

Agustín de la Herrán Gascón, Javier M. Valle López  
y José Luis Villena Higuera (coords.)

# ¿Qué estamos haciendo mal en la educación?

Reflexiones pedagógicas para la investigación,  
la enseñanza y la formación

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*

Primera edición: julio de 2019

© Agustín de la Herrán Gascón, Javier M. Valle López y José Luis Villena Higuera (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-49-8

Depósito legal:

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión:

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación? . . . . .	9
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN, JAVIER M. VALLE LÓPEZ, JOSÉ LUIS VILLENA HIGUERAS	
1. Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las <i>competencias clave</i> en España. . . . .	13
JAVIER M. VALLE	
2. Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. . . . .	39
ANTONIO BOLÍVAR, PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA	
3. Currículo escolar: aciertos y errores . . . . .	67
JOSÉ MOYA, FLORENCIO LUENGO	
4. Educación de la sexualidad: libertad (delito y castigo) y paraíso. . . . .	95
FERNANDO BARRAGÁN MEDERO, DAVID PÉREZ JORGE	
5. ¿Por qué no se generaliza el uso de las TIC en las escuelas? . . .	109
ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ, EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, EDUARDO GARCÍA ZAMORA	
6. Errores a troche y moche en la evaluación educativa . . . . .	131
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA	
7. ¿Qué estamos haciendo mal en la Universidad? . . . . .	157
VICENTE MANZANO-ARRONDO	
8. Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe. . . . .	183
PAULA ORTEGA GÓMEZ	

9. Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión . . . . .	203
PABLO LUIS TEJADA ROMERO, PABLO RODRÍGUEZ HERRERO, PABLO GARCÍA SEMPERE	
10. ¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social? . . . . .	221
RUBÉN JIMÉNEZ JIMÉNEZ	
11. ¿Qué hacemos mal en investigación educativa? . . . . .	263
F. JAVIER MURILLO	
12. ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. . . . .	287
JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ	
13. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? . . . . .	331
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN	
<i>Índice</i> . . . . .	393

# Índice

Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación? . . . . .	9
1. Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las <i>competencias clave</i> en España . . . . .	13
1. Aclaraciones previas: aproximación a la Educación Supranacional y propuesta marco para interpretar las políticas educativas de los Organismos Internacionales. . . . .	14
2. La Unión Europea como agente de políticas educativas supranacionales . . . . .	16
3. Las competencias clave como política supranacional de la Unión Europea . . . . .	18
3.1. Alfabetización. . . . .	19
3.2. Multilingüismo . . . . .	20
3.3. Competencia matemática, científica, técnica y de ingeniería. . . . .	20
3.4. Competencia digital . . . . .	21
3.5. Competencia personal, social y de aprender a aprender . . . . .	21
3.6. Competencia ciudadana . . . . .	22
3.7. Competencia emprendedora. . . . .	23
3.8. Competencia en conciencia y expresión culturales. . . . .	23
4. Análisis . . . . .	26
4.1. Objetivos . . . . .	26
4.2. Procesos . . . . .	27
4.3. Resultados . . . . .	29
5. Luces y sombras en el caso de España . . . . .	30
6. Algunas conclusiones: aprendiendo de los errores del pasado para mejorar en el futuro . . . . .	34
Referencias bibliográficas . . . . .	37

2. Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos . . . . .	39
1. Nuestro particular rumbo de la formación inicial . . . . .	41
1.1. Modelos de formación . . . . .	42
1.2. Contenidos de los planes de formación de Magisterio . . . . .	43
1.3. Sentido de la formación inicial. . . . .	47
2. La formación inicial en la Universidad: la relación teoría-práctica . . . . .	49
3. ¿Cómo ha sido y es la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria? . . . . .	51
3.1. Las oportunidades recientes perdidas . . . . .	52
3.2. Un campo, durante muchos años, desolado por la desidia . . . . .	55
3.3. El nuevo Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria . . . . .	56
4. Reimaginar caminos futuros en la profesión docente. . . . .	58
4.1. Rediseñar la comprensividad . . . . .	59
4.2. Una identidad profesional acorde con las nuevas demandas . . . . .	60
4.3. Futuro de la formación inicial . . . . .	62
5. Referencias bibliográficas . . . . .	64
3. Currículo escolar: aciertos y errores . . . . .	67
1. Introducción . . . . .	67
2. Racionalidad científica y controversias educativas . . . . .	68
3. Las competencias: la controversia entre distintos marcos teóricos . . . . .	72
3.1. El enfoque conductual. . . . .	74
3.2. El enfoque funcional. . . . .	74
3.3. El enfoque constructivo u holístico. . . . .	75
3.4. Las competencias entendidas como poderes de la ciudadanía. . . . .	77
4. La búsqueda de una solución ejemplar: el programa COMBAS. . . . .	79
4.1. La búsqueda de una mayor integración en el currículo. . . . .	80
4.2. La experimentación en los centros educativos: la búsqueda de tareas relevantes . . . . .	82
4.3. La sostenibilidad de la propuesta COMBAS, en medio de cambios políticos: el debate curricular LOE/LOMCE. . . . .	86
4.4. Valoración y sostenibilidad de la experiencia COMBAS: la defensa de la red KeyCoNet y la propia evaluación externa al programa . . . . .	88
4.5. La nueva apuesta del Parlamento Europeo: el reto continúa . . . . .	89
5. Conclusiones . . . . .	89
6. Referencias bibliográficas . . . . .	91

4. Educación de la sexualidad: libertad (delito y castigo) y paraíso. . . . .	95
1. Currículum y conflictos sociales . . . . .	95
2. La expansión de la educación sexual y la prohibición. . . . .	96
3. La educación de la sexualidad en Europa, América Latina y el Caribe . . . . .	98
4. La formación como herramienta de control o de liberación . . . . .	99
5. La sexualidad humana entre la biología y la cultura: los deseos . . . . .	101
6. La sexualidad humana como expresión de erotismo, placer y el amor. . . . .	102
7. De los provechos de casarse o de cómo el sexo nos lleva al paraíso . . . . .	102
8. El acto sexual (heterocentrismo): acerca de la satisfacción femenina y de cómo hacer el amor rezando. . . . .	103
9. La sexualidad humana, la antropología de los sentidos y la educación sexual. . . . .	104
10. Igualdad, feminismo y sexología . . . . .	105
11. Bases teóricas y prácticas para la inclusión de la educación sexual en el currículum . . . . .	106
12. Referencias bibliográficas . . . . .	107
5. ¿Por qué no se generaliza el uso de las TIC en las escuelas? . . . . .	109
1. El mundo y las TIC van muy deprisa; la escuela, muy despacio . . . . .	110
2. No hay nativos digitales, pero los niños y los jóvenes manejan los dispositivos digitales mejor que la cucharilla del yogurt. . . . .	111
3. De la Laurousse a San Google: las TIC son un valor de futuro (sobre todo, de mercado) para las familias, pero no un activo presente . . . . .	113
4. La cultura escolar española está firmemente anclada en el conocimiento bancario (y Wert y las editoriales han ayudado mucho) . . . . .	114
5. La competencia digital: «quiero y no puedo» . . . . .	116
6. La política TIC de las administraciones educativas ha sido y es errática y al son del que más paga. . . . .	118
7. La formación inicial del profesorado es escasa en Primaria casi nula en Secundaria . . . . .	120
8. La formación permanente del profesorado sigue siendo voluntaria, fuera de las horas de trabajo y vinculada en intereses personales. . . . .	122
9. Las niñas y las jóvenes se incorporaron a las tecnologías digitales, pero las profesoras siguen en la brecha (de género) . . . . .	123

