



## Estudio comparado sobre el problema de la Pedagogía en Alemania e Inglaterra

*Comparative study about the problem of Pedagogy in Germany and England.*

**Alicia Sianes-Bautista**

Sianes-Bautista, A. (2020). Estudio comparado sobre el problema de la Pedagogía en Alemania e Inglaterra. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), pp. 43-57.

### RESUMEN

La Pedagogía constituye una disciplina que se ha desarrollado de forma disímil en Europa. Debido a la ausencia de consenso europeo en relación con la Pedagogía y sus implicaciones, resulta de interés estudiar, mediante el método comparado, la evolución de la problemática de la Pedagogía como disciplina en Alemania e Inglaterra, dos países muy emblemáticos y paradigmáticos en la Educación europea. Los resultados muestran que la Pedagogía alemana ha sido incuestionablemente influyente para otros países. Sin embargo, en Inglaterra la problemática pedagógica ha brillado por su ausencia hasta el siglo XXI, caracterizándose por contribuciones sobre praxis educativa y docencia. Actualmente, parece haber una tendencia en Alemania de dotar a la Pedagogía también de su dimensión práctica y, en Inglaterra, de ahondar en sus cuestiones teóricas, concediéndole una importancia sin precedentes. En conclusión, múltiples investigaciones identifican la Pedagogía alemana como una de las más referentes a nivel europeo, aunque cuestionan su repercusión tras el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Inglaterra, si bien el reclamo de la Pedagogía lleva haciéndose eco desde los 80, es a raíz del EEES cuando realmente se ha atendido a esta cuestión. Estamos, pues, ante dos corrientes pedagógicas de origen y evolución dispar que, parece, estén cada vez más unidas.

**Palabras clave:** pedagogía- educación comparada- historia de la educación- Alemania- Inglaterra

### ABSTRACT

Pedagogy constitutes a discipline that has been differently developed in Europe. Due to the lack of European compromise in relation to Pedagogy and its implications, it is interesting to study, through the comparative methodology, the evolution of the Pedagogy as a discipline in Germany and England, which are two emblematic and paradigmatic countries in European education. Results show that German Pedagogy has been unquestionable influent to other countries. Nevertheless, in England there has been a distinct lack of the problem of Pedagogy until nearly 21st Century and it was characteristically focused on contributions about teaching and educational praxis. Nowadays, there seems to be a tendency in Germany about giving Pedagogy its practical dimension and, in England, the tendency of going in depth into its theoretical background, achieving an unprecedented importance. In conclusion, multiple contributions identify German Pedagogy as one of the most relevant at a European level, however they question its repercussion after the creation of the European Higher Education Area (EHEA). In England, even though the demand of Pedagogy has been happening since the 80's, it is with the EHEA



when they really have taken care of this issue. We are in front of two pedagogical trends which origin and evolutions extremely differ from each other, but it seems like they are getting increasingly closer.

**Keywords:** pedagogy- comparative education- history of education- Germany- England.



## Introducción

La Pedagogía constituye un fenómeno consustancial al desarrollo del individuo que entraña tal complejidad que se antoja necesario el empleo de distintas perspectivas de análisis para alcanzar su comprensión (Luengo Navas, 2002). En este sentido, tradicionalmente gran parte de los trabajos epistemológicos, han tenido una notable tendencia individualista, motivo por el cual los académicos que han estudiado la filosofía de la educación hallaron multiplicidad de razones para apartarse a estas tendencias individualistas y dualistas propias de la epistemología moderna, si bien al mismo tiempo, muchos muestran aún recelo a adoptar perspectivas teóricas que parecen radicalmente anti racionalistas, relativistas, sociológicas o colectivistas (Stables, 2017). Una de las primeras cuestiones a las que es preciso atender en relación con la construcción continental europea del campo de los estudios educativos es el lenguaje, dando por supuesto que dentro de la misma existe cierta distorsión en cuanto a la propia denominación de la Pedagogía o la Educación (Biesta, 2011). En este sentido, mientras que en inglés *Education* sugiere una cierta unidad conceptual para ambos términos; en alemán se emplean los términos *Bildung*, *Erziehung* y *Pädagogik*. No obstante, los efectos de la globalización, cada vez más pronunciados también en los discursos y en las prácticas educativas, se deben a una serie de intervenciones concretas y específicas de mano de instituciones supranacionales, como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE (Biesta, 2014).

La Pedagogía es considerada un área de estudio que se ha desarrollado a lo largo del tiempo de forma completamente disímil (Judge, 1982) en los países objeto de estudio. El hecho de que esto haya sido así no depende únicamente de las ineludibles cuestiones históricas que acaecieron alrededor de estas diferentes configuraciones (Biesta, 2011), sino también las propias tradiciones culturales nacionales en Inglaterra y Alemania son un determinante trascendental e influyente en sus sistemas educativos (Pepin, 1998). En relación con esta cuestión, McLean (1990) propone tres tradiciones principales sobre las que se erige el conocimiento educativo europeo: el enciclopedismo, el humanismo y el naturalismo. Como se detalla posteriormente, las tradiciones epistemológicas de los países objeto de estudio están vinculadas, principalmente al humanismo. En definitiva, aunque en los últimos años se han percibido crecientes signos de convergencia en relación con la forma en la que se concibe la Pedagogía como disciplina en otros países, muchas de las aún palpables diferencias no son más que efectos derivados del desarrollo de esta disciplina en el pasado (Furlong y Whitty, 2017).

En el estudio de la Pedagogía conviven múltiples tradiciones disciplinarias que están muy focalizadas en la investigación con el propósito de avanzar en la comprensión de los fenómenos educativos como un fin en sí mismo. En esta misma línea, a medida que las universidades y los sistemas educativos se convierten en entornos cada vez más internacionalizados y de elevada competitividad, resulta cada vez mayor el planteamiento y el cuestionamiento acerca del valor que se le otorga al conocimiento y a los estudios de la Educación y la Pedagogía (Furlong y Whitty, 2017). Por ende, el rol que desempeñan las universidades se antoja crucial, en tanto que poseen la potestad de institucionalizar formalmente las concepciones tan particulares y diversas del conocimiento educativo en Europa.

