



La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación

Pedagogy is not the Philosophy and the Philosophy is not the Philosophy of the Education

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ¹

Catedrático de Teoría de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica,

¹ Catedrático de Teoría de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad de Santiago de Compostela
Web: <http://dondestalaeducacion.com/>
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

Hoy en día, además, 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 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 distinga 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; etcétera).

Algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar.

En este trabajo voy a argumentar sobre estas cuestiones desde tres tesis:

- El desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía
- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada

PALABRAS CLAVE

Pedagogía como disciplina; pedagogía como carrera; Filosofía de la educación; Teorías filosóficas de la educación; Pedagogía general; Pedagogía aplicada.

PEDAGOGY IS NOT PHILOSOPHY AND PHILOSOPHY IS NOT THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidad de Santiago de Compostela

Web: <http://dondestalaeducacion.com/>

Researcher ID: L-1032-2014

Orcid: 0000-0002-7553-4483

ABSTRACT

Pedagogy and Philosophy are two disciplines which have functional autonomy and both are part of the Pedagogy as a career. In order to distinguish and assess both disciplines, both subjects must be understood.

In Pedagogy we distinguish theoretical research about education (philosophies of education and interpretive theories), research on practical theory, research on theory as a level of epistemological analysis (weather didactics, or general pedagogy or comparative pedagogy) and research on the theory of education as a substantive academic discipline that since Herbart has been called discipline of general pedagogy and that Nohl called theory of education, restricting the use of the term.

Nowadays, it is also assumed that each scientific discipline (pedagogy, psychology, sociology, anthropology, etc.) specializes in its own task and can interpret other areas with the concepts it elaborates, that is why there is general sociology and applied sociology (sociology of the family, of education, of religions, etc.). The important thing today is that it is distinguished between general science and applied science. General science specializes discipline, applied science specializes the task, that is, its field of application (there is general and applied pedagogy, general



and applied sociology, general and applied anthropology, general didactics and specific didactics or applied didactics, philosophy and applied philosophies, etc.).

Something we do wrong, when in our university centers we give the impression that the interests of group or school are put over the epistemological developments of the Pedagogy by means of the political-administrative tricks that can be generated.

In this paper I will argue about these issues from three theses:

- The administrative development of the Chair of Pedagogy is not that of the Chair of Philosophy
- The plurality of theoretical research in the field of education is a fact in the construction of knowledge of education and in Pedagogy as a career
- Scientific disciplines and substantive academic disciplines can generate applied disciplines. There is applied pedagogy and there is philosophy of education that is applied philosophy

KEY WORDS

Pedagogy as a discipline; pedagogy as a career; Philosophy of education; Philosophical theories of education; General pedagogy; Applied pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Si alguien espera que en este discurso yo diga que la Filosofía no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía, le aseguro que se ha confundido de texto y de contexto.

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir

y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias. En la carrera de pedagogía, yo me he criado intelectualmente primero en la disciplina de Filosofía y ha sido la singularidad de la educación como tarea e intervención la que me ha llevado a la disciplina Pedagogía.

Recuerdo las muchas horas de estudio y trabajo como becario de investigación en el despacho del profesor Ibáñez-Martín, en el instituto San José de Calasanz, en Viturvio, 8. Y también la “*cantidad*” de fichas que hicimos para dar entrada segura a los muchos libros que forman la biblioteca que con tanto esmero y cuidado ha ido construyendo sobre la Filosofía de la educación para disfrute de todos. De mi puño y letra siguen existiendo, en el archivo de la biblioteca y también, casi seguro, en el del Seminario de Filosofía de la Educación, muchas fichas.

Todos los que fuimos sus alumnos, aprendimos con él a conocer a los clásicos del humanismo -desde Grecia a Millán Puelles, pasando por Vives y Montaigne-; aprendimos a conocer la escuela del análisis del lenguaje y su pensamiento, a Peters, a Broudy, a Smith, a Ennis, a Scheffler, a Langford, a O'Connor, a Hirst, a Gowin; aprendimos a conocer a Domanget, a Gusdorf, a Neil, a Suchodolski, a Bolnow, a Piepper, a Dür, a Morin, a Maritain, a Marcel. Aprendimos a usar el *Journal of Moral Education*, el *British Journal of Educational Studies*, la *Educational Theory*, la *Revista de Educación* de Tubinga, junto a otras que nos hacían ver que la Pedagogía era un lugar de pensamiento fértil pero disperso y por construir, como se podía ver en las obras recopiladoras de la época, accesibles gracias a la biblioteca en construcción (Lucas, 1969; Brubacher, 1962). En sus clases aprendimos el sentido de la palabra “melting pot”, cuando nadie hablaba de interculturalismo y la multiculturalidad era un problema de antropología cultural, pero no un problema global.



Recuerdo el trabajo y la defensa de su tesis doctoral sobre Merleau, en ella aprendimos a entender la idea y las consecuencias de la “realidad encarnada” con referencia a lo humano. Recuerdo mi tesis y su preocupación por los becarios, con un compromiso personal más allá de lo académico. Recuerdo las conversaciones sobre la manipulación, el adoctrinamiento y el sentido crítico, cuyo contenido esencial hoy todos podemos leer en los artículos que publicó con esos títulos (Ibáñez-Martín, 1969, 1974 y 2006). Y recuerdo las correcciones del borrador de su libro “Hacia una formación humanística ...” (Ibáñez-Martín, 1977), y recuerdo nuestro primer libro compartido con Jose Manuel Esteve “Teoría de la educación (Filosofía de la Educación)” construido desde cinco ejes: teoría, filosofía, relación educativa, formación humanística y educación moral (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974). También recuerdo mi primer libro sobre el *sentido de la libertad en la educación* (Touriñán, 1979) y recuerdo su oposición de agregado de universidad y mi adjuntía en la sede del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (Ibáñez-Martín, 2005). Y después, como él ha dicho por escrito, a volar cada uno con libertad académica y sin sectarismos:

“No es cuestión de citarles personalmente a todos ellos, tanto porque se encuentran en el programa de este Congreso como porque en lo que han intervenido eficazmente no ha sido en el *asentamiento* sino en el *desarrollo* de la filosofía de la educación. No puedo ocultar que les hice trabajar mucho, a un ritmo fuerte, moviéndoles a familiarizarse con un modo científico de investigar y de fichar referencias, a publicar, a colaborar en iniciativas universitarias varias, a leer su tesis doctoral en un tiempo razonable, a hacer oposiciones cuando eran muy jóvenes, etc. Confío en que me lo habrán perdonado. Por otra parte, nunca pretendí formar una secta. Incluso a los dos primeros, José Manuel Esteve y José Manuel Touriñán, les animé, en cuanto

sacaron sus oposiciones, a volver a sus ciudades de origen, diciéndoles que, en la nueva España autonómica, allí tendrían muchas posibilidades -y el tiempo me dio la razón, pues uno en Málaga y otro en Santiago han desarrollado una brillante carrera académica-, y con todos siempre he mantenido unas relaciones de plena libertad académica, en cuanto tuvieron el *status* académico pertinente”. (Ibáñez-Martín, 2009, p. 130).

Y en ese estatus yo inicié mi andadura en Pedagogía General o Teoría de la educación como disciplina al obtener mediante concurso-oposición la adjuntía de Pedagogía General en 1980. Desde esa fecha seguí respetando la Filosofía, usándola del mejor modo posible al hacer análisis del lenguaje y haciendo trabajo cada vez más y mejor centrado en Pedagogía (Touriñán, 1987a y 1987b).

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos.

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 (Touriñán, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, 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, 2014). 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 de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppes, Ladrière y otros, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Tourrián y Sáez, 2015).

Hayseacepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación a su interés particular (Tourrián, 2016).

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término (Tourrián, 2017).

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en

Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios de la disciplina sustantiva (pedagogía general o teoría de la educación como disciplina sustantiva, didáctica y pedagogía comparada, sus objetos son distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, 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 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, etcétera) (Tourrián, 2018a).

Esta es la realidad compleja, pero no confusa, de las ciencias en nuestro campo, desde la perspectiva epistemológica. Y atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Teoría de la educación, historia de la



educación, filosofía de la educación y pedagogía social no son lo mismo

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Es un hecho que existen asociaciones profesionales distintas para Pedagogía y Filosofía, tales como SITE (Seminario interuniversitario de teoría de la educación), SEP (Sociedad española de pedagogía), SIFE (Seminario interuniversitario de Filosofía de la educación), SIF (Sociedad interuniversitaria de Filosofía) y otras instituciones de Teoría y Filosofía de la educación de carácter internacional. Pero su existencia no parece haber solucionado el problema y, en algunos casos, es parte del problema, porque los intereses gremiales hacen que la comprensión de la delimitación de campos puede obedecer más a razones político-administrativas de gremio que a razones epistemológicas de disciplina y área de conocimiento o campo de saber.

Desde la perspectiva epistemológica puede mantenerse que mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada proporcionan competencia técnica al pedagogo y esta competencia no viene de la Filosofía, sino de la Pedagogía. En este trabajo vamos a fundamentar esta posición argumentando desde las siguientes cuestiones:

- Desde el punto de vista del desarrollo administrativo, las cátedras de pedagogía y de filosofía y sus respectivas facultades han seguido caminos separados y distintos

- Desde el punto de vista de la evolución del conocimiento de la educación, hoy tenemos pluralidad de investigaciones: pedagogía general y Filosofía de la educación están separadas y son distintas en los planes de estudios
- Epistemológicamente, la pedagogía general es disciplina académica sustantiva y la filosofía de la educación es filosofía aplicada

Si esto es así, se puede concluir que la Filosofía no es la Pedagogía y que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta)

2. EL DESARROLLO ADMINISTRATIVO DE LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA NO ES EL DE LA CÁTEDRA DE FILOSOFÍA

En España, la denominación “Teoría de la Educación” es nueva en las cátedras de Pedagogía. La creación de cátedras de Teoría de la educación en España está vinculada a la etapa de desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE de 1 de septiembre). Por Resolución de 2 de septiembre de 1986, de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE de 19-IX-86) se hace pública la convocatoria de la plaza 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de universidad en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, adscrita al Departamento del mismo nombre y con obligación de docencia en Teoría de la Educación (Tourifián, 1988).

Esa plaza 313/86 forma parte del primer bloque de cátedras de Teoría de la Educación que se convocan al amparo de la ley con esa denominación y con obligación de docencia en esa disciplina en España, para hacer real, administrativamente, el paso de plazas de Pedagogía general a plazas de Teoría de la educación. Pero no por ser tan reciente el cambio



debe pensarse que la Teoría de la Educación carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

La denominación de Teoría de la Educación forma de la tradición del conocimiento autónomo de la educación desde sus orígenes. Frente a Herbart, que defiende la disciplina "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*", Nohl defenderá la "*Teoría de la Educación de validez general*" como disciplina (Herbart, 1806; Nohl, 1935).

