

CAPÍTULO II

Contribuciones de la filosofía de la educación para la formación pedagógica

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
josemanuel.tourinan@usc.es
<http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

Introducción

En otro trabajo hemos defendido que la 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 cada una de ellas (Touriñán, 2020a, pp. 25-58).

En el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, se asume que, en una gran parte de su historia y evolución, el conocimiento de la educación se correspondía con el uso preponderante de la filosofía como fuente generadora del conocimiento de la educación. A esa etapa denominada de la filosofía, por la preponderancia de este tipo de estudios, le sucedió la etapa denominada de la ciencia de la educación y luego vino la etapa de las ciencias de la educación (Touriñán, 1987a). Por el carácter histórico de este modelo de evolución del conocimiento se acepta y se puede comprender que el hecho de que unas disciplinas nazcan juntas no implica que deban seguir juntas o que no avancen por separado y se consoliden como

disciplinas con autonomía funcional, a medida que su conocimiento se va haciendo más específico y su rigor probatorio más singular y particular. El modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación tiene errores conceptuales y hoy se sabe, dado el carácter abierto de la metodología de investigación y la dinámica propia de las revoluciones científicas, que el origen troncal común y la relación subsidiaria e interdisciplinar entre disciplinas no niega su autonomía funcional. Por eso, aunque comparten origen común, se puede aceptar que el desarrollo administrativo y epistemológico de las cátedras de filosofía y pedagogía ha seguido caminos singulares diferenciados (Tourinán, 2014).

El conocimiento de la educación crece. Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su crecimiento es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento —la educación—, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguirlas, atendiendo a sus paradigmas (Tourinán, 2018, pp. 25-61; Tourinán y Sáez, 2015, pp. 3-67).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979; Tourinán, 2016; Mosterín, 2000; Bunge, 1980 y 1985).

Pensando en la evolución de las disciplinas, desarrollo político administrativo y desarrollo epistemológico no son lo mismo. 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 (Tourrián, 2019a, pp. 287-330; 2019b, pp. 93-115).

En esta disertación asumo cuatro tesis respecto de esas cuestiones (Tourrián, 2016, pp. 863-951):

- Las asignaturas de planes de estudios pueden mezclar contenido de distintas disciplinas sustantivas por razones pragmáticas, pero las razones pragmáticas no deben confundirse con razones epistemológicas, ni estas ser conculcadas por aquellas.
- 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: pedagogía y filosofía de la educación son distintas. Hay mentalidad pedagógica y hay mentalidad filosófica.
- 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.
- La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación, tal como predica el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación. Pero, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación permite una mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos ocurridos. Frente al modelo tradicional, no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie en progresiva extinción, por subsunción: un saber primitivo indiferen-

ciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1966, pp. 7-8; Poskett, pp. 25-40), lo cual confirma de nuevo que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos, incluso siendo correcta esa estimación, no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan (Tourinán, 2019c, pp. 17-85).

La filosofía es necesaria en el reino del conocimiento y es necesaria en la carrera de Pedagogía, pero no es suficiente para resolver el conocimiento de la educación que genera la disciplina Pedagogía. Es un craso error de fundamentación puramente sectaria y gremialista afirmar que, en relación con la educación, la Filosofía tuvo pasado, pero no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía. Yo rechazo y critico esas posiciones nada edificantes que hacen daño a la carrera de pedagogía y a las disciplinas Pedagogía y Filosofía y a sus aplicaciones (Tourinán, 2020b).

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* (educación como objeto de conocimiento o 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* (conocimiento como objeto de educación o educación del conocimiento o pedagogía cognitiva), 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 *Diccio-*

nario 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, 2013).

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 la 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 (Tourrián, 2016; William, 2008).

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 (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual, pluralidad de investigaciones, objetividad de conocimiento, complejidad de su objeto, complementariedad metodológica, autonomía funcional y significación, que quiere decir, como principio de metodología de investigación, capacidad de resolución de problemas de educación que tiene el conocimiento de la educación construido (Tourrián, 2017).

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 pedago-

gía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

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 (Tourinán, 1990 y 1995).

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.

