

## **A Facultade de Ciencias da Educación da USC (1974-2024). La pedagogía en perspectiva. Mirando hacia atrás con visión de futuro**

Gonzalo Vázquez Gómez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesor Emérito Universidad Complutense de Madrid, España

### **Resumen**

Este trabajo pretende cubrir dos necesidades: por una parte, y desde una inevitablemente sesgada memoria personal, dar cuenta de la situación de los estudios pedagógicos en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) hace medio siglo; por otra, identificar los principales problemas presentes de la Pedagogía como ciencia y disciplina y de su organización institucional. El desarrollo de la primera parte gira en torno a la memoria de una situación carencial y de conflicto aunque acompañada, al mismo tiempo, de una efectiva intencionalidad optimizadora. Los altorrelieves más significativos desde esta mirada son los recursos, la adaptación, la intencionalidad y la optimización. En la segunda parte se examinan algunos problemas, disfunciones y exigencias científicas, tecnológicas y prácticas de la Pedagogía en la institución universitaria. Finalmente, se concluye que la Pedagogía, en tanto que teoría tecnológica al servicio de la condición humana, debe enraizarse en las humanidades, la ciencia y la tecnología.

**Palabras clave:** Pedagogía; Teoría de la educación; tecnología; conflicto educativo; adaptación; optimización.

### **Abstract**

This work aims to cover two needs: on the one hand, and from an inevitably biased personal memory, to give an account of the situation of pedagogical studies at the University of Santiago de Compostela (USC) half a century ago; on the other hand, identify the main present problems of Pedagogy as a science and discipline and its institutional organization. The development of the first part revolves around the memory of a situation of lack and conflict although accompanied, at the same time, by an effective optimizing intentionality. The most significant high reliefs from this perspective are resources, adaptation, intentionality and optimization. In the second part, some problems, dysfunctions and scientific, technological and practical demands of Pedagogy in the university institution are examined. It is concluded that Pedagogy, as a technological theory al the service of human condition, must be rooted in the Humanities, Science and Technology.

**Keywords:** Pedagogy; Educational Theory; technology; educational conflict; adaptation; optimization.

*Time present and time past/  
Are both perhaps present in time future  
And time future contained in time past/  
All time is unredeemable  
T. S. Eliot. Four Quartets. Quartet I*

## **PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y DEL OLVIDO: TEXTO Y CONTEXTO DE LA PUESTA EN MARCHA DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS.**

Pensar aquí y en este contexto, explícitamente, sobre Pedagogía supone seguir pensando, siquiera sea de modo implícito, sobre la educación. Y hacerlo pensando la educación desde la memoria, de una memoria de acontecimientos, de estructuras de hechos y significados. Se trata de poner en juego una cierta pedagogía de la memoria y del olvido, desde la perspectiva de la proximidad y del alejamiento de cerca de medio siglo, sobre la Universidad de Santiago de Compostela.

Para salvar la dificultad de la desmemoria provocada por el paso del tiempo podemos servirnos del pensamiento de Norbert Wiener quien, en *Cybernetics and Society*, 1948, nos propone una analogía entre un organismo, sea mecánico, biológico o social, orientado a un fin y una flecha orientada en un sentido dado en el flujo del tiempo. Según “el padre de la Cibernética”, el organismo que aprende lo hace mirando, actuando, en una dirección determinada, por lo que nos advierte seguidamente:

La criatura que aprende no es la anfibena mitológica de los antiguos, con una cabeza en cada extremo y que no se preocupa de la dirección de su marcha [sino que] se mueve hacia adelante, desde un pasado conocido hacia un futuro ignoto que no es intercambiable con aquél (Wiener, 1958, pp. 45-46).

Resulta conveniente, pues, esforzarse por conocer mejor el pasado; quizá incluso sea necesario como condición para hacernos cargo del presente y poder avizorar el futuro, por cuanto en alguna medida y recordando a Zubiri (1963) en *Naturaleza, Historia, Dios*, en cierto modo, somos todo nuestro pasado. El filósofo lo refería a nuestra actitud ante el pasado, en su argumentación ante la antigüedad helénica: “no es que los griegos sean nuestros clásicos; es que, en cierto modo, los griegos somos nosotros” (p. 312). Esta actitud nos obligará a reclamar la vigencia de la historia de la educación para comprender las tensiones que todavía hoy afectan a la Escuela, sobre la figura del maestro, sobre la oposición entre aprendizaje como trabajo y como ocio (sin olvidarnos del estrecho parentesco entre escuela y *scholé*), acerca de la relación entre educación y política, sobre la idea de ciudad educadora, etc.