En este epígrafe, vamos a ver que hay argumentos históricos para defender que, administrativamente, la cátedra de Teoría de la Educación es consecuencia del desdoblamiento progresivo del contenido de la primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía (Decreto 27-I-1932) que tiene clara vinculación con la cátedra de Pedagogía Fundamental de la Escuela Superior del Magisterio y con la cátedra de Pedagogía Superior del doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

El área de conocimiento es un concepto administrativo de fundamento epistemológico, con origen en la etapa administrativa de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley, conocida como académicamente como la ley de la autonomía universitaria, marcó, junto con la Ley de fomento de investigación de 1986, el desarrollo administrativo de la universidad española hasta los primeros años del siglo XXI. El camino, desde esas leyes, es el camino que va de la autonomía universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, junto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, constituyen el nuevo marco de la universidad y la investigación en la actualidad.

Al hablar de desarrollo administrativo de la cátedra, pretendemos realizar una constatación fáctica de los pasos históricos que han dado lugar a la aparición de la misma y de las razones administrativas que legalizan su ubicación en el *área de conocimiento*. La aproximación a lo que podría o estimamos que debería ser la Teoría de la Educación, corresponde al capítulo anterior en el que hemos abordado de forma específica el problema de la identificación del ámbito disciplinar y la pluralidad de la investigación teórica.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo administrativo no es una razón epistemológica, se entiende que, lo que pretendemos en este apartado, es reflexionar sobre la diferencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico y apuntar argumentos para entender cómo el desarrollo administrativo no siempre se orienta hacia lo que conviene al desarrollo epistemológico. La razón epistemológica puede ser integrada en la razón administrativa, pero también puede ser desfigurada y condicionada negativamente por la razón administrativa, que se traduce, siempre y según el caso, en política educativa y científica; ambas orientan los recursos de investigación y condicionan, con sus modelos de organización y sus decisiones, el desarrollo de las disciplinas, la investigación y la formación.

La consulta de las disposiciones legales vigentes permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y Cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra:

1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27-I-32).
2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las



disposiciones legales que desarrollan la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.

3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970.
4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

2.1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932

En España, la implantación de la Pedagogía en 1ª Universidad tiene su origen en la *cátedra de Pedagogía Superior* del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no sólo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en marcha de un *Curso de Pedagogía General* que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad: por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la Universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella (parte expositiva del Decreto).

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía General y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas 'actuales' de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza. La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España por *Decreto de 27 de enero de 1932*. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;
- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

El Decreto establece además en su artículo décimo la creación de ocho cátedras como base de la Sección. La tercera de esas ocho cátedras es la *Cátedra de Pedagogía*, que está desempeñada en primer lugar por don Luis de Zulueta Escolano -profesor numerario de Pedagogía Fundamental en la abolida Escuela Superior del Magisterio-, por lo que es indudable que la *asignatura de Pedagogía Fundamental* de la Escuela Superior, institución en la que se formaban los Inspectores y los Profesores de la Normal, es un antecedente de nuestra cátedra de Pedagogía.



Muy diversos autores se han interesado por este nombramiento y el origen de la Pedagogía en la universidad española, a partir de los estudios pioneros (Ruiz Berrio, 1979 y 1984; Vázquez, 1981 y 1984; Marín Ibáñez, 1983). Personalmente analicé este tema en 1986, al desarrollar en la memoria de oposición a cátedra un estudio del origen de la cátedra de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Tourrián, 1988). También son de destacar las aportaciones que se hacen a esta cuestión del desarrollo administrativo de la cátedra en los trabajos recogidos en la publicación conmemorativa del cincuentenario de la sección de Pedagogía de la universidad Complutense de Madrid (Varios, 1984), las que están recogidas en los trabajos del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Murcia (Ortega, 2003), así como los trabajos de más reciente aparición (Escámez, 2007; Sáez, 2007; Boavida y García del Dujo, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Tourrián, 2008a y 2012b; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Rabazas, 2014; Martínez y otros, 2016; SI(e)TE, 2018).

Creo también que, por su sentido formativo primigenio, son de obligada lectura en esta cuestión los trabajos de A. Escolano (1979, 1980 y 1982) y M. de Guzmán (1986). Lo cierto es que la separación de Cossío de la Pedagogía institucionalizada en la Universidad y la traslación de la responsabilidad de la cátedra al profesor Zulueta, de formación religiosa manifiesta y responsable de la asignatura de Pedagogía Fundamental (suprimida junto con la Escuela Superior), condicionó el desarrollo posterior de la pedagogía en la Universidad de Madrid que no se abrió a corrientes internacionales hasta bastantes años después. De este modo, una situación político-administrativa (relegación de Cossío) condicionó el desarrollo epistemológico de la Pedagogía General en nuestro entorno académico, pues la asignatura de Pedagogía Fundamental, de pensamiento escolástico, se

convierte en el contenido básico de la cátedra de Pedagogía de la Universidad, tanto por parte de Zulueta, como de sus sucesores Zaragüeta y Romero Marín.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues ésta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la Pedagogía (quinta cátedra de la Sección).

2.2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de ordenación universitaria de 1943

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio).

En su artículo vigésimo cuarto se establecen tres períodos de estudios universitarios: comunes (dos cursos), licenciatura especializada (tres cursos) y doctorado (un curso). Por su parte, el artículo segundo establece siete Secciones en la Facultad de Filosofía y Letras; la séptima es la *Sección de Pedagogía*.



Conviene destacar que la Sección de Pedagogía -como se dice en la justificación del Decreto- es necesaria para formar a la juventud española en las tareas magistrales y suscitar, a la vez, rutas de orientación metodológica y didáctica que orienten en el futuro la actividad docente.

En lo que respecta a nuestro tema, quizás sean los artículos octogésimo segundo y cuadragésimo primero del Decreto los que muestran el contenido más interesante. En estos artículos se afirma que la plantilla de cátedras de la Sección se compone de cuatro. La primera de ellas es la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional*, cuya docencia se impartirá en tercero de carrera durante los cuatrimestres quinto y sexto: asignatura de Pedagogía General (problemática y principios generales) con tres horas semanales; también se impartirá en cuarto curso durante el cuatrimestre octavo: asignatura de Pedagogía Racional (problemática individual y social). A esta cátedra de Pedagogía General Racional le corresponde también el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica en el sexto cuatrimestre.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había prescrito, una estructura que se remodela en dos decretos, posteriormente:

El Decreto de 11 de agosto de 1953 establece trece materias básicas de la Sección de Pedagogía; la *Pedagogía General*, que es una de ellas, se cursará en tercero de carrera con carácter anual, como dispone el artículo tercero de la Orden de 12 de febrero de 1955 (BOE de 26 de febrero).

El Decreto 1200/1966 de 31 de marzo (BOE de 16 de mayo), que ordena los Departamentos de las Facultades de Filosofía y letras, prescribe en

su artículo primero, apartado decimoséptimo, la adscripción de la cátedra de Pedagogía General y Racional con sus asignaturas de *Pedagogía General*, *Fundamentos de Metodología*, Pedagogía Social y otras afines al *Departamento de Ciencias Teóricas de la Educación*. Por otra parte, en el artículo segundo del Decreto se admite la posibilidad de fusionar los Departamentos de Ciencias teóricas y de Ciencias Históricas en un único Departamento denominado de *Ciencias Teóricas e Históricas de la Educación*.

En relación al desarrollo de nuestra cátedra es necesario destacar que en las disposiciones legales anteriores a la Ley General de Educación:

- no existe la asignatura denominada Teoría de la Educación; su aparición como denominación de asignatura “se vincula al Plan Maluquer que se aprobó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona en 1969” (Jover y Thoilliez, 2010, p. 45)
- existe, sin embargo, la denominación de de ciencias “teóricas” de la educación;
- la asignatura de Pedagogía General es asignatura básica en la cátedra de Pedagogía General y Racional;
- la cátedra de Pedagogía General y Racional no se identifica con la ciencia de la educación, sino sólo con una parte, pues son cuatro las cátedras de la Sección. Además de las cátedras de Pedagogía General y Racional y de Historia de la Pedagogía, existen ya la cátedra de Experimental y Diferencial y la cátedra de Didáctica que comparten con la primera el campo de la Ciencia de la Educación.



2.3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de la Ley general de educación de 1973

Las disposiciones que surgen al amparo de la Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto) dan pie a ciertos cambios que merecen ser comentados:

1.- La Orden Ministerial de 23 de septiembre de 1972 (BOE de 25 de septiembre) sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de enseñanza superior, caracteriza los tres ciclos de estudios universitarios definidos en la Ley General de Educación del siguiente modo: el primer ciclo (de tres años) agrupará las materias de contenido eminentemente formativo en el ámbito del saber de que se trate; el segundo (de dos años) recogerá las disciplinas de mayor contenido informativo; el tercero de un año) se compondrá solamente de materias de alta especialización.

2.- La resolución de 17 de julio de 1973 (BOE de 8 de septiembre) por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, establece la asignatura de *Introducción a las ciencias de la educación* como materia común obligatoria para las secciones de Filosofía y Ciencias de la Educación en el primer ciclo y la asignatura de *Teoría de la Educación* como materia obligatoria para la Sección de Ciencias de la Educación en primer ciclo.

3.- El Decreto 1974/1973 de 12 de julio (BOE de 22 de agosto) autoriza, en el artículo primero, la división de las Facultades de Filosofía y Letras en:

- Facultades de Geografía e Historia
- Facultades de Filología
- Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación

Asu vez, en el artículo cuarto del mismo Decreto, se afirma que en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación existirán *Secciones de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la Educación* y, en el artículo décimo, se determina la sustitución de la denominación de "Departamento de Ciencias Teoréticas" por la de *Departamentos de Pedagogía Sistemática*.

Al amparo de este Decreto y por Orden de 13 de marzo de 1974 (BOE de 2 de abril), se creó la *Sección de Ciencias de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago que, por Orden de 13 de febrero de 1975 (BOE de 19 de septiembre), se separa, a su vez, en las tres Facultades determinadas en el Decreto citado del 73. La Sección de Ciencias de la Educación -que ya no es Sección de Pedagogía- de la Universidad de Santiago de Compostela nace y se consolida, por tanto, en torno a las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970 y el *Departamento de Pedagogía Sistemática* de la Facultad de Filosofía y Ciencias de La Educación de la Universidad de Santiago se crea por Orden de 9 de diciembre de 1977 (BOE de 20 de enero de 1978).

Durante el período que estamos comentando, el Departamento de Pedagogía Sistemática llegó a tener dotadas dos cátedras de Pedagogía General. La primera de ellas fue desempeñada durante años por Gonzalo Vázquez Gómez, que se convirtió de ese modo en el primer catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Santiago.

En los archivos del Departamento figura como el segundo titular de una cátedra de Pedagogía General José A. Ibáñez-Martín y Mellado, de quien consta la concesión de comisión de servicio para la Universidad Complutense de Madrid en la que ganó otra cátedra. La segunda cátedra es resultado de la transformación de la Agregación de Pedagogía General. Ambas cátedras desaparecieron de forma distinta en



el período legislativo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. La primera cátedra se minoró y transformó en una titularidad de Didáctica para el profesor que la había ocupado interinamente. La segunda cátedra quedó sin efectos económicos, primero (Resolución de 27 de noviembre de 1984, BOE de 4 de diciembre, art. 3º.4), y después sin denominación (Orden de 28 de diciembre de 1984, BOE de 16 de enero de 1985, art. 1º) en cumplimiento de las disposiciones legales pertinentes, y una vez que el profesor que la ocupaba interinamente accedió al cuerpo de Titulares de universidad en las pruebas de idoneidad (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984).