En mi etapa de profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980) impartí Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Ética y política de la educación en la facultad de Filosofía y ciencias de la educación (creada al amparo del decreto 1974/1973, de 12 de julio, por división de la antigua Facultad de Filosofía y letras). Desde 1980, como profesor numerario de la universidad de Santiago de Compostela, impartí —(primero, en la Facultad de filosofía y ciencias de la educación, creada por Orden de 13 de febrero de 1975, BOE de 19 de septiembre, p. 1993 y, después, en la Facultad de ciencias de la educación, creada por Decreto 384/1996, de 17 de octubre, DOG de 5 de noviembre, p. 9831)— docencia en pedagogía general y aplicada, en

los estudios de grado, y, en los estudios de postgrado, docencia en fundamentos de metodología de investigación pedagógica, en complejidad estructural de la decisión en política educativa y política científica y en educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico. El objetivo final en de toda la docencia en la carrera de Pedagogía es formar al alumnado para intervenir fundándose en hechos y decisiones pedagógicas y para ejercer las funciones pedagógicas con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, es decir, con competencia técnica. Nada de eso puede conseguirse sin reconocer la aportación de la Filosofía como cosmovisión del mundo y de la vida, como filosofía aplicada a la educación y como metodología de análisis crítico, dialéctico, fenomenológico y hermenéutico de la educación a la carrera de Pedagogía. pero eso no quiere decir que la Filosofía sea la Pedagogía, que la Filosofía sea solo la filosofía de la educación o que la pedagogía sea solo filosofía de la educación.

Desde estos presupuestos, se puede asumir que la filosofía no es la Pedagogía, que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que también forman parte de la carrera de Pedagogía. Y también se puede asumir, además, que la disciplina filosofía de la educación, en singular, es diferente a la disciplina filosofías de la educación, en plural, y que ambas hacen una aportación necesaria e insustituible en la carrera de pedagogía. Formar mentalidades es una cuestión de filosofía, de pensamiento crítico, aunque por supuesto la mentalidad pedagógica no se confunda con la mentalidad filosófica.

En el *Diccionario Minilarousse Ilustrado se entiende la mentalidad* como el modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234). Y hemos de decir, además, que las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961; Charon, 1971; Arendt, 1974 y 1996; Maslow, 1982; Coret, 1978; Buber, 1976; Damasio, 2010; Scheler, 2003; Gehlen, 1980; Küng, 1979; Gevaert, 1976; Gómez, 2005; Laín, 1999; Lévinas, 1993; Pinker, 2003, 2007 y 2012; Touriñán, 2014). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la Concepción del mundo y de la vida, del sujeto y del objeto,

de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; en cada caso, puede haber mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad musical, etc.

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31; Febvre, 1953; Ariès, 1978; Revel, 1986; Duarte, 1986; Le Goff, 1988; Barros, 1989). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía (Tourinán, 2020a, pp. 43-52).

Hemos de insistir en que la mentalidad pedagógica es específica (cualificada, diferenciada), pero sustantivamente es mentalidad y se le aplica lo que corresponde al concepto de mentalidad: modo de pensar.

Pero la Mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. La corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica (Tourinán, 2020e y 2023a). Y, por consiguiente, podemos concluir que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.

Nosotros y nuestros clásicos. Aprendemos pedagogía, haciendo uso de la Filosofía para interpretar y comprender

Iniciamos este epígrafe con una referencia a su denominación: “Nosotros y nuestros clásicos”. Así se titula una obra del ya fallecido catedrático de literatura de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor mío en los denominados “años comunes” del plan de estudios de filosofía y letras que eran necesarios para continuar después la licenciatura en la sección de Pedagogía de otras universidades, porque en Santiago no existía esa sección en aquellos años (Moreno Báez, 1968).

Ese libro es un ensayo sobre el concepto de clásico y su importancia en la literatura y en la cultura, para poder entender la crítica como instrumento de análisis y construcción de conocimiento. Esto mismo lo hizo Eliot en sus clásicos ensayos *Notas hacia la definición de cultura* (Eliot, 1948) y *qué es un clásico* (Eliot, 1945). Lo que ellos dicen en sus escritos se aplica a la literatura y también a cualquier otro ámbito de conocimiento que haya generado conocimiento disciplinar, ya sea arte, filosofía, geografía, economía, física, etcétera.