Una cuestión clave para abordar las diferentes tradiciones acerca del estudio de la Pedagogía reside en la medida en la que está vinculado a un discurso vertical u horizontal. Si se sitúan en el discurso vertical, están generalmente basadas en el conocimiento académico, por lo que es importante cuestionarse cómo se pretende vincular teoría y práctica. Si, por el contrario, se posicionan en el discurso horizontal, la dimensión práctica será la más relevante y extendida (Hordern, 2017). Furlong y Whitty (2017) establecen tres amplios grupos a través de los cuales se abordaba el estudio de la Pedagogía. Estos grupos, a pesar de diferir considerablemente entre sí, no pueden considerarse puros pues a veces resulta inevitable que se solapen. El primer grupo hace referencia a las denominadas *academic knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento académico, en el cual se engloban las tradiciones de conocimiento pedagógico de índole académica. Es decir, aquellas que distan de la concepción de la Pedagogía como un área práctica. En este bloque la Pedagogía es un elemento singular, es decir, constituye un cuerpo especializado de conocimiento que se asienta sobre un discurso discreto, posee su propio campo intelectual de textos, prácticas, etc. y está protegido por fuertes límites y jerarquías (Hordern, 2017). Por el contrario, el segundo grupo alberga las *practical knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento práctico, donde se recogen las tradiciones principalmente basadas en el ámbito de la práctica educativa, aunque éstas, con



frecuencia, difieran considerablemente de lo manifestado mediante el conocimiento académico. En otras palabras, destacan aquellas que, lejos del interés por la producción de conocimiento teórico, se focalizan en la búsqueda de una mayor productividad. En tercer lugar, se halla el grupo de las *integrated knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento integradas, donde se reúnen las tradiciones que tienden a interrelacionar y a establecer vínculos entre ambas formas de conocimiento, o sea, las del ámbito teórico y las del práctico.

## Metodología

Con el presente estudio se pretenden alcanzar los siguientes objetivos: en primer lugar, conocer la problemática asociada a la Pedagogía en Alemania e Inglaterra. En segundo lugar, comparar las diferencias y similitudes existentes entre el desarrollo de la Pedagogía en los países analizados a fin de realizar propuestas acerca de por qué aún no existe una homogeneización en materia pedagógica en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) e incentivar así la realización de investigaciones de calidad en materia pedagógica en pro de su mejora. A tal efecto y acorde a los parámetros de Schriewer (2019) por reconciliar historia y comparación, se pretende analizar desde una perspectiva histórica y comparada las aportaciones acerca de la problemática de la Pedagogía según académicos alemanes e ingleses. Una vez finalizados los procedimientos de búsqueda y recogida de información, necesarios para la base descriptiva de la investigación (García Garrido, 1996), se ha procedido a la elaboración de un estudio comparado mediante la metodología propia de la Educación Comparada (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). La elección de esta metodología obedece a que, mediante ella, se despliegan dilatadas oportunidades de configuración del mundo sociocultural (Schriewer, 2000).

En consonancia con las aportaciones de Valdivia y Fernández (2013) sobre las características que fundamentan la comparación educativa, e impregnados por el optimismo de Bray, Adamson y Mason (2014) sobre el desarrollo y futuro de las contribuciones de la Educación Comparada, uno de sus objetos reside en “lograr una mayor competitividad en el plano internacional” (Whitney, Ordorika y Martínez, 2013; p. 33), mediante el aprendizaje de experiencias que coadyuven al conocimiento de nuevas realidades educativas en busca de la mejora de nuestra educación; intentando conocer la realidad revelando causas y motivos, sin pretender instaurar leyes (Phillips y Schweisfurth, 2014); pero sí tratando que sean de utilidad para mejorar las políticas educativas y la praxis social (García Garrido, García Ruíz y Gavari Starkie, 2012). Si bien la Educación Comparada alberga una amplia diversidad en términos de objeto y enfoques teóricos y metodológicos, lo cual puede asimilarse como uno de sus atractivos (Amaral, 2015), la presente investigación se ha inspirado en las fases metodológicas propuestas por García Garrido (1996) y además, se amplían sus horizontes incluyendo pinceladas históricas para evitar limitar la comparación a aspectos meramente estructurales, con la finalidad de atender e intentar responder a las reivindicaciones postmodernas conjugándolas con las propuestas modernas de la Educación Comparada pues, de acuerdo con García Ruíz (2012; p. 76) “la Educación Comparada es, y quizá lo será durante mucho tiempo aún, una disciplina entre la Modernidad y la Postmodernidad”.

## El problema de la pedagogía en Alemania

En Alemania, las corrientes educativas y pedagógicas se hallan ligadas a la tradición de conocimiento humanista que exponía McLean (1990) el cual está basado principalmente en el ideal humanista promovido por Wilhelm von Humboldt. No obstante, también se combina con ciertas tendencias naturalistas, pues el concepto humboldtiano de *Bildung* busca la comprensión racional del orden del mundo natural, e incorpora la promoción de la unidad del conocimiento académico y la educación moral (Pepin, 1998).

Existe asimismo un controvertido debate (Herbart, 1802) acerca del uso de los conceptos Ciencias de la Educación (*Erziehungswissenschaft*), Pedagogía Científica (*wissenschaftliche Pädagogik*) y Pedagogía como ciencia (*Pädagogik als Wissenschaft*). Se cuestiona, en primer lugar, si el tratamiento reflexivo entre educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*) podría constituir el objeto de una ciencia independiente; en segundo lugar, el carácter de esta disciplina científica y; en tercer lugar, la metodología de investigación apropiada de la misma. Pölitz ya ponía de manifiesto la necesidad imperiosa de diferenciar *Pädagogik* de *Erziehung* (1806), cuestión que aún se mantiene en la actualidad (Schriewer, 2017), puesto que *Pädagogik* se concibe como la teoría o la



dimensión teórica de *Erziehung* (Oelkers, 1999), que se focaliza en la reinterpretación de teorías históricas y filosóficas de la educación con la aspiración de construir una moralidad secular (Furlong y Whitty, 2017). Mientras que *Erziehung*, a su vez, es un concepto inevitablemente vinculado a la práctica (Köring, 1795).