Respecto del problema que nos ocupa en este epígrafe, conviene resaltar que en la etapa de las disposiciones legales de la Ley General de Educación acaecen tres acontecimientos especialmente significativos en el territorio nacional, respecto de las asignaturas de los planes de estudios vigentes:

En los planes de estudios aprobados desaparece la asignatura de Pedagogía General, y en su lugar aparecen dos asignaturas: Introducción a las Ciencias de la Educación y Teoría de la Educación (Resolución de 24 de septiembre de 1974, BOE de 19 de octubre de 1974). La “Teoría de la Educación” aparece como denominación de asignatura de los planes de estudios. Es una asignatura que se imparte en primer ciclo y, por consiguiente, su contenido se considera eminentemente formativo.

Desde el punto de vista comparado puede afirmarse que en este periodo legislativo las cátedras de Pedagogía General y Racional experimentan una nueva reducción respecto al ámbito o parcela de la ciencia de la educación que les correspondía: se confirma la desaparición de la expresión “Pedagogía Racional” en la convocatoria de las cátedras de *Pedagogía General* (que se identifica con problemática y

principios generales de la educación) y se crean plazas de *Pedagogía Social* cuyo contenido primario será, en principio, la problemática del antiguo apartado “Racional”.

Por último, otro aspecto significativo de este período es la constatación de que, sin variación de las disposiciones legales que hemos apuntado, las modificaciones introducidas en los planes de estudios vigentes, a partir de 1977, confirman la reimplantación de la asignatura de “Pedagogía General” y la desaparición de la denominación “Introducción a las Ciencias de la Educación” (Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1979, BOE de 29 de diciembre de 1979). En el año 1982 esta situación no se había generalizado totalmente, y en el Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía el profesor Gonzalo Vázquez realiza, respecto de esta tendencia, el siguiente comentario: “Aún tratándose de Universidades donde existe la cátedra dotada (de Pedagogía General) y cubierta por profesor titular, se produce la paradoja de no darse asignatura alguna con tal rótulo en los respectivos planes de estudios” (Vázquez, 1984, p. 13).

2.4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de la Ley de reforma universitaria de 1983

El 25 de agosto de 1983 se aprueba la Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre). Respecto del problema que nos ocupa en este capítulo, hemos de decir que la mencionada Ley, que siempre se reconocerá en el ámbito académico como la ley de la autonomía universitaria, *reforma las categorías de los cuerpos docentes* universitarios y *abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena).



El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre) y las demás disposiciones legales que desarrollan la LRU permiten afirmar que esta etapa de legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de la cátedra, como la *etapa de homogeneización de denominaciones de plazas*.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 prescribe que una de las áreas de conocimiento se denominará "Teoría e Historia de la Educación" y que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2º 2), en nuestro caso, "Área de Teoría e Historia de la Educación".

En desarrollo del Decreto, la Resolución de 26 de noviembre de 1984 (BOE de 8 de diciembre) establece que las *plazas* adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios *se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas* (art. 1º). Esa resolución se completa:

En primer lugar, con el Real Decreto 2360/1984 de 12 de diciembre (BOE de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los Departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente.

En segundo lugar, con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 (BOE de 4 de diciembre de 1984) por la que, las *plazas interinadas del cuerpo de catedráticos* que quedaran vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y hubieran superado las pruebas de idoneidad, *quedarían sin efectos económicos* hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3º. 4).

En tercer lugar, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 (BOE de 16 de enero de 1985) en cuyo

artículo primero se dice que todas las *plazas vacantes* dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, *carecen de denominación*.

Así las cosas, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas de Pedagogía General ocupadas por numerario pasaran a denominarse administrativamente plazas de Teoría e Historia de la Educación.

Por otra parte, si tenemos en cuenta estas mismas disposiciones y reparamos en que el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio (BOE de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984, posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes (referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo), que deberá realizar quien obtenga la plaza (art. 3.º1), se entiende que el proceso de reconversión de plazas de Pedagogía en cátedras de Teoría de la Educación está abierto administrativamente, pues, al amparo de la legislación, la puesta en marcha del proceso de Reforma de los estudios universitarios contribuye a decantar la transformación en el mismo sentido ya que el Grupo XV, encargado de la ponencia y proyecto de reforma de los planes de estudios de las Secciones de Pedagogía, establece en su borrador la denominación de Teoría de la Educación de forma unívoca como materia troncal de los futuros planes (Gimeno, Palomero y Blasco, 1988; Infante, 2010).

En concreto, en la Universidad de Santiago se dan los siguientes pasos:

- El 27 de noviembre de 1985 la Junta del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Santiago (que se dividió en tres de acuerdo con las áreas de conocimiento que el Real Decreto 1888/84 prescribe para Pedagogía: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y organización



escolar, Métodos de investigación y diagnóstico) aprobó por unanimidad la creación de una cátedra para el área de Teoría e Historia de la Educación.

- El día 26 de febrero de 1986 el citado Departamento aprobó por unanimidad la convocatoria a concurso de la cátedra, así como su denominación específica de “Teoría de la Educación”.
- El día 15 de abril se aprobó en Junta de Facultad su tramitación a Rectorado, cuya Junta de Gobierno ratificó la propuesta en su sesión de 29 de julio de 1986.
- Por Resolución de 2 de septiembre de 1986 de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE 19 de septiembre de 1986) se hace pública la convocatoria de la plaza n.º 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de Universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación, adscrita al Departamento del mismo nombre, y con obligación de docencia en Teoría de la Educación, que es su denominación específica.

En el período de vigencia de la ley de reforma universitaria (Ley 11/1983 de 25-VIII, BOE del 1-IX-1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal, mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento. El Consejo de universidades, la ANEP, la CNEAI (<http://www.mecd.es/univ/index.html>, fecha de consulta 19 de octubre de 2011), siempre actuaron adscribiendo profesores de universidad, departamentos e investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia, como en las de investigación, como en las de gestión, que eran todas de su competencia por la ya citada Ley de reforma universitaria y por la Ley de fomento y coordinación general de la investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE del 18-IV-1986). La permanencia del concepto

de área, aunque debilitado en su trascendencia, puede confirmarse en los recientes Reales Decretos 1312/2007 de 5 de Octubre (BOE de 6-X-2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

2.4.1. Acerca de la pertinencia del área de conocimiento de teoría e historia de la educación

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades españolas firmamos el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de “área de conocimiento” se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber, sería positiva. Pero en nuestro caso, no se han respetado los criterios de “área de conocimiento”. En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están



utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

En mi opinión el área de Teoría e Historia de la Educación no cumple los criterios que definen el área de conocimiento en su origen, porque:

a) En primer lugar, no hay homogeneidad del objeto de conocimiento, porque sólo podría darse esa homogeneidad, si se reduce erróneamente la Teoría de la Educación a la Historia de la Teoría de la Educación y, a su vez, la Historia de la Teoría de la Educación a la Historia de la Educación. Frente a esta simplificación inadmisibles, cualquier interesado en los problemas de la educación sabe, no sólo que la Historia *real* de la Educación es distinta de la Historia de las teorías educativas, sino también que la historia de la Teoría educación no es la Teoría de la Educación, porque lo contrario equivaldría a defender erróneamente que los problemas teóricos actuales son los de antes y que ni la metodología, ni el conocimiento han avanzado nada en la Teoría de la Educación.

En el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación hay básicamente plazas de Teoría de la Educación, de Historia de la Educación, de Pedagogía Social, de Política de la educación, de Educación comparada y de Filosofía de la Educación. Y ser especialista en una de ellas no significa realmente ser un experto en cada una de las otras, como correspondería a problemas con homogeneidad de objeto de conocimiento. En cualquier caso, debe quedar claro que el desarrollo administrativo de la cátedra que hemos estado exponiendo, permite mantener, sin lugar a dudas, que el origen común de diversas plazas no es sinónimo, ni consecuencia, ni causa de homogeneidad de sus respectivos objetos de conocimiento.

b) En segundo lugar, tampoco es posible hablar de común tradición histórica, si distinguimos, de acuerdo con lo expuesto, origen de una plaza y desarrollo de la misma:

- En el Decreto de 27 de enero de 1932, las cátedras de Pedagogía y de Historia son distintas (3ª y 5ª cátedra).
- En el Decreto de julio de 1944, la cátedra de Pedagogía General y Racional y la de Historia son distintas (1ª y 3ª cátedra).
- En el Decreto 1200/1966, se adscriben ambas cátedras a departamentos distintos: Departamentos de Ciencias Teóricas y Departamentos de Ciencias Históricas, respectivamente.
- En el Decreto 1974/1973 siguen adscritas las cátedras a Departamentos distintos.
- La Pedagogía Social y la Filosofía de la Educación se convocan a concurso independientemente de la Pedagogía General.
- Tan sólo con la implantación de la LRU se adscriben por ley al mismo Departamento.

Si nuestros razonamientos son correctos, podemos decir que, en el caso del área de Teoría e Historia de la Educación, se da la sorprendente paradoja de que la definición de área de conocimiento, tal como está definida en la decreto 1888/1984, carece del sentido conceptual que establece la norma legislativa: no es que Teoría e Historia se incluyeran en el mismo área, porque cumplían las condiciones de la definición, sino más bien al contrario; en contra de su propia historia, se unen por imposición administrativa de un concepto de área que no cumplen. Esta imposición administrativa es tan artificial que la administración educativa se ha visto obligada a reconocer, en un primer momento, bajo razones de insuficiencia de personal, la agrupación de diversas áreas en un mismo departamento y, en un momento



más avanzado, ya con grupos de investigación consolidados, a reconocer la transformación de la denominación de Departamentos de Teoría e Historia de la educación (denominación de área) en denominaciones más ajustadas a los grupos y subáreas que se estaban consolidando o que ya existían en el momento de creación del área (por ejemplo, Departamento de Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social).

En tercer lugar, y por otra parte, conviene insistir en que el incumplimiento de los criterios de área en la determinación del área de Teoría e Historia de la Educación, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento:

a) Se participa en Tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área; sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la Educación, siendo especialista de Teoría de la Educación, o viceversa.

b) Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará.

c) Los departamentos son vistos como unidades administrativas y no como unidades básicas de investigación; y los presupuestos se reparten internamente por criterios de subáreas reales de afinidad investigadora, o por grupos de investigación, obviando lo que legalmente se

considera unidad básica de investigación (el departamento) en la Ley de Reforma universitaria que, además, creó administrativamente el concepto de área.

d) Los programas del doctorado en el área, son constructos heterogéneos que no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área (Teoría, Historia, Pedagogía social). Es el trabajo individual de profesores y de grupos el que salva esa laguna en la formación de investigadores por medio de la adscripción de los alumnos en formación a las líneas de investigación de cada profesor o grupo de investigación, desde cada disciplina académica.

e) El problema es tan real dentro del área que, de hecho, los profesionales que trabajan en Historia de la educación, Educación Comparada, Política de la educación, Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Pedagogía social, no sólo realizan sus reuniones nacionales de subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí, como miembros de cuerpos docentes universitarios, por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la Ley establece la denominación de área.