Esta advertencia sobre la actitud ante el pasado plantea una dificultad en su aplicación al espacio concreto de la educación cuyo conocimiento y acción en el tiempo requiere atender al dipolo pasado[-presente]-futuro, y no solo al flujo de relación entre el estado actual y el estado propuesto y perseguido intencionalmente como deseable. Traducido a nuestro caso, el problema se plantea así: ¿Cuál era la situación académica de los estudios de Pedagogía en ese curso (1975-1976)<sup>1</sup>? ¿Qué cabe aprender y en qué nos hace pensar la memoria de este medio

---

<sup>1</sup> La referencia a los “estudios de Pedagogía” o “estudios pedagógicos” en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) se limita a los propios en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación sin incluir los de Magisterio con una tradición más que centenaria ya que fueron creados en esta universidad en 1849 (tan solo diez años después de la “Pablo Montesino”, en Madrid). Por cierto, la Escuela de Magisterio no fue ajena a los conflictos estudiantiles; alguno fue particularmente notable y prendió en el conjunto de la universidad en aquellos años.

siglo? Cabe adoptar una perspectiva propia del diseño cuasi-experimental (longitudinal), más bien *ex post facto*. Si así lo hacemos, advertiremos que el escenario académico se caracterizaba particularmente por tres hechos y circunstancias: el formato institucional de esos estudios, los recursos de investigación existentes y el clima de conflicto universitario en el seno de la Compostelana (como universidad de *su* tiempo).

La organización de los estudios de Pedagogía tenía lugar, como en otras universidades españolas, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la que formaban parte juntamente con los estudios propios de Filosofía y de Psicología. No es posible olvidar todavía hoy, por la fuerza misma del choque cognitivo y emocional experimentado entonces, el contraste entre la riqueza de los recursos documentales en la biblioteca de Filosofía (con obras clásicas y contemporáneas, libros y revistas), mostrada con satisfacción, si no con legítimo orgullo, por el profesor Carlos A. Baliñas, primer catedrático y decano entonces de esa Facultad, y la biblioteca prácticamente inexistente de Pedagogía.

No resulta fácil describir con una sola palabra la experiencia del profesor de Pedagogía que se incorporaba al Alma Mater Compostelana. Parcialmente puede servir la primera parte del término “emulación” en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE): “deseo intenso de imitar...las acciones ajenas”. Y también, acaso, con un término, “resiliencia” en la actualidad frecuentemente no bien utilizado (habitualmente como entereza, como apocatástasis, como simple vuelta atrás al modo de la memoria de los materiales inteligentes con capacidad de recuperación de la forma original cuando ha desaparecido la causa que provocó la deformación). Mejor aún, el contraste entre los recursos de estudio provocaba una capacidad de respuesta en relación, de nuevo, con el término “resiliencia” en su primera acepción: “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos” (DRAE). La situación era, a fuer de carencial, particularmente adversa.

¿Qué cabe hacer ante una situación deficitaria? ¿“Adaptarse” a ella? Esta pregunta nos emplaza ante el problema de qué entender por adaptación en nuestro campo a fin de evitar el sesgo de una concepción reduccionista del término en los que incurrimos frecuentemente cuando hablamos de adaptación educativa, de pedagogía adaptativa, de un sistema educativo adaptado a los cambios del entorno, de la Universidad que debe adaptarse a las necesidades del entorno, etc. Este modo reduccionista de entender la adaptación se constituye frecuentemente en una barrera para la mejora y la innovación educativa. Ya que hablamos del sistema educativo, de la Universidad y del aula de clase como seres vivos, resulta oportuno examinar la función adaptativa como una característica estos seres. John Dewey, nacido en 1859, año en que vio la luz *El Origen de las Especies*, ha reclamado en todas sus obras (*Mi Credo Pedagógico, Democracia y Educación, Escuela y Sociedad, Educación y Experiencia, ...*) la consideración del proceso educativo como un proceso vital y de reconstrucción de la vida y de la vida social. El siguiente texto, sumamente conciso, de *Mi Credo Pedagógico* atestigua la perspectiva del pedagogo de la Escuela Experimental de Chicago: “Creo que la educación es (...) un proceso de vida y no una preparación para la vida futura” (Dewey, 1897, art.2).

En consecuencia, el concepto de adaptación resulta necesario para analizar toda situación educativa y cualquier propuesta de logro, y por lo tanto intencional, de mejora. Adoptemos por un momento la hipótesis de que los estudios pedagógicos deben mantenerse próximos no solo a las Humanidades y a las Ciencias Sociales, sino albergar también estudios y perspectivas propios de las Ciencias Biológicas y Cognitivas. A partir de este supuesto, habremos de incorporar el juicio formulado desde la filosofía y la historia de la ciencia de que “el concepto de adaptación asegura el uso continuado de la teleología en biología, algo que distingue las ciencias de la vida de las ciencias físicas” (Griffiths, 1999, 3). La Pedagogía es,

en consecuencia, adaptativa en tanto que teleológica. La teleológica es la primera de las tres funciones de la pedagogía, junto a la metodológica (que persigue la mejora) y la evaluativa (que también se propone la optimización de la realidad educativa).

¿Cómo referir, pues, esa necesidad de mejorar la situación de los recursos, fueran documentales, fueran de profesores e investigadores, de los estudios pedagógicos en la Universidad para intentar (e intentar rige siempre intencionalidad) alcanzar el nivel de calidad necesario junto a estudios más consolidados? No nos sirve, pues, la apelación a la adaptación entendida como homeostasis, como simple estado de equilibrio estático; más bien puede servir el de equilibrio dinámico, la *homeorresis* (“equilibración”), término empleado por Piaget en *Biología y Conocimiento* (1969). El profesor Sanvisens, tan próximo al enfoque biotecnológico de la educación se refería a ese estado de cosas como “proceso de optimización adaptativa” (Sanvisens, 1983, pp. 177-178). ¿Cómo optimizar, en consecuencia, los estudios de Pedagogía en la Universidad de Santiago de Compostela?

