorías del hecho educativo y de la acción, teorías específicas, teorías de los elementos del proceso, teorías filosóficas, ideológicas y científicas de la educación (Vera, 2019).

4. Referencias bibliográficas

- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Hollan: Reidel, Dordrecht.
- Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 53(2), 136-159.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillejo, J. L.; Vázquez, G.; Colom, A. J., Sarramona, J. (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A, J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.
- Colom, T., Sarramona, J. y Vázquez, G. (2023). *Reflexión y práctica pedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Dewey, J. (1929). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).
- Diz López, M.ª J. y Gutiérrez, M.ª C. (2024). Educación de las emociones y pedagogía mesoaxiológica para la inclusión. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) USC-Navalón, en J. M. Touriñán López y L. Touriñán Morandeira (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 18). Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos, pp. 339-373.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (Edición ampliada de 1992, *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).
- García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.

- García Carrasco, J. (Coord.) (1984). Teoría de la educación, en A. Escolano (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- García del Dujo, A. (2006). (Coord.). Teoria da educação. Modos de fazer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogia*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.
- Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (14), 19-46.
- Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).
- Novak, J. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).
- O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'Connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 47-65.
- Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Selegráfica.
- Rabazas, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-53.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Blanco, M. (2022). *Teoría de la Educación: Educar mirando al futuro*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. A. (Ed.) (2020). La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico. Madrid: Narcea.
- Santos, M. A. (2024). Aprendizaje-servicio y sabiduría práctica en el futuro de la universidad. Consideraciones de valor formativo, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Colección internacional de

- pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 17). Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos, pp. 393-407.
- Santos, M. A. (Coord.) (2025). *A investigación educativa en Galicia, 2015-2024*. Vigo: Galaxia.
- SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.
- Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.
- Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación* 35 (137), 7-35.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7).
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5).
- Touriñán, J. M. (2019a). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019b). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 19-65.
- Touriñán, J. M. (2020a). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books). Libro conmemorativo del otorgamiento del I premio internacional Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional), bienio 2018-2019, a J. M. Touriñán López.

- Touriñán, J. M. (2020b). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Vid. et. (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1 (1), 3-50. Vid. et. (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020c). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209. Vid. et. (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. Vid. et. (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2020d). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la Pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 41-81.
- Touriñán, J. M. (2021). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía, en S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2023). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023-CIPM4). *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 4).
- Touriñán, J. M. (2023-CIPM6). *Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar con valores*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 6).
- Touriñán, J. M. (2024a). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (postulados y fundamentos)*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2024b). Significación del conocimiento de la educación como principio de metodología de la investigación pedagógica y la importancia de la actividad común. En J. M. Touriñán López y A. Rodríguez Martínez (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica*.

Cuestiones conceptuales. Cali-Colombia: Redipe, pp. 15-88.

Touriñán, J. M. (2024c). La filosofía de la educación es necesaria para la formación pedagógica. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Cali-Colombia: Redipe, pp. 323-392.

Touriñán, J. M. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para la formación pedagógica. En F. Aguilar (Coord.), *Filosofía de la educación. transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 107-148.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 17).

Touriñán, J. M. y Oliveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 15).

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 16).

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira (Es nueva edición actualizada de la obra agotada de J. M.

Touriñán, J. M. y R. Sáez, (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo).

Touriñán López, J. M. y Touriñán Morandeira, L. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 18).

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.

Vázquez, G. (2004). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 37-59.

Vera, J. (Coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: GEU.

Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J. Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 316.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachusetts: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.