10. A pesar de todo, hay experiencias escolares interesantes con TIC pero ¿son sostenibles?, ¿son ampliables? . . . . .	124
11. Coda: una educación relevante para el siglo XXI. . . . .	126
12. Referencias bibliográficas . . . . .	127
6. Errores a troche y moche en la evaluación educativa . . . . .	131
1. En el umbral. . . . .	131
2. La fertilidad del error . . . . .	133
3. Las fuentes de los errores. . . . .	136
3.1. La lógica de autoservicio . . . . .	136
3.2. Las trampas del lenguaje: ¿de qué evaluación hablamos? . . . . .	138
3.3. Las finalidades de la evaluación: ¿para qué evaluamos? . . . . .	139
3.4. Los peligros de la atribución: ¿de quién es la culpa? . . . . .	140
3.5. El contexto de la evaluación: ¿dónde se realiza la evaluación? . . . . .	141
3.6. Desigualdad de las evaluaciones: ¿cómo castigar una realidad a través de la evaluación? . . . . .	142
3.7. Víctimas de la rankingmanía . . . . .	143
3.8. Las relaciones con el poder: ¿a quién sirve la evaluación? . . . . .	146
3.9. La cultura de los titulares: ¿qué se dice de la evaluación? . . . . .	147
3.10. El efecto Mateo: ¿a quién beneficia la evaluación? . . . . .	148
3.11. Los riesgos de la cuantificación: ¿por qué la obsesión por los números? . . . . .	149
3.12. El olvido de la esfera emocional . . . . .	151
3.13. Ausencia de negociación . . . . .	151
3.14. Los problemas de metaevaluación: ¿quién evalúa la evaluación? . . . . .	152
4. Manejar el error de forma inteligente y honesta. . . . .	153
5. Referencias bibliográficas . . . . .	154
7. ¿Qué estamos haciendo mal en la Universidad? . . . . .	157
1. Preámbulo . . . . .	157
2. Algunos ladrillos . . . . .	158
2.1. Si no es Q1, ni te muevas . . . . .	158
2.2. Proceso histórico: he aquí la universidad . . . . .	159
2.3. Proceso cronológico: he aquí el profesorado . . . . .	160
2.4. Proceso selectivo: he aquí la gestión política . . . . .	161
2.5. Las universidades <i>medieval</i> y <i>mercantil</i> . . . . .	163
3. El edificio de la obediencia . . . . .	164
3.1. Las corrupciones medieval y mercantil . . . . .	165
3.2. La Torre de marfil . . . . .	167
3.3. Versiones de la obediencia . . . . .	168
3.4. Velos de la obediencia . . . . .	170
4. Finalmente . . . . .	177



4.1. Las revoluciones . . . . .	177
4.2. De qué trabajos previos sale esto . . . . .	178
5. Referencias bibliográficas . . . . .	179
8. Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe. . . . .	183
1. Beneficios del bilingüismo. . . . .	183
2. La diversidad lingüística en Europa y la metodología CLIL. . . . .	186
3. El nivel de exposición social a la lengua meta importa. . . . .	188
4. Percepciones sobre lenguas extranjeras y su aprendizaje. . . . .	190
5. ¿Pueden los programas de formación inicial docente ayudar a extender el contexto de la lengua? . . . . .	194
6. ¿Pueden los programas de formación inicial ayudar a superar los retos para crear un contexto de aprendizaje de lenguas efectivo? . . . . .	196
7. Referencias bibliográficas. . . . .	197
9. Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión . . . . .	203
1. Introducción. . . . .	203
2. Autoanálisis con preguntas-guía. . . . .	206
2.1. Qué errores cometí en cuanto a las motivaciones por las que me planteé trabajar en la educación inclusiva (al por qué) . . . . .	206
2.2. Qué estoy planteando mal en cuanto a los objetivos que persigo en la educación inclusiva (al para qué) . . . . .	208
2.3. En qué me estoy equivocando en el análisis de los problemas educativos en relación con la inclusión . . . . .	209
2.4. Qué estoy haciendo mal en cuanto a las respuestas que estoy dando al problema de la inclusión . . . . .	211
3. Reflexión dialogada sobre las respuestas aportadas . . . . .	214
4. Referencias bibliográficas . . . . .	219
10. ¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social? . . . . .	221
1. Una breve reflexión introductoria desde una juventud madura . . . . .	221
2. Aceptando la mejora para definir nuevos horizontes educativos. . . . .	223
3. El sueño de una profesión diferente: enseñando el arte de transformar . . . . .	224
4. Retos en la formación de educadoras y educadores sociales . . . . .	227
4.1. Ser modelos y referentes para nuestros alumnos . . . . .	227
4.2. Introducir el pensamiento crítico y creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. . . . .	228

4.3. Abordar la competencia de aprender a aprender . . . . .	229
4.4. Generar espacios de participación con el alumnado. . . . .	229
4.5. Pensar en la formación de educadores sociales más allá de la asignatura . . . . .	229
4.6. Tender puentes entre la universidad y el mundo profesional . . . . .	230
5. Aterrizando el cambio: propuestas específicas para la mejora de la formación de educadores y educadoras sociales desde la universidad. Claves para la mejora educativa . . . . .	231
5.1. Mejorando el prácticum. El alumnado como fuente de aprendizaje . . . . .	231
5.2. Propuestas sobre el Trabajo de Fin de Grado . . . . .	237
5.3. Avanzar en el reconocimiento de créditos . . . . .	240
5.4. Enriquecer la plantilla de profesorado que imparte docencia en la titulación. . . . .	249
5.5. Cooperar con los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales para facilitar la vinculación del ámbito universitario con el profesional . . . . .	252
5.6. Desarrollar programas de orientación profesional dirigidos al alumnado durante todo el Grado. . . . .	253
5.7. Diversificación e integración de las actividades formativas . .	255
6. A modo de reflexión final: cuando menos es más . . . . .	259
7. Referencias bibliográficas. . . . .	260
11. ¿Qué hacemos mal en investigación educativa? . . . . .	263
1. ¿Investigamos «bien» en educación? . . . . .	265
2. ¿Qué investigamos en educación?. . . . .	268
3. ¿Cómo investigamos en educación? . . . . .	271
4. ¿Con quién investigamos? . . . . .	274
5. ¿Cómo comunicamos nuestros resultados? . . . . .	274
6. ¿Cómo ven los docentes lo que publicamos? . . . . .	277
7. Hacia una investigación transformadora . . . . .	279
8. Referencias bibliográficas . . . . .	283
12. ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. . . . .	287
1. Una ficción temporal pero una realidad en el contenido de la ciencia de la educación. . . . .	287
2. El conocimiento de la educación es específico y especializado. Educamos con las áreas culturales, transformándolas en ámbitos de educación . . . . .	294
3. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la pedagogía para la función pedagógica . . . . .	299