Esa asimetría entre el estado de madurez de los recursos académicos en el seno del mismo campus (en aquellos años dentro de los estudios alojados en el Palacio de Fonseca) era la carta pagada en correspondencia con la historia de los estudios de Humanidades y de Ciencias Sociales en la Universidad. Tamaña situación se ha dado también en otros pagos universitarios. En efecto, en los últimos años la evaluación de la calidad de las universidades llevada a cabo por la ANECA y por las Agencias regionales de la Calidad Universitaria ha puesto de manifiesto que la creación de nuevos estudios, e incluso de alguna facultad en su conjunto en ciertos casos, se ha hecho sin contar con los recursos documentales y de laboratorios, no digamos ya de una masa crítica de conocimiento y de investigadores, necesarios para asegurar la calidad de la investigación y la docencia.

Otro indicio de la situación diferencial de esos estudios era también el de la presentación de tesis doctorales en las diferentes secciones de la Facultad. Puede aceptarse también aquí la creencia de que una universidad se constituye originariamente como una corporación de doctores entendiéndose por estos, según la vieja terminología, aquellos investigadores que han alcanzado el nivel “del magisterio universal”. Por último, se acusaba la falta de dedicación especializada de los profesores de Pedagogía ya que con frecuencia un mismo profesor debía atender a asignaturas de troncos disciplinares distintos. ¿Deben ser los profesores universitarios generalistas o especialistas en un campo concreto, y ello con independencia de su presencia en los cursos básicos o avanzados en los estudios de una titulación?

La referencia a estos hechos revela aquella situación carencial de los estudios de Pedagogía en comparación con los niveles alcanzados en otras universidades y en otros campos aledaños de la propia Compostelana. Si volvemos por un momento a la referencia a la anfisbena de Wiener, el propósito no podía ser otro que el de jugar a favor de la flecha del tiempo, ensayar una perspectiva de medio y largo plazo (más allá de la de corto plazo de que toda la docencia quedara cubierta por profesores competentes y especializados) y ello principalmente en dos campos: el de los recursos de investigación y la formación de los profesores. La memoria de un caso muy específico atestigua esta última preocupación: el profesor más “antiguo” prepara una clase con un profesor ayudante, le acompaña luego al aula (sentándose, como “el compañero de la fila de atrás”, por decirlos en palabras de Biesta, 2022, p. xxviii) el veterano en la última fila del aula) observando su desarrollo y sus incidencias para concluir con una revisión una vez acabada la clase (al modo de un pretest, test, *postest*). En la *vieja Universidad* esta práctica no era nada extraordinario y se han podido conocer casos en facultades de Humanidades, de Medicina y de Veterinaria, entre otras; acaso ahora, que se nos dice que la inteligencia artificial (IA) puede dar vida a hechos y personajes del

pasado, podamos recrear mediante ella la figura del maestro, del profesor senior; recrear esa triangulación configurada por la clase, el profesor novel y el profesor experto.

La descripción de esa situación de los estudios de Pedagogía no debería provocar una imagen caracterizada solo por la escasez de recursos (por decirlo en dos palabras, de revistas científicas y de doctores). En muy poco tiempo los profesores que se incorporaban iban tomando el camino de la especialización en un tronco dado de conocimiento y orientaban su estudio hacia la investigación en sus respectivos campos, lo que podían hacer gracias a la docencia más especializada y a la llegada de recursos documentales, sobre todo de fuentes secundarias. Al mismo tiempo, se iba produciendo una apertura a otros campos de los estudios compostelanos como en el caso, singular, de la participación la Pedagogía (de la Pedagogía Social lógicamente) en la constitución del Instituto de Criminología de la Universidad de Santiago (cuya docencia conducía al Diploma Superior de Criminología) junto a los estudios jurídicos de Penal y de otros. Se empezaba a apreciar así el carácter interdisciplinar de la Pedagogía con capacidad de fecundar y de ser fecundada por otros campos.

Toda esta información nos da cuenta de la dimensión académica, institucional, de nuestros estudios. Ahora bien, la Universidad no es una institución exclusivamente académica. La historia de las universidades, y la de la Escuela en general, pone de manifiesto su carácter de institución social e incluso política. *Paideia* y *Politeia* se han formado en el mismo seno; son hijas criadas en el mismo útero cultural por lo que, en consecuencia, no es posible pensar, historiar, sobre la Escuela prescindiendo de su entorno político, cívico y “ciudadano”. Esto vale tanto para la Antigüedad (como lo refiere Jaeger, 1942, para la *paideia* helénica) como para finales de los años 60 en Europa y América, y aún para la década de los setenta en España, e incluso para la actualidad. Valga recordar algunos hechos significativos de los años setenta y concretamente de los acaecidos en 1975 y 1976: la muerte de Franco, la comisión de graves actos terroristas, el nacimiento de nuevos medios de comunicación, la práctica de “juicios políticos” en las aulas universitarias, etc. Tales hechos, domésticos, y el contagio de los movimientos estudiantiles de otras latitudes se traducían en situaciones de tensión, no solo en la calle, más acentuadamente quizá en *ciudades universitarias* históricas como la de Santiago, sino en sus claustros y las aulas universitarias, incluidas las del Fonseca. Eran los años de los rectorados de los profesores Sanz Pedrero y Suárez Núñez (este el primer rector que, con su equipo, fue elegido mediante votación por sufragio universal ponderado).