Los estudios pedagógicos en Alemania constituyen un campo (Schriewer, 2017) caracterizado por un largo pasado a la vez que una corta historia. El largo pasado hace referencia a la rica y centenaria tradición alemana sobre el pensamiento educativo, así como al desarrollo de modelos orientados a la reforma de la educación, la enseñanza y la escolarización. La corta historia hace, por contraste, alusión a los estudios en materia pedagógica en sí mismos, así como a la tardía institucionalización de los mismos como disciplina propia que no depende ni se halla necesariamente vinculada a otras. Destacan las ambigüedades relativas tanto a su terminología como a su estado teórico, atendiendo a la transición desde el campo de la práctica profesional hacia la disciplina académica y a las interacciones entre ambas. En relación con las Ciencias de la Educación, se toman como referentes las aportaciones de Tenorth (2004) contextualizadas en el estado de la cuestión entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX, las cuales aluden a la existencia de una fase pre disciplinar en el sistema educativo. Fase que se encuentra en consonancia con el sistema educativo y con la formulación de un razonamiento pedagógico ordenado.

Cuando en Alemania se empieza a hacer uso de la Pedagogía (*Pädagogik*) como término en el siglo XVIII, se hace alusión a un concepto que abarca más que su equivalente inglés *pedagogy*, puesto que se concibe como ámbito académico propio para los estudios educativos (Schriewer, 2017), y no como mera Ciencia de la Educación encaminada a establecer patrones de práctica educativa o de arte de la enseñanza en el que prime una estructura triangular compuesta por un primer punto de partida o hipótesis (*Voraussetzungen*), en vistas a alcanzar un fin (*Ziel*) concreto mediante un determinado medio (*Mittel*) (Roessler, 1975). A partir de 1970 en adelante se reemplaza su denominación por términos cada vez más ambiciosos, entre los que es posible encontrar *Erziehungswissenschaft* (Ciencias de la Educación) o incluso más recientemente *Bildungswissenschaft* (Ciencias de la Formación), debido al resurgimiento del empleo del término *Bildung* en la actualidad y su consiguiente importancia (Schriewer, 2017).

La Pedagogía como elemento singular reside en la teoría educativa dominante en Alemania, caracterizada por ser muy normativa y, como consecuencia del enfoque filosófico y moral que posee, también se halla escasamente vinculada al mundo de la práctica (Schriewer, 2017). Tradicionalmente en Alemania el estudio de la Pedagogía no parte de otras disciplinas afines y sus perspectivas educativas, sino que se representa como una disciplina en sí (Biesta, 2011). Hasta tiempos relativamente recientes los investigadores educativos en Alemania, apoyados por la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (en adelante DGfE), formaban parte de una comunidad académica relativamente restringida.

Asimismo, para lograr una adecuada concepción de los estudios pedagógicos en Alemania, conviene prestar una especial atención a las largas y ricas tradiciones de pensamiento educativo cuya influencia ha sido más notoria desde el Humanismo y la Reforma Protestante, la era de la Ilustración y los filósofos del idealismo alemán hasta los intentos del siglo XIX por convertir la teoría de la educación en un área científica (Schriewer, 2017). A inicios del siglo XIX, la pedagogía se convirtió en una materia universitaria.

El discurso dominante se erigía sobre explicaciones reiteradas e interpretaciones fundamentadas principalmente en las ideas de los pedagogos más influyentes tanto del pasado como del presente, y cuyo objetivo radicaba en buscar algún tipo de orientación para la formación continua de la práctica educativa (Schriewer, 2017). Con el paso del tiempo, sin embargo, se propagó cierta inquietud por las tradiciones filosóficas que prevalecían en la disciplina de la Pedagogía y en el particular estilo de razonamiento de la misma. Esto no fue debido a la modernización parcial junto a la diversificación de los estudios pedagógicos alemanes a lo largo de líneas multidisciplinarias a partir de los 70, ni tampoco a causa de la adopción de ciertas versiones de teoría crítica, sino que fue consecuencia del tremendo auge de la investigación educativa empírica (*empirische Bildungsforschung*) en la década de los 90.



Los partidarios de la *Bildungsforschung* no únicamente hacían énfasis en la necesidad de mantener un carácter interdisciplinar en su enfoque, sino que también insisten en el hecho de que tienen como objetivo producir conocimiento basado en la evidencia y la estadística, acorde a los estándares del falsificacionismo Popperiano (Köller, 2014), basados en la necesidad de recurrir al empirismo para reconocer la validez científica de un nuevo hallazgo (Popper, 1963). Las propuestas de *Bildungsforschung* ya no dirigen su área de investigación hacia una mera extensión de los estudios pedagógicos, sino que la conciben como una disciplina que difiere, al menos parcialmente, de los mismos. De hecho, en 2012 establecieron incluso su propia asociación mediante la creación de la *Gesellschaft für empirische Bildungsforschung* (sociedad de investigación empírica educativa) y se desvinculan de la DGfE. También fue durante los años noventa cuando el *Bundesministerium für Bildung und Forschung* tomó conciencia de forma más acentuada de la calidad del sistema educativo alemán como un todo (Aljets, 2015), lo cual se convirtió en un tema de actualidad como consecuencia de la reunificación alemana y estaba también relacionado con los debates de índole educativa de la OCDE (Schriewer, 2017).

Por su parte, el académico alemán Winfried Böhm (2004) en consonancia con académicos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Scheilermacher, Dilthey y Dewey entiende el concepto de Pedagogía como el camino hacia la ciencia (*Pädagogik auf dem Weg zur Wissenschaft*). Según Böhm (1995), la teoría, la praxis y la poiesis hacen alusión a las “tres actividades fundamentales del hombre, correspondiéndose la teoría con la visión contemplativa, la praxis a la acción responsable y la poiesis al hacer productivo” (p.65). Él también concibe la Educación como actividad y la Pedagogía como conocimiento. *Pädagogik* constituye así un concepto multívoco que se puede interpretar tanto desde la realidad del actuar educativo, como en la propia reflexión acerca del actuar e incluso reflexionar acerca de la elaboración de una teoría de la educación o, lo que es lo mismo, la metateoría de la educación. En este sentido él vincula la Educación o *Erziehung* al actuar educativo en una realidad educativa específica, mientras que *Pädagogik* se refiere a la meditación crítica, la reflexión y el conocimiento existente acerca de tal actuar.

