

La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg*

Gonzalo Jover**

El procés de reestructuració en què es troben immerses les universitats, promogut, entre altres factors, pels moviments d'internacionalització, com el que representa en el nostre entorn l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior, dona lloc a una revisió dels pressupòsits en què es fonamenten les disciplines¹. Aquestes disciplines s'entenen com a realitats mudables, no solament per la seva dependència de concepcions epistemològiques, sinó també pel seu caràcter de construccions institucionals i històriques que es desenvolupen mitjançant tensions, encavallaments, contradiccions, etc. en el si de comunitats acadèmiques. La crònica que narraré forma part d'un projecte d'investigació sobre la construcció disciplinària i institucional del coneixement teòric de l'educació que, en el marc d'aquest nou interès, hem iniciat un grup de professors de Teoria de l'Educació i d'Història de l'Educació a la Universitat Complutense de Madrid². La narració se centra en tres actes o escenes concretes d'aquesta història, i finalitza amb un epíleg que pretén extreure les conseqüències d'aquest recorregut, des del punt de vista de la teoria de l'educació, per al futur que se'ns aproxima.

(*) Aquest text correspon a la conferència que l'autor va pronunciar el primer de desembre de 2005, en el marc del Seminari Barcelona-Madrid, organitzat pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, amb la col·laboració de l'Institut de Ciències de l'Educació, en ocasió dels 100 anys de Pedagogia Universitària (1904-2004) i dels 75 anys del Seminari de Pedagogia (1930-2005).

(**) Catedràtic de Teoria de l'Educació a la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid. Professor visitant a les universitats de Boston, Queen's (Canadà), Karlova de Praga, Pädagogische Hochschule de Freiburg (Alemanya), Humboldt de Berlín, Londres, Atenes i Lisboa. Pertany a diverses associacions acadèmiques, nacionals i internacionals, i forma part de comitès editorials de diferents publicacions científiques. Adreça electrònica: gjover@edu.ucm.es.

(1) Pel que fa als estudis pedagògics, cal esmentar els projectes de l'equip internacional d'investigació Philosophy and History of the Discipline of Education: Evaluation and Evolution of the Criteria for Educational Research, constituït sota els auspicis del Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek, de Flandes, i de l'Equipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'Education, de la Universitat de Ginebra.

(2) Projecte d'investigació PR3/04-12465 de l'UCM.

Escena 1. Els orígens: el Seminari Pedagògic de Praga

La primera escena la situem a Praga. Transcorren les últimes dècades del segle XIX i el començament del XX, amb el teló de fons de les tensions nacionalistes, els interessos expansionistes i les aliances estratègiques que arrossegaran Europa a la Primera Guerra Mundial. En la capital bohèmia, el jove Kafka, estudiant de dret a la Universitat Carlo-Fernandina (Praga), inicia la seva obra literària. Ens trobem al 1904. A Espanya, per Reial ordre de 30 d'abril d'aquest any, es proveeix la càtedra de Pedagogia Superior en el doctorat de la Facultat de Filosofia de la Universitat Central, que s'havia instituit el 1901, i es nomena Manuel Bartolomé Cossío perquè se'n faci càrrec³.

L'informe del Consell d'Instrucció Pública, de 7 d'abril, sobre el candidat proposat per fer-se càrrec de la càtedra, que acompanya l'ordre, esmenta com a precedent explícit de l'orientació teoricopràctica que havia de tenir l'ensenyament, i que justificava la pertinència de Cossío per al lloc, al mateix temps que continuava com a director del Museu Pedagògic Nacional, els seminaris «*existentes ya en otras universidades del extranjero, singularmente en Jena y Praga*»⁴. ¿Per què, al costat del famós seminari fundat per Stoy a Jena, s'anomena aquest altre de Praga, pràcticament desconegut en el nostre país?

Aquest informe, igual que l'emès per la Reial Acadèmia de Ciències Morals i Polítiques, era requerit pel Reial decret de 8 de maig de 1903 que regulava el sistema de provisió de les càtedres⁵. Se'n va encarregar la preparació a una comissió especial del Consell, abans d'aprovar-lo en el Ple. L'excepcionalitat del procediment adoptat fa molt difícil conèixer les circumstàncies que van envoltar l'elaboració del dictamen i el possible origen de l'al·lusió que s'hi fa al seminari de Praga. El tema es complica encara més si tenim en compte que el 1904 no existia en aquesta ciutat un seminari universitari de pedagogia, com fa suposar l'informe, sinó dos, un en cadascuna de les dues universitats, l'alemanya i la txeca, que va donar lloc al fraccionament de la Universitat Carlo-Fernandina, el 1882⁶.

(3) Reial ordre, de 30 d'abril de 1904, per la qual es crea la càtedra de Pedagogia Superior del doctorat de la secció d'estudis filosòfics de la Facultat de Filosofia i Lletres a la Universitat Central, i se'n nomena catedràtic numerari el Sr. Manuel B. Cossío (*Gaceta de Madrid*, de 8 de maig de 1904).

(4) Informe emès pel Consell d'Instrucció Pública en ple en sessió del 7 d'abril del 1904 (*Gaceta de Madrid*, de 8 de maig de 1904, p. 533).

(5) Reial decret de 8 de maig de 1903 (*Gaceta de Madrid*, de 10 de maig de 1903).

(6) Després de la divisió, ambdues universitats van conservar inicialment el nom de «Carlo-Fernandina». Amb la desaparició de l'Imperi i la creació de la República Txecoslovaca, el 1920 la universitat txeca, que ja havia prescindit del títol de «Fernandina», per considerar-lo un vestigi dels Habsburg, es declara hereva directa de l'antiga universitat fundada per Carles IV el 1348 i l'única amb dret a dur el seu nom; l'alemanya es converteix en Universitat Alemanya de la República Txecoslovaca (Stemberková, 1995, p. 43 i seg.).

El primer seminari pedagògic es va constituir a la Universitat de Praga l'octubre del 1876, per impuls d'Otto Willmann, herbartià catòlic, per formar professors d'educació secundària. El mateix any de separació de la Universitat, forçada per les pressions per introduir el txec com a idioma d'ensenyament, es crea a la Universitat txeca un segon seminari de pedagogia, paral·lel al primer, que continua funcionant a la Universitat alemanya. Com l'anterior, aquest seminari neix amb l'objectiu de preparar els futurs professors d'ensenyament secundari, aquesta vegada per iniciativa de Gustav Adolf Lindner. El seu moment de màxim esplendor el podem situar en el primer terç del segle xx, en l'època que envolta la creació de la República Txecoslovaca (1918), sota la direcció de dues figures centrals de la pedagogia txeca, els professors František Drtina i Otakar Kádner (Jover i Rabazas, 2005).