En sentido estricto, en nuestra cultura, clásicos, son los autores griegos y latinos. Por extensión, son clásicos también los autores modernos que tuviesen el equilibrio y la medida clásica de manera que pudieran ser presentados a su vez como modelos. Por su carácter temporal y su valor para ser imitados, clásico, es lo encuadrado en una época que debe ser imitada en su pensamiento, usos y costumbres. En su acepción más actual, clásico es lo mismo que consagrado e indiscutible, atendiendo a la significatividad de un autor o de una obra dentro de una corriente de conocimiento y de acuerdo el canon establecido en esa corriente. De ahí que pragmáticamente se puede decir también que clásicos son aquellos autores que merecen ser explicados en las clases de pedagogía, filosofía, literatura, etcétera, según el área de experiencia cultural que estemos cultivando o utilizando.

La historicidad se une a la etimología del concepto de clásico, porque el hecho de que la etimología de clásico nos lleve al concepto de mejores —del que cuenta porque sobresale de la masa—, no debe hacernos olvidar que el concepto ha sido elaborado desde ideas de orden y proceso de selección, porque una obra no nace clásica, ni adquiere

dicho estatus de manera repentina, ni lo pierde de manera aleatoria, porque el canon de selección se encuentra sujeto a revisión, es prescriptivo, normativo y abierto. Las obras “clásicas” no pertenecen a esa categoría desde el momento de su composición, sino que adquieren dicho estatus con posterioridad, una vez que son vinculadas a la categoría desde el canon.

Si esto es así, tiene sentido destacar la necesidad de abandonar la búsqueda ontológica de definiciones conceptuales de clásico y reemplazarla por un análisis que permita reconocer los procesos a través de los cuales se genera y legitima lo clásico (Marrón, 2009, pp. 625-628).

Atendiendo a estos presupuestos, en mis clases de Teoría de la Educación, el alumnado realiza en grupos de cuatro, durante un cuatrimestre y como práctica de la materia un trabajo sobre un autor clásico vinculado al pensamiento pedagógico. En el trabajo deben distinguir contexto histórico-biográfico y sociocultural, pensamiento filosófico y pensamiento pedagógico del autor. En el título del trabajo deben identificar al autor clásico por su nombre y cronología con un lema, una frase o un concepto que identifique su idea de educación o su pedagogía de manera exclusiva y distinta de otros autores. Además, tienen que reflejar en un mapa conceptual de tres niveles como mínimo el contenido que han ido creando. En las conclusiones deben ser capaces de ponderar al autor haciendo ver cuánto tiene de vigencia y qué han aprendido de ese autor sobre fundamentos de la educación (Tourinán, 2020d, pp. 199-215).

En el mapa conceptual se estimará la capacidad de responder al contenido del trabajo desde la perspectiva semántica de “mapa conceptual” que ha sistematizado J. Novak (1998), que puede ser traducida como diagrama funcional de conceptos implicados en el contenido fundamental del trabajo o como organización relacional del campo semántico especializado que vertebra el contenido específico del trabajo.

El mapa conceptual debe reflejar como mínimo los conceptos utilizados en el contenido específico que describe al autor elegido en el trabajo desarrollado, utilizando nexos verbales de unión entre conceptos. Debe hacer referencia a la historia, la filosofía y la pedagogía del autor e integrar las conclusiones y el subtítulo o lema.

El contenido específico del contexto histórico y biográfico del autor contemplará acontecimientos sociales, políticos y culturales de

manera sintética que pueden ayudar a entender la vida y obra del autor. También destacará la importancia del autor elegido, desde el punto de vista del grupo, atendiendo a su mayor o menor difusión y reconocimiento de su trabajo en su época, como algo distinto al reconocimiento que pueda tener en la actualidad su trabajo dentro la carrera de Pedagogía o de la disciplina de Pedagogía.

En la parte dedicada al pensamiento filosófico del autor el grupo tratará de explicar la corriente de pensamiento filosófico en que se encuadra el autor y las tesis más importantes de ese pensamiento, así como cuales de ellas son asumidas por el autor en la obra u obras consultadas que formen parte del trabajo. En el pensamiento filosófico lo importante es entender el hombre en cuanto ser que actúa y conoce y el hombre en cuanto ser que ocupa un lugar en el mundo: qué es el hombre, qué sentido tiene su vida, cómo se alcanza el conocimiento y cómo se actúa.