No obstante, si se relaciona esto con el discurso vertical y horizontal de la Pedagogía al que hacía alusión Hordern (2017) se palpa que históricamente en Alemania ni siquiera se aspiraba a resolver esta cuestión en un primer momento. Ello se debe a que simplemente se establecían diferentes tipos de instituciones con diversas concepciones de conocimiento educativo y las voces que demandaban la combinación de lo académico con la formación profesional práctica, a inicios del siglo XX, han permanecido en la minoría (Münch, 1908). Como consecuencia, se comprueba que la formación del profesorado basada en la práctica se ha visto separada del estudio académico de la Educación o, tal y como se entiende en la presente aportación, la Pedagogía en las universidades de élite (Furlong y Whitty, 2017).

Para Böhm la filosofía del norteamericano John Dewey es también un factor muy influyente en el pensamiento, la filosofía y el modo de abordar el problema de la Pedagogía, puesto que él ya hacía alusión a la problemática existente entre teoría y praxis, y exponía que la primera de ellas no era más que la “desinteresada contemplación de lo eterno e inmutable” (Böhm, 1995, p.84). Asimismo, según Böhm (1995), cuando la Pedagogía es interpretada y comprendida partiendo de su inicial relación social y política, es posible vislumbrar que no se trata de una disciplina cuya naturaleza se halle adherida a la teoría, sino que viene más bien conformada por la poiesis o la intervención científica en la educación, la cual se halla a su vez dividida en dos vertientes o variantes: por un lado, aquella donde reina el optimismo de la naturaleza o crítica de la sociedad y, por otro, la basada en el pesimismo de la naturaleza o la afirmación de la sociedad.

### **El problema de la Pedagogía en Inglaterra**

En relación con la clasificación de tradiciones de conocimiento educativo propuestas por McLean (1990) la principal filosofía subyacente del sistema educativo inglés sería el humanismo, arraigado a sus principios asociados al individualismo y a la moralidad, entre otros. En el siglo XIX, esta focalización hacia lo moral consistía principalmente en inculcar valores religiosos; a mediados del siglo XX sufrió un fuerte giro hacia una aproximación de carácter más paidocéntrico, es decir, centrada en el discente y en la enseñanza primaria (Furlong y Whitty, 2017). En Inglaterra se concibe que la Educación, aunque inicialmente elitista, debía desarrollar cualidades tales



como la equidad y la integridad. De esta manera, se entiende que la tradición educativa inglesa se rige por una formación académica y pastoral (Pepin, 1998).

En el mundo anglosajón, la investigación educativa a menudo se concibe como el estudio interdisciplinario de procesos y prácticas educativas (Biesta, 2011). Inglaterra es uno de los países donde la tendencia hacia las habilidades prácticas ha sido particularmente fuerte, pues tradicionalmente la Educación estaba muy estrechamente vinculada y comprometida con la formación del profesorado (Lawn y Furlong, 2009; Furlong y Whitty, 2017). Es decir, que las raíces históricas de los estudios y las investigaciones de lo que aquí se concibe como Pedagogía recaen sobre la formación del profesorado y, en consecuencia, su estatus en el ámbito académico es inferior al de otras disciplinas (Hoskin, 1993). Por lo tanto, abordar la Pedagogía como disciplina en Inglaterra o, en general, en el ámbito anglosajón no es tarea sencilla, puesto que es “es el más sorprendentemente prominente de los temas educativos que los comparatistas británicos han ignorado” (Alexander, 2009; p. 923).

El estudio de esta cuestión en Inglaterra aporta, por lo tanto, el interesante ejemplo de un ámbito de estudio académico que se concebía como una guía directa hacia la práctica (Hirst, 1966) y se relaciona con lo que sería el discurso horizontal de la Pedagogía expuesto por Hordern (2017). Esto provocó que en las instituciones universitarias se impusiera una concepción muy teórica del conocimiento educativo, fundamentado en las consideradas subdisciplinas de la Educación (sociología, psicología, filosofía e historia) quedando, por consiguiente, la Pedagogía como una rama de conocimiento que ha sido poderosamente modelada debido a las influencias de multiplicidad de disciplinas. Una de las principales consecuencias arraigadas a este hecho fue que la profesión docente asociara el conocimiento teórico que se impartía en entornos universitarios como irrelevante para abordar la labor docente cotidiana en el sistema educativo (Furlong y Whitty, 2017).

Así, más que concebir la Pedagogía como una disciplina en sí misma, McCulloch (2017) considera que es de ayuda etiquetarla como un ámbito aplicado, en lugar de puro, y multidisciplinar, en lugar de ceñirse a una sola. No obstante, también hay autores que le han otorgado un carácter y un ideal interdisciplinar (Simon, 1990) pues, según Petrie (1976) los proyectos multidisciplinarios simplemente requieren que cada uno cumpla con su parte con poca o nula participación externa en su propio trabajo, mientras que en los interdisciplinarios es menester la integración e incluso la modificación de las contribuciones del resto de compañeros y de las otras disciplinas a medida que la investigación avanza (McCulloch, 2017). Durante la segunda mitad del siglo XX, esta concepción acerca de que el estudio de la educación precisa las contribuciones de otras disciplinas ha sido la dominante (McCulloch, 2002)

Todo lo expuesto contribuye a que la Pedagogía en Inglaterra haya sido tradicionalmente, y aún hoy, concebida como una disciplina educativa prácticamente ausente puesto que los escritos e investigaciones relativas a la historia de los estudios y la investigación pedagógica en Reino Unido eran muy escasos (McCulloch y Cowan, 2017) hasta aproximadamente la década de los ochenta, cuando los teóricos británicos tomaron a las Ciencias de la Educación y la Pedagogía como un escenario de apoyo y centraron sus trabajos y conocimientos hacia la planificación, la capacitación y la evaluación (Mares, 2014).