El clima dentro de las aulas era, en consecuencia, sensible al conflicto político y también en este caso, y en una cierta medida, lingüístico. Este último venía dado por la situación del bilingüismo entre los profesores y alumnos lo que modulaba la comunicación dentro del aula. Los alumnos, por lo común notablemente participativos, se dirigían a los profesores con una expresión espontánea y en algún caso en gallego, aunque algún profesor no llegara más allá del *galego* informal aprendido durante su infancia en la zona limítrofe de Asturias. La propuesta de una alumna (“desde ahora le hablaré en gallego para que Ud. se vaya acostumbrando y pueda dirigirse a nosotros de la misma manera” [y pasó a hacerlo]), además de inteligente, tenía un indiscutible sentido práctico y de futuro. No cabía esperar del profesor el rigor que Hymes (1972) había demandado para la competencia comunicativa pero, al menos, sí que intentara cumplir con las notas que Chomsky (1965) requería para la competencia comunicativa (tal como se recoge hoy en el *thesaurus* del ERIC) “Habilidad para conversar...con un hablante nativo de una lengua determinada... en una situación de la vida real, con énfasis en la comunicación de ideas más que en la corrección de la forma de lenguaje”. El sentido práctico, la función pragmática del lenguaje, imponía finalmente distinguir entre la comunicación formal del contenido técnico del tema o problema y la



menos estructurada del diálogo informal entre el profesor y el alumno en una situación dada. El profesor aprendió mucho de aquella propuesta de la alumna; quizá ocurriera lo mismo respecto de algún otro profesor.

En todo caso, el clima del aula resultaba estimulante y promovía la participación de los estudiantes. Andando el tiempo, alumnos de las aquellas primeras promociones, dirigidos u orientados por profesores de la primera hora de la propia Casa y de alguna otra universidad, se encaminaron a la investigación y docencia universitaria en Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela con proyección nacional e internacional adquiriendo algunos años después un valor reconocido en campos como la innovación educativa, la transferencia de conocimiento y la intervención comunitaria, la historia de la escuela en Galicia, etc.

La presente contribución a la construcción del relato sobre el inicio de los estudios de Pedagogía en esta universidad pretende ser coherente con la creencia de que, en el estudio de la educación como en el de la enfermedad y la salud, son las dificultades y, por supuesto, los errores una vez sometidos a análisis y reflexión, los que permiten superar los problemas (conforme con la naturaleza del método científico y clínico). Tamaña convicción está fuertemente arraigada en la pedagogía de Dewey quien, en *Democracia y Educación*, establece que los fines tienen un carácter experimental, que no están fuera sino dentro del proceso (de ahí que le parezca feliz la expresión “fin a la vista”; 1995, 117), y para quien los obstáculos y los fines son medios desde cuya previsión se toman decisiones que permiten superarlos y alcanzarlos. Era necesario, pues, cumplir con la recomendación de Dewey: observar para ver cuáles son los medios disponibles para alcanzar el fin (“dar en el blanco”) y para anticipar y descubrir los obstáculos que se pueden presentar en el camino (p. 114).

Esta fue, con poca duda, la creencia y este el espíritu compartido por el conjunto de los profesores de Pedagogía de la universidad compostelana medio siglo atrás. Implícita e indirectamente, también, por los alumnos de aquella primera hora, incorporados algunos seguidamente a la docencia e investigación universitaria.

## **PROBLEMAS DE LA PEDAGOGÍA, COMO CIENCIA Y COMO ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL, AYER Y HOY**

Una vez efectuada esta mirada anamnésica resulta conveniente explorar algunos de los problemas presentes en la Pedagogía como ciencia y como disciplina académica. Tales dificultades ya existían latentes hace medio siglo y se han ido acentuando y hecho más patentes en la actualidad en distintos espacios de la geografía académica. Un examen un tanto apresurado nos permite identificar un conjunto de problemas, vinculados unos con su naturaleza científica, otros con el estrecho parentesco de la pedagogía y la educación con la condición humana, otros a las condiciones previas para la investigación y formación educativas y otros, en fin, con la aceptación social y la situación de los estudios pedagógicos en la institución académica.

En primer término, el problema mismo de la ciencia y la disciplina: ¿Pedagogía o Teoría de la Educación? A lo largo del siglo XX se han conocido entre nosotros dos situaciones: existencia de la Pedagogía (general) como ciencia y disciplina; crítica de la Pedagogía como ciencia y defensa de la Teoría de la educación como disciplina. La fractura entre la Pedagogía (general) y la Teoría de la Educación se produjo al principio de los años 80. Hasta entonces la Pedagogía general, como cátedra y como disciplina, estaba más cerca de los años cincuenta

en los que, siguiendo el paso de otras disciplinas, como la Psicología, la Sociología e incluso la Química, la Física y aun la Mecánica eran objeto de investigación, docencia y publicaciones con la adjetivación “general” o “racional” (de ese espíritu había bebido la cátedra de la Complutense “Pedagogía General y Racional” por oposición a la de “Pedagogía Experimental y Diferencial”).