En la parte dedicada al pensamiento pedagógico del autor, el Grupo de trabajo debe destacar textualmente las aportaciones del autor, respecto de conceptos tales como educando, educador, concepto de educación y fines fundamentales, posibilidad y necesidad de educar, relación educativa y relación escuela, sociedad, poder y educación. Valorar al autor elegido, atendiendo a sus aportaciones específicas a la educación como actividad. En particular cada autor debe ser identificado en su modo de entender la relación educativa como relación libertad-educación-autoridad que no se limita a comunicar, convivir o cuidar, según proceda. Debe verse en qué consiste la intervención pedagógica y la función pedagógica desde la relación educativa para ese autor: qué hace en la relación educativa y por qué, cómo y para qué lo hace.

El apartado de conclusiones tiene una doble misión. Por una parte, resumir brevemente los objetivos cumplidos del trabajo y justificar, respecto del contenido expuesto, el título-lema específico creado para identificar al autor pedagógicamente. Por otra, relativizar el pensamiento del autor respecto del pensamiento pedagógico anterior y respecto del pensamiento pedagógico posterior. Es un hecho que la pedagogía no se acaba con ese autor, ni todo lo que dice tiene que ser asumido en la posteridad, pero también es seguro que algo ha dicho que permite avanzar en fundamentos de educación referidos a agentes,

procesos, productos o medios de educar y al significado, posibilidad y necesidad de educar.

Además, en las conclusiones, se debe valorar el autor elegido, atendiendo a los cuatro ejes que identifican a los autores como clásicos (fundamentos de educación; formas conocimiento; relación ideas y creencias; relación sociedad-poder-legitimación), de manera que en el autor elegido: 1) se identifiquen lemas, metáforas y antinomias que haya propiciado o hayan surgido respecto de su obra y 2) se denuncien los fundamentalismos y se justifique la legitimidad de sus ideas, porque ningún autor, en tanto que clásico, es un charlatán de la pedagogía que se deja llevar por la *opinionitis* pedagógica, o un propagandista de las ideas políticas de un determinado grupo, o un fundamentalista doctrinario que manipula y adoctrina. Se trata de conseguir entender al autor clásico como cumplidor de uno, dos, tres o cuatro de los ejes que lo hacen clásico en pedagogía (Tourinán, 2009; Tourinán, 2012, pp. 3-108; Tourinán, 2022a, pp. 108-117; Tourinán, 2023b; García Garrido, 2006; Gimeno, 1998; Elvin, 1973; Colom, 1987; Huberman, 1973; Wheeler, 1976; Carr, 2014; Pring, 2014):

- Los clásicos hablan necesariamente de *fundamentos de la educación*; nadie llega a ser clásico por ser propagandista de un grupo político, sino porque es capaz de exponer en sus escritos una visión coherente de los fundamentos de la educación (concepto, finalidades, relación educativa, posibilidad y necesidad de educar, agentes). El clásico siempre tiene una representación mental de su actuación (visión crítica de su método y de sus actos pedagógicos) y de la acción de educar (qué es y cómo se resuelve, relacionando la teoría y la práctica).
- Los clásicos usan *formas de conocimiento* y hay que entender que, en la evolución del discurso pedagógico y según las épocas, en la educación ha habido pensamiento mítico, mágico y supersticioso, pero que también hay pensamiento teórico, tecnológico y práctico y que en cada autor clásico pueden aparecer lemas, metáforas y antinomias como recurso explicativo y de acción. Se trata de entender que el conocimiento

de la educación tiene capacidad de resolución de problemas y en definitiva es válido, si sirve para educar.