4. La imagen social de la pedagogía no es buena . . . . .	306
4.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos . . . . .	309
4.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación . . . . .	310
4.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación . . . . .	311
5. Como disciplina, hay pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la pedagogía. . . . .	319
6. Referencias bibliográficas . . . . .	326
13. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? . . . .	331
1. Introducción. . . . .	331
2. Diagnóstico pedagógico radical . . . . .	333
2.1. El paradigma del Titanic . . . . .	333
2.2. El error socrático. . . . .	335
2.3. La violencia procústea en la educación . . . . .	338
3. Posibles errores de enfoque y entendimiento. . . . .	344
3.1. La educación y la formación están mal enfocadas: metáfora de la Luna . . . . .	344
3.2. No sabemos qué son la educación y la formación . . . . .	345
3.3. Los «fines de la educación» son incompletos o inválidos para una educación plana . . . . .	347
3.4. Mediante el aprendizaje y el conocimiento no se pueden alcanzar los fines cruciales de la educación . . . . .	351
3.5. Los principales factores de la educación y de la formación no son todos los que son. . . . .	356
3.6. La educación comienza en uno mismo: la teoría de la mora . . . . .	357
3.7. La educación no solo transcurre de la cuna a la tumba . . . .	361
3.8. No se está formando a educadores ni a profesores . . . . .	361
3.9. La creatividad educativa no se comprende. . . . .	362
3.10. La educación inter- o transcultural o nacional se quedan a mitad de camino . . . . .	363
3.11. En algunos entornos, la educación inclusiva, la educación en valores o la propia educación pueden ser estafas. . . . .	365
3.12. Basar la educación en la diversidad es una insuficiencia o un error . . . . .	366
3.13. Lo que se entiende por educación inclusiva es insuficiente o un error . . . . .	366
4. Verdades absolutas o leyes formativas radicales. . . . .	367
4.1. Introducción. . . . .	367

4.2. Verdades absolutas . . . . .	370
4.3. Corolarios . . . . .	381
5. A modo de conclusión. . . . .	382
6. Referencias bibliográficas . . . . .	384

# Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación?

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN Y JAVIER M. VALLE LÓPEZ  
Universidad Autónoma de Madrid

JOSÉ LUIS VILLENA HIGUERAS  
Universidad de Granada

En educación, hay una serie de máximas o constantes que son aceptadas habitualmente, como sentido común. Por ejemplo que, desde la formación técnico-profesional, la investigación y las publicaciones pedagógicas se intenta mejorar la educación y, desde ella, la sociedad. También se intuye que, al menos, hay algunos aspectos en este campo que están mal y que deberían cambiar.

Cuesta algo más ver que, al pensar en lo que se precisa mejorar de la educación o lo que la rodea y en cómo solucionarlo, lo habitual es cometer un error de sesgo interpretativo al apreciarlo. Esto es, se considera que falla o que no está bien lo que no encaja con nuestras convicciones. A veces, lo que creemos no se asienta en una formación suficiente. En otras ocasiones, sí, y se puede construir antes o después de un conocimiento elaborado.

En la medida en que el amplísimo campo de la educación es estudiado por ciencias, al menos la valoración de la comunidad científica no debería estar apenas influida por predisposiciones y creencias previas, arbitrarias o parcialmente fundadas. Podrían traer, en efecto, bien prejuicios, bien selecciones sesgadas y dualidad. Es posible que este sesgo o que este «ego en la acción», que satura a toda la sociedad, a sus sistemas y a la mayor parte de sus miembros, tenga algo que ver con los errores que se pueden cometer y observar en nuestra educación.

Casi nadie se libra del todo de su influencia: ni toda persona que lea este trabajo, ni todos los excelentes autores y autoras a quienes se ha invitado a participar y nutrir este proyecto. Como decía el catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Félix E. González Jiménez: «La subjetividad es el fenómeno, la objetividad es una pretensión», y esa subjetividad tiene, al menos, algo de limitación y de condicionamiento.

Por eso, las contribuciones de este libro no terminan ni cierran nada. Ni pueden, ni quieren ni deben hacerlo. Más bien al contrario: abren, proponen. Al ser por definición inacabadas coadyuvan, una vez producidas, a metodologías como el diálogo transformador que enseñó Sócrates. De ahí que un destino natural de los capítulos sea el debate con base en la duda, la autoevaluación —o mejor autocrítica— y la conciencia, para la posible evolución de la educación y del conocimiento pedagógico, tanto en el ámbito formativo como en el docente e investigador.

En el mundo de la formación, si no hay disposición sincera al cambio y ese cambio no radica en el cambio propio con base en la educación de la razón, lo que hagamos será aparente y superficial. Entendemos entonces que bajo este aprovechamiento formativo, extensible a toda la sociedad, también tenga que ver con lo que hacemos mal en la educación. En síntesis, quizá todos nosotros seamos copartícipes de lo que ocurre: lo bueno, lo mejorable y lo catastrófico.

En síntesis, este libro indaga en perspectivas, temas, problemas, proyectos, realizaciones y ausencias educativas desde un punto de vista inusual: el de la mala práctica, el de la acción errónea. No se trata de responder, en primera instancia, a cómo hacer bien o cómo investigar mejor las cosas, sino a contribuir a completar la comprensión de la educación, desde el conocimiento de la otra orilla, de la cara alejada o de la parte sumergida del iceberg de la educación, donde se perciben ausencias, insuficiencias, errores, ofuscaciones, fallos, incompleciones, etc.

Se trata de admitir una obviedad: que la tela de la educación tiene otro lado que apenas se mira y que, además, cuesta ver, enfocar y normalizar en el conocimiento propio y en el pedagógico. Permítasenos un ejemplo representativo: no es comparable la producción científica sobre buenas prácticas docentes, educativas e investigativas con la generada sobre malas prácticas. Sin embargo, ¿quién puede negar que existan?

Con esta perspectiva inicial, los capítulos abordan un amplio y sugerente abanico de contenidos. El objetivo de la obra es ofrecer elaboraciones centradas en lo que posiblemente, o a juicio de los autores, se hace mal en el seno de la educación. En un segundo momento, se pretende aportar perspectivas que finalmente ayuden a la transformación de la enseñanza, la educación, la formación y su investigación.

Se espera que, con ello, se puedan ofrecer visiones, análisis, propuestas, constructos y otros elementos válidos para avanzar en todos los planos y temas abordados. Podrían generarse nuevas vías formativas y otras miradas, útiles para la innovación y la investigación educativa.

Por su orientación, las contribuciones incluyen un fuerte carácter evaluativo. Por ello, se han centrado tanto en análisis como en alternativas de cambio y la renovación pedagógica, con base más en el *desem-*

*peoramiento* que en la mejora. Cada protagonista lo hace eficazmente desde su propia mirada y sobre un tema que es de su especial dominio.

Así, por ejemplo, en su capítulo, «Algunas luces y muchas sombras en la implantación de educativas supranacionales. El caso de las competencias clave en España», Javier M. Valle analiza la política de la Unión Europea sobre competencias clave como un posible ejemplo de política supranacional, no exenta de críticas, sobre todo en su forma de implantación.

Por su parte, el capítulo de Antonio Bolívar y Purificación Pérez-García, titulado «Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos», aborda la formación del profesorado como un problema no resuelto, desde la premisa de ser la mejor solución para la educación y una alternativa desaprovechada hasta el momento.