2.4.2. Desarrollo político-administrativo y desarrollo epistemológico: una relación de convergencia deseable desde la implantación del concepto de área de conocimiento

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito “educación” podemos distinguir con precisión las expresiones “Política de la educación”, “Educación política” “Política educativa” y “Política en la educación o Politización de la educación”. La primera

expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo “aprobado” políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente (Tourrián, 2008, 2014 y 2016; Tourrián y Sáez, 2015).

Respecto del ámbito de conocimiento “ciencia” también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito “educación”: “Política de la ciencia”, “Educación científica o del conocimiento científico”, “Política científica” y “Política en la ciencia o Politización de la ciencia”.

Nuestra propuesta en este epígrafe está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad, con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra. Pues bien, al amparo de las reflexiones anteriores, y en relación a la Teoría de la educación, pueden defenderse los siguientes enunciados:

- 1) Del hecho de que la denominación “Teoría de la Educación” sea una denominación nueva en las cátedras, no es correcto inferir que carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.
- 2) Administrativamente puede mantenerse que

las cátedras de Teoría de la Educación son resultado del desdoblamiento progresivo del contenido básico de la cátedra de Pedagogía creada por Decreto de 27 de enero de 1932. Nuestro análisis es una constatación fáctica de las disposiciones legales que lo han legitimado, como puede verse de forma resumida en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía General



Fuente: Tourrián, 1988, p. 278.

- 3) Las razones administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas en nuestro caso, porque:
 - Los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente.
 - Los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de objeto de conocimiento) no se cumplen.
 - Las asignaturas de los planes de estudios obedecen a criterios pragmáticos.



- Las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios.

Atendiendo a estas razones, podemos calificar de perturbadora y propiciadora de la confusión a la modificación de las pruebas de acceso a los cuerpos docentes universitarios implantada desde la LRU, porque las modificaciones, en momentos sucesivos, han ido recortando la verificación del dominio de los contenidos de las materias a impartir, de tal manera que, en las llamadas “Pruebas de idoneidad”, se han hecho profesores titulares de universidad por medio de la evaluación de un proyecto docente y un currículum de candidato, sin tener que demostrar en prueba oral o escrita el dominio y la competencia en la materia y sin que la comisión evaluadora tuviera delante al candidato (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE de 16 y 17 de febrero 1984).

Asimismo, posteriormente, mediante las pruebas de acceso a plazas de titulares de universidad, se establece una normativa que posibilita llegar a titular de universidad con plena competencia docente e investigadora en el área sin tener que demostrar ante un tribunal el dominio del temario de la materia, pues los candidatos cumplían formalmente la condición al exponer un tema del área (no de la materia que se supone iban a enseñar), elegido por el propio candidato antes de ir al concurso (obviamente casi todos elegían el tema de su tesis, que estaba, por supuesto, vinculado al área, pero no demostraba competencia en la materia a enseñar y, en muchos casos, ni siquiera era un tema de la materia en la que tendría obligaciones de docencia que quedaban especificadas en la convocatoria de la plaza). Es un hecho comprobable en nuestra universidad la existencia de profesores titulares cuya única exposición de contenido temático en la prueba de acceso al cuerpo docente de universidad fue el de su tesis, que, dicho sea de paso, ya había

sido expuesta ante tribunal para obtener el título de doctor. Y así las cosas, se sigue que, con esta licencia administrativa, hemos hecho profesores titulares de universidad con obligaciones de docencia en una determinada materia, sin que se haya defendido, ni expuesto ante un tribunal un sólo tema de la materia a enseñar.

4) Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Esto ocurrió en la primera etapa del desarrollo administrativo de la cátedra, como ya hemos visto, con la relegación de Cossío y el cambio propiciado administrativamente.

Confusiones de este tipo se dan cuando, administrativamente, denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento y la mentalidad en los centros donde se implanta.

También ocurre algo semejante a lo anterior, cuando se propicia administrativamente y no se rectifica el uso de la expresión “Planes de estudio” como plural de “Plan de estudios” cuando lo correcto gramaticalmente es “Planes de estudios” (tan cierto como que el plural de “plato de lentejas” es “platos de lentejas” y no “platos de lenteja”). “Planes de estudios” es el plural correcto de “Plan de estudios” y significa el conjunto de disciplinas que se cursan en una carrera. A su vez, “Planes de estudio” es el plural correcto de “Plan de estudio” que quiere decir el conjunto de estrategias que yo asumo y sigo



para estudiar un tema o una materia del “Plan de estudios”. De este modo, tal parece que, cuando la Administración pública “*Directrices de planes de ‘estudio’ conducentes a la obtención del título de licenciado...*”, está legislando mi forma de estudiar cada día y no lo que voy a cursar y debo aprobar para hacer una carrera.

5.- El desarrollo político-administrativo puede separar legalmente cuestiones que están relacionadas por racionalidad epistemológica. Por ejemplo, en el ámbito de la educación hemos asistido a la separación de Educación universitaria y los demás niveles educativos; hemos asistido a la separación entre universidades e investigación y hemos asistido a la separación de cultura y educación.

Desde el punto de vista de la racionalidad epistemológica educación universitaria es un nivel escolar más del sistema educativo y separarlo de los demás niveles significa asumir que la educación en el nivel de educación universitaria no es del mismo significado que en los demás niveles y por eso se separa.

Si se separan universidades e investigación la racionalidad administrativa, en contra de la epistemológica, nos dice que a la universidad no le corresponde el fomento de la investigación y su enseñanza o que la enseñanza de la investigación es ajena a la investigación en sí que se planifica desde otro departamento

Si se separa cultura y educación tenemos sobre la mesa el problema de diferenciar sistema educativo y sistema escolar, porque a educación se le dejan las competencias de todas las enseñanzas regladas desde infantil a profesional y universitaria y toda la actividad cultural que responde a educación no formal (museos, asociaciones culturales, fundaciones, auditorios, etc.) queda en el departamento de cultura. Y así las cosas, con esta separación, buena parte del sistema educativo queda fuera de las competencias del Departamento

de Educación. Limitar el Departamento de educación a competencias de departamento de enseñanzas escolares no es amparable por la racionalidad epistemológica.

Toda educación es cultura, porque la educación se construye simbolizando, haciendo interpretaciones con los signos culturales. Pero no toda cultura es educación, hay cultura que no educa y hay cultura que deseduca. Por racionalidad epistemológica, el Departamento de Educación afecta en competencias a todo el sistema educativo, tanto al formal como al no formal, y, si se separan Cultura y Educación, quedarían fuera del Departamento de educación las ciudades educadoras y los centros municipales de educación no reglados. Y, si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores sociales, cuya competencia es el ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial. Esto es prueba de que el desarrollo administrativo no supe el desarrollo epistemológico, aunque lo anule.

6) El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan.

Esto es lo que ocurre, atendiendo a la denominación de la reciente ley 14/2011, de 1 de junio, (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (<http://www.micinn.>



[es/portal/site/MICINN/menutem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140aRCRD](http://es.portal/site/MICINN/menutem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140aRCRD)). Nos encontramos con un texto legal que se denomina ley “de la” ciencia, en lugar de ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada, o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones, o el error interesado o la ignorancia de la materia sobre la que hay que legislar².

Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos,

2 En la IX Legislatura se crea el ministerio de ciencia e innovación con el presidente Rodríguez Zapatero; este ministerio asumió las competencias de universidades y ciencia y tecnología, tal como estaba definido (Universidades -formación universitaria-, promoción de investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en un departamento específico fuera del Departamento de educación, respetando o no la competencia de otros departamentos en investigación sectorial correspondiente: Ministerio de Ciencia e Innovación), pero en abril de 2009 se traspasaron de nuevo las competencias de Educación universitaria al Ministerio de Educación, tal como queda reflejado en los documentos oficiales del momento (recuperado de la página web el 26.10.2011) http://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio_de_Ciencia_e_Innovaci%C3%B3n_de_Espa%C3%B1a.

De este modo el actual Ministerio de ciencia e innovación de España mantiene la denominación, pero se identifica con el Ministerio de ciencia y tecnología -Universidades (formación universitaria) en el Departamento de Educación y toda la investigación (universitaria, sectorial de Departamentos y coordinación de recursos) en ministerio específico: Ministerio de Ciencia y Tecnología)- asumiendo toda la investigación centralizada sin Departamentos con competencias sectoriales. Esta vuelta atrás implica la unión entre educación y universidad, enseñanza superior y universitaria como nivel de educación, aunque desgajada de la investigación universitaria. Las competencias quedan definidas como Ministerio de Ciencia e Innovación del siguiente modo: “es el departamento de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en todos los sectores, así como la coordinación de los organismos públicos de investigación de titularidad estatal. En particular, corresponde al Ministerio la elaboración de la propuesta, gestión, seguimiento y evaluación de los programas nacionales y acciones estratégicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica” (Recuperado de la página web el 26.10.2011) <http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menutem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnnextoid=5f0ab2594f2c0210VgnVCM1000001034e20aRCRD>.

sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica. Pero es mi opinión fundada en el conocimiento de la educación que el desarrollo administrativo no supe el desarrollo epistemológico, aunque puede anularlo o no considerarlo.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria. Si se sesga la identidad disciplinar, se sesga la orientación de la formación derivada.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica



con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Tourrián, 1990 y 1995c). Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic. 15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable

que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos (Tourrián, 2012a). Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado y que afectan de manera inequívoca a las denominaciones de cátedras, a su identidad, por tanto, y a la formación derivada.

2.5. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior: el desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001

Buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos “sites” electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: “parásitos científicos y acreditaciones”, “oposiciones con nombre propio” “los papeles del profesor, difícil acreditación” (<http://www.madrimasd.org>).

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al “reingreso de excedentes al servicio



activo” (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el “efecto Maastricht” en el ámbito de la educación universitaria (Tourrián, 1996 y 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastricht enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

a) La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las Administraciones.

b) La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente, inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Tourrián, 2000b) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Tourrián, 1999 y 2004). Por último, he dedicado estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Tourrián, 2005c; Tourrián y Soto, 2007).

Tiene sentido afirmar que la nueva situación, vinculada al espacio europeo, es el origen de una posible quinta etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución

del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior,

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es “*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*” (Comisión Europea, 1995a). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.

b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente



entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Sáenz de Miera, 2001 y 2002; Unesco, 1995; Touriñán, 2000a, 2003, 2004 y 2007b).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es sólo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 1997a, 1997b; Porta y Lladonosa, 1998).

Educación e Investigación constituyen los dos ejes desde los que se construyen en la UE las directrices comunitarias para la Enseñanza Superior. Los contenidos conceptuales claves que aparecen en el texto articulado que define esos ejes son (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, 1993a, 1994a, 1995a y 1995b):

- Contribución al desarrollo de educación de calidad.
- Fomento de la Cooperación entre Estados.
- Pleno respeto a los sistemas educativos de los Estados y a la diversidad cultural y lingüística.
- Fomento de la movilidad y del intercambio.
- Desarrollo de la dimensión Europea de la Educación.
- Fomento y desarrollo de la Educación a distancia.