La distinción entre Pedagogía General y Teoría de la Educación ha sido tratada como una relación de oposición (Colom, 2022, 2023) hasta el punto de que se ha llegado a afirmar que “no hay ningún punto de contacto entre una materia y otra” (2023, p. 10), lo que plantea algún problema a propósito de la persecución de los valores morales y la práctica educativa, supuesto que la cuestión de los valores importe tanto a la Pedagogía como a la Teoría de la educación.

En cualquier caso, hay que acusar la importancia del cambio, producido en 1983, que significó la puesta en marcha del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE), el que, situado ante la disyunción de sendos postes de dirección viaria, tomó la decisión de encaminar sus pasos según el modelo anglosajón y no el de la tradición alemana; y ello pese a que no pocos de los profesores de pedagogía se habían formado según esta última tradición y a la existencia de sólidos manuales pedagógicos traducidos de autores alemanes. Esta distinción y esa bifurcación tuvo, también, su paralelismo en el ámbito de la Pedagogía Social.

En la actualidad persiste esa distinción como problema aunque con algunas posibilidades de encuentro, al menos respecto de la vocación sistémica de la Pedagogía, el enfoque multimetodológico (con una mirada integradora del enfoque cuantitativo y cualitativo, de la explicación y de la comprensión), tanto en la dimensión investigadora como formativa, el enfoque tecnológico con sensibilidad al contexto (lo que se conoce como tecnología intermedia en el espacio de la cooperación y la intervención del Tercer Sector) como el de la reflexión y la práctica educativa (Grupo SI(e)TE 2020). En pocas palabras, podemos asumir, siguiendo el pensamiento de Bunge (1985) sobre la filosofía de la tecnología, que la pedagogía se concibe como una tecnología (una teoría tecnológica) aplicada a la identificación y resolución de problemas psicosociales; como una tecnología adecuada al contexto sociocultural, económico, tecnológico, etc. Ese ha sido el sendero seguido por el SITE, al menos en la primera mitad de su vida, el de considerar la teoría de la educación como una teoría tecnológica (cfr. Sarramona, 2003, 161-163, donde se da cuenta de las aportaciones de Castillejo, Colom, Escámez, García Carrasco, Sarramona y Tourián a la corriente de esa teoría tecnológica).

Pero, en última instancia, la Pedagogía debe enfocarse sobre todo y principalmente como una tecnología adecuada a la naturaleza humana (con sus características de libertad, singularidad, y autonomía y de acuerdo con las exigencias de la vida activa reclamadas por Arendt). Se trata, en fin, por decirlo en palabras de la filósofa, de reclamar que la educación humana ponga la técnica al servicio del mundo y de las cosas humanas (1993, p. 170).

El desarrollo actual de la tecnología está poniendo en cuestión la Teoría de la educación, los supuestos básicos para conocer el mundo y actuar sobre él y la propia condición humana (la libertad y autonomía, la singularidad, la inteligencia humana, la concepción del tiempo y del espacio en educación como condiciones para conocer la educación, etc.). En este nuevo escenario se requiere una pedagogía en la que participen con apertura de mente todos los agentes implicados que reconozcan la insuficiencia de los enfoques deterministas, causalistas y lineales para comprender la complejidad del aprendizaje y la creación de capacidades en un mundo caracterizado por su progresiva complejidad e incertidumbre (Vázquez, 2023, pp. 79-80). Todavía hoy nos hacen pensar las preguntas como la de Wiener (1948) sobre la

diferencia en la exactitud de las predicciones en astronomía y en meteorología, que nos lleva a adherirnos a un tiempo newtoniano o bergsonian, o la de Popper (1966) sobre *Relojes y nubes* y que nos exige preguntarnos cuánto hay de estas en aquellos. Para asomarnos a esta doble manera de conocer, de calcular, de predecir e interpretar la Pedagogía ha de participar de un enfoque integrador de *las dos culturas* de Snow (1977), de ambos mundos (en uno de los seminarios del SITE se pudo oír como el profesor Sanvisens reclamaba para la tecnología, y consiguientemente para la teoría de la educación) esa condición superadora, integradora, de ambas culturas).

Estas cuestiones tienen importantes consecuencias para la racionalidad de la educación, para la metodología de investigación y de intervención educativa y por ende para la Teoría de la Educación. Terrenos muy concretos como el de la pedagogía penitenciaria, la intervención educativa sobre la indefensión y la agresividad aprendidas, el tratamiento del “fracaso escolar” o el de las “Universidades de Tercera Edad”, etc. son altamente sensibles a la estimación de la irreversibilidad del tiempo. La acción propia de la tecnología educativa se orienta a alterar la dirección y sentido de la flecha del tiempo reconstruyendo las condiciones de una situación precedente.