En la contribución titulada «Currículo escolar: aciertos y errores», escrita por José Moya y Florencio Luengo, se diserta sobre un currículo basado en competencias, desde la premisa de que esta estructuración curricular es preferible a otras formas de definición de las intenciones educativas y poniendo en evidencia que, en muchas ocasiones, este enfoque no está lo suficientemente presente en nuestras aulas.

Con el título «Educación de la sexualidad: libertad [delito y castigo] y paraíso», los profesores Fernando Barragán Medero y David Pérez Jorge se detienen en un contenido que nunca debería ser excluido del currículo, y cuya necesidad educativa actual es particularmente interesante y que habitualmente no atendido de manera adecuada.

«¿Por qué no se usan las TIC en las escuelas?» es el título que emplean Rocío Anguita Martínez, Eduardo Fernández Rodríguez y Eduardo García Zamora para ofrecernos 10 píldoras que inciden y son relevantes para explicar de forma poliédrica y compleja por qué en las escuelas españolas estamos todavía lejos de un momento de desarrollo adecuado con el uso de las TIC.

El texto de Miguel Ángel Santos Guerra, con el sugerente título «Errores a troche y moche en la evaluación educativa», da un paso más sobre estudios anteriores relativos a errores asociados a la evaluación educativa y reflexiona sobre las principales causas que llevan a cometerlos y a mantenerse en ellos.

«¿Qué estamos haciendo mal en la universidad?», de Vicente Manzano-Arrondo, es un capítulo que critica directamente, sin adornos y sin evitar que duela, lo que a su juicio está pasando en nuestra universidad.

Las razones de la diferente efectividad en entornos distintos de la enseñanza en lenguas extranjeras quedan explicadas en «Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe», que presenta Paula Ortega.

Los autores Pablo Luis Tejada Romero, Pablo Rodríguez Herrero y Pablo García Sempere describen, en «Reflexiones autocríticas de nues-

tra experiencia docente en el ámbito de la inclusión», los errores cometidos por cada uno de ellos en la práctica de la educación inclusiva, con la mirada puesta en la mejora formativa desde esta perspectiva autocrítica, autoevaluativa e íntima.

«¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social? Formación y sinergias para el avance desde el compromiso y la innovación desde una profesión transformadora» es el título elegido por Rubén Jiménez Jiménez para abordar la formación de educadores sociales, desde un punto de vista crítico constructivo, algo que no es muy habitual en la literatura sobre este ámbito, además de desde el campo profesional.

Por su parte, Javier Murillo nos ofrece, bajo el título «¿Qué estamos haciendo mal en investigación educativa?», una lúcida profundización desde diversas perspectivas, sobre las explicaciones y factores por los que piensa que la investigación educativa no transforma ni mejora la educación ni la sociedad.

En el capítulo «¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía», José Manuel Touriñán investiga en y desde la Pedagogía para clarificar cuestiones críticas, epistemológicas y aplicadas, relacionadas con la ciencia de la educación por antonomasia.

Y, por último, Agustín de la Herrán Gascón, se pregunta «¿Qué hacemos mal en la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?», ofreciendo observaciones críticas de la educación y la Pedagogía desde el «enfoque radical e inclusivo de la formación» que promueve.

Queremos cerrar esta introducción con unas palabras de Miguel Ángel Santos Guerra, cuando, al terminar su capítulo, hace una alusión directa al espíritu del libro:

Este libro puede ser una cura de humildad, tan necesaria para algunos profesionales. Una cura que nos haga poner los pies en la tierra y reflexionar con rigor y responsabilidad sobre aquello que hacemos y dejamos de hacer con el fin de mejorarlo. Bienvenido sea.

Gracias. Pudiera ser, ojalá pueda ser así, Miguel Ángel... Si así fuese, nos conformaríamos con que alcanzase a incentivar debate y reflexión entre docentes y personal de investigación... Eso ya lo podríamos considerar un éxito formativo.



# ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Pedagogía. Departamento de Pedagogía  
de la Facultad de Ciencias de la Educación  
de la Universidad de Santiago de Compostela

*Lo que debe hacer la Pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada.*

HERBART, 1806: 8

## 1. Una ficción temporal pero una realidad en el contenido de la ciencia de la educación

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

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant (Kant, 2003: 3-5).

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

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Könisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía (algo falla en la Pedagogía si los pedagogos se olvidan de ellos mismos).

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de «círculo visual propio» que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño.

Institucionalmente se acepta que J. F. Herbart (1776-1841) es el origen de la Pedagogía entendida como conocimiento de la educación con autonomía funcional derivada de sus propios conceptos y capacidad para buscar criterios de prueba, igual que cualquier otra disciplina científica. Ahora bien, la concepción de la disciplina que estudia la educación que Herbart defiende, no surge de una pura originalidad que trabaja en el vacío sin desarrollar de la autonomía de la ciencia de la educación. Existen precedentes a la obra de Herbart que contribuyen a configurar su pensamiento acerca de la educación. Y no me refiero, únicamente, a la presencia de posiciones defendidas por sus coetáneos respecto de la educación como objeto de conocimiento que fueran contraria a las suyas. Me refiero, además, a la existencia de otros autores anteriores cuyos planteamientos apuntan a ciertas ideas que alcanzan una formulación matizada en Herbart.

El hecho de que en Herbart encontremos una primera exposición argumentada acerca de la autonomía de la ciencia de la educación, es lo que permite atribuirle el carácter de origen de la corriente. Pero como dice Nohl (1968: 34), Ratke, Comenio, Rousseau, y Pestalozzi son pilares imprescindibles de la consolidación de la autonomía. Existen tres obras —*Pedagogía General* de J. F. Herbart (1806), *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* de W. Dilthey (1884) y la *Teoría de la educación* de H. Nohl (1935)— en las que se halla expresada con claridad cada vez más matizada la necesidad de una disciplina que estudie la educación con autonomía y limite su campo a los fines y medios lógicamente implicados en la tarea, configure la función pedagógica como generadora de principios y caracterice, además, la intervención educativa como cuestión que debe ser estudiada en sus propios términos. En estas obras se

intenta crear la disciplina cuyo objeto de estudio es específica y singularmente la educación o lo que es lo mismo, elaborar el saber que constituye la Pedagogía.

Herbart construye su ciencia después de criticar los modos habituales de indagar la tarea educativa. Afirma que la mayoría de las personas que se dedican a la educación reducen su conocimiento de la función a la experiencia relativa al efecto de una regla singular del profesor sobre el alumno:

La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un *círculo visual* propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si tienen inventiva se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulante en la educación (...), si son previsores alejan de él todo lo que pudiera perjudicar su salud (...) Así se desarrolla un niño (...) (pero, como dice Herbart al final del párrafo), si realmente se desarrolló así, hay que felicitarse por ello. (Herbart, 1806: 1; la cursiva es mía)

Frente a este tipo de actuación, Herbart pretende construir una nueva ciencia. No se limita a utilizar la experiencia del profesor en sus años de rutina educadora, sino construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué debe seguir actuando de ese modo, o por qué debe cambiarlo: «un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?» (Herbart, 1806: 5).