- Incremento del intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes de los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el desarrollo de la competitividad.
- Estimular la IDT de alta calidad.
- Difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología.
- Orientación hacia la cooperación internacional

Desde los últimos años del siglo XX se viene trabajando con decisión en las áreas que el coloquio sobre la enseñanza superior que, con objeto de preparar el año 2000, se celebró en 1990, puso de manifiesto en sus conclusiones como áreas decisivas para la Educación Universitaria Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza superior.
- Colaboración con el mundo empresarial.
- Formación continua.
- Educación a distancia.
- Dimensión europea de la Enseñanza Superior caracterizada por:

- Movilidad de los estudiantes
- Cooperación entre instituciones
- Europa en el programa de estudios
- Importancia capital de los idiomas
- Formación del profesorado
- Reconocimiento de calificaciones y períodos de estudios
- Dimensión internacional de la enseñanza superior



- Análisis de la información y de las políticas
- Convergencia de programas

Estas líneas de tendencia han iniciado ya, antes de la puesta en marcha del Espacio europeo de la educación superior (EEES), la producción de resultados favorables a los reconocimientos interestatales de diplomas en cuatro frentes distintos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994b):

- la creación de redes de información
- la creación de redes académicas y profesionales
- la adaptación consensuada de las formaciones
- la evaluación institucional de la calidad.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, estamos convencidos de que las tendencias anticipadas se están consolidando en la universidad, respecto del reconocimiento de (Sáenz de Miera, 2001):

- la importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial
- la responsabilidad e influencia de la educación formal, no formal e informal en la calidad de los recursos humanos
- los cambios en los requerimientos del sistema productivo respecto de la formación de los recursos humanos
- la transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia
- la aparición de universidades virtuales y de carácter corporativo en relación con el aprendizaje a demanda de grupos empresariales

- la aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales

La unificación de criterios universitarios en la Unión Europea es un objetivo que se va concretando cada vez más (Bricall, 2000) y conviene insistir, en este sentido, en la Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, que recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.eees.es/>). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona. La Declaración de Bolonia avanza sobre la Declaración de la Sorbona, respecto de la influencia cultural y científica de la universidad europea a escala mundial y propone la coordinación de políticas universitarias para alcanzar en los diez primeros años del nuevo milenio los siguientes objetivos:

- Sistema de titulaciones comparable entre todos los países de modo que se favorezca la integración profesional y la competitividad de los ciudadanos europeos
- Sistema de titulaciones ordenado en ciclos de graduado y postgrado, orientados respectivamente a la titulación de 3 años de estudios con cualificación profesional y a la titulación de máster o al grado de doctor que subsumirían nuestros actuales segundo y tercer ciclo
- Sistema de compatibilidad de estudios con reconocimiento de créditos y transferencia (ECTS)
- Sistema orientado a la movilidad de docentes, personal de administración y servicios, investigadores y estudiantes
- Sistema de evaluación de la calidad con criterios y metodologías comparables



- Promoción de la dimensión europea en la educación superior y en la cooperación institucional

Los objetivos de la Declaración, fijados para el año 2010, son asumidos por la Conferencia europea y española de rectores y conviene resaltar en este momento que, por su parte, la Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común como puede verse en el art. 151 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de 1957³ y en el programa europeo *Education and Training 2010*, disponible en la página http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común

³ Puede consultarse el artículo 151 del TCCE de 1957, conocido como Tratado de Roma, disponible en su versión vigente hasta 1 de diciembre de 2009, en la página electrónica

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Anterior/r1-ttce.html (acceso a consulta el 08.04.2019). Ese mismo artículo debe consultarse como artículo 128 en el Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht, en 1992. Y ese artículo 128 del Tratado de Maastricht debe consultarse en el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Amsterdam en 1997, como artículo 151.

La evolución de los Tratados Constitutivos, desde el primero de ellos, Tratado de París, firmado en 1951, puede consultarse en la página "Los Tratados y el parlamento europeo"

<http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties>

que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000a, 2000b):

- Diversidad lingüística
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997a, 1997b, 1999).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995a, 1995b, 1996):



- la alternativa regionalización-internacionalización,
- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra-Comunidad,
- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que reconozcan el desarrollo de los sistemas universitarios y de las comunidades científicas como instrumentos de innovación, desarrollo e identidad (Tourrián, 1995b). Este es un objetivo reconocido para la universidad en el horizonte de 2015 (página web recuperada el 22.3.2019 <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>), que no sólo afronta el desarrollo del espacio europeo de la educación superior, sino también la preparación del plan de acción para el desarrollo de la UEALC, el espacio común de la enseñanza superior en la Unión Europea, América latina y El Caribe (Declaración de Compostela, 2004; Comisión de las comunidades, 2002, 2003 y 2007)⁴.

⁴ Se puede hacer un seguimiento del desarrollo continuado del cambio en Europa consultando los textos siguientes:

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). *Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy*. Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004b). *The Europe of Knowledge 2020: A vision for University-Based Research and Innovation*, Liege. Recuperado el 28.1.2019 en la web https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *Decisión del parlamento europeo y del consejo relativa al Séptimo Programa Marco de la Comunidad Europea de Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (2007 a 2013)*. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 6.4.2005 COM(2005) 119 final. Recuperado en PDF el 9 de marzo de 2019 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119(01)&from=NL))

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN> (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009/C 302/03. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa* Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN>

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea, 12.12.2009 (2009/C 302/03). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> (Recuperado el 9.3.2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. Recuperado el 9 de marzo de 2019 en la página web



Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. La tendencia más común es afirmar que el profesor debe adquirir nuevas competencias: “su papel pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un director del proceso de adquisición de competencias de sus alumnos. El profesor deberá asumir su rol como mediador entre el conocimiento y los alumnos” (Barrio y Borragán, 2011, p. 16).

Estoy convencido de que hay mucho que hacer, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a “coste cero”, expresión que refleja en buena

medida *la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU*: dado que todo el profesorado universitario debe subirse al carro de la reforma basada en las directrices derivadas de los acuerdos originales de Bolonia (a coste cero), y que muchos de los profesores que deben hacer frente a esta tarea han alcanzado su estatus sin tener que demostrar en pruebas públicas el dominio de su materia (recuérdese que se podía llegar a titular sin examinarse del programa, en la normativa posterior a las pruebas de idoneidad), se sigue que, en muchos casos, el profesor será mediador entre los alumnos y el ‘conocimiento de la disciplina’, un conocimiento que se le reconoce al profesor institucionalmente, después de pasar la prueba de titular, pero que no ha demostrado, habida cuenta de las licencias que la prueba permite.

Con todo, este no es el problema central de la universidad y la investigación en el momento actual. Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social, económico y cultural, productivo y crítico, mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad (FESE, 2010; Tourián, 2019).

2.6. Las facultades de pedagogía y las cátedras de Pedagogía no son las de Filosofía

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>

Comisión de las Comunidades Europeas (2011). *Libro Verde. Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Bruselas, 9.2.2011 COM(2011) 48 final.

Comisión de las Comunidades Europeas (2013). *La enseñanza superior europea en el mundo. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. COMISIÓN EUROPEA. Bruselas, 11.7.2013, COM(2013) 499 final. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-499-ES-F1-1.Pdf> (Recuperado 22.3.2019 en la web).

ME (2011). *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Octubre, 2010. Madrid: Secretaría General de Universidades (Recuperado el 22.3.2019) <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>.

MECyD (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Resumen Ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/ResumenEjecutivo-Final/ResumenEjecutivo.Final.pdf>

MECyD (2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182



disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, 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 otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta respuesta, 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 cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que 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 asignaturas del plan de estudios y además de 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 convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant.

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Könisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad



es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada

medio que utiliza: avanzamos en perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina.

Las facultades y las cátedras de Filosofía y Pedagogía han seguido su evolución propia y configuran carreras distintas. 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 (Tourrián, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), 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, 1997a, 2014 y 2016; Vega Román, 2018; Luque, 2019; Ibáñez-Martín, 2009; Vera-Rojas, 2018).

Si esto es así, se sigue la conveniencia de la *Facultad de Pedagogía*. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

“Facultad de Pedagogía” es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado (Tourrián, 2017).



Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término 'educación' tiene significado distinto en nuestro país. Lo paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del *Pedagogo* experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación (Berliner, 1986 y 2002).

En última instancia, la denominación "Facultad de Educación" es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-. Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema 'educación' para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación

'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso, si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que, en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están subyaciendo cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior respecto de educación.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se están manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas: la identificación de un gremio académico y las materias que el gremio debe estudiar para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas



sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian solo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La "Facultad de formación del profesorado" es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la profesión de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia

de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación "formación de profesorado" toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación 'Facultad de Pedagogía' se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es



posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o funciones de investigación pedagógica.

2.7. Consideraciones finales de síntesis: las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación por razones pragmáticas pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

En este epígrafe he argumentado para entender que el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y que son distintas y con identidad diferente las facultades en las que se estudia Pedagogía o Filosofía y se prepara para las respectivas carreras de Pedagogía y de Filosofía.

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones

administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre ellas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de Filosofía de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías filosóficas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedece a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello,



existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía como disciplina sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar “Teorías de la Educación” y “Filosofía de la Educación” o “Antropología de la educación”, haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General.

Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Tourrián, 2016):

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de* y *en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia



epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar por la creación de asignaturas.

3. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención

educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (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) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Tourrián 1987a, 2014 y 2016):

- Corriente marginal o experiencial
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación
- Corriente autónoma o de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional igual que las demás disciplinas científicas que generan conceptos propios con significado en su ámbito de estudio

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,



- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. *La corriente es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.*

Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso de esa diversa concepción científica, se acepta que consideran la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma

concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

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



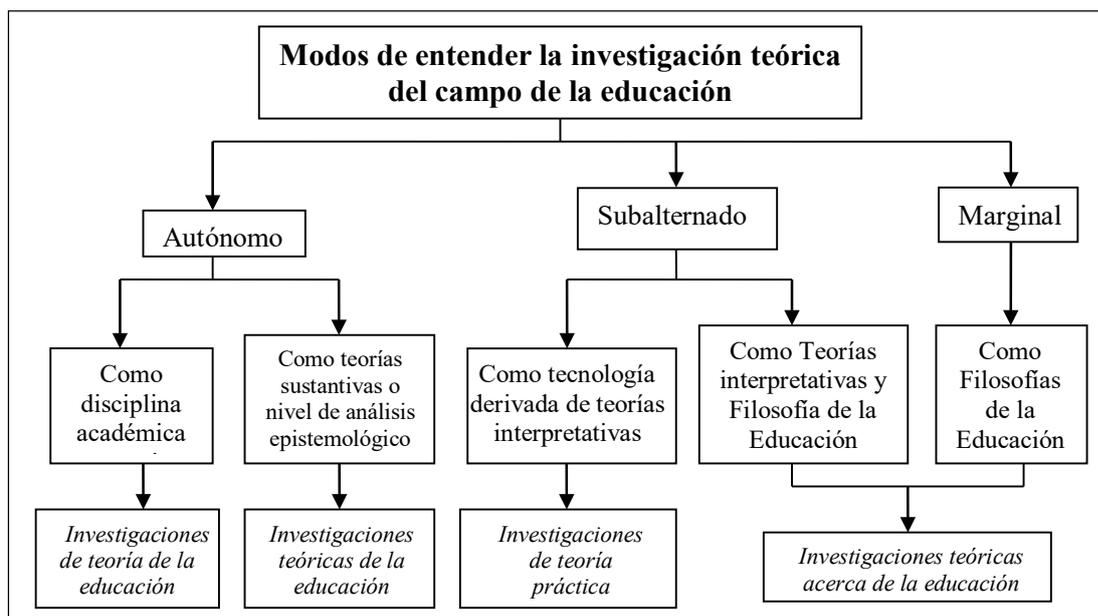
Cada una de las corrientes ha aportado conocimientos valiosos acerca de la educación. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación.