En fin, resulta imperativo someter a revisión los supuestos de la filosofía de la ciencia y la tecnología en la que se apoyan las normas y prácticas pedagógicas. En palabras de Ortega y Gasset en *Misión de la Universidad*, es preciso superar el hecho casi constitutivo del tenaz anacronismo en la pedagogía moderna (Ortega y Gasset, 2002, pp. 237-238; denuncia que ya formulara en “Pedagogía y anacronismo”, 1923). Siguiendo la misma cuenta de Ortega (según la cual en los años 1940 se seguiría educando conforme con ideas vigentes en 1890), resulta necesario desarrollar hoy una teoría de la educación que sea conforme con la revolución cognitiva de los años cincuenta del siglo pasado y que se enfrente con los problemas, entre otros, del nuevo concepto de aprendizaje e inteligencia, de la inteligencia extendida y la cognición incorporada (Vázquez, 2023, p. 75).

El enfoque de cognición extendida permite entender mejor la relación entre educación y transferencia de conocimiento y entender que esta es una condición necesaria para el progreso y más aún para el logro de la innovación educativa (Santos Rego, 2020, p. 9). Ese enfoque nos capacita para la creación de nuevos escenarios de aprendizaje y de educación a lo ancho de la vida (Vázquez, 2023, p. 75). Una pedagogía humanista, concebida como una teoría tecnológica adecuada a la condición humana, debe enfrentarse finalmente, hoy por hoy, a los desafíos de la inteligencia artificial, del post-humanismo y del transhumanismo. Este debate apenas se está iniciando ahora (pese a que, como corriente de pensamiento, había arrancado años atrás de la puesta en marcha de los estudios pedagógicos en la USC) apuntándose cerca de nosotros en el seno de la teoría de la educación con trabajos como el de Gaviria, 2024, en el que entra en la crítica, principalmente, de la aportación de “los bioconservadores” (como Michael Sandel, profesor de Derecho en la Universidad de Harvard, quien ha clamado, y precisamente desde la defensa de la ética, “contra la perfección”, contra el perfeccionismo, y más cerca de nosotros por Gil Cantero), bioconservadores que se muestran muy recelosos porque a su juicio se está poniendo en situación de riesgo la condición humana. La cuestión aquí estriba en los límites de la intervención biotecnológica sobre el hombre: ¿en qué otra cosa consiste la intervención educativa sino en una intervención biotecnológica (biosociotecnológica) del ser humano sobre el ser humano con un propósito optimizador del otro?

Nos importa analizar la situación de los estudios pedagógicos en la Universidad según se ha apuntado en el precedente ejercicio anamnésico en la Universidad Compostelana hace medio siglo. Previamente debemos acusar la realidad del “pedagogismo” y de la práctica del



“antipedagogismo” en el sentido común de la sociedad y en la propia institución universitaria (Gil Cantero, 2018). Profesores e investigadores de diversos campos, sobre todo de las Humanidades y particularmente de la Filosofía, han sometido a análisis los extremos del pedagogismo y han centrado su crítica principalmente en dos puntos: la reducción de la educación al aprendizaje, la desaparición de los contenidos culturales (sustituyendo la participación en la cultura por el recursivo “aprender a aprender”) y la devaluación y práctica desaparición de la figura y función del maestro. Este movimiento supera los límites de la pedagogía y afecta a todo el mundo de las humanidades y de las ciencias sociales, incluso de la ciencia en general, donde se está practicando un presentismo que no reconoce la estrecha relación entre la memoria y el pensar (tal como ha recordado Heidegger, 1972, *Lección Primera*, p. 17) y que aprecia en muy poco el aprender de los maestros (Steiner y Ldjali, 2005, pp. 125 y ss.).

Es inevitable preguntarse por la responsabilidad de los pedagogos en general (y en particular de algunos pedagogos y psicólogos con responsabilidades sobre la política educativa y las consiguientes y sucesivas reformas educativas) sobre la reducción del pensar y el saber al mero saber hacer. Y obligado también reconocer el esfuerzo de algún pedagogo que ha desarrollado un considerable esfuerzo por materializar la pedagogía vinculándola con la práctica educativa (Sarramona, 2023); una práctica en la que se conjugan la planificación anticipatoria, que a su vez implica el conocimiento de la realidad, la persecución de metas valiosas y la intervención educativa basada en el uso de estrategias y recursos de probada eficacia (pp.99-123). El desarrollo de la pedagogía de las competencias y su propuesta de un currículum competencial, en el que se persigue el logro de conocimientos, capacidades (más que habilidades) y actitudes es una buena prueba de la proyección de este autor hacia una “pedagogía práctica”.