La ciencia propia de la educación, la Pedagogía, no puede hacerse escribiendo un libro que enseñe sucesivamente lo que ha de hacerse sucesivamente; como Rousseau en *El Emilio*, hacer esto es lo propio del retórico, pero lo peor para la Pedagogía, «pues se ha de someter como hace Rousseau lo espiritual a lo corporal para poder imaginarse que la continuidad del desarrollo progresivo del espíritu se puede graduar como una escala, con solo establecer como puntos fijos las épocas de la educación física» (Herbart, 1806: 267).

Tampoco puede hacerse descomponiendo el trabajo en sus elementos y presentando simultáneamente lo que se ha de cuidar a la vez, pero continuamente. Porque lo mismo que el método anterior separa de un modo arbitrario lo que en sí está unido continuamente, así también este método «nos hace temer que no tendrá mayor éxito en sus análisis, ya que en la educación apenas puede pensarse una cosa absolutamente separada de las demás. Tratar primero de la educación intelectual, después la estética y por fin la moral, y añadir después una didáctica, equivale a considerar las materias de enseñanza yuxtapuestas en el espíritu como en los manuales de Psicología» (Herbart, 1806: 268.)

Tampoco puede hacerse deduciendo la educación entera como un problema de principios filosóficos y hacer que esta educación se desarrolle conforme a sus leyes internas sin atenerse a la sucesión y continuidad de los cuidados educativos (Herbart, 1806: 26), porque, «el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno a priori, es, pues, en sí, una expresión falsa y por ahora un concepto vacío que la Pedagogía no puede admitir por más tiempo» (Herbart, 1806: 9):

Nunca el escritor establecerá peor su relación con los lectores sino cuando decide ese método. Pues ¿de qué sistema filosófico debe deducir la educación? Entregaría inútilmente el suyo propio a la crítica incompetente, y solo conseguiría atraer a la Pedagogía la desconfianza pública con la cual se enfrenta todo nuevo sistema. La Pedagogía tendrá derecho a regocijarse sí puede ganarse la mirada sana y recta de sus lectores y hacerles olvidar todas las concesiones que ha hecho hasta entonces, de un lado, a la teoría de la libertad y de otro, a la frenología. Herbart (1806: 268)

La Pedagogía tiene que ser de otra manera: «la educación convencional trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural equivale a repetir la serie entera de los males padecidos. Limitar a lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer lo restante» (Herbart, 1806: 5).

Lo que tiene que poseer el educador es ciencia y reflexión. Por supuesto la ciencia no es infalible en sus enseñanzas, pero precisamente por eso nos obliga a mostrarnos cautos en los puntos controvertibles. Quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia guarda en sus miras errores iguales o aún mayores sin notarlos, o mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hayan embotados. Así pues, «*la Pedagogía nos va a proporcionar un círculo visual de la educación al elevarnos a lo general*» y, «en efecto, podremos cometer errores; sin embargo, los errores de las ciencias son, originalmente, los errores de los hombres, pero solo de los más inteligentes» (Herbart, 1806: 9; la cursiva y el subrayado son míos).

De lo que se trata es de elaborar un círculo visual, de tal manera que se puedan abarcar todas las consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en cada caso. Con su ciencia el educador genera principios que le permiten decidir la instrucción, es decir, si algo debe incluirse o no en un proceso educativo. *La Pedagogía de Herbart es general en sentido lógico*, distinta de «diferencial»: «Por esta causa el libro (de Herbart) ofrece solo conceptos generales y los enlaces también generales de ellos. No se trata ni de la educación masculina, ni la femenina» (Herbart, 1806: 269; el paréntesis es mío). La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de esos datos; pero la teoría no es subalternada,

porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación:

Lo que debe hacer la Pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. (Herbart, 1806: 8; la cursiva y el subrayado son míos)

Para Nohl, la Pedagogía no es un arte —que sería la contestación ingenua—, ni se deriva de otras teorías. El gran problema de la Pedagogía estriba en darse cuenta de que «las grandes oposiciones que han recorrido la Pedagogía en todos los tiempos no son meramente consecuencias de falsas *teorías*, sino que las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones respecto a la vida y el mundo» (Herbart, 1806: 10).

Frente a Herbart, Nohl mantiene que pretender fundar una Pedagogía de validez general en el fin general de la educación con contenido cultural es abocar la Pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos «no es la unidad del sistema, sino la unidad del ideal que no es racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios» (Nohl, 1968: 13).

A su vez, frente a Dilthey mantiene que, ni siquiera el intento formal de Dilthey es la solución, pues al buscar la solución de la Pedagogía en la conexión teleológica, prescindiendo de todo fin con contenido que esté sometido al cambio histórico, o se limita la Pedagogía a una técnica al servicio de los compromisos de un pueblo o nación concreto, o se queda en un puro formalismo que tanto sirve para formar criminales perfectos como hombres morales (Nohl, 1968: 18).

Asimismo, para Nohl, la concepción subalternada de la Pedagogía choca con dificultades insalvables para deducir el sistema de Pedagogía. La concepción subalternada de la Pedagogía «no quiere preguntarse por los *fin*es de la educación, sino solo por las vías racionales para la consecución de fines *dados* de la educación» (Nohl, 1968: 20). «Preenden ser solo una teoría de los medios de la educación, pero los medios no son separables de los fines a los que deben servir» (Nohl, 1968: 22.)

Esta separación es imposible: «Esta completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible (...) una conexión causal conocida solo llega a ser medio cuando persigo un fin: en cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y solo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio» (Nohl, 1968: 22).

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

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Tourinán, 1987). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Tourinán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppes, Ladrière y otros, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Tourinán y Sáez, 2015).

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

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

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

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

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (Pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay Pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, etcétera).

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

- ▶ Pedagogía no es Psicología
- ▶ Pedagogía no es Filosofía
- ▶ Pedagogía no es solo enseñanza
- ▶ Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social no son lo mismo
- ▶ Las carreras para las que puede formar nuestra Facultad son varias y no son las únicas posibles: pedagogo, maestro, inspector, educador social, director de centros, etc.

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Y algo hacernos mal, cuando en nuestros centros damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Racionalidad político-administrativa y racionalidad epistemológica deben ser complementarias y convergentes. Y esto no es siempre así (Tourrián, 2008 y 2012a).

## 2. El conocimiento de la educación es específico y especializado. Educamos con las áreas culturales, transformándolas en ámbitos de educación

Tal como se ha razonado a lo largo del epígrafe anterior, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación), el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento) y el conocimiento de áreas culturales. Para nosotros queda claro que (Tourrián, 2018a):

- ▶ Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero en este caso son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento).
- ▶ Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área —matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etcétera— han ido consolidando con sus investigaciones y pueden llegar a convertirse en conocimientos educativos, si adquieren el carácter y sentido propio del significado de *educación*.
- ▶ Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Hablar del «conocimiento de la educación» es lo mismo que interrogarse acerca de la «educación como objeto de conocimiento», lo que equivale a formularse una doble pregunta (Tourrián, 1987a):

- ▶ Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno y generar principios de educación y de intervención pedagógica.
- ▶ Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las



áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educación con las Artes*, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto *educación* y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables.

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica*.

La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir «conocer un área cultural» «enseñar un área cultural» y «educar con un área cultural». El conocimiento de la educación se distingue del conoci-

miento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido propios del significado de la educación (Tourrián, 2015).

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y en el desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación.