En el siglo XIX, una de las aportaciones más relevantes fue el ensayo denominado “*Education as a Science*” (Bain, 1877) donde el autor puso de manifiesto e insistió en que el estudio de la Pedagogía debía limitarse a su dimensión psicológica. Fiel a las recomendaciones del *Cross Report* (1888) y mediante el *Education Department's Code* de 1890 se procede a la creación de *colleges* de formación del profesorado de primaria, que estaban vinculados a las universidades locales o *colleges* de algunas universidades (McCulloch, 2017). A pesar de que a priori no procede incluir estos centros, pues estaban diseñados con el propósito práctico de formar al profesorado en lugar de propósitos teóricos vinculados al estudio académico de la Pedagogía, es importante mencionarlos en esta investigación puesto que en muchos de sus cursos ya se incluían el estudio de la teoría, la historia y la psicología de la educación, contenidos de gran relevancia en los estudios universitarios de la disciplina pedagógica.

Uno de los desarrollos más relevantes que se produjeron en Inglaterra entre las décadas de 1940 y 1950 fue la creación y consolidación de la *Standing Conference on Studies in Education* (SCSE), institución dirigida por Sir Fred



Clarke quien resaltó la ausencia de reconocimiento y consideración a la disciplina de la Pedagogía e hizo énfasis en que una mayor planificación y establecimiento de propósitos eran elementos esenciales para una sociedad de posguerra (1943). Al surgimiento de este organismo lo siguió la creación del *British Journal of Education Studies* en 1952. Simon ya en esta misma década se sumergía en debates acerca de la cuestión pedagógica en Inglaterra (Alexander, 2002). No obstante, uno de los primeros y más relevantes trabajos relacionados con esta temática fue el posterior "*The Study of Education*", en el cual se enmarca el estudio de esta disciplina fundamentalmente en torno a las consideradas "disciplinas fundadoras", es decir, la filosofía, la historia, la psicología y la sociología (Tibble, 1966).

En Inglaterra la concepción pedagógica surgió en la década de los 60, en el momento en el que la formación del profesorado abandonó el antiguo sistema de *teachers' college* para pasar a formar parte del actual sistema de Educación Superior. A partir de los años setenta el *Bachelor of Education* que reemplazó el antiguo *Teachers' Certificate* poseía una estructura común en todas las universidades de Reino Unido (Furlong y Whitty, 2017). En esta misma década, Peters (1965) sostenía que la Pedagogía no podía considerarse una disciplina en sí misma, sino un campo donde muchas otras disciplinas tenían cabida. Esta concepción derivaba probablemente del papel principal que jugaban las "disciplinas fundadoras" a las que en líneas anteriores ya se ha hecho alusión, convirtiéndose entonces en los ejes vertebradores del estudio de la Pedagogía.

El establecimiento de la *British Educational Research Association* (en adelante, BERA) y del *Department of Curriculum Studies* (en adelante, DCS) en la década de los 70 supuso otro de los desarrollos más significativos para los estudios pedagógicos del siglo XX. La BERA surge como consecuencia de la ausencia de una asociación central y foro en el que el estudio pedagógico interdisciplinar pueda ser proclamado, constituyendo un organismo interdisciplinar de filiación abierta para todos aquellos vinculados e interesados en la investigación pedagógica. El DCS nace también derivado de la necesidad de contar en el Instituto con un departamento especializado que se ocupe del desarrollo de la teoría educativa en general y de la teoría curricular en particular, y se preocupe por los cursos interdisciplinarios y aliente a otros departamentos a contribuir al trabajo (Lawton, 1974). A finales de la década de los setenta, durante su presidencia en la BERA, Simon (1978) puso de manifiesto que esta ciencia había sufrido la subordinación hacia diversos enfoques y metodologías derivadas de diferentes áreas que no estaban vinculadas a la Educación, sino que simplemente habían sido transferidas al este ámbito tendiendo, por tanto, a mantener tanto su propio lenguaje como sus paradigmas y enfoques distintivos a fin de perseguir sus propios propósitos, no teniendo necesariamente que ver con los educativos.

No fue hasta la publicación de Simon en 1981 "Why no pedagogy in England?" cuando se empezó a hacer más eco de esta cuestión, trabajo en el que el autor ponía de manifiesto que la Pedagogía en Inglaterra, como disciplina que abarca tanto el acto como el discurso de la enseñanza, no se mostraba ni coherente ni sistemática, realidad arraigada a cuestiones de índole principalmente históricas. Por consiguiente, los educadores ingleses no habían desarrollado nada comparable con la "ciencia de la enseñanza" que tenía lugar en el resto de Europa continental, sino que, como se ha mencionado previamente, se limitaban a establecer patrones encaminados a la práctica educativa (Schriewer, 2017). Posteriormente, Blyth (1982) describía el estudio de la Pedagogía como un campo de estudio autónomo pero interrelacionado que podría entrar en colaboración cada vez más con otras disciplinas. Ya en la década de los noventa Hoskin (1993) reflejaba mediante su propia experiencia en un departamento de educación y con la finalidad de disuadir reclamos, que la Pedagogía debía ser considerada una disciplina. Otra aportación más reciente donde se aborda esta temática es "Education – an Anatomy of the Discipline: rescuing the university Project?" (Furlong, 2013) en la que el autor aborda la historia de los estudios pedagógicos en las universidades de Reino Unido, además del estado de la cuestión de la Pedagogía en relación con la docencia y la investigación (McCulloch, 2017).

McCulloch (2017) afirmaba que a lo largo de la historia han existido multiplicidad de intentos por definir la naturaleza de la Pedagogía como una disciplina de estudio académico. Hasta la II Guerra Mundial se luchaba por que se desarrollara como una materia universitaria reconocida, pues siempre ha ocupado una posición ambigua y periférica. Esto repercutía en que después los cursos se concibieran como superficiales, mientras que al mismo tiempo las escuelas tendían a considerarla una disciplina irrelevante para sus necesidades prácticas (Tibble, 1996).



Bernstein (1990) entendía la Pedagogía como un “relé cultural”, ubicándolo dentro de su gran teoría de la estructura social y la reproducción. Sin embargo, el concepto de Pedagogía se posiciona sobre terrenos lingüísticos a la vez que culturales, y trae consigo implícitos multiplicidad de significados en inglés. En este sentido y con respecto a la tradición angloamericana, la Pedagogía suele tener una estrecha vinculación con el currículum y la metodología de enseñanza, pues digamos que en este contexto se ha tendido a hacer la pedagogía subsidiaria al currículum. Las ideas acerca de la Pedagogía en el pragmatismo quedaron en segundo plano, con poco margen de conectar la teoría con la práctica en el aula (Berry, 2014). De hecho, en el conjunto de normativa acerca de *Teachers’ Standards*, la medida para juzgar sus prácticas docentes, la palabra ‘Pedagogía’ brilla por su ausencia.