La crítica de la Pedagogía como ciencia y como profesión no es un fenómeno muy reciente, ni ajeno tampoco a la propia familia de los pedagogos pues ya hace cuarenta años (por el mismo tiempo en el que nacía el SITE autores reconocidos como García Carrasco se preguntaban sobre “el para qué” de los pedagogos). Fuera de nuestro espacio académico más próximo autores como Meirieu y Biesta han tomado parte en el debate del “pedagogismo” y antipedagogismo”. Meirieu, situándose en medio de la refriega entre los dos -ismos y del debate sobre la escuela en Francia, ha denunciado “el eterno retorno de los antipedagogos” al tiempo que ha reclamado *el deber de resistir* frente a críticas mal fundamentadas y a superar falsas antinomias, paradojas y propuestas pedagógicas (aprendizaje sin-con mediación, recepción-invencción, aplicación de principios y tiempos políticos a la educación) (Meirieu, 2020, pp. 45-46). La posición del autor francés se sitúa en una perspectiva crítica tanto respecto de los “antipedagogos” cuanto de los “hiperpedagogos” de las “escuelas democráticas” que niegan la función de la transmisión del saber: tensión que nos recuerda la antinomia educabilidad-libertad, entendiendo la educabilidad como una posibilidad de apertura universal de todos y cada uno como sujeto que aprende, y la libertad no en un sentido absoluto (libertad en el vacío) sino abierta a la acción del maestro (Meirieu, 2021, pp.105 y ss.). El modelo pedagógico conjuga la acción en referencia a tres vértices: el teleológico, el epistemológico y el axiológico (los valores que regulan las instituciones). Por su parte, Biesta (2012) ha centrado su crítica en la necesaria devolución de la función de la enseñanza a la educación y al maestro reclamando que el aprender requiere también tres condiciones: aprender algo (no solo se aprende), con algún propósito definido (para algo), y de (desde) alguien (2012, p. 36); son tres, pues, los criterios y las normas pedagógicas que sustentan la enseñanza y el aprendizaje: de contenido, teleológicos y relacionales (situacionales). Estas críticas denuncian, también, el riesgo de “la vuelta atrás”,

de la creencia de que, respecto de la educación y la escuela, “cualquier tiempo pasado fue mejor”; y se rechaza también la tentación de la memorización y del autoritarismo y la figura del profesor como quien controla los aprendizajes antes que de la del maestro que estimula el crecimiento del alumno como “sujeto”.

Estas críticas han de aceptarse, en su justa medida, dentro del escenario de “los pro-” y “los anti-” del conocimiento pedagógico. Una vez aceptadas, debemos aceptar también el imperativo de luchar contra corriente, contra las corrientes de las pedagogías críticas que encuentran en el ejercicio de la autoridad una forma de perversión y destrucción de la educación. Es preciso, en fin, construir una pedagogía de la autoridad del maestro, de una autoridad moral, que, lejos del autoritarismo, potencie en el alumno la búsqueda y la conquista de lo mejor y más valioso del ser humano (Neira, 2010, pp. 183-185; 2013, pp. 111-114).

Este recorrido de los problemas de la pedagogía y su proyección sobre la educación y la escuela nos conduce finalmente a plantearnos el problema de la situación de los estudios pedagógicos en la universidad española. Esta situación se caracteriza por la falta de un modelo único de organización institucional. Los estudios del Grado en Pedagogía se prestan en facultades con denominaciones diversas: Facultad de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Psicología, Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado-, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, entre otras. De ordinario en estas facultades se desarrollan las enseñanzas del Grado en Pedagogía y de los grados de Magisterio y de Educación Social. Pero también hay, o ha habido, algunas excepciones como en aquella universidad (de Valencia) que, en el mismo campus, pero en sendos edificios, cuenta con dos facultades: de Filosofía y Ciencias de la Educación (con estudios de Filosofía y de Pedagogía) y Facultad de Magisterio. También es significativo el caso de la Universidad de Barcelona en la que, después de haber constituido dos facultades, una de Pedagogía y otra de Formación de Profesorado, se procedió en 2014 a su integración en una sola, la de Educación. Tamaña pluralidad de denominaciones institucionales carece de paralelismo en otros campos de la organización institucional de las enseñanzas.

Late, además, en estos casos el problema, todavía no resuelto, de los dos perfiles de los grados universitarios, uno de carácter más acentuadamente académico y de proyección en la investigación y transferencia de conocimiento (con publicaciones científicas recogidas en *Science Citation Index Expanded and Social Science Citation*), y otra de orientación más directamente aplicativa hacia la profesión de la educación infantil y primaria (y también de la educación secundaria y de la educación social). Asimismo, en diversas universidades se ofrece la posibilidad de cursar al mismo tiempo dos titulaciones de esas orientaciones diversas (bien Grado en Educación Infantil y Pedagogía, bien Grado en Educación Primaria y Pedagogía) lo cual da lugar a algunos problemas en algunas materias vinculadas con el conocimiento histórico, con la psicología del desarrollo, la metodología de investigación educativa, etc. Las universidades españolas se han apresurado a ofrecer los “dobles grados” sin reflexionar sobre la oportunidad de exponer a los alumnos (frecuentemente en el primer curso universitario cuando apenas acaban de superar la EBAU) al conocimiento especializado propio del último año del grado más especializado, cuando no del postgrado.