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propios del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural «Historia», por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico y educar con la Historia.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de «*el conocimiento de la educación*», es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos —la historia, la matemática, la física, etc.— son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder

a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que solo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, por cuanto se construye con el significado de «educación» desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento «educación». Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Tourrián, 2013a).

Hay que asumir sin prejuicios que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, solo es válido si sirve para educar; es decir, sirve para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término («sé qué, sé cómo y sé hacer»); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural, porque la lógica de saber no es la lógica de hacer saber a otro); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no solo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de *educación*, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre «saber Historia», «enseñar Historia» y «educar con la Historia», entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Grupo SI(e)TE. Educación, 2013; Herrán, 2017).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la Pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de

educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como «*ámbito de educación*», para de este modo poder hacer el diseño educativo operativizable mediante el programa y generar la intervención pedagógica correspondiente (Touriñán y Longueira, 2018).

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso (Touriñán, 2015).

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque dónde hay educación, hay riesgo: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida (Touriñán, 2017).

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes opinómanos de la Pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida (Grupo SI(e)TE. Educación, 2014). Antes al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de *ámbito* en la arquitectura curricular y en el diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención (Grupo SI(e)TE. Educación, 2016).

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve solo en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Touriñán, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo.

El significado primario de *realizar* algo es «hacerlo real». Y en términos de educación esto significa que la persona educada elige hacer algo, se compromete con ese algo y decide integrar ese algo como parte de sus proyectos, pero, a continuación, tiene que realizarlo, ejecutarlo mediante la acción, debe pasar del pensamiento a la acción, debe pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, desde la ejecución, interpretación, comprensión y expresión. La realización de algo exige efectivamente ejecutar mediante la acción lo comprendido y lo interpretado, expresándolo. No hay educación, por tanto, sin afectividad, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor; o sea, que hay que lograr en cada caso la concordancia entre valores y sentimientos, expresando lo comprendido e interpretado. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos (elegir, comprometerse y decidir), pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos (expresar, comprender e interpretar). Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo (integración cognitiva, interpretativa-creadora y afectiva). Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, en la relación educativa cuando se interviene pedagógicamente (Touriñán, 2017). Y precisamente por esa particularidad de tener que pasar del pensamiento a la acción para realizar algo que elegimos y decidimos integrar en nuestros proyectos, buscando la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada acción, educar es un concepto con significado distinto de conocer y enseñar (Touriñán, 2017).

### 3. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la pedagogía para la función pedagógica

En este momento de la argumentación tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado. Pero lo cierto es que, desde la perspectiva de la práctica, se han esgrimido argumentos diversos que alimentan tres grandes objeciones

a la defensa del conocimiento de la educación en su relación con la función pedagógica. Es posible sistematizar tres grandes objeciones que se han hecho a la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la función pedagógica, tal como se resume en el cuadro 1.

**Cuadro1.** Objeciones, desde la práctica, a la necesidad de Pedagogía para ser competentes en las funciones.

<p><b>1.ª OBJECCIÓN, basada en la experiencia del no especialista:</b></p> <p>No es necesario el conocimiento especializado de la Pedagogía, porque, si bien es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas.</p>
<p><b>2.ª OBJECCIÓN, basada en la experiencia de la práctica:</b></p> <p>La función pedagógica no necesita el conocimiento especializado que le proporciona la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación, porque el dominio del contenido de la materia a enseñar y la experiencia de la propia práctica docente otorga el conocimiento necesario, aunque no exista en su formación un núcleo pedagógico</p>
<p><b>3.ª OBJECCIÓN, basada en intereses gremiales:</b></p> <p>El conocimiento especializado de la Pedagogía no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas y se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos</p>

Fuente: Touriñán (2016: 178)

*La primera objeción* mantiene que el conocimiento especializado no es condición necesaria en la función pedagógica porque, si bien es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas.

Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, que hay acciones espontáneas que producen efectos que valoramos educativamente. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esta objeción. Que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Es un hecho comprobado que en nuestra sociedad los padres dudan cada vez más de su capacidad para cambiar sus formas de influir en las pautas de comportamiento de sus hijos. Los padres piden cada vez más consejo técnico, asesoramiento pedagógico para realizar su tarea; la institucionalización de la educación de padres y la proliferación de cursos pedagógicos para padres que organizan los colegios y asociaciones de padres son un claro ejemplo de la necesidad de conocimiento especializado.

Por otra parte, es también un hecho innegable que una gran mayoría de padres ha recibido su educación de profesionales; y aun cuando no sepan establecer secuencias de acción técnicamente para lograr un cambio educativo en sus hijos, sí recuerdan el modo pedagógico con que se les había enseñado a ellos ese cambio u otros semejantes.

También es verdad que existe la autoeducación, pero la autoeducación no puede entenderse más que como el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos que cada uno se da a sí mismo a partir de los procesos formales, no formales e informales de educación o de cualquier otro tipo de influencia. Esto quiere decir que la autoeducación implica una influencia pedagógica previa de otra persona o que uno mismo puede adquirir destreza técnica a un determinado nivel (Tourrián, 2015).

Por supuesto, existen también procesos informales de educación. Pero educación informal no quiere decir ausencia de Pedagogía, sino más precisamente que se pueden obtener resultados educativos por medio de estímulos no directamente educativos. Es informal, porque los estímulos que se utilizan no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo. Se puede aprender geografía a través de las rutas e itinerarios que el autor de una novela de aventuras hace seguir al protagonista. Su intención no es enseñar geografía, por eso su trabajo no se ordena intencionalmente a ese fin, pero la finalidad de entender la distribución geográfica en la novela puede ser un medio de otra finalidad directa, por ejemplo, darle realismo a la secuencia. Por eso se dice que es informal. Pero no deja de ser educación, porque obtiene resultados educativos con estímulos que no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo.

Existe, por otra parte, la acción espontánea, en la que se producen efectos de valor educativo en actividades que no están conformadas con intencionalidad y finalidad educativa. Es el caso en que un niño juega a las carreras y sin que su intención sea otra que jugar, está desarrollando destrezas motrices de indudable interés educativo.

En mi opinión, estos ejemplos no prueban que el conocimiento especializado no sea necesario, sino que todo tipo de intervención educativa no requiere el mismo nivel de competencia pedagógica. Un

padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial (que ha visto o que han utilizado con él), se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Solo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Por otra parte, debe aclararse que el resultado que valoramos educativamente en la acción espontánea no es argumento en contra de la necesidad de conocimiento especializado en la función pedagógica. Pues, la acción espontánea quiere decir obtención de resultados educativos en actividades que no están conformadas por el educador como estímulos directamente o no directamente educativos. Es el caso en que un niño de hábitat rural trepa a los árboles para jugar y balancearse y al hacerlo desarrolla, sin que su intención sea otra que la de jugar, destrezas motrices de indudable interés educativo. Sencillamente, en la acción espontánea no hay función pedagógica, tal como hemos probado en otro trabajo (Tourrián, 2017). Pero sirve para probar la necesidad de conocimiento especializado, porque gracias a él somos capaces de introducir en procesos controlados ese desarrollo espontáneo de destrezas como resultado de una conexión programada que valoramos educativamente.