Epistemològicament, la pedagogia del seminari txec va continuar evolucionant des de la filosofia de Herbart cap al positivisme francès i britànic. Aquella havia estat la filosofia predominant durant la segona meitat del segle xix en els cercles acadèmics d'Àustria i Bohèmia, impulsada per Franz Exner, conseller del *Minister für Cultus und Unterricht* a Viena i professor de filosofia a la Universitat Carlo-Fernandina, on es va ocupar de l'ensenyament de la pedagogia abans de la creació del primer seminari per Otto Willmann, el qual es va basar en les seves idees sobre la preparació dels professors per organitzar la institució. Després d'aquest canvi epistemològic de la pedagogia txeca, hi havia també, per tant, una aspiració política d'afirmació nacional i de diferenciació pel que fa a la pedagogia germana i el sistema austríac.

Encara que l'esment que apareix a l'informe del Consell d'Instrucció Pública no doni cap senyal a quin d'aquests dos seminaris es refereix, la tradició pedagògica espanyola de l'època indueix a inclinar-se cap al seminari obert per Otto Willmann. En els viatges d'estudi per Europa, Praga era a vegades un lloc de passada. Cossío la va visitar fugaçment l'estiu de 1882, durant un recorregut per diversos països europeus on recollia informació sobre els museus pedagògics. Contràriament al que havia previst, a Praga no va trobar cap museu pedagògic per visitar (Otero Urtaza, 1994, pp. 109–129). La data d'aquesta visita és significativa, perquè coincideix amb l'any de separació de la Universitat praguesa que donaria lloc a la coexistència dels dos seminaris de pedagogia. No obstant això, segons la documentació que es conserva d'aquest viatge, no sembla que Cossío conegués o estigués interessat ni en el seminari existent ni el que començaria a existir.

La referència del Consell als seminaris pedagògics existents en altres llocs d'Europa reprèn, per altra banda, una idea que era defensada des de l'entorn de la Institución Libre de Enseñanza. En el programa de reformes de l'educació, que Cossío va elaborar amb les propostes institucionalistes per a l'Assemblea Nacional de Productors celebrada a Saragossa el 1899, plantejava la «*creación de la enseñanza de la pedagogía en las universidades, para los alumnos que se dedican al profesorado, siempre por el mismo sistema:*

primero, sólo en una universidad, y enviando personas fuera, a prepararse, para proveer las demás. Esta cátedra había de ser en forma de Seminario Pedagógico, como se hace especialmente en Alemania, con escuela práctica para la formación del profesorado de institutos y universidades» (Cossío, 1966, p. 189). Giner de los Ríos, en el comentari que va fer d'aquest pla, observava la tendència a una creixent participació de les universitats en la preparació dels mestres, detectable en llocs com Anglaterra, Escòcia, Suïssa i Estats Units, i es referia en concret a les càtedres de pedagogia establertes en algunes universitats alemanyes «*señaladamente la de Jena, por medio, antes, de Stoy y ahora del ilustre Rein»* (Giner de los Ríos, 1990). Cap parau-la sobre Praga.

L'apel·lació conjunta que es fa en l'informe als seminaris de Jena i Praga apunta després d'aquesta al·lusió a l'òrbita de Herbart. Ara bé, com ha assenyalat Vilanou, a Espanya la recepció de la pedagogia herbartiana es produeix de manera tardana, quan en altres parts d'Europa ja és qüestionada per la pedagogia experimental de Lay o Meumann i la pedagogia social de Natorp (Vilanou, 1998, p. 252). Cossío mateix semblava recelar d'aquesta pedagogia (Otero Urtaza, 2005, p. 35), la introducció de la qual en el nostre país serà estimulada amb l'activitat divulgadora empresa per Ortega y Gasset, Luzuriaga o Barnés. Al costat d'aquests precedents entorn de la Institución Libre de Enseñanza, des d'una posició més ancorada en la tradició catòlica nacional, destaca la labor d'assimilació i difusió de Herbart escocmesa pel jesuïta Ramón Ruiz Amado a partir dels primers anys del segle, al principi a través, precisament, de la lectura d'Otto Willmann, a qui cita ja el 1903. Willmann proporcionarà a Ruiz Amado la via per integrar la fonamentació científica de la pedagogia que representa Herbart —les idees de la qual va poder conèixer més directament gràcies a un viatge a Alemanya el 1906 i 1907— amb els postulats de la religió catòlica (Sangüesa, 1973, pp. 123-125) i n'arribaria a dir que «*es el más prestigioso de los pedagogos católicos de Alemania»* (Ruiz Amado, 1911 [1925, p. 269]).

L'obertura als corrents internacionals i el fluir de les idees pedagògiques del canvi de segle fan molt difícil, en absència de referències explícites, conèixer l'origen i la possible motivació que subjau en l'al·lusió al seminari de Praga. De les diferents hipòtesis que es poden plantejar, la que duu a Ruiz Amado resulta tan paradoxal com suggeridora. Ell coneixia ja la pedagogia de Willmann abans de 1904, i anys més tard Kádner publicaria en la principal revista pedagògica txeca una recensió de la seva *Historia de la educación y la pedagogía* (1911); aquest és l'únic esment que trobem d'un autor espanyol en la pedagogia txeca de l'època. Kádner s'hi manifesta extremadament crític amb el llibre, i alerta de la seva possible publicació en alemany per a la difusió de la pedagogia catòlica (Kádner, 1913). Desconeixem com va arribar aquesta obra a les mans de Kádner, com o qui la va poder llegir per a ell en castellà, un idioma sobre el qual diu que és pràcticament desconegut en la regió i, en el fons, quins recòndits entramats, si és que hi van ser, podrien vincular la pedagogia representada per Ruiz Amado amb l'informe del Consell

d'Instrucció Pública. Encara que la pista resulti estranya, no pot, sense més, descartar-se⁷.