En relación con esto, una de las primeras cuestiones que resulta preciso clarificar es la desvinculación de la Pedagogía con el mero discurso del acto de enseñar, puesto que engloba tanto el propio acto en sí como las contingentes teorías y debates que con ella vienen arraigadas. Alexander (2009) define, pues, la Pedagogía como el “discurso con el que es preciso comprometerse para enseñar inteligentemente y dar sentido a la docencia, pues el discurso y el acto son interdependientes y no puede haber enseñanza sin Pedagogía o Pedagogía sin enseñanza” (p. 927). Hasta el momento en el ámbito anglosajón las definiciones acerca de la Pedagogía se han inferido y se palpa la necesidad de concretar, de explicitar pues, aunque en el siglo XXI se está empleando más el término “Pedagogía” en Inglaterra, todavía no se ha extendido lo suficiente (Alexander, 2004). No obstante, conviene resaltar que en los últimos diez años ha tenido lugar un incremento en la práctica de las tradiciones de conocimiento académico por parte de los investigadores (Furlong y Whitty, 2017).

En esencia, el estudio de la Pedagogía posee su propia historia, a pesar de que la diversidad de subdisciplinas y aproximaciones a su estudio hayan contribuido a generar frustración y a frenar su desarrollo, bien como disciplina en sí misma, o bien como una materia completamente interdisciplinar (McCulloch, 2017).

## **Comparación**

Concluida la fase descriptiva, tiene lugar la comparación en sí misma, junto a la yuxtaposición de la información a comparar en la Tabla 1. Las unidades de comparación seleccionadas para el presente estudio serían: la denominación empleada en cada país para referirse a la Pedagogía, la clasificación de las tradiciones de conocimiento educativo propuestas por McLean (1990), la pertenencia a un discurso vertical u horizontal según Hordern (2017), la tradición de conocimiento propuestas por Furlong y Whitty (2017), la concepción de la Pedagogía como disciplina autónoma e independiente y, por último, el momento en el que se inicia su proceso de institucionalización, es decir, en el que la Pedagogía comienza poco a poco a formar parte de la Educación Superior.

De esta manera, y con el objeto de evitar caer en la tentación de focalizar la comparación en aspectos meramente estructurales, propios de una metodología comparada positivista y ya anticuada, se incluyen reflexiones analíticas e histórico-comparativas más propias de un enfoque postmoderno. Es decir, se enriquece el estudio adaptándolo a los tiempos postmodernos actuales y se tiende a “establecer relaciones entre relaciones” (García Garrido y García Ruíz, 2012; Schriewer, 2019), teniendo presente el transcurso de la historia para abordar adecuadamente la complejidad del entramado pedagógico que se presenta y la causalidad de los fenómenos que lo rodean. De esta forma se consiguen minimizar los vínculos taxativamente lineales y superficiales en pro de una perspectiva que considere y estudie la complejidad de las relaciones causales enmarcadas en la naturaleza histórica del mundo social.



**Tabla 1. Diferencias y similitudes sobre la Pedagogía en Alemania e Inglaterra**

	Alemania	Inglaterra
<b>Denominación</b>	Heterogénea ( <i>Bildung, Erziehung, Pädagogik</i> )	Homogénea ( <i>Education</i> )
<b>Tradición conocimiento educativo (McLean, 1990)</b>	Humanismo y naturalismo	Humanismo y paidocentrismo
<b>Discurso (Hordern, 2017)</b>	Vertical	Horizontal
<b>Tradición conocimiento (Furlong y Whitty, 2017)</b>	<i>Academic knowledge traditions</i>	<i>Practical knowledge traditions</i>
<b>Pedagogía como disciplina independiente</b>	Sí. No parte ni depende de otras disciplinas	No. Es multidisciplinar, vinculada a otras (sociología, psicología, filosofía e historia)
<b>Educación Superior</b>	Inicios S. XIX	Finales S. XX

Fuente: Elaboración propia

La primera de las unidades a comparar sería la denominación empleada en cada uno de los países para referirse a la Pedagogía. Así pues, se observa que Alemania presenta una incuestionable heterogeneidad de conceptos vinculados a la Pedagogía (*Bildung, Erziehung, Pädagogik*) mientras que, en Inglaterra, sin embargo, debido al minúsculo impacto del término *pedagogy*, se engloban simplemente bajo el término generalista *education*. Como consecuencia, se halla un término homogéneo, con alcances muy amplios y límites poco definidos (Senent Sánchez, 2005). En relación con las tradiciones de conocimiento educativo propuestas por McLean (1990) sobre las que se erige la Pedagogía en ambos países, destaca el humanismo como punto en común, aunque en Alemania conviva con el naturalismo y en Inglaterra se incline además en mayor medida hacia el paidocentrismo.

Es posible también distinguir claras diferencias tanto en el discurso pedagógico de Hordern (2017) como en las tradiciones de conocimiento que establecen Furlong y Whitty (2017). La Pedagogía alemana se caracterizaría, por consiguiente, con el teórico discurso vertical de Hordern y podría clasificarse en las *Academic knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento académico de Furlong y Whitty, mientras que el discurso pedagógico de la Pedagogía inglesa sería incuestionablemente horizontal, por sus patrones de práctica educativa y, efectivamente, por el mismo motivo pertenecería a las *Practical knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento práctico.

Interesa también especialmente saber si la Pedagogía, tal y como se conoce hoy en día, ha sido tradicionalmente considerada una disciplina en sí misma, es decir, independiente de otras o si, por el contrario, ha tendido a estar ligada a otras de ámbitos similares. Este es un aspecto en el que las diferencias no son en absoluto baladíes, pues en Alemania tradicionalmente se ha considerado que la Pedagogía es una disciplina con importancia e implicaciones suficientes como para ser concebida como única e independiente de otras, mientras que en Inglaterra se ha tratado como un ámbito de estudio multidisciplinar. Por esta razón, la Pedagogía se ha vinculado a otras disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía y la historia, y ha dependido inevitablemente de ellas. Como consecuencia de esto, unido a la dominante tendencia pedagógica hacia la formación del profesorado de forma casi exclusiva, la Pedagogía en Inglaterra ha permanecido durante siglos a la sombra. Tanto es así que, mientras la primera institucionalización de la Pedagogía en las universidades alemanas surgió durante la segunda y la tercera década del siglo XIX, en Inglaterra no es hasta 1963 cuando se sustituyen los hasta entonces existentes *Training Colleges* de formación de profesorado por *Colleges of Education* y en la década de 1970 cuando se crea



el *Bachelor of Education*. En definitiva, la institucionalización de la Pedagogía en un país y en otro tiene lugar con más de un siglo de diferencia.