Desde esta perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la

significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

En definitiva, en Pedagogía, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre “teoría” y “educación”, se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar: 1) como Investigaciones *teóricas* acerca de la educación (Teorías filosóficas e interpretativas de la educación), 2) como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas), 3) como Investigaciones *teóricas* de la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica) y 4) como Investigaciones de *teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general), tal como queda resumido en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Investigaciones teóricas del campo de la educación



Fuente: Tourián, 2016, p. 901.

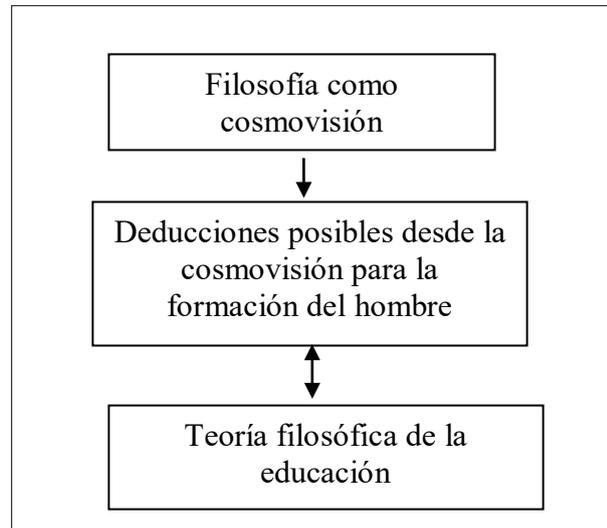


3.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971y 1973; Hirst, 1967, 1966 y 1973; Sáez, 2016).

Las teorías filosóficas 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 (Tourrián, 2014; Fullat, 1979). Su modo de construir el conocimiento de la educación se adapta al esquema del Cuadro 3.

Cuadro 3: Construcción de una teoría filosófica educación



Fuente: Tourrián, 2016, p. 902.

En la corriente marginal, que se ha denominado también corriente filosófico- deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985; Quintanilla, 1978), la Teoría de la Educación se identifica con las filosofías de la educación. 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 (Tourrián, 1987a, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962).

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Tourrián, 1987a):



- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2014; Capitán, 1979; Feroso, 1976; Smeyers, 2010).

Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práctica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones

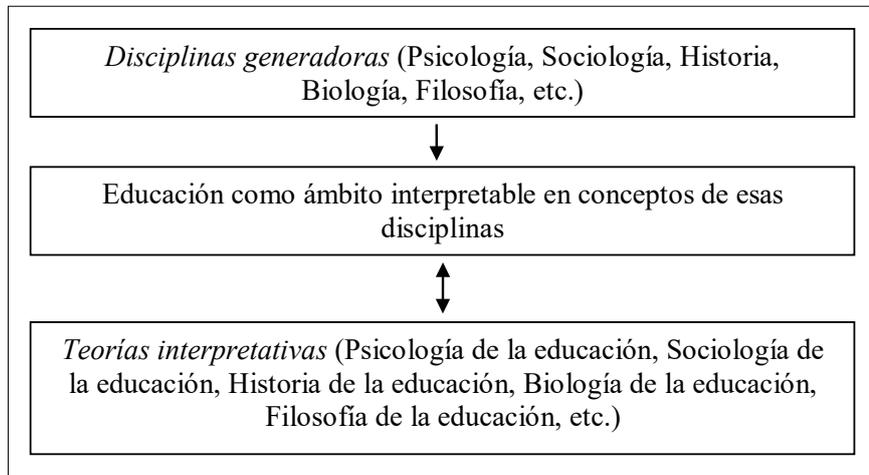
de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas 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, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar desfasado de la educación. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 4.



Cuadro 4: Construcción de una teoría interpretativa en educación



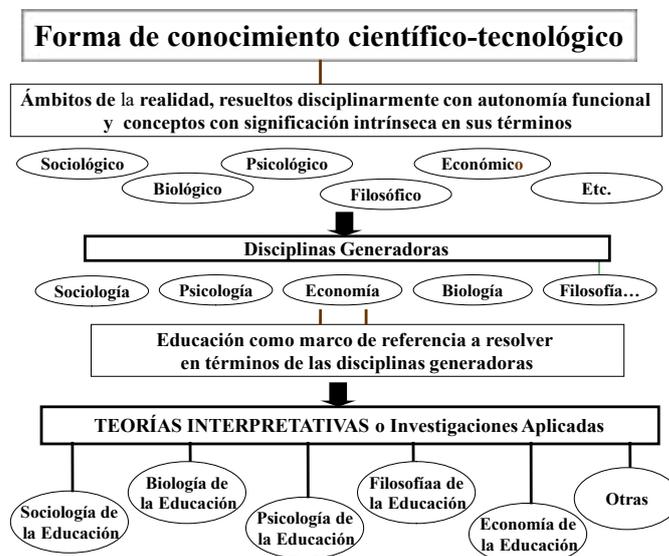
Fuente: Touriñán, 2008a, p. 181.

Las teorías interpretativas son tratadas especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Filosofía, la Historia, etcétera, son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25- 36; Bunge, 1985, p. 236-239 y 1981, p. 35; Castillejo, 1987; Colom,

1982, 1986 y 2002).

Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan establecerse para el ámbito de la educación. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016, p. 882.



Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda-* (González Álvarez, 1977, p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que "la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía" (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la

educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. 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: 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.

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).

Mi argumentación, por tanto, distingue 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.

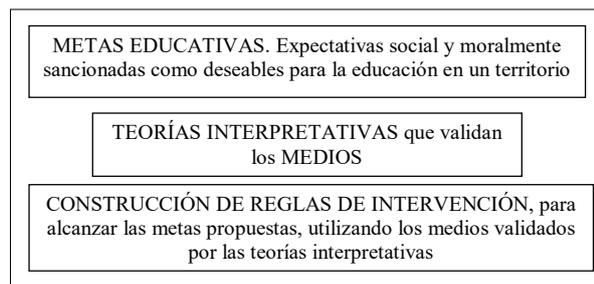
Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que 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 práctica. 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 práctica.

3.2. 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 (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak, 1977 y 1998; Novak y Gowin, 1984; Carr y Kemmis, 1988; Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001 y 2008; SI(e)TE, 2018 y 2019; Touriñán, 2008 y 2018a). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 6.

Cuadro 6: Construcción de una teoría práctica en educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 904.

La teoría práctica es, sin lugar a dudas, una *tecnología*; no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin. En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades.

a) La modalidad de *Aplicación técnica*, defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

“A” es *dado* como deseable para la educación.

Según las teorías interpretativas “T”, si se dan las condiciones «C», se produce «A».

Constrúyanse las condiciones “C”.

b) La modalidad de *teoría-práctica*, defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

“P” es una finalidad educativa *establecida* prácticamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.

En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, “Q” es la forma más efectiva de lograr “P”.

Por consiguiente, hágase lo que exige “Q”.

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas prácticamente como buenas “aquí y ahora” para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecúan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 14.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984, 2007, 2009, 2012 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.



Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina, desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un “cajón de sastre” en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; y, Nassif, 1975, pp. 72-79).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinarios de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, Las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero, en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia disciplina académica, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la

investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

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

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

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos.



Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

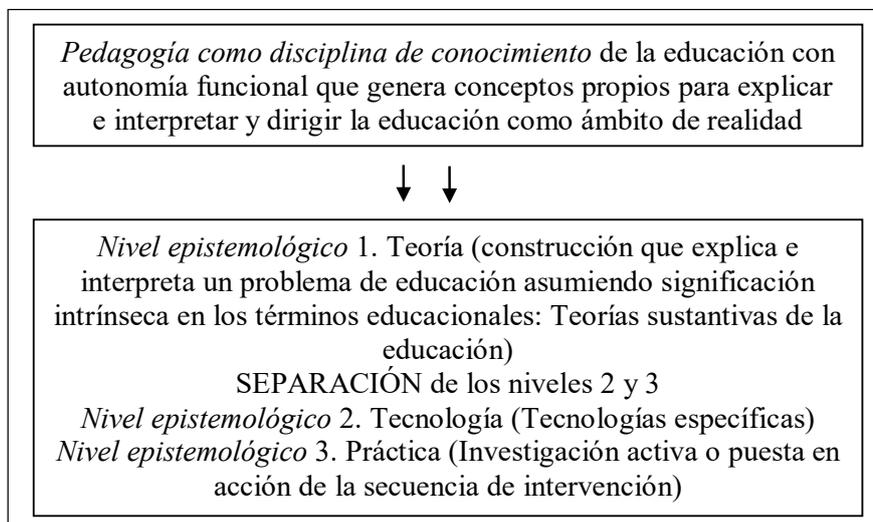
La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las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

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio 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 puede generar *investigaciones teóricas de la educación* como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de la educación* como disciplina académica sustantiva.

3.3. 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, 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" (Cuadro 8).

Cuadro 8: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía



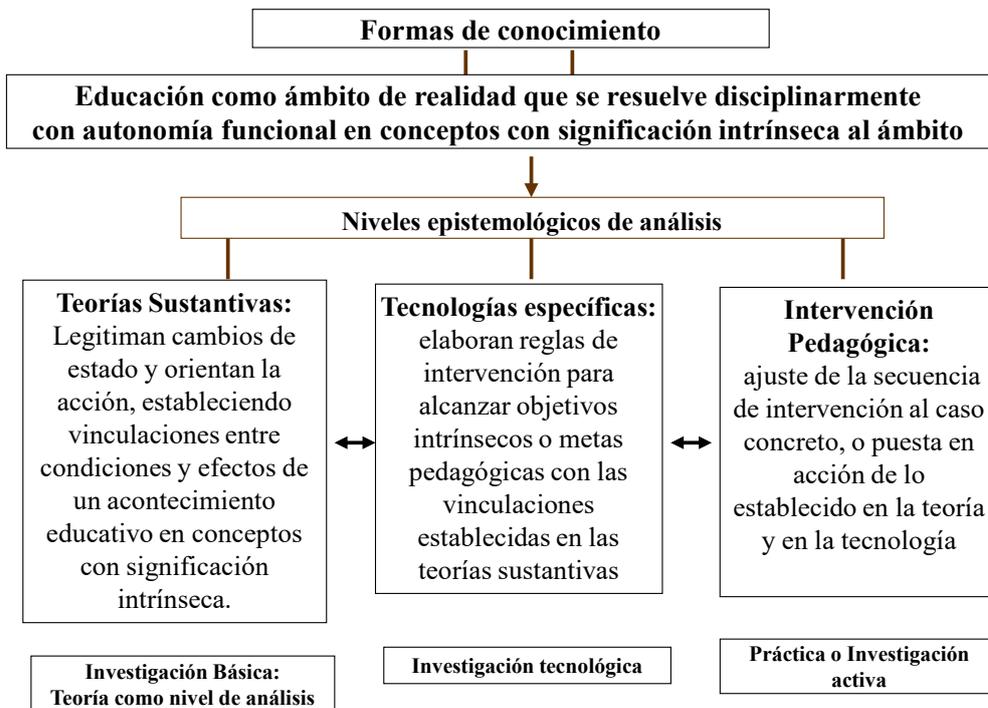
Fuente: Touriñán, 2016, p. 906.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1806; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934-; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1977 y 2003; Tourián, 1987a; Castillejo, 1987; Colom, 2005; SI(e)TE, 2018). 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.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 9.