Escena 2. El desenvolupament disciplinari de la pedagogia a la Universitat de Madrid

La segona escena gira entorn del desenvolupament institucional posterior de la pedagogia a la Universitat de Madrid, i el seu desdoblament disciplinari en dos moments diferents en els anys anteriors i posteriors a la Guerra Civil (Jover, 2004). Ens situa, inicialment, en el fred matí del 15 de gener de 1933. En el nou campus universitari de la Finca de la Moncloa, es procedeix a inaugurar la seu de la Facultat de Filosofia i Lletres. A l'acte, hi assisteixen el president de la República, el cap de Govern, diversos ministres, autoritats acadèmiques i membres del Claustre. El modern edifici està construït seguint les últimes tècniques arquitectòniques. Hi dominen els amplis finestrals. Hi han treballat 1.200 obrers, que han aixecat la part que s'inaugura en cinc mesos⁸.

Tot just obrir-se el nou edifici, s'hi trasllada l'activitat de la Secció de Pedagogia, que havia començat a funcionar poc abans. El Decret de 27 de gener del 1932, que donava naixement a la Secció, suprimia la càtedra de Pedagogia Superior, vacant des de la jubilació de Cossío el 1929, i l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, creada el 1909, el professorat de la qual s'integra en la Facultat de Filosofia. En aquesta facultat s'havia implantat un innovador pla d'estudis, conegut com a «Plan García Morente», nom de qui llavors n'era el degà, que deixava gran llibertat als alumnes en el seu sistema d'ensenyament, suprimint els exàmens per assignatures, que es reemplaçaven per dues proves de conjunt, una intermèdia i una altra final.

La Secció sorgeix amb l'objectiu de fomentar «*el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del profesorado de segunda enseñanza y Escuelas Normales, Inspectores de primera enseñanza y Directores de grandes escuelas graduadas*»⁹. Segons la informació de què disposem, sembla que l'èxit dels estudis va ser considerable. El Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts va decretar la concessió cada any de quinze beques, amb valor de 3.000 pessetes anuals i durada de tres cursos, sempre que se'n demostrés l'aprofitament, per a mestres nacionals que volguessin seguir els ensenyaments de la secció. Aquestes beques s'afegirien a les que concedís la universitat mateixa¹⁰. La

(7) L'equip d'investigació treballa actualment en el desenvolupament d'aquesta pista, que serà objecte d'una pròxima publicació.

(8) ABC, 17 de gener de 1933 (edició de Madrid).

(9) Decret del 27 de gener de 1932, pel qual es crea la Secció de Pedagogia de la Universitat de Madrid, art.1 (*Gaceta de Madrid*, 29 de febrer de 1932).

(10) Decret de 14 de gener de 1933 (*Gaceta de Madrid*, 17 de gener de 1933); rectificació de 17 de gener de 1933 (*Gaceta de Madrid*, 18 de gener de 1933).

demanda d'ingrés va sobrepassar les expectatives del Ministeri, que va haver d'arbitrar algunes mesures especials per fer possible el seguiment dels ensenyaments als mestres en exercici encara que no obtinguessin beca¹¹.

Com a base del treball de la Secció, es va preveure l'establiment de vuit càtedres: Filosofia; Paidologia; Pedagogia; Història de la Cultura; Història de la Pedagogia; Biologia Aplicada a l'Educació; Fisiologia Humana i Higiene Escolar, i Metodologia de les Ciències Socials i Econòmiques. El quadre següent presenta l'evolució de l'oferta d'ensenyaments pedagògics de la secció, i el professorat que se n'ocupava, durant els quatre anys d'aquest període:

	1932-33	1933-34	1934-35	1935-36
Pedagogia	no assignat	M. de Maeztu		L. de Zulueta
Història de la Pedagogia*	A. Ovejero	M. de Maeztu		L. de Zulueta
Paidologia	no assignat	C. Gayarre		D. Barnés/ C. Gayarre
Metodologia de les Ciències Socials i Econòmiques		J. Zaragüeta		
Fisiologia Humana **		L. de Hoyos		
Higiene Escolar		L. de Hoyos		
Seminari d'Etnografia, Folklore i Arts Populars	L. de Hoyos			
Filosofia de l'Educació			J. Zaragüeta	
Didàctica ***			J. Gaos	
Psicopatologia Infantil i Pedagogia d'Anormals Mentals			G. R. Lafora	
Organització de l'Ensenyament i Política Pedagògica			L. Luzuriaga	
Pràctiques d'Inspecció			I. García Martínez	
Didàctica Especial i Problemes Actuals de l'Educació				M. de Maeztu

*La relació d'estudis corresponent a l'any 1932-33 inclou un segon curs d'Història de la Pedagogia, sense professor assignat.

**Des del curs 1934-35: «Fisiologia Humana i Biologia Aplicada a l'Educació».

***Curs «Lògica i Didàctica de les Ciències de l'Esperit», de la Secció de Filosofia.

(11) Ordre de 26 d'octubre de 1933 (*Gaceta de Madrid*, 2 de novembre de 1933).

Del conjunt dels ensenyaments oferts, se'n pot detectar, al costat de la seva *modernitat*, la tendència a una progressiva diversificació que, amb un abast general, ha recorregut el coneixement pedagògic. Són signes d'aquesta tendència, per exemple, el pes que des del principi tenen els continguts de la biologia i la psicologia experimentals, com a precedents d'una pedagogia de base empírica, o l'increment de cursos que s'opera a partir del curs 1934–35, i que origina propostes específiques de Didàctica, Organització de l'Ensenyament, Filosofia de l'Educació, etc., com a unitats substantives, que de vegades s'allunyen dels continguts previs dels cursos de Pedagogia.

Per ordre del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts del 30 de setembre del 1936, es disposa que, com que està en suspens l'obertura de les universitats, tots els mestres nacionals que gaudeixen de beca per cursar estudis en la Secció de Pedagogia s'incorporin immediatament a les seves escoles¹². La secció no tornaria a reorganitzar-se oficialment fins a 1944. El decret que dona lloc a aquesta reobertura parla, de fet, de «creació», qui sap si amb la intenció de deixar palesa la ruptura amb el període anterior. Aquest *oblit*, entre altres possibles circumstàncies, pot explicar que una mica abans, el 1943, s'hagués tornat a dotar i convocar a oposició la càtedra de Pedagogia Superior en el doctorat de la Facultat, explícitament suprimida el 1932, i que Juan Zaragüeta sembla que va ocupar ja interinament cap al 1942¹³. Van ser admesos a l'oposició els dos aspirants presentats: el Dr. Víctor García Hoz i el Dr. Anselmo Romero Marín. Ambdós havien estat alumnes de la Secció en els anys trenta. Víctor García Hoz pertanyia a la primera promoció de llicenciats en Pedagogia, grau que va obtenir en el curs 1935–36. I a Anselmo Romero, un dels becats pel Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, el trobem en aquest mateix curs a càrrec de la part pedagògica de la publicació estudiantil *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*. Els opositors van ser convocats el dia 25 de gener de 1944 a l'aula número 22 del pavelló Valdecilla de la Universitat Central, i va actuar com a president del tribunal el dominic Manuel Barbado, primer director de l'Institut de Pedagogia San Josep de Calassanç, que s'havia creat el 1941. Va obtenir la plaça el Dr. Víctor García Hoz.