## Conclusiones

A modo de colofón resulta ineludible destacar las trayectorias tan sumamente dispares de las Pedagogías en los contextos alemán y el inglés, respectivamente. Resulta curioso cuanto menos que, incluso siendo conscientes de las mastodónticas diferencias, en este caso pedagógicas, entre los países europeos, se propusiera homogeneizar la Educación Superior europea mediante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, aunque aún queda mucho camino por recorrer e incontables aspectos a mejorar en el EEES, la aparente utopía que podía inicialmente antojarse la homogeneización de la Educación Superior en tantísimas cuestiones ha ido paulatinamente diluyéndose. Esto puede deberse a que esta finalidad ha coadyuvado a dotar de mayor visibilidad y presencia en el ámbito de la Educación Superior y universitaria a disciplinas que a lo largo de los siglos han permanecido en un segundo plano en algunos países europeos como, por ejemplo, la que compete en la presente investigación: la Pedagogía.

Así pues, no sería en absoluto descabellado afirmar que la actualidad conforma un momento crucial en la historia de la pedagogía, un contexto en el que las corrientes pedagógicas de dos de los países más emblemáticos y paradigmáticos en Educación del continente europeo, que hace siglos se antojaban tan lejanas, cada vez son más cercanas. En el caso de Alemania, en definitiva, considerando el campo de la Pedagogía como un todo, con sus sucesivas concepciones y enfoques diversos hacia su estudio académico durante prácticamente casi un siglo, han terminado por resultar en una compleja yuxtaposición final de amplios y heterogéneos estilos de teorías y metodologías (Schriewer, 2017). En Inglaterra, aunque la Pedagogía como disciplina académica goza aún de una juventud incuestionable, es preciso señalar muy positivamente que se producen avances significativos con respecto a ella a una velocidad vertiginosa. Dotándole finalmente a su larga y prestigiosa tradición centrada en la praxis educativa del sustento teórico que precisa como disciplina académica, y abriéndose nuevos caminos en las instituciones de Educación Superior. No se trata, por tanto, de negar y suprimir la propia tradición educativa del país en cuestión en pro del establecimiento de un nuevo modelo único y europeo (de Pedagogía, de Educación, de Universidad, etc.) que nada que ver tiene con las tradiciones educativas de los países en cuestión y que suponga una reforma radical de la Educación a todos los niveles. Sino más bien consistiría, al fin y al cabo, en fusionar y/o adaptar de una forma eficaz, viable y efectiva la propia tradición educativa o pedagógica de cada país para con las nuevas exigencias, demandas y retos de la sociedad y la formación del momento. Con la finalidad última de reciclar aquellos aspectos tradicionales que sí que pueden tener cabida en la actualidad y dar respuesta a los nuevos planteamientos sociales y educativos propios del siglo XXI.

Adicionalmente, se antoja necesario resaltar que en la presente investigación se concuerda con Alexander (2009) ante el planteamiento de que, tal vez, la Pedagogía sea uno de esos aspectos de la Educación Comparada que requiere una pericia de un nivel más complejo que la mera limitación al conocimiento de los países objeto de estudio, de sus culturas, sistemas educativos y políticas concernientes. La Pedagogía abarca un área compleja de praxis, teoría e investigación en la que es, efectivamente, menester una profundización en la esencia, en el *ethos* de la propia disciplina para poder estudiarla y abordarla desde una perspectiva comparada. Los docentes necesitan, por lo tanto, ser formados para ser no únicamente conocedores, sino también agentes reflexivos y con espíritu crítico (Berry, 2014) acerca de la importante tarea educativa a la que enfrentan en su cotidianidad profesional y pedagógica.

## Referencias bibliográficas

Alexander, R. (2002). *Contribution to the celebration of the life and work of Brian Simon (1915-2002)*. University of Leicester. Recuperado de <http://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/Simon-memorial.pdf>



- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33. doi: 10.1080/0305764042000183106
- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. En R. Cowen y A. M. Kazamias (Eds). *International Handbook of Comparative Education*, (pp. 923-942). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Aljets, B. (2015). *Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Amaral, M. P. (2015). Trends, challenges and potential of international and comparative education today. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 259-281. doi: [10.1590/S2176-6681/367213422](https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422)
- Bain, A. (1877). Education as a Science. En R. C. Robertson *Mind, A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, (pp. 1-21). Arkose Press.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control*. Vol 4. London: Routledge.
- Berry, J. (2014, diciembre 16). Why we need teachers who are fully qualified [Blog]. Recuperado de <https://reclaimingschools.org/2014/12/16/why-we-need-teachers-who-are-fully-qualified/>
- Biesta, G. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy Culture and Society Culture y Society*, 2, 175-192. doi: [10.1080/14681366.2011.582255](https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255)
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57. doi: 10.7764/PEL.51.1.2014.5
- Blyth, A. (1982). Response and Autonomy in the Study of Education: a personal account of three decades. *British Journal of Educational Studies*, 30(1), 7-17. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973609>
- Böhm, W. (1995). *Teoría y práctica. El problema básico de la Pedagogía*. Madrid: Dykinson.
- Böhm, W. (2004). *Repensar la Educación: diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2014). Introduction. En M. Bray (Dir.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, (1-12). Hong Kong, Comparative Education Research Centre University of Hong Kong.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Furlong, J. (2013). *Education – an Anatomy of the Discipline: rescuing the university project?* London: Routledge.
- Furlong, J. y Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration*, (pp. 13-57). Oxford: Symposium Books.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. y García Ruíz, M. J. (2012). La metodología de la Educación comparada: del positivismo al postmodernismo, (pp. 69-101). En J. L. García Garrido, M. J. García Ruíz y E. Gavari Starkie. *La Educación Comparada en tiempos de Globalización*. Madrid: UNED.