- Los clásicos afrontan de manera más o menos explícita el sentido de la acción educativa y el sentido de vida; están obligados a *relacionar ideas y creencias* como sustrato de la acción y de la comprensión. Y esto no quiere decir que se plantee en cada discurso el problema de la religación como compromiso de fe religiosa, sino el sentido antropológico más concreto de que las personas viven y se define combinando ideas y creencias en su sentido de vida y acción. De manera tal que hay que entender que el problema de la relación entre racionalidad y acción humana, entre saber, creer y actuar ocupa un lugar específico en la formación de cada educando y que nadie es ajeno a las creencias tóxicas, a la manipulación, al adoctrinamiento y a los fundamentalismos de tipo ideológico, cultural, político y religioso. Se trata de aprender en los clásicos que la relación educativa implica siempre el riesgo de olvidar que educamos sujetos para que sean personas, agentes actores y autores de su formación y de sus proyectos.
- Los clásicos abordan siempre el *valor cívico-político* de la educación. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para educar al hombre y que este pueda transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo y el reto es conseguir desarrollar identidad y diversidad en cada territorio legalmente definido. Todos los clásicos afrontan el problema de la relación sociedad-poder y legitimación que debe definirse en términos de relación justicia-poder ejercido para educar-verdad. La educación tiene que ser comprendida como una tarea que ha evolucionado hacia la responsabilidad compartida; una tarea de corresponsabilidad en la que hay que establecer los límites entre una prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir sus proyectos, preservando el derecho de cada uno a ejercer la tarea que le compete en la educación.

En los clásicos podemos encontrar posiciones metafóricas y lemas que permiten decir que educar es moldear y construir con el niño un mundo explorando la naturaleza y actuando con ella, como defienden los autores vinculados al realismo pedagógico. También podemos decir que educar es *convivir* y centrarse en esa analogía como hicieron Ivan Illich o Makarenko o Baden Powell, desde postulados filosóficos distintos, para fortalecer la importancia del colectivo, lo comunitario y la convivencia en la relación educativa. También podemos decir que educar es *cuidar* de manera que busquemos credibilidad de esa posición en la distinción que hace K. Jaspers entre obrar técnico y político frente a cuidar y educar, desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, o en la defensa que hacen Noddings y Froebel de la idea de cuidar y la atención moral al sujeto que educamos. Por supuesto, también podemos igualar educar y cuidar con *dejar crecer*, construyendo un pensamiento pedagógico derivado, al estilo no intervencionista de Neill en Summerhill, que vincula afecto y grupo en la relación educativa o al estilo de cuidar naturalista de Rousseau que defiende la educación individual como forma de relación educativa. Y, sin lugar a duda, también podemos construir una igualdad entre educar y *comunicar*, porque el diálogo, desde Platón hasta Freire, ha sido el camino para generar conciencia y sabiduría, partiendo de la base de que la naturaleza humana es dialógica y susceptible de adquirir conciencia de ser y estar en el mundo.

Desde ese supuesto podemos liberar al oprimido y generar pedagogía de la autonomía en el más depurado sentido de la *Teoría práctica de la Alfabetización* que es liberadora y concienciadora, siguiendo el pensamiento educativo de P. Freire, autor que asume que la naturaleza humana es de condición *dialógica* y *lingüística-concienciadora*, capaz de significar y simbolizar, que actúa de manera *dialéctica* y *crítica*, tal como las *Pedagogías Críticas* postulan, respectivamente para la acción y la relación teoría-práctica, basándose en Hegel y en Habermas.

Pero también podemos educar desarrollando diálogo en la comunicación en el sentido de Platón y aproximar al hombre cada vez más al ideal, o desarrollarlo en el sentido de Rogers, que siempre apunta a la comunicación no directiva como forma de relación educativa. Y también podemos asumir, desde el diálogo como medio, la relación entre educación y actividad y, en consecuencia, construir una propues-

ta educativa estilo de Freinet o Dewey o Lipman, que siempre apuntan a la comunicación activa, buscando invariantes pedagógicas que den significado al conocimiento de la educación, tal como postula la escuela activa (Noddings, 1992; Touriñán, 2015; Castillejo *et al.*, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom *et al.*, 1988; Fullat, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel *et al.*, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988; Reboul, 1972).

Cuidar, convivir y comunicar son conceptos fuente que, gracias a los clásicos, forman parte de la relación educativa. Pero ninguno de ellos agota los conceptos de perfeccionarse, instruirse y formarse. Hoy estamos en condiciones de afirmar que los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre desde el conocimiento de la educación (Touriñán, 2013a, 2013b, 2013c y 2015).