En un article publicat el 1944, en el segon volum de la *Revista Española de Pedagogía*, García Hoz repassava les direccions del coneixement pedagògic del moment, sacsejat per l'escenari bèl·lic mundial, i justificava la necessitat de compaginar una pedagogia racional de vocació normativa i espiritualista, amb una pedagogia de tipus experimental basada en la metodologia de l'anàlisi fac-

(12) Ordre de 30 de setembre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, 1 d'octubre de 1936).

(13) Així apareix al *Memorandum para el Catedrático de Universidad* d'aquell any, dintre del doctorat de la Secció de Filosofia i Lletres (*Memorandum para el Catedrático de Universidad*, 1942, p.89). El mateix *Memorandum* esmenta Zaragüeta com a titular de l'única càtedra, la de Metodologia, Ciències Socials i Economia, existent en la Secció de Pedagogia. No obstant això, en la relació de llicenciatures que es cursen a la Facultat, no s'esmenta la de Pedagogia. Com ha documentat Ruiz Berrio, la secció va desaparèixer en les disposicions oficials que van reorganitzar els estudis de la Facultat després de la guerra civil, encara que no per això van deixar d'oferir-se algunes matèries pedagògiques, a càrrec d'una plantilla diferent de professorat. Dels professors anteriors al 1936, només en van quedar Zaragüeta i l'auxiliar Carmen Gayarre (Ruiz Berrio, 2004, pp.126-128).

torial (García Hoz, 1944). El decret d'ordenació de la Facultat, de 1944, es fa eco d'aquestes orientacions i estableix quatre càtedres en la secció de Pedagogia: Pedagogia General i Pedagogia Racional; Principis de Metodologia i Didàctica; Història de la Pedagogia i Història de la Pedagogia Espanyola, i Pedagogia Experimental i Diferencial. Els catedràtics obligatòriament havien de sotmetre a l'aprovació rectoral el programa de la disciplina. A més, cada dia havien de redactar i presentar al visat del degà la fitxa de càtedra, en la qual havien de deixar constància de l'activitat portada a terme. La provisió d'aquestes càtedres és plena d'incidències. La de Pedagogia Experimental i Diferencial passa a ser desenvolupada per García Hoz, que se'n feia càrrec des del curs 1946–47 (Ruiz Berrio, 2004, p. 129). La resta de les càtedres es proveeixen per oposició, amb els resultats que recull el quadre següent:

Càtedra	Dotació	Convocatòria	Aspirants admesos	Tribunal titular	Tribunal suplent	Nomenament
Pedagogia General i Pedagogia Racional	8.1.1948	14.1.1948 (Oposició)	1	J. Zaragüeta (president), T. Carreras, V. García Hoz, L. E. Palacios, M. Ferrandis	L. Legaz (president), A. González, J.F. Yela, M. Mindán, A. Palomeque	Dr. Anselmo Romero Marín (23.3.1949)
Història de la Pedagogia i Història de la Pedagogia Espanyola	19.7.1949	30.12.1949 (Oposició)	9	D. Llorente (president), A. Millán, V. García Hoz, A. Romero, J. Zaragüeta	J. Corts (president), L. E. Palacios, P. Sagno, J. Pemartín, A. González	Dra. M. Ángeles Galino Carrillo (16.12.1953)
				[Segon nomenament del Tribunal, en funció d'expedient]		
Principis de Metodologia i Didàctica	21.11.1949	24.11.49 (Oposició)	5	P. Font (president), V. García Hoz, A. González, A. Romero, R. Roquer	J. Zaragüeta president), F. Alcayde, L.E. Palacios, J. Arellano, (E. Frutos	[Deserta]
		12.12.1951 (Concurs de trasllat)				[Desert]
Didàctica		6.11.1956 (Oposició)	3	L. E. Palacios (president), V. García Hoz, A. Romero, A. Millán, A. González	P. Font (president), A. Galino, J. Tusquets, M. Yela, E. Frutos	Dr. Arsenio Pacios López (22.5.1958)
[Canvi de denominació per Ordre de 31.5.1954]						

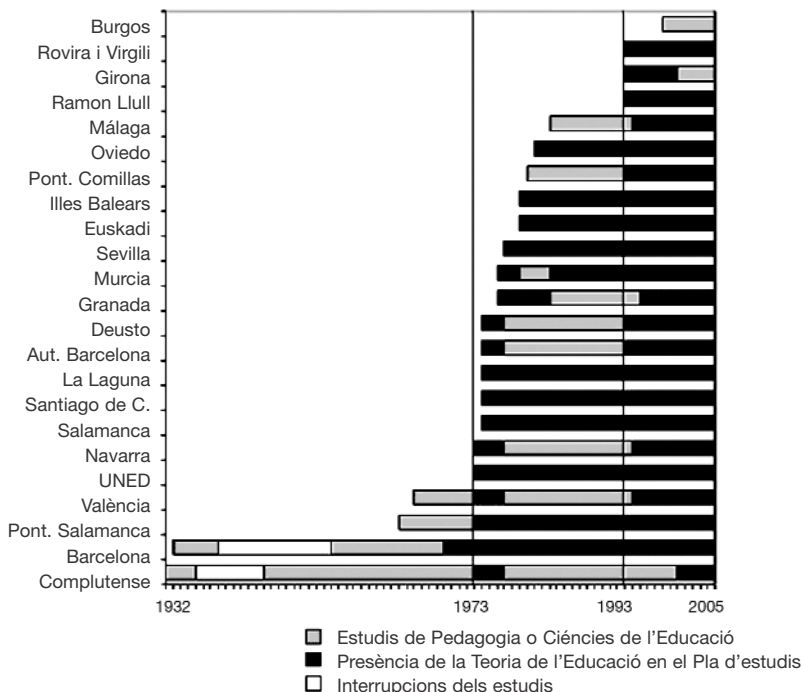
A més, el decret d'ordenació de la Facultat establia que la càtedra de Fonaments de Filosofia i Història dels Sistemes Filosòfics, de la Secció de Filosofia, duia annex a la Universitat de Madrid l'ensenyament de la Filosofia de l'Educació en la secció de Pedagogia. Així mateix, els catedràtics de Psicologia Racional i de Psicologia Experimental, de Filosofia, havien d'encarregar-se, en Pedagogia, de l'ensenyament de la Psicologia General, un, i la Psicologia del Nen i l'Adolescent, l'altre. La càtedra de Fonaments de Filosofia i Història dels Sistemes Filosòfics i Filosofia de l'Educació la va guanyar el Dr. Antonio Millán Puelles, el 1951. Pel que fa a les disciplines psicològiques, els doctors Juan Zaragüeta i Lucio Gil Fagoaga posseeixen, el primer des de les acaballes dels anys quaranta i el segon des d'inicis dels cinquanta, les càtedres al·ludides. Coincidint amb una modificació del pla d'estudis de Pedagogia, el 1955 es convoca a oposició una càtedra de Psicologia General, adscrita ja a la secció de Pedagogia, que obté el Dr. Mariano Yela Granizo el 1957.