García Garrido, J. L., García Ruíz, M. J. y Gavari Starkie, E. (2012). *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Ruíz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 41-80. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7593>

Herbart, J. F. (1802). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. En K. Kehrbach (Dir). *Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Langensalza.

Hirst, P. H. (1966). Educational theory. En J. W. Tibble (Ed.), *The study of education*, pp. 29–58. London: Routledge and Kegan Paul.

Hordern, J. (2017). Bernstein's sociology of Knowledge and Education(al) Studies. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration*, (pp. 191-210). Oxford: Symposium Books.

Hoskin, K. (1993). Education and the Genesis of Disciplinary: the unexpected reversal, en E. Messer-Davidow, D. R. Shurrway y D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*, (pp. 271-304). Charlottesville: University Press of Virginia.

Judge, H. (1982). *American Graduate Schools of Education: a view from abroad*. New York: Ford Foundation.

Köller, O. (2014). Entwicklung und Ertrgänge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. En R. Fatke y J. Oelkers (Eds). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, (pp. 102-122). Weinheim: Beltz Juventa.

Köring, K. W. (1795). *Bemerkungen über den Begriff von der Erziehung in Rücksicht auf die Beurtheilung des Werthes öffentlicher und Privaterziehungsanstalten*. Hannover.

Lawn, M. y Furlong, J. (2009). The disciplines of Education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, 35(5), pp. 541-552. doi: <http://doi.org/10.1080/03054980903216283>

Lawton, D. (1974). Curriculum Studies Department and Interdepartmental Cooperation. Memorandum, February. Department of Curriculum Studies (DCS papers, IOE, 1973-83 file).

Luengo Navas, J. (2002). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M. M. del Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza. *Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación*, (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

Mares, R. (2014). Redefining pedagogy in England nowadays. En I. Boldea (Ed.). *Identities in metamorphosis. Literature, discourse and multicultural dialogue. Section: psychology and education sciences*, (pp. 176-181). TîrguMureş, România: Archipelag XXI Press.

McCulloch, G y Cowan, S. (2017). *A Social History of Educational Studies and Research*. London: Routledge.

McCulloch, G. (2002). Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies* 50(1), 100–10. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00193>

McCulloch, G. (2017). Education: an applied multidisciplinary field? En G. Whitty y J. Furlong (Eds). *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (pp. 211-229) Oxford: Symposium Books.



- McLean, M. (1990). *Britain and a single Market Europe*. London: Kogan Page & The Institute of Education, University of London.
- Münch, W. (1908). A general view of German pedagogy for the benefit of foreigners. *The School Review*, 16(7), 439-452. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1076587>
- Oelkers, J. (1999). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme, *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 461-483.
- Pepin, B. (1998, septiembre). *Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany*. Presentado en la European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm>
- Peters, R. (1965). The Place of Philosophy in the Training of Teachers. En Department of Education and Science, *Conference on the Course in Education in the Education of Teachers, 16th to 21st March 1964*, (pp. 1-9). DES, London.
- Petrie, H. (1976). Do you see what I see? The Epistemology of Interdisciplinarity Inquiry. *Educational Researcher*, 5(2), 9-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X005002009>
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. New York: Bloomsbury Academic.
- Pölitz, K. H. L. (1806). *Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt*. Teil I/II. Leipzig.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Keagan Paul. Recuperado de <https://de.scribd.com/doc/181167970/CONJECTURES-AND-REFUTATION-Karl-Popper-1963-pdf>
- Roessler, W. (1975). Zweihundert Jahre "Pädagogik". En W. Böhm y J. Schriewer (Dir.). *Geschichte der Pädagogik und Systematische Erziehungswissenschaft*, (pp. 237-249). Stuttgart: Klett.
- Schriewer, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2017). Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: educational studies in Germany. En G. Whitty y J. Furlong (Eds). *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration*, (pp. 75-100). Oxford: Symposium Books.
- Schriewer, J. (2019). La reconciliación entre historia y comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 148-162. doi: 10.5944/reec.34.2019.25170
- Senent Sánchez, J. M. (2005). Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 95-133. doi: 10.5944/reec.11.2005.7947
- Simon, B. (1978). Educational Research: which way? *Research Intelligence*, 4(1), 2-7. doi: <https://doi.org/10.1080/0141192780040101>
- Simon, B. (1981) Why no pedagogy in England? En B. Simon y W. Taylor (Eds). *Education in the eighties: the central issues*, (pp. 124-145). London: Batsford.
- Simon, B. (1990). The Study of Education as a University Subject. En J. B. Thomas (Ed.). *British Universities and Teacher Education: a century of change*, (pp. 125-142). Falmer Press Ltd.



Stables, A. (2017). Epistemology and Education. *Education Sciences*, 7(2), 44. doi: 10.3390/educsci7020044

Tenorth, H. E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 650-661. Recuperado de [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4833/pdf/ZfPaed\\_2004\\_5\\_Tenorth\\_Bildungsstandards\\_und\\_Kerncurriculum\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4833/pdf/ZfPaed_2004_5_Tenorth_Bildungsstandards_und_Kerncurriculum_D_A.pdf)

Tibble, J. W. (1966). *The Study of Education*. London: Routledge y Keagan Paul.

Valdivia, S. V. y Fernández, M. E. (2013). Fundamento de la metodología comparativa en educación. En M.A. Navarro y Z. Navarrete (Coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, (pp. 63-75). Tamaulipas, México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Whitney, M., Ordorika, I. y Martínez, J. M. (2013). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (Coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, (pp. 29-46). México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

## Datos de autoría

### Alicia Sianes-Bautista

Doctora en Educación con mención Internacional por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Graduada en Pedagogía (Universidad de Sevilla) y Máster en Innovación e Investigación en Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Actualmente ejerce como Profesora en la Universidad de Extremadura, la Universidad Internacional de la Rioja y como Pedagoga en Ábaco Centro de Psicología Infantil.

sianes@unex.es - alicia.sianes@unir.net

**Fecha de recepción: 20/8/2019**

**Fecha de aceptación: 28/2/2020**