Herbart reclamó para el educador la mirada pedagógica especializada, 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 sin renunciar al subsidio de la ética, la psicología o la antropología; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a ‘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 (Herkbart, 1806, p. 8; las cursivas son mías).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural (Broudy, 1977; Brubacher, 1962; Brent. 1983; Lucas, 1969, Ibáñez-Martín, 1982, 2005 y 2009). Usamos las filosofías de la educación, en plural, para entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; utilizamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Aguilar y Collado, 2023). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo, o lo hacemos en varias asignaturas, o en disciplinas distintas.

Podemos integrar en una asignatura contenidos de Pedagogía general, Filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben ocultarse en ningún caso las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados

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, en plural, filosofía de la educación, en singular, y otras teorías interpretativas) derivadas de las ciencias) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas 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 (Nohl, 1968).

Actualmente (es un hecho que ampara la experiencia del desarrollo y evolución de planes de estudios conducentes a la obtención títulos en las carreras cursadas), el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y 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.

En otros trabajos he estudiado el problema de la racionalidad político-administrativa y la diferencia con la racionalidad epistemológica (Tourinán y Sáez, 2015; Tourinán, 2012 y 2016). Para este capítulo es suficiente recordar que (Tourinán, 2008b, pp. 11-46):

1. Las razones político-administrativas que legitiman cambios de acción y de concepto no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas, porque los criterios de acción no son criterios epistemológicos exclusivamente y porque los criterios epistemológicos no se cumplen en cada caso concreto de acción.

2. Origen y desarrollo administrativo de una acción no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Situaciones de este tipo se dan cuando 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 en ese centro.

3. 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 y en el fomento de la investigación que no responden solo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que solo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley o que no hay otros ámbitos de investigación que no se fomentan. Precisamente por eso, nos podemos encontrar 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.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen 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 solo 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 esta 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 filosóficoantropológicas 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 (Tourinán, 1989, 2008a y 2019d):

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 solo 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 para la creación de asignaturas. Mezclar en una asignatura contenidos de materias disciplinares distintas es legítimo y conveniente por razones pragmáticas, pero no se sigue de ahí que el profesor quede legitimado para confundir a los alumnos y no hacerles ver la estructura epistemológica diferente de los diversos contenidos mezclados (Tourrián, 2019c; 2019d).

La disciplina filosofía, en forma de filosofías de la educación y de filosofía de la educación, junto con la disciplina de Pedagogía, en forma de pedagogía general, pedagogía comparada, didáctica y las pedagogías aplicadas junto con las disciplinas aplicadas derivadas de otras ciencias (psicología de la educación, sociología, biología, etc.) están integradas en los planes de estudios de las posibles carreras de pedagogía. Negar la subsidiariedad, la complementariedad y la necesidad de cada materia en la formación de profesionales de la educación carece de fundamento epistemológico y pragmático, tal como acabamos de argumentar en este epígrafe.

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 y teoría interpretativa de la educación

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 (Tourinán, 2019c, pp. 17-84).

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 (1977), que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina

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 disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (psicología, biología, 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, metafísica, 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 la filosofía como método lógico, analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. Y, además, la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, 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 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 y aplicación de la filosofía (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.

A modo de conclusión. Entre la Filosofía aplicada a la educación y la Pedagogía hay objeto de estudio compartido, hay especificidad diferencial entre ellas y ambas aportan a la formación del pedagogo

En la obra de Dewey *Democracia y Educación* encontramos la primera manifestación de que la Filosofía está íntimamente relacionada con la Pedagogía y su valor es el de hacer teorías de la educación entendidas esta como una teoría práctica, como una práctica deliberadamente dirigida:

La filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de que la filosofía es la teoría de la educación (entendida esta) como una práctica deliberadamente dirigida (Dewey, 1971, p. 350; las cursivas son mías).

Pero, si identificamos Filosofía y Pedagogía no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica. La función pedagógica no tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, la función pedagógica es puramente práctica en un doble sentido. Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y, además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, el conocimiento de la educación es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica

el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables que justifican una práctica educativa deliberadamente dirigida a ellos. De este modo en esa mentalidad lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque existe el ámbito de la decisión técnica y, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos en el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación mora (D'Hainaut, 1983, p. 43).