Cuadro 9: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía



Fuente: Tourián, 2016, p. 997.

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

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*



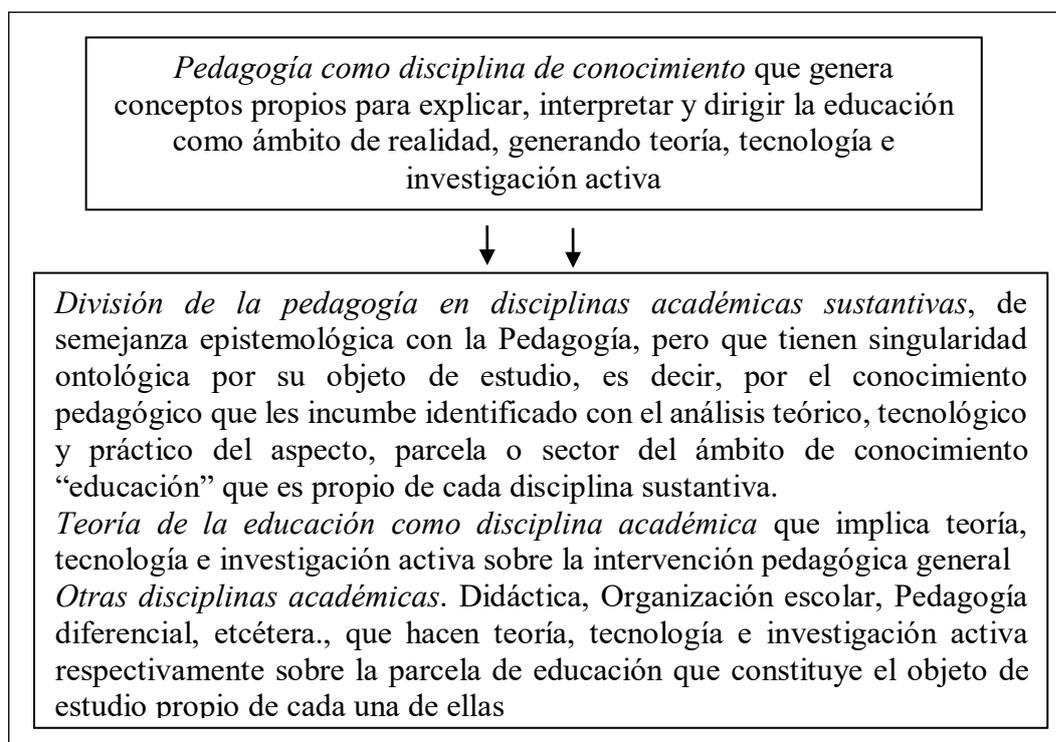
educación? *Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general “tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado” (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

3.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría 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. 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 sustantivos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 10.

Cuadro 10: Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía



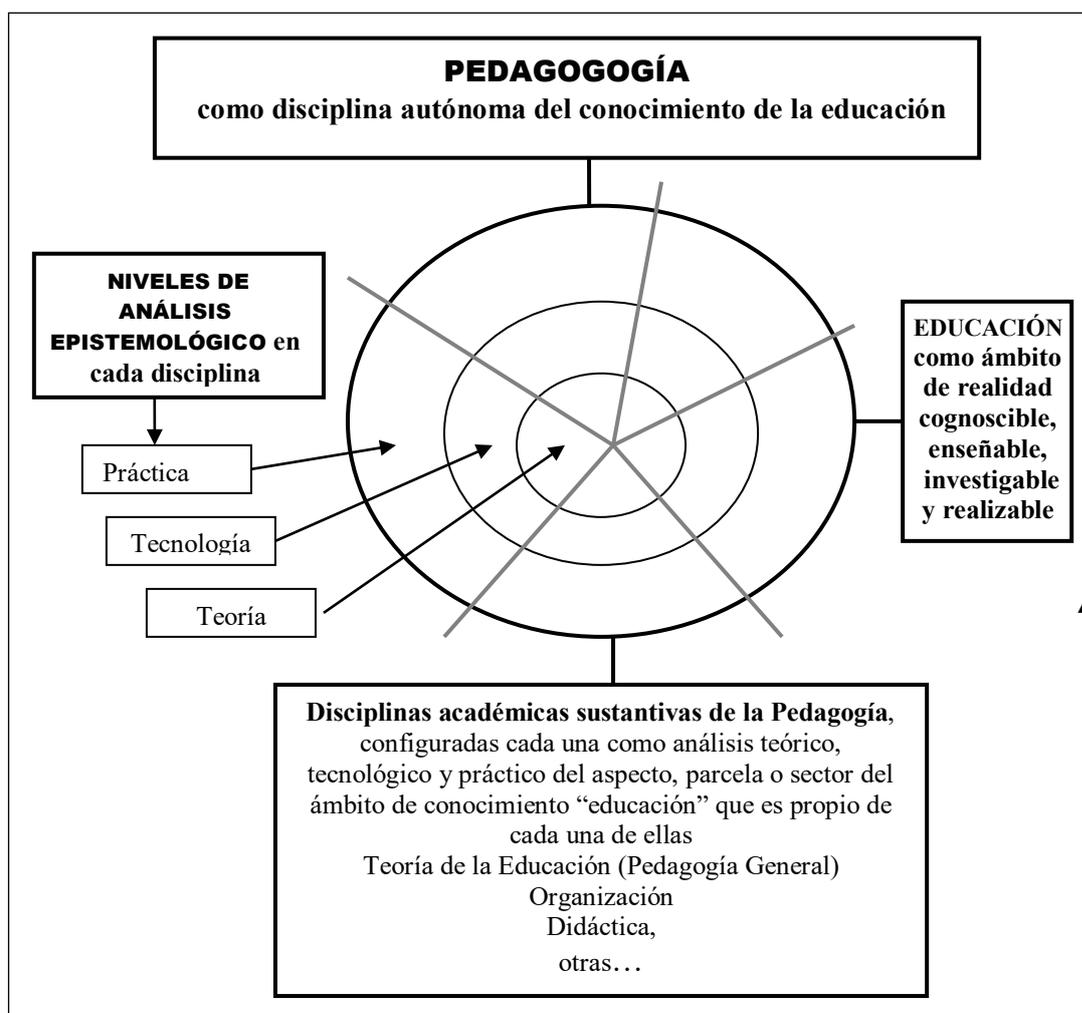
Fuente: Tourián, 2008a, p. 184.

La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, entendida como disciplina con autonomía funcional, se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y

práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación.

Como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de “educación”, tal como reflejamos en el Cuadro 11.

Cuadro 11: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas



Fuente: Tourián, 2016, p. 909.



Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en *la investigación de y en la disciplina*, es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (*investigación de*) y, por otra (*investigación en*), la metodología de investigación para el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple -intensivo, extensivo e intrínseco- del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. 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 (elementos estructurales de la intervención).

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, como disciplina académica sustantiva, la Teoría de la Educación no es un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina.

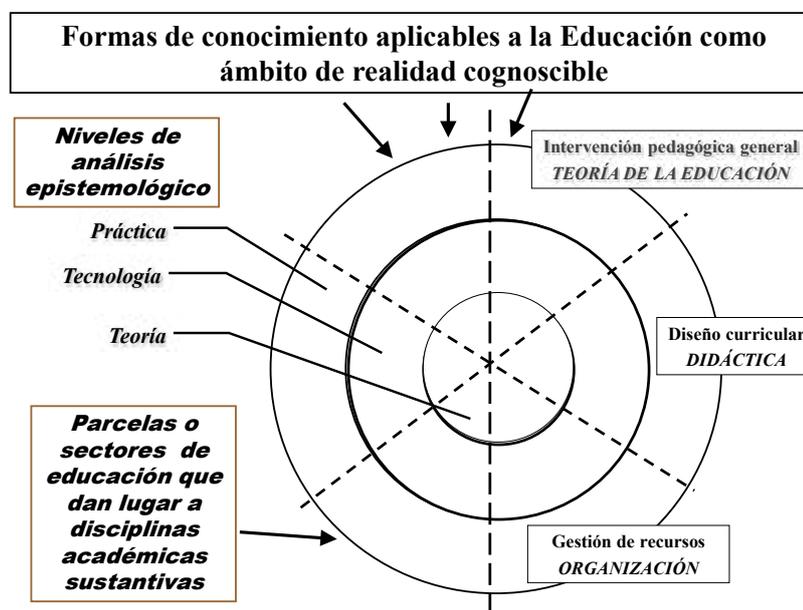
Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma*, como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas*. *Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque lo sustantivo que las identifica es la ciencia generadora y construyen*

su diferencia dentro de la parcela que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su sector del conocimiento del ámbito de realidad que estudian.

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina

autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la didáctica, la pedagogía comparada, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Cuadro 12).

Cuadro 12: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016, p. 892.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez

problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinariamente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia.



3.4.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. 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 académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de

teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento* que mejor se ajustan a la complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general*.

3.4.2. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de “Pedagogía General”, porque la pedagogía general es ciencia de la



educación en general, según la tradición más depurada. Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación “Teoría de la educación”, pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la “*Pedagogía General derivada del fin de la educación*” de Herbart hasta la “*Teoría de la Educación de validez general*” de Nohl (Touriñán, 2016).

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de “pedagogía” laboral, “pedagogía” familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General, porque la distingue de otras disciplinas sustantivas de la Pedagogía y la diferencia de las disciplinas aplicadas derivadas de la Pedagogía.

De este modo, la voz “Teoría de la educación” sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Mi propuesta es que *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 (Touriñán, 2016):

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.

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 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.*



3.5. Consideraciones finales de síntesis: la pedagogía general o teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es la filosofía de la educación, que es una investigación teórica acerca de la educación o una teoría interpretativa

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa que puede ser cognoscible, enseñable, investigable y realizable y que existe con independencia de que pensemos en ella en este momento. Las formas de conocimiento hacen referencia a la extensión del criterio de conocimiento que detentan. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práctica y filosófica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Tourrián, 1987a).