Escena 3. Aires de modernització: la configuració institucional de la Teoria de l'Educació

La tercera escena arrenca a Barcelona, on Joaquín Xirau havia impulsat la creació, a finals dels anys vint, d'un seminari de Pedagogia. Poc més tard, el 1933, s'obre a la Facultat de Filosofia una secció de pedagogia similar a la que funcionava des de l'any anterior a Madrid. Després de la Guerra Civil, l'antiga Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia es converteix en la Facultat de Filosofia i Lletres, excloent els estudis de Pedagogia. La secció no seria reinstaurada oficialment fins a mitjan anys cinquanta. Un moment decisiu per a la configuració disciplinària del coneixement teòric de l'educació, el representa la implantació, el 1969, de l'anomenat «pla Maluquer», considerat pioner de moltes de les innovacions pedagògiques de les últimes dècades del segle xx, com ara la inclusió de noves disciplines, com Teoria de l'Educació, depenent del Departament de Ciències Teorètiques i Història de l'Educació, creat tres anys abans (Borrell, Benedito i Millan, 1979, pp. 29–34 i p. 50).

Al marge d'un petit precedent en el curs de Didàctica Especial i Problemes Actuals de l'Educació, impartit a la Universitat de Madrid per María de Maeztu durant el curs 1935–36, que tenia una part que versava sobre «*La Teoría de la educación*» (Universidad de Madrid, 1935, p. 59), el pla Maluquer de Barcelona pot considerar-se l'iniciador d'aquesta disciplina docent al nostre país. A partir d'aquest moment constitutiu, la seva evolució no ha estat en absolut lineal, tal com es pot comprovar en el gràfic següent, resultat d'un rastreig pel BOE (*Boletín Oficial del Estado*), des de la creació de la primera secció el 1932 fins a l'any 2005 (Gil i Jover, en premsa).

La Llei general d'educació, de 1970, i el pla Suárez, de 1973, representaran un nou impuls per a la disciplina. Durant aquesta dècada, es produeix una considerable expansió dels estudis de pedagogia (Ciències de l'Educació, en



la denominació de l'època) a les universitats espanyoles, moguda pel mateix procés de desenvolupament universitari i les expectatives obertes per la Llei. En menys de deu anys, de 1973 a 1981, el nombre d'universitats que ofereixen aquests estudis en el nostre país es multiplica gairebé per cinc, passant de quatre (Madrid, Barcelona, Pontifícia de Salamanca i València) a dinou, i es generalitza la inclusió de la Teoria de l'Educació, tant en les universitats que ja comptaven amb estudis de Ciències de l'Educació, com en les que es van implantant posteriorment. En algunes d'elles es consolida definitivament, però en d'altres torna a ser aviat substituïda per matèries anteriors. En aquests anys, la Teoria de l'Educació rep les conseqüències de la recerca d'identitat epistemològica en relació —en ocasions, pugna— amb altres disciplines del seu entorn.

La configuració dels plans d'estudi d'aquests anys revela aquesta ambigüitat. En alguns d'aquests plans, la Teoria de l'Educació sembla que s'entengui com a alternativa a l'antiga Pedagogia General, a la qual substitueix. En uns altres, en canvi, aquesta situació no és tan clara. En alguns, la inclusió de la Teoria de l'Educació no impedeix la presència en el mateix pla d'estudis de Pedagogia General o Pedagogia Sistemàtica. Finalment, en certs casos, com en el pla de la UNED de 1973, o en el de la Universitat de València

de 1978, s'assimila en la seva denominació a la Filosofia de l'Educació, amb els noms de *Teoria de l'Educació (Filosofia de l'Educació)*, en la primera, i *Filosofia de l'Educació (Teoria de l'Educació)*, en la segona. A la Universitat Complutense, sense afegir aquest matís en el nom, la seva docència va anar de fet a càrrec dels professors d'aquesta matèria, el mateix que durant algun temps va succeir a la Universitat Autònoma de Barcelona amb la de *Teories de l'Educació*.

Al llarg dels anys vuitanta es va imposant en el cercle acadèmic de la disciplina la seva consideració com una manera de coneixement científic i tecnològic, remetent a un segon pla els plantejaments de caràcter més axiològic. Aquesta evolució és impulsada per tres factors. En primer lloc, en els anys setanta, l'organització del seminari de Pedagogia Cibernètica i Teoria General de Sistemes en el Departament de Pedagogia Sistemàtica de la Universitat de Barcelona, dirigit per Alexandre Sanvisens. En segon lloc, a partir de la segona meitat dels setanta, l'accés a les categories superiors de la carrera docent de professors nous que intenten implantar un estil renovador en la pedagogia. Finalment, el 1982, l'inici de l'actual *Seminari Interuniversitari de Teoria de l'Educació*, que aviat s'erigeix en portaveu d'aquest enfocament.