*La segunda objeción* defiende que la función pedagógica no necesita el conocimiento especializado que proporciona la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación, tal como si la experiencia de la propia práctica proporcionase el conocimiento de la educación necesario para realizar la tarea. Se argumenta, en este caso, que existen profesores que realizan su función de manera eficaz sin recibir formación en el núcleo pedagógico. Es su dominio del contenido de la



materia que enseñan y la experiencia personal de su actuación lo que les convierte en grandes profesores.

De manera formal se nos dice que, si la función pedagógica requiere más conocimiento especializado que el de la propia práctica, no se podría explicar por qué durante siglos la transmisión de cultura se logró sin conocimiento científico de la función pedagógica.

Es un hecho innegable que históricamente la función pedagógica fue considerada como una actividad puramente práctica; no era objeto de conocimiento científico; el acto de intervención era estudiado experiencialmente. No habría ciencia de la función pedagógica, pero la experiencia proporcionaba el conocimiento especializado de la función.

Al criticar esta objeción no se trata de negar el valor de la experiencia; se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales (y la función pedagógica lo es), la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Dejando al margen el hecho de que no toda función pedagógica es función de docencia, es perfectamente legítimo suponer que el historiador sabe Historia, el físico sabe Física, y que, por el hecho de saber esos contenidos, saben cómo ordenarlos a fin de producir las verdades de esas áreas de conocimiento que, cuando se repiten al oyente con la suficiente frecuencia y el ritmo adecuado, son aprendidas. Cuando el objetivo es la presentación de conocimientos de áreas culturales, es indiscutible que la claridad, el entusiasmo, la sinceridad, la flexibilidad y el dominio de la materia a enseñar, configuran el bagaje experiencial de la enseñanza.

Se explica por esta razón que fundamentalmente a nivel universitario un profesor necesite «menos pedagogía» para que sus alumnos aprendan; lo normal es que los alumnos universitarios dispongan de las destrezas educativas adecuadas para introducirse en contenidos culturales de alto nivel de abstracción. Si, además, no nos olvidamos de que los alumnos universitarios son especialistas, después de muchos años de práctica, en descifrar mensajes verbales, hemos reunido las condiciones que explican por qué hay grandes maestros en la Universidad sin estudios disciplinares de la función pedagógica. Si eso no fuese así, sería impensable la transmisión de la cultural de las generaciones adultas durante siglos. Ahora bien, esta argumentación resulta insuficiente, cuando las trasladamos al nivel de preescolar, ya que, en ese nivel, los conocimientos de áreas culturales que se enseñan son escasos y las destrezas de los alumnos están sin desarrollar.

Como ya hemos visto, la virtualidad del conocimiento científico es proporcionar pautas de análisis intersubjetivables de los esquemas de acción que están implícitos en el modo de intervenir, de tal manera que podamos introducir en esquemas controlados de acción el desarrollo espontáneo o casual de destrezas. Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, la función pedagógica no equivale a saber tanta historia como el historiador, sino saber qué objetivos se logran al enseñar este tema de historia; qué destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos debe poseer el alumno para aprender ese tema; cuáles de esas destrezas, hábitos o actitudes se refuerzan con el aprendizaje del tema y qué razones hay para utilizar ese tema y no otro como instrumento pedagógico.

La función pedagógica se pone de manifiesto especialmente en los alumnos de cualquier nivel que no alcanzan rendimiento deseable, o cuando hay que poner en marcha secuencias racionales de acción nuevas para recuperar a esos alumnos o cuando nos enfrentamos a un problema de organización escolar o a la enseñanza explícita de los principios que justifican nuestra forma de actuación. No es suficiente decir lo hago así, porque es lo que exige esta materia o porque lo he hecho siempre así o porque es bueno moralmente.

La destreza en facilitar el aprendizaje, la competencia requerida para elaborar programas de recuperación de aprendizaje más allá de la mera repetición de la explicación o del estudio, la preparación para distinguir entre objetivos de conocimiento y objetivos educativos, son aspectos de la función profesional que requieren una alta elaboración teórica, imposible de alcanzar prácticamente, sin recibir una formación específica de Pedagogía.

*Los partidarios de la tercera objeción* mantienen que el conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas; se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos.

Frente a esta objeción puede afirmarse, como en el caso anterior, que, en los productos culturales, la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo, y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Si entendemos que «pedagogos» son todos aquellos profesionales cuya formación se cursa en un centro especializado que los habilita como graduados en Ciencias de la Educación, se comprende por qué la ausencia de pedagogos equivale a la no necesidad de conocimiento especializado para la función pedagógica. Pero estas afirmaciones pierden significación ante las siguientes consideraciones:

1. No siempre hubo pedagogos de nombre. Sin embargo, eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica. Únicamente, cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio, comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio. Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin pedagogo (graduados de carrera).
2. Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función lo que fundamenta la existencia de pedagogos en sentido amplio. Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender, dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y de Profesor, que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

A la luz de estos datos, y a fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre función pedagógica y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y, así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es solo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación. Hay personas con formación pedagógica general, con formación pedagógica vocacional y con formación pedagógica profesional y estos últimos se diversifican en el núcleo pedagógico según cuál sea su función y cuál sea la capacidad de diversificación del ámbito en el que ejerce la función (Tourinán, 2018b). Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica.

En cualquier caso, esta tercera objeción nos permite insistir nuevamente en una tesis básica del desarrollo del conocimiento de la educación: estamos en condiciones de defender que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fue siempre científica y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le ha atribuido

la misma capacidad de resolución de problemas al conocimiento de la educación.

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con el conocimiento de la educación. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas se vincula, por tanto, al conocimiento de la educación. Y esto no se anula desde las objeciones formuladas desde la perspectiva de la práctica. Como ya sabemos, el conocimiento de la educación está desarrollado de manera tal que se establecen vinculaciones entre la teoría y la práctica y se sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye en cada caso.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinarios y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no solo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada. Y algo hacemos mal en Pedagogía, cuando no somos capaces de fortalecer aquello que nos identifica como expertos especialistas.

## 4. La imagen social de la pedagogía no es buena

En el lenguaje académico y coloquial, cuando decimos este martillo es bueno, significa que tiene unas propiedades y que las cumple, «bueno» es una cualidad relacional, propia de aquello de que se habla, por eso el martillo es bueno, porque tiene unas propiedades que lo hacen funcionalmente apto para su tarea que es martillar (se adapta a la mano, no se rompe, es material duradero y manejable, etc.). Pero si lo que queremos no es clavar un clavo en madera, sino clavar un gran pilar en el suelo, diremos que el martillo de clavar puntas no es bueno para ese fin. En este mismo sentido técnico decimos que la imagen social de la Pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser, estamos vendiendo como Pedagogía cosas que no lo son y no nos beneficia la imagen que se está dando y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla. Nuestro espacio ocupacional no está bien definido, ni bien defendido, ni bien preservado (Tourriñán, 1987b y 2018b; Sarramona, 2018).

Nada de lo anterior impide reconocer que, con mentalidad pedagógica específica, sabemos cuál es la capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento de la educación; sabemos cómo es la relación teoría-práctica y, por tanto, sabemos qué es la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación. A su vez, con mirada pedagógica especializada, sabemos establecer la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en cada intervención pedagógica ajustada a criterios de significado de educación y a criterios de intervención, de manera que actuamos intencionalmente distinguiendo conocer, enseñar y educar. Se sigue entonces que, por medio de la función pedagógica, generamos hechos y decisiones pedagógicas y la función pedagógica, como cualquier actividad específica y especializada que implica conocimiento y acción, se mueve en el continuo «corriente de conocimiento-disciplina científica-focalización derivada-mentalidad específica-mirada especializada-discurso apropiado-intervención diseñada-relación de interacción».