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma*. Las *disciplinas autónomas*, como ya he avanzado

anteriormente, se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia; se construyen con criterio epistemológico (forma de conocimiento) y ontológico (ámbito de realidad que estudian). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio. Ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos, elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. En palabras de Herbart, que es el padre de la Pedagogía:

“Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso” (Herbart, 1806, p. 8).



Hemos argumentado para comprender que la autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar*. Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina.

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, las disciplinas con autonomía funcional se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). Una disciplina (Pedagogía, por ejemplo) puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión pedagógica que depende de su propio sistema conceptual.

Cada ámbito de realidad es susceptible de convertirse en ámbito de conocimiento y se genera, entonces, conocimiento del ámbito que puede ser sistematizado, atendiendo a las formas de conocimiento que utiliza, en forma de disciplinas.

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la

educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer* (Tourrián, 2012a).

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de los principios de metodología de investigación (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, en la investigación pedagógica, el principio de complejidad objetual nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad. El objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de



metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

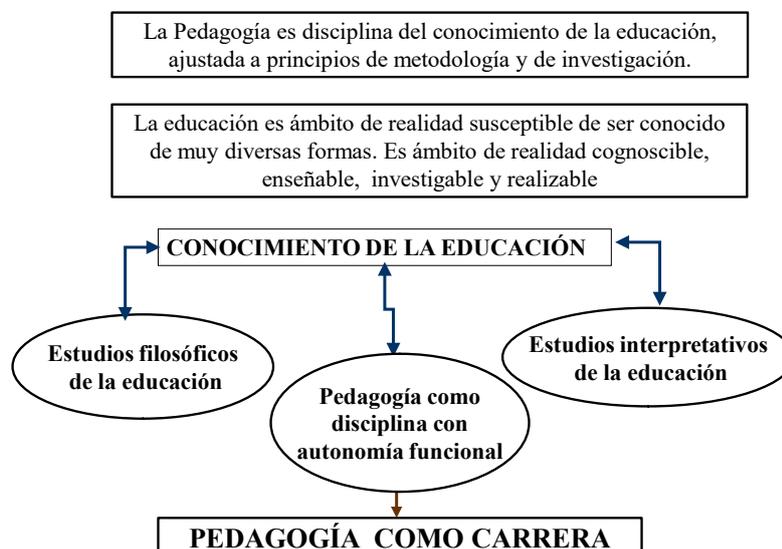
Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); 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) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico

de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación), tal como se ha fundamentado en otros trabajos (Tourinán, 1987a, 1988, 2008a, 2014, 2016, 2017 y 2018b).

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interpretativos de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Cuadro 13).

Cuadro 13: Pedagogía como carrera y derivación formal de disciplinas





DERIVACION FORMAL DE DISCIPLINAS



Fuente: Elaboración propia.

4. LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y LAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS SUSTANTIVAS PUEDEN GENERAR DISCIPLINAS APLICADAS. HAY PEDAGOGÍA APLICADA Y HAY FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN QUE ES FILOSOFÍA APLICADA

Conviene aclarar en este momento del discurso que, en el entorno anglosajón, “Educación”, además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina (“*Education as a discipline*”), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001). La disciplina “educación”, entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (educación del conocimiento), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina

y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, 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 otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en este discurso, 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 cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Tourrián, 2016; William, 2008).

Como ya he dicho en el epígrafe 3.4 de este trabajo, las *disciplinas científicas son*



generadoras de conceptos propios de su ámbito de estudio, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina generadora tiene conceptos propios y puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa o investigación aplicada del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología,

de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, 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 disciplina 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, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía



no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnóstico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

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,

pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “educación” y “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos 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 educación, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la



parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar con” (Tourrián, 2017).

Y todo esto se aplica también a la Filosofía como disciplina con autonomía funcional, de tal manera que la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía como concepción de vida, como cosmovisión y como método analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. La filosofía no es solo la filosofía de la educación, porque la filosofía no es solo filosofía aplicada y mucho menos es solo la filosofía de la educación (porque hay más filosofías aplicadas).

Y de este modo, para mí, queda probado que la Pedagogía no es la Filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. La Filosofía de la educación forma parte de las materias de la carrera de Pedagogía, en forma de filosofías de la educación o teorías filosóficas de la educación, o en forma de filosofía de la educación (teoría interpretativa, lógica, crítica, analítica o fenomenológico-hermenéutica) y no

se confunde con la Pedagogía general, ni con la Pedagogía como disciplina científica que genera el núcleo focalizador de la carrera de Pedagogía y de las Facultades de Pedagogía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).
- Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (2), 15-25.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación*. México: Limusa.
- Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes, en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica*.



- Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Hollan: Reidel, Dordrecht.
- Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A.; Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.
- Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- 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. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas (II). Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 3-30.
- Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista española de pedagogía*, 59 (218), 5-24.
- Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis catalans.
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Universtat de les Illes Balears.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'an 2000*. Université de Sienne.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*. Informe final. COM (91) 349.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994a). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994b). Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas



con fines académicos y profesionales.
Madrid: Consejo de Universidades.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Libro blanco Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el 23 de febrero de 2013 en la página web <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (1995b). *Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Recuperado el 9 de marzo de 2109 en la página web sid.usal.es/idocs/F8/FDO11925/libroverde.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM (2003) 685 final [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf>

Comisión de las Comunnidades Europeas (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education*

Research Notes, 9 (1), 4-9.

Declaración de Compostela (2004). *Conferencia iberoamericana de rectores y responsables de relaciones internacionales*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, febrero de 2004.

DECRETO 1200/1966 de 31-III (BOE del 16-V-1966), por el que se ordenan los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

DECRETO 1974/1973 de 12-VII (BOE 22-VIII-1973), que Reestructura las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

DECRETO de 27-I-1932 (*La Gaceta* del 29-I-1932), por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

DECRETO de 7-VII-1944 (BOE del 4-VIII-1944), por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Sáez, 2016).

Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).

DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/>

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la



- Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.
- Escolano, A. (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269.
- Escolano, A. (Dir.) (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.
- FESE (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio europeo de educación superior. Una reflexión sobre la transición de la universidad en España*. Madrid: Fundación europea Sociedad y educación
- 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 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. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación*. Salamanca: Secretaria de publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, conocimiento y paradigma educativo, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 263-281.
- García Carrasco, J. (2012). Diagnóstico: tristeza; tratamiento: alimentar preguntas vigorosas, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 103-127.
- 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 educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogia*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed. (1ª ed. de 1960).
- Gimeno, J.; Palomero, J. y Blasco, R. (1988). La reforma de planes de estudios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2, 55-70.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática*.



- Barcelona: Herder, 4ª ed.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.
- Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática*. (2ª ed.). Barcelona, Herder.
- 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.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.
- Hirst, P. H. (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. 66-75.
- Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.
- Ibáñez Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, XXVIII (108-111), enero-diciembre, 77-93.
- Ibáñez Martín, J. A. (1974). La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, (195-196), mayo-agosto, 209-220.
- Ibáñez Martín, J. A. (1977). Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica. Barcelona: Herder, 2ª ed.
- Ibáñez Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.
- Ibáñez Martín, J. A. (2006). Endoutrinamento, en A. Dias de Carvalho, *Diccionario de Filosofía da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 130-132.
- Ibáñez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid: Dykinson, pp.127-135.
- 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.ç
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).
- LEY 11/1983 de 25-VIII (BOE del 1-IX-1983) de Reforma Universitaria (LRU). Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEY 13/1986 de 14 de abril (BOE del 18/4/1986) de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.
- LEY 14/1970 de 4-VIII (BOE de 6-VIII-1970) General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa (LGE). Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEY 14/2011 de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de



Universidades.

- Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is philosophy of education?* Toronto: Collier-MacMillan.
- Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 67-82.
- Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Marín Ibañez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-23.
- Martínez, M. y otros (2016). *La Educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza. (1974, 1ª ed.).
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).
- 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).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza

Editorial.

- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).
- O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 47-65.
- ORDEN de 13-II-1975 (BOE del 19-IX-1975), por la que se divide la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORDEN de 13-III-1974 (BOE 2-IV-1974), por la que se crea la Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORDEN de 28-XII-1984 (BOE del 16-I-1985), que desarrolla con carácter transitorio el R D. 1888/1984.
- ORDEN de 7 de febrero de 1984 (BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984), por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria.
- Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.



- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quintana, J. M.^a (1977): *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea.
- Quintana, J. M.^a (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 40 (157).
- Quintana, J. M.^a (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.
- Rabazas. T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.
- REAL DECRETO 1313/2007, de 5 de octubre (BOE de 8 de octubre), por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- 11-VII-1986), que modifica parcialmente el R. D. 1888/1984. Ministerio de Educación y Ciencia.
- REAL DECRETO 1888/1984 de 26-IX (BOE del 29-X-1984), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.
- REAL DECRETO 2360/1984 de 12-XII (BOE 14-I-1985), sobre los Departamentos Universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.
- RESOLUCION de 27-XI-1984 (BOE del 4-XII-1984), sobre los destinos de los Profesores Titulares de Universidad que han superado las Pruebas de Idoneidad. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía, en A. Escolano, (Comp.), *Los estudios de Ciencias de la Educación: Curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE. de la Universidad de Salamanca, pp. 221-242.
- Ruiz Berrio, J. (1984). La Pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía, *Bordón*, 36 (252), 207-224.
- Sáenz de Miera, A. (2001). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades.
- Sáenz de Miera, A. (2002). *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación, una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Sáez, R. (2016). Teoría de la Educación: conocimiento de la educación,



- investigación, disciplina académica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 123-152.
- Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- SI(e)TE (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- SI(e)TE (2019). *Saber para hacer en educación*. 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.
- Tibble, J.W. (1996). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press).
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Touriñán, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana*, (4), 40-61.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265-280.
- Touriñán, J. M. (1995a). *La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia*. Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y *Revista Española de Pedagogía*, (202), 397-435.
- Touriñán, J. M. (1995b). El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación, en la obra *Datos estadísticos del Sistema Universitario de Galicia 1993-94*. Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (1996a). *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de



- Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht* XI Congreso Nacional de Pedagogía. Donostia: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo III, pp.165-190.
- Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, (1), 9-32.
- Touriñán, J. M. (1997b). La educación universitaria después del tratado de Maastricht, en M. A. Santos. (Coord.) *Política educativa en la Unión Europea*. Santiago: Xunta de Galicia, EGAP, pp. 191-212.
- Touriñán, J. M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.
- Touriñán, J. M. (2000a). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.
- Touriñán, J. M. (2000b). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.
- Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.
- Touriñán, J. M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 21(45), 42-69.
- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago: Usc, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.
- Touriñán, J. M. (2012b). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual. En M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-



- Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- 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.
- Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Ann Arbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe.
- Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 7 (1), enero, 25-61.
- Touriñán, J. M. (2019). 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. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira (Hay una primera versión de este libro en 2012: *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo).
- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula abierta*, 35 (1-2), 9-34
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.
- UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (153), 9-36.
- 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. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación?, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Secretaría de publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 13-33.
- Vega Román, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62.
- Vera-Rojas, M. P. (2018). Mirada analítica a las facultades de ciencias de la educación y la formación del profesorado. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 207-214.



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. 3-16.

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

William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.