Les normatives emanades de la Llei de reforma universitària (LRU), de 1983, van comportar la consolidació de la Teoria de l'Educació com a matèria d'ensenyament al començament dels noranta. Davant de la indefinició del període anterior, a partir de la seva inclusió com a matèria troncal en el Decret 915/1992, de 17 de juliol, que estableix les directrius generals dels plans d'estudi de la llicenciatura en Pedagogia, la Teoria de l'Educació sembla proposar-se indiscutiblement com a alternativa a l'antiga Pedagogia General. No es tracta, no obstant això, d'una simple modificació nominal, de la substitució en termes equiparables de l'una per l'altra, sinó que darrera del canvi es troba la pretensió de dotar d'una orientació diferent al coneixement de l'educació, més directament enfocat a la intervenció.

S'assumeix en el nostre entorn que aquest intent de modernització, que mena de la Pedagogia General a la Teoria de l'Educació, va comportar també un canvi de referents, de la pedagogia de tradició germana, d'ordre més filosòfic i especulatiu, a l'*educational theory* anglosaxona, de caràcter més positivista i pràctic (Colom, 1992, pp. 12–14). Ara bé, la recepció del flux internacional d'idees i paradigmes epistemològics no es produeix en un estat pur, sinó sota l'influx de les idiosincràsies locals. Per aquest motiu, no cal estranyar-se que mentre en el nostre país es mirava cap al món anglosaxó a la recerca d'una Teoria de l'Educació més pràctica com a alternativa a l'antiga Pedagogia General, al Regne Unit la Teoria de l'Educació visqués un moment baix, sorgint les veus d'aquells que es lamentaven de la falta d'una pedagogia similar a la que tradicionalment s'ha conreat al continent, i que en el seu lloc —com deia l'autor britànic Simon al començament dels vuitanta— «*nuestro planteamiento de la teoría y la práctica educativa haya tendido a ser de carácter poco especializado y profundamente pragmático*» (Simon, 1981 [1999, p. 34]).

Epíleg

En una intervenció presentada al Congrés de la *International Network of Philosophers of Education* (INPE), que vam organitzar a Madrid l'agost del 2004, Mark Depaepe es lamentava de la bretxa existent entre la Teoria de l'Educació i la Història de l'Educació (Depaepe, 2004). El projecte d'investigació que hem iniciat a la Complutense, en el qual col·laborem especialistes d'ambdós camps, pretén superar aquesta bretxa. Més enllà de la seva unió administrativa en una mateixa àrea de coneixement, pensem que ambdues disciplines es necessiten i complementen, especialment en la conjuntura actual dels estudis pedagògics.

Per a algú que es dedica a la Teoria de l'Educació, el primer que mostra aquesta mirada a la història és la necessitat de topar amb la contingència. En pedagogia estem, potser, massa acostumats a pretendre respostes radicals, últimes. Dilthey ja va advertir d'aquest error quan, enfront de la pretensió herbartiana de fundar la científicitat de la pedagogia sobre la idea de la fi general de l'educació, va indicar que «*la ciencia de la pedagogía, cuya posibilidad he demostrado, sólo puede comenzar con la descripción del educador en sus relaciones con el alumno*» (Dilthey, 1965, p. 43). L'accent es trasllada al contingent.

La història de la construcció disciplinària de la Pedagogia i la Teoria de l'Educació és una crònica de discontinuïtats. Si poguéssim confirmar la presència, per molt indirecta que sigui, de la pedagogia que encarna Ruiz Amado en l'al·lusió al seminari de Praga que es realitza en l'informe del Consell d'Instrucció Pública sobre la idoneïtat de Cossío per ocupar la càtedra de Pedagogia Superior, el mateix origen institucional de la Pedagogia en el nostre país seria, en part, el resultat d'una d'aquestes discontinuïtats, la qual es produeix entre dos personatges tan diferents; discontinuïtat que només es podria entendre en el joc d'alternances que caracteritza la política espanyola de la Restauració. A Cossío el va sorprendre el nomenament. No havia tingut la precaució de retirar encara el seu títol de doctor, i uns anys després relatava en una carta la seva sorpresa: «*Crearon esta cátedra; estuvo varios años sin proveer, y un día, el ministro conservador [Domínguez Pascual], a quien no conocía ni de vista y bajo la presidencia de Maura, el casi ultramontano, me llamó a mí, —y no te digo más—, para decirme: “Yo ofrezco a Ud. esta cátedra; o le nombro a Vd. o la suprimo”*. Y así entré yo, radical, ultra radical, librepensador en todo y por todo en el Doctorado de la Facultad de Filosofía» (recollida a Jiménez-Landi, 1989, p. 43). En l'arrencada de la nostra existència institucional, s'hi instal·la l'estupear.

Una discontinuïtat similar pot trobar-se en l'origen dels estudis de Pedagogia a Barcelona. Habitualment, es considera el seminari fundat per Xirau com el precedent que duria a la creació de la secció de Pedagogia el 1933. El procés, no obstant això, no és tan rectilini, com mostra la correspondència enviada per Xirau a Cossío, fa poc publicada per iniciativa de Vilanou i Llopart. En una d'aquestes cartes, datada el 6 de setembre del 1931, Xirau

comentava la seva frustració pels plans de creació de la secció a Barcelona, que contrariaven el seu propòsit de convertir el seminari en un institut de pedagogia que actués de focus de renovació pedagògica. Xirau deia amb notable disgust:

«El Ministerio ha encargado, en efecto, a la sección primaria del Consejo de Instrucción Pública, la redacción de un plan de sección de pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras de Barcelona y de Madrid. Como V. puede comprender aquí en Barcelona esto significa la destrucción de nuestro Seminario y la entrega de la formación de los maestros al cuerpo muerto y reaccionario de nuestra Facultad [...]. Claro que si ello ocurre es muy probable que yo renuncie a tomar parte en una cosa sin prestigio y destinada al fracaso. Y sinceramente creo que para llevar a los maestros a la Universidad en esta forma es mil veces preferible que no vayan. Este decreto responde exactamente al deseo de lo más indeseable de nuestra facultad que como es natural es adversa al espíritu de nuestro grupo» (recollida a Llopart, 2003, p. 436).