Finalmente, y con una visión más prospectiva, parece conveniente cuestionarse el desarrollo del conocimiento avanzado sobre educación en el nivel propio del aprendizaje superior y de los programas de doctorado. En este campo resulta imperativo superar el modelo generalizado en nuestras universidades en las que, por lo común, se titulan los másteres con la misma denominación de los precedentes títulos de grado, lo que prueba

que se busca simplemente un crecimiento por extensión. En lugar de ello, el conocimiento avanzado en educación debe caracterizarse por la apertura a otros campos tales como la neurobiología del aprendizaje, las tecnologías cognitivas, la simulación cognitiva, el aprendizaje profundo, la inteligencia artificial, el análisis de los escenarios educativos, la integración de la evaluación cuantitativa y cualitativa de los sistemas educativos, el futuro de la escuela, las transferencias educativas y las interrupciones e innovaciones educativas. Estos campos y líneas de investigación solo se pueden desarrollar con una visión sistémica y tecnológico-cognitiva y ambiental.

Se concluye, en consecuencia, la necesidad de que, del mismo modo que el presente de nuestros estudios es, aproximadamente, “el fin a la vista” que teníamos hace medio siglo, nos aventuremos hoy de nuevo a incorporar ese *espíritu* de creación, y no solo una vaga inspiración (Dewey, 1982, p.113), un espíritu que demanda una visión anticipatoria y un plan que tenga en cuenta los recursos y dificultades para el logro de un conocimiento avanzado y una práctica eficaz de la educación. Ese conocimiento y esta práctica ha de ponerse al servicio del conocimiento y de la mejora del mundo, del individuo y de todos. Para ello, la Pedagogía, aquí entendida como una teoría tecnológica adecuada a la condición humana, no debería perder el triple anclaje de las humanidades, de la ciencia y de la tecnología.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices*, 6(2), 35-49. [10.29173/pandpr19860](https://doi.org/10.29173/pandpr19860)
- Biesta, G. J. J. (2022) *Redescubrir la enseñanza*. Ministerio de Educación y Formación Profesional – Ediciones Morata.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy. Vol 7. Philosophy of Science and Technology. (Part II) Social Science*. Reidel.
- Colom, A. J. (2022). *Teoría de la Educación o el conocimiento educativo (Fundamento y Racionalidad)*. Horsori.
- Colom, T. (2023). La Teoría de la Educación o el conocimiento educativo. En T. Colom, J. Sarramona y G. Vázquez (2023). *Reflexión y práctica pedagógica*. (pp. 9-56). Horsori.
- Colom, T., Sarramona, J. y Vázquez, G. (2023). *Reflexión y práctica pedagógica*. Horsori.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogical Creed. *School Journal* 54(January), 77-80.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y Educación*. Ediciones Losada.
- Gaviria, J. L. (2024). ¿Transhumanismo “contra” educación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 36(2), 1-23. <https://doi.org/10.14201/teri.31762>
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 30(21), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Griffiths, P. (1999) Adaptation and Adaptationism, En R. A. Wilson and F. C. Keil (Eds.) *Encyclopedia MIT of Cognitive Sciences*. The M.I.T. Press.
- Grupo SI(e)TE (2020). *Saber para hacer en educación*. Andavira Editora.

- Heidegger, 1972). *¿Qué significa pensar?* Editorial Nova.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride, & A. Holnes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jaeger, W. (1942). *Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. (Traducción de Miguel David Tiller de *Pédagogie: le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur). Universidad Nacional de Educación del Ecuador – UNAE.
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Ortega y Gasset, J. (1942). *Misión de la Universidad*. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1969). *Biología y Conocimiento*. Siglo XXI.
- Popper, K.R. (1966). *Of Clouds and Clocks. An Approach tot he Problem of Rationality and the Freedom of Man. The Arthur Holly Compton Memorial Lecture Presented at Washington University*. Washington University.
- R. Neira, T. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Sello Editorial.
- R. Neira, T. (2013). Profesores y alumnos, En Grupo SI(e)TE. *Crítica y desmitificación de la educación actual* (pp. 93-118). Octaedro.
- Santos Rego, M. Á. (2020). Introducción. En M. Á. Santos Rego. *La transferencia de conocimiento en educación* (pp. 9-13). Narcea.
- Santos Rego, M. Á. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación*. Narcea.
- Sanvisens, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación, En J. L. Castillejo, A. Cervera, A. J. Colom, J. Escámez, J. M. Esteve, J. García Carrasco, R. Marín, A. Sanvisens, J. Sarramona y G. Vázquez, *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)* (pp. 161-186). Ediciones Límites.
- Sarramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 159-204). Imprime Selegráfica, S. L.
- Sarramona, J. (2023). La materialización de la educación. En Colom, T., Sarramona, J., Vázquez, G. (2023). *Reflexión y práctica pedagógica*. (pp. 99-152). Horsori.
- Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Ed). (2003). *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Imprime Selegráfica, S. L.
- Snow, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Alianza Editorial.
- Steiner, G. y Ldjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Vázquez, G. (2023). De la teoría a la práctica de la educación: Principios y estrategias cognitivas para conocer el mundo. En T. Colom, J. Sarramona y G. Vázquez (2023). *Reflexión y práctica pedagógica* (pp. 57-99). Horsori.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. The M.I.T. Press.
- Zubiri, X. (1963). *Naturaleza, Historia, Dios*. (5ª ed.). Editora Nacional.