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

No prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética se ocupa de los fines; pero, entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen a otras ciencias*. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre*. Ante confusión semejante -demasiado frecuente, por desgracia-, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre*. (...) *Sin embargo la educación no es el hombre*. (...) Como la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral (González Álvarez, 1977, p. 19).

En perspectiva pedagógica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando infor-

mación en conocimiento y este, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Lo obligado en pedagogía es valorar cada medio como educativo desde el conocimiento de la educación.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura (Mosterín, 2008 y 2009). Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción (la lógica de conocer y aprender no es la lógica de hacer saber a otro) y, a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y, con fundamento en el significado propio de esos términos, diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo (Tourinán y Sáez, 2015).

El criterio básico del lenguaje común sobre el significado de educar es el criterio axiológico de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

Y el segundo criterio del lenguaje común es el criterio *formativo de uso*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo

que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

Esto significa que, si yo estoy utilizando el comunitarismo como instrumento de educación, debo tener el conocimiento verdadero del comunitarismo al nivel suficiente para enseñarlo, pero yo, como pedagogo, no soy el creador de esos conocimientos.

En relación con las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer esa área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Tourrián, 2020b).

En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como

instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica.

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Touriñán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda pro-

vechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009; Innerarity, 2022). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

El conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no solo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que solo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de “educación” que se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva.

Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competen-

cia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no solo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de “el conocimiento de la educación”, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Así como un historiador, un geógrafo, un matemático, un físico o un crítico de arte, entre otros, pueden hablar con propiedad sobre los conocimientos específicos de sus respectivas áreas culturales, no cabe duda de que responder adecuadamente a cuestiones como si un determinado contenido histórico, matemático, físico o artístico debe formar parte de la acción educativa que llevamos a cabo con un sujeto en particular, o cómo fomentar su sentido crítico, requiere reflexionar sobre la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos —la historia, la matemática, la física, etc.— son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que solo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto

que se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieran en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Tourinián, 2013b). En consecuencia, la lógica de saber no es la lógica de hacer saber otro y esta no es la lógica de educar, necesariamente, porque hay enseñanzas que instrumentalizan y no educan (no se ajustan al significado de educar).

Se trata de entender que, por definición, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opiniónmanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida (Tourinián, 2020d, pp. 202-205; Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal (Tourinián, 2017). Hay seis modos de entender la teoría de la educación como disciplina, atendiendo al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación. En la corriente marginal, la teoría de la educación se entiende unívocamente como filosofías de la educación. En la corriente subalternada la teoría de la educación se entiende en un triple sentido, como filosofía de la educación, como teoría interpretativa y como teoría práctica. En la corriente autónoma la teoría de la educación se entiende en dos acepciones distintas, como un nivel de análisis epistemológico y como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Tourinián, 2020c).

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén

analizando. 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) (Tourinán, 2022).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural. Usamos las filosofías de la educación, en plural, para entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; usamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos, con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Tourinán, 2021, pp.73-102). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo o lo hacemos en varias asignaturas o en disciplinas distintas. Pero, en cualquier caso, si en la asignatura impartida se integran contenidos de diferentes disciplinas, debería hacerse sin ocultar las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados en la asignatura impartida.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. y Collado, J. (coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (pp. 269-301). Península (original de 1954).
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Seix Barral.
- Ariès, Ph. (1978). L'histoire des mentalités. En J. Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire* (pp. 402-423). Retz.
- Ashton, P. T. (ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41(3).
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Anagrama.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barros, C. (1989). *Historia de las mentalidades, Historia social*. <https://bit.ly/4hJ0NRV>
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. El Ateneo.
- Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Oikos-Tau.
- Brent, A. (1983). *Philosophy and Educational Foundations*. George Allen and Unwin.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R. C. Anderson, Rand J. Spiro, William Nontague, *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp.1-17). Laurence Erlbaum Associates.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. McGraw-Hill.
- Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* Fondo de cultura económica.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Reidel.
- Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Ciss Praxis.
- 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*. Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. et al. (1994). *Teoría de la Educación*. Taurus.
- Colom, A. J., Bernabéu Rico, J. L., Domínguez Rodríguez, E. y Sarramona López, J. (coords.) (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. En J. L. Castillejo y A. J. Colom, *Pedagogía sistémica* (pp. 86108). Ceac.
- Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Herder.

- Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Guadarrama.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y R. S. Peters (eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Losada, 7ª ed.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Labor-Nathan, 3ª ed.
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Revista de Occidente.
- DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/>
- Duarte, L. M. (1986). Historia das Mentalidades. (Algumas sugestões de leitura). *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), 85-117.
- Eliot, T. S. (1945). *What is a Classic?* Faber and Faber Limited.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. Faber and Faber Limited.
- Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Labor.
- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'Histoire*. Armand Colin.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Agulló.
- Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Laia
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. CEAC. (ampliado en 1992 con el título *Filosofías de la educación. Paideia*. CEAC).
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Ariel.
- García-Pelayo, R. (1983). *Minilarousse ilustrado*. Círculo de lectores.
- Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Sígueme.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Sígueme.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gómez Pin, V. (2005). *El hombre, un animal singular*. La esfera de los libros.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Troquel.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Polity Press.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. La lectura.

- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO.
- Ibañez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 61-71.
- Ibañez-Martín, J. A. (2005). Anámnesis y pronóstico de la Filosofía de la educación. En J. Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 85-103). Universidad Complutense.
- Ibañez 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* (pp.127-135). Dykinson.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- Küng, H. (1979). *¿Existe Dios?* Ediciones Cristiandad, 2ª ed.
- Lain Entralgo, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Ediciones Nobel.
- Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*. Mensajero.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Caparrós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Marrón, G. A. (2009). ¿Qué es un clásico? Prejuicios e historicidad de la definición). En L. Galán y G. Chicote (eds.), *Diálogos culturales. Actas de las terceras jornadas de estudios clásicos y medievales* (pp. 615-631). Universidad Nacional de La Plata.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Trillas.
- Moreno, E. (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*. Gredos.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Ariel.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Espasa Calpe.
- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Espasa Calpe.
- Noddings, N. (1992). *The challenges of care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza Editorial.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Losada, 5ª ed. (Fecha de la edición alemana, 1935).
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Laia
- Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Ariel.

- Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". <https://bit.ly/3YZ8oo8>
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Paidós.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Paidós.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Poskett, J. (2022). *Horizontes. Una historia global de la ciencia*. Crítica.
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: thinking philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-248.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Narcea.
- Revel, J. (1986). Mentalités. En A. Burguière (dir.), *Dictionnaire de sciences historiques*. PUF.
- Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. Uteha.
- Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Columba, 3ª ed.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada (Original de 1938).
- Schmidt, D. A., Mishra, P., Baran, E. Thompson, A. D., Koehler, M. J. y Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-6). MacMillan.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Hildesheim.
- Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Routledge and Kegan Paul.

- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35(137), 7-36.
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36(141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- 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* (pp. 11-50). Universidad de Santiago de Compostela-IGESIP (Instituto galego de seguranza internacional e da paz).
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, 218, abril-junio, 127-150.
- Touriñán, J. M. (2012). 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* (pp. 287-306). Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía.
- Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 25-46.

- Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. <https://bit.ly/3YUfH0l>
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. 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*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018). 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. (2019a). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2019b). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115.
- Touriñán, J. M. (2019c). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019d). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación* (pp. 145-192). Dykinson.
- Touriñán, J. M. (2020a). Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de ‘Teoría de la Educación’ en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), abril, 25-89. *Vid et.* (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1(1), 3-50.

- Touriñán, J. M. (2020d). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.^a C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Touriñán, J. M. (2020e). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209.
- Touriñán, J. M. (2021). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização* (pp. 73-102). Cortez Editora.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- Touriñán, J. M. (2023a). Signification of knowledge of education as a methodology principle of pedagogical research and the relevance of common activity. *Revista Boletín Redipe*, 12(1), 17-63.
- Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria* (pp. 59-120). Universidad Politécnica Salesiana.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Redipe.
- Touriñán, J. M. (dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 5^a reimp. 2009.
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.
- Walton, J. (1963). A Discipline of Education. En J. Walton y J. C. Kuethe (eds.), *The Discipline of Education* (pp. 316). The University of Wisconsin Press.
- William, D. (2008). What should education research do, and how should it do it? *Educational Researcher*, 37(7), 432-438.
- Yıldırım, Ş. U. (2023). *Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge*. *International Journal of Progressive Education*, 19(2), 135-151.