La reimplantació dels estudis a Madrid torna a ser l'efecte d'una fractura, la que va fer ressuscitar la càtedra de Pedagogia Superior, explícitament suprimida el 1932, perquè fos ocupada primer per Zaragüeta i més tard, mitjançant oposició, per García Hoz. Fruit de la mateixa negociació que va fer reaparèixer la càtedra, la reobertura de la secció va voler ser una nova «creació». I, consegüentment amb aquesta desvinculació de qualsevol vestigi del passat, les càtedres creades el 1944 tot just guarden relació amb les previstes dotze anys abans. Són el resultat d'un sistema d'elaboració de plans d'estudi que, com ha estudiat Rodríguez López, reflectia «tanto las intenciones unificadoras oficiales como las aspiraciones concretas de cada facultad» (Rodríguez López, 2002, p. 205). En el nostre cas, les tensions originades es projecten en tribunals que s'invaliden, places que no es cobreixen fins a la tercera convocatòria, matèries que s'annexionen a càtedres d'altres seccions, etc. Quins efectes va tenir sobre l'evolució posterior de la Teoria de l'Educació la configuració d'aquest sistema de càtedres i la seva provisió? Aquesta situació va marcar alguna distància pel que fa al que succeiria a Barcelona? Com s'ha irradiat la influència d'aquests dos centres en la resta d'universitats que anaven incorporant els estudis de Pedagogia per donar lloc a aquesta situació tan variada sobre la incorporació disciplinària de la Teoria de l'Educació?

Com a últim exemple d'aquestes discontinuïtats, s'han d'adduir les circumstàncies en les quals es produeix l'apel·lació a la modernització de la Teoria de l'Educació en els anys vuitanta del segle xx. El desajust amb el que succeïa en el context anglosaxó, que s'adopta com a referent del canvi pretès, indueix a pensar que, més que copiar solucions que en aquell context eren ja objecte d'un ampli debat, darrera de l'aspiració de convertir la Teoria de l'Educació en un coneixement científicament fundat i tecnològicament orientat, que servís d'alternativa a l'antiga Pedagogia General especulativa, batejava una voluntat de modernització animada per una motivació més circumstancial, o política, que epistemològica, fins on ambdues coses siguin

separables. Com ha dit un dels nostres col·legues que va participar en aquell canvi, es tractava, en definitiva, de fer palesa la *ruptura* amb la tradició anterior (Sarramona, 2003, p. 165) o, com ha comentat un altre, si és possible més explícitament, de distanciar-se de «los caminos que marcara la pedagogía de la lucha ascética» (Colom, 2003, p. 124). Es barreja aquí, per tant, una discontinuïtat que neix de la necessitat de cremar etapes pel que fa al que succeïa en altres parts del món, amb una altra que adopta la forma de fissura voluntària pel que fa als antecedents.

L'ànsia de racionalitat característica de la modernitat ens ha fet tan insensibles a la contingència, que tendim a veure en aquestes discontinuïtats, en aquestes tensions estratègiques i en aquestes motivacions circumstancials, arbitrarietats que resten valor a allò que s'ha assolit. Ara bé, com ha assenyalat Richard Rorty, solament algú capaç d'ironitzar sobre el seu passat, des de la consciència de la seva fragilitat, pot projectar creativament el seu futur. En la continuïtat no hi ha espai per a la poesia, diu Rorty citant Harold Bloom (Rorty, 1991, pp. 43 i ss.). La meua proposta, per això, és que amb vista al futur que se'ns apropa, cal atrevir-se a apreciar en la contingència la porta que ens obre a noves possibilitats.

Aquesta actitud no hauria de resultar-nos estranya, ja que el treball universitari quotidià té molt d'aventura contingent. ¿Qui, amb vint-i-cinc o trenta anys de classe a les espatlles, no s'inquieta el primer dia del nou curs? ¿Qui, per molt rigorós que sigui, pot garantir per endavant el benefici, o si més no l'interès, dels resultats que obtindrà en una investigació curosament dissenyada? A poc a poc, no obstant això, el llenguatge de la necessitat s'ha anat imposant en la nostra feina al de la contingència, com il·lustra Richard Smith en un suggeridor article. Smith posa alguns exemples, centrats en el Regne Unit, de com les demandes raonables per a una gestió adequada del treball acadèmic acaben traspasant sovint els seus propis límits i «les fantasies de la necessitat distorsionen la naturalesa de la universitat» (Smith, 2005, p. 141). Qualsevol podrà trobar en el seu entorn proper exemples d'aquests efectes contradictoris: des de tutories que no es poden realitzar per coincidir amb un consell de departament en el qual potser es discuteixi sobre l'atenció del professorat, fins a projectes d'investigació als quals no es pot dedicar el temps necessari per la necessitat compulsiva de publicar treballs suposadament emanats de resultats d'aquestes investigacions.

En les actuals circumstàncies de la política universitària, estem molt acostumats a usar el llenguatge de la necessitat com a dispositiu justificatiu, i parlem de les demandes professionals, de la col·locació dels titulats, del que es fa en altres països, etc. Davant les expectatives que pot generar aquesta classe de discurs, convé recordar allò que deia també Rorty: «El progrés poètic, artístic, filosòfic, científic o polític, deriva de la coincidència accidental d'una obsessió privada amb una necessitat pública» (Rorty, 1991, p. 57). Evitem que la insistència en el llenguatge de la necessitat ens faci perdre de vista l'altre pol d'aquesta trobada atzarosa, la genialitat, sense la qual poca novetat aportaran

totes les previsions que es facin. La nostra pròpia història revela mostres notables d'aquesta trobada. En el llibre homenatge que s'ha tornat a dedicar a Alexandre Sanvisens (Escudero i Vilanou, 2005) sorprèn, per exemple, la sinuosa trajectòria que el va dur fins a la càtedra de Pedagogia General de la Universitat de Barcelona, després d'un pelegrinatge d'oposicions. Poc més tard, naixia el seminari de Pedagogia Cibernètica, que tanta incidència va tenir en el desenvolupament posterior de la Teoria de l'Educació. Més que anàlisi de mercat, el que demanen les situacions d'indefinió com la que travessem són aquests esperits creatius dels quals emergeixen, fruit de trobar-se amb la necessitat, nous rumbos de futur tot just insinuats.

Per descomptat, cap iniciativa és absolutament original. Tota poesia, tot joc creador del llenguatge, està sempre escrit amb paraules velles (Rorty, 1991, p. 60). Qualsevol ruptura té alguna cosa de transició. Per això, per a un teòric de l'educació, resulta tan seductora la mirada a la història. Apreciar la petjada de la tradició, no per delectar-se complaentment en la seva memòria, sinó per avançar-ne per sobre amb atreviment i amb imaginació: aquest és avui, com sempre, el nostre repte.