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad como en su diversidad y en su especificidad (Berliner, 1986 y 2002).

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y, gracias a la creación de conceptos que distinguen *conocer*, *enseñar* y *educar*, hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas, porque los conceptos educacionales no son vacíos.

Esto quiere decir que hay que pensar en la función pedagógica como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares, sino de conceptos con significación propia de su ámbito

de estudio. Podemos transformar información en conocimiento y este en saber; tener una idea vaga, no es lo mismo que conocer y eso es distinto de saber en sentido pleno. Podemos transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque conocer, no es enseñar y enseñar no es educar. El conocimiento de la educación que se obtiene de la Pedagogía es conocimiento especializado y se utiliza en la función pedagógica para unas funciones específicas. Se trata de generar principios de intervención pedagógica y de establecer hechos y decisiones pedagógicas en funciones de docencia, en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y en funciones de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

Hay que asumir sin prejuicios que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero en última instancia ese conocimiento, por principio de significación, solo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término («sé qué, sé cómo y sé hacer»); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no solo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de *educación*, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos.

*Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son condiciones necesarias de la función pedagógica.* Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la *mentalidad específica* de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la *mirada especializada* en cada intervención que hacemos. Y eso mismo les corresponde a los pedagogos desde su ámbito de conocimiento y de realidad que analizan y transforman. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con *mentalidad pedagógica específica*, nuestra representación mental de la acción de educar nos permite distinguir entre «saber Historia», «enseñar Historia» y «educar con la Historia», entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Tourinán, 2012b; Tourinán y Sáez, 2015).

En definitiva, por lo que ya sabemos, usando la Pedagogía, construimos ámbitos de educación. Y esto significa, en relación con el tema de este capítulo, argumentar a favor de que esas condiciones, que identifican la función desde el conocimiento de la educación, se

asuman socialmente como identidad profesional e institucional de los pedagogos.

#### 4.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos

De la Herrán, en un cuaderno monográfico dedicado a la figura del pedagogo hoy, se lamenta de que «el pedagogo es, junto a su ciencia, la Pedagogía, un gran desconocido en nuestro país. Sin embargo, es el mayor experto en la teoría y la práctica de la educación, esa «cosa» de la que todo el mundo opina y cuyo significado casi hemos perdido de vista» (Herrán, 2012: 13).

Una de las preocupaciones primordiales de la Sociología del conocimiento es la indagación del modo de funcionamiento de las estructuras culturales, estructuras cognitivas o formas de pensamiento en los grupos sociales (Ferrater, 1980: 602-603). La Pedagogía es una estructura cultural, una forma de pensamiento especial, y en la medida en que la imagen social de la misma supone relacionar esa forma de pensamiento con las condiciones sociales, nuestro problema es un problema de sociología del conocimiento en buena medida.

El problema de la «imagen social» de la Pedagogía se estudia en ocasiones como el problema del «prestigio» o del estatus de la Pedagogía. *Prestigio* es la estimación que un individuo, grupo o actividad reciben en una sociedad. El *estatus* es la condición jurídico-legal de un grupo, individuo o actividad en una sociedad; es la posición que una persona ocupa dentro de un grupo; es la situación relativa de algo dentro de un determinado marco de referencia. De ordinario se diferencian los *estatus atribuidos* de los *adquiridos*. Los primeros se otorgan en las sociedades casi siempre sin el control de la persona que los recibe, de acuerdo con el sexo, raza, edad, herencia, nacionalidad, etc. Los segundos implican alguna intervención directa o indirecta —por su ocupación— de la persona o grupo que lo recibe (Campo, 1976: 584 y 954). Cuando hablamos de la imagen social de la Pedagogía, queremos significar especialmente su estimación social y el reconocimiento de su condición jurídico-legal; es decir, la imagen social adquirida que difícilmente se entiende sin la herencia social del pensamiento pedagógico.

La herencia social del pensamiento pedagógico pone de manifiesto que la estimación de la Pedagogía no ha sido siempre igual; más aún, en épocas en que se ha estimado la Pedagogía, no necesariamente se le reconoció un *estatus* ocupacional propio. Este es precisamente el gran problema de la imagen social de la Pedagogía hoy: reconocerle un *estatus* adquirido, una función peculiar que da lugar a profesiones específicas, al lado de otras profesiones. Se trata de ver que ocupamos un espacio profesional específico, porque estamos reconocidos socialmente para cubrir unas necesidades sociales.

## 4.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

Reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse, simplemente y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos —en este caso, la educación— en los que revierte beneficios esa forma de pensamiento. Pero, a su vez, reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía —el ámbito de la educación—, no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. Dado que la Pedagogía no es lo mismo que educación, podemos encontrar grupos sociales que niegan o desprecian la ocupación pedagógica y el conocimiento que proporciona.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación también ha existido históricamente, aunque, no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero dado que *ámbito de conocimiento* y *conocimiento del ámbito* son conceptos distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito (educación) en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento (Pedagogía). Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito, sin aumentar la estimación del conocimiento que se tiene de ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.



Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de reconocimiento social, por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio ocupacional es cuestionado desde otros ámbitos y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones a revalidar cada día.

El problema es acuciante y nos obliga a aceptar que, a día de hoy, la ocupación pedagógica no tiene buena imagen. La experiencia social respecto de esta cuestión da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que: 1) la Pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea y 2) sea usada de forma espuria. Si se trata de estimar el conocimiento del ámbito (Pedagogía) y no el ámbito en sí, lo primero que procede es defender la Pedagogía como conocimiento de la educación y la vinculación entre función pedagógica y conocimiento de la educación, así como la consideración de la función pedagógica, atendiendo a su capacidad de resolución de problemas. Pero eso no es suficiente, porque, como ya sabemos, los pasos iniciales de *especificidad, especialización y competencia en la función a desempeñar* ya están conseguidos, pero aun así la profesionalización y la imagen social no son buenas.

Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa, sin más, estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera) o de la carrera que se estudia para ser pedagogo. En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables.

#### 4.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación

A fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre funciones pedagógicas y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le

proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es solo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación. Hay personas con formación pedagógica general, con formación pedagógica vocacional y con formación pedagógica profesional y estos últimos se diversifican en el núcleo pedagógico según cuál sea su función y cuál sea la capacidad de diversificación del ámbito en el que ejerce la función. Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica y la formación en la carrera no se logra solo con la disciplina Pedagogía; existen otras disciplinas.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación con la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de «funciones de docencia», «funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo» y «funciones de investigación» (Touriñán, 1987b, 2013b y 2018b):

- ▶ *Funciones de docencia*, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- ▶ *Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de esta, porque su tarea es resolver problema pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etc.
- ▶ *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educacionales.

Y así como profesión y función no significan lo mismo, debiera añadirse que la *función educadora* está presente en cada una de las funciones pedagógicas, sean profesionalizadas o no, porque educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, si hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos.

Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas (Tourinán, 1987b; López Gómez, 2015; Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggali, 2014).