Referències

- Borrell, N.; Benedito, A.; Millan, M. D. (1979) *La secció de pedagogia de la Universitat de Barcelona*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Colom, A.J. (1992) «El saber de la Teoria de la Educació. Su ubicación conceptual». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca), 4, pp. 12-14.
- (2003) «Lo político y lo comunitario en la teoría de la educación española: una revisión», a Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia, Telegráfica, pp. 109-158.
- Cossío, M.B. (1966) «Sobre reforma de la educación nacional», a *De su jornada. Fragmentos*. Madrid, Aguilar, pp. 181-190 [publicat originalment a *Revista Nacional*, 31 d'octubre de 1899, pp. 321-323].
- Depaepe, M. (2004) «Philosophy and history of education: Time to bridge the gap?», a Jover, G.; Villamor. P. [ed.] *Voices of Philosophy of Education*. Madrid, Universidad Complutense, pp. 11-22.
- Dilthey, W. (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Escudero, A.; Vilanou, C. (2005) *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull. Pedagog i Pensador*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- García Hoz, V. (1944) «Algunas direcciones actuales de la Pedagogía». *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas), II (8), pp. 421-449.
- Gil, F.; Jover, G. (en premsa) «Memoria y prospectiva de la Teoría de la Educación». *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra, Universidade de Coimbra), en premsa.

- Giner de los Ríos, F. (1990) «El problema de la educación nacional y las clases productoras». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Madrid, Institución Libre de Enseñanza), 478, pp. 1-8; 482, pp. 129-135; 484, pp. 193-199.
- Jiménez-Landi, A. (1989) *Manuel Bartolomé Cossío: una vida ejemplar (1857-1935)*. Alacant, Institut de Cultura Joan Gil Albert.
- Jover, G. (2004) «La evolución de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid», a *Un siglo de pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 35-45.
- Jover, G.; Rabazas, T. (2005) «El Seminario Pedagógico de Praga: un precedente en la institucionalización disciplinar de la Pedagogía en España», a Dávila, P.; Naya, L. [ed.] *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Sant Sebastià, Erein, vol.II, pp. 634-646.
- Kádner, O. (1913) «P. Ramón Ruiz Amado: Historia de la educación y la pedagogía. Barcelona: 1911», *Pedagogické rozhledy*, 26 (6), pp. 575-576.
- Llopart, P. (2003) «De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita». *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona), 27, pp. 419-438.
- Memorandum para el Catedrático de Universidad (1942) *Información Universitaria*. Madrid.
- Otero Urtaza, E. (1994) *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid, Residencia de Estudiantes.
- (2005) «Cossío na Cátedra da Pedagogía Superior», a Trillo, F. [ed.] *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostel-la, Universitat de Santiago de Compostel-la, pp. 17-42.
- Rodríguez López, C. (2002) *La Universidad de Madrid en el primer franquismo. Ruptura y continuidad (1933-1951)*. Madrid, Universidad Carlos III, Dykinson.
- Rorty, R. (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- Ruiz Amado, R. (1911) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Barcelona, Gustavo Gili [versió emprada: *Historia de la educación y de la pedagogía*. Barcelona, Librería Pedagógica, 1925].
- Ruiz Berrio, J. (2004) «Xénese dos estudos de pedagogía universitarios en España». *Revista Galega do Ensino* (Santiago de Compostel-la, Xunta de Galicia), 44, pp. 111-131.
- Sangüesa, A. (1973) *Pedagogía y clericalismo en la obra del P. Ramón Ruiz Amado, S. J. (1881-1934)*. Zurich, Pas-Verlag.
- Sarramona, J. (2003) «La perspectiva tecnológica en la acción educativa», a Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia, Telegráfica, pp. 159-204.
- Simon, B. (1981) «Why no pedagogy in England?», a Simon, B.; Taylor, W. [ed.] *Education in the eighties: the central issues*. Londres, Batsford, pp. 124-145 [versió emprada: «Why No Pedagogy in England?», a Leach, J.; Moon, B. [ed.] *Learners and Pedagogy*. Londres, Paul Chapman, 1999; pp. 34-45].
- Smith, R. (2005) «Dancing on the Feet of Chance: The Uncertain University». *Educational Theory* (Chicago, University of Illinois), 55 (2), pp. 139-150.

- Stemberková, M. (1995) *Universitas Carolina Pragensis*. Praga, Karolinum Charles University Press.
- Universidad de Madrid (1935) *Facultad de Filosofía y Letras. Año académico de 1935-1936*. Madrid (impr. Galo Sáez).
- Vilanou, C. (1998) «Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)». *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas), 210, pp. 245-262.

Paraules clau

teoria de l'educació, història de l'educació, epistemologia, càtedres universitàries

Abstracts

El artículo forma parte de un proyecto de investigación sobre la construcción disciplinar e institucional del conocimiento teórico de la educación que, en el marco de la revisión de los títulos universitarios, en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha iniciado un grupo de profesores de Teoría de la Educación y de Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. La narración se centra en tres actos o escenas concretas de esa historia, y finaliza con un epílogo que pretende extraer las consecuencias de este recorrido, desde el punto de vista de la Teoría de la Educación, para el futuro que se nos aproxima.

Cet article fait partie d'un projet de recherche sur la construction disciplinaire et institutionnelle de la connaissance théorique de l'éducation qui a été entrepris par un groupe de professeurs de Théorie de l'Éducation et d'Histoire de l'Éducation à l'Université Complutense de Madrid, dans le cadre de la révision des titres et diplômes universitaires faisant partie du processus de mise en place de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur. Le texte se centre sur trois actes ou scènes concrètes de cette histoire, et il se termine par un épilogue qui a pour but de tirer les conséquences pour l'avenir de ce parcours, du point de vue de la Théorie de l'Éducation.

This article forms part of a research project about the disciplinary and institutional construction of educational theory; this project is being conducted by a group of lecturers in educational theory and the history of education from Madrid's Complutense University, within the framework of the current review of university awards being undertaken as part of the process of adaptation to the European Higher Education Space. The paper focuses on three events or specific moments within this history and ends by drawing a set of conclusions, based on educational theory, regarding the immediate future of the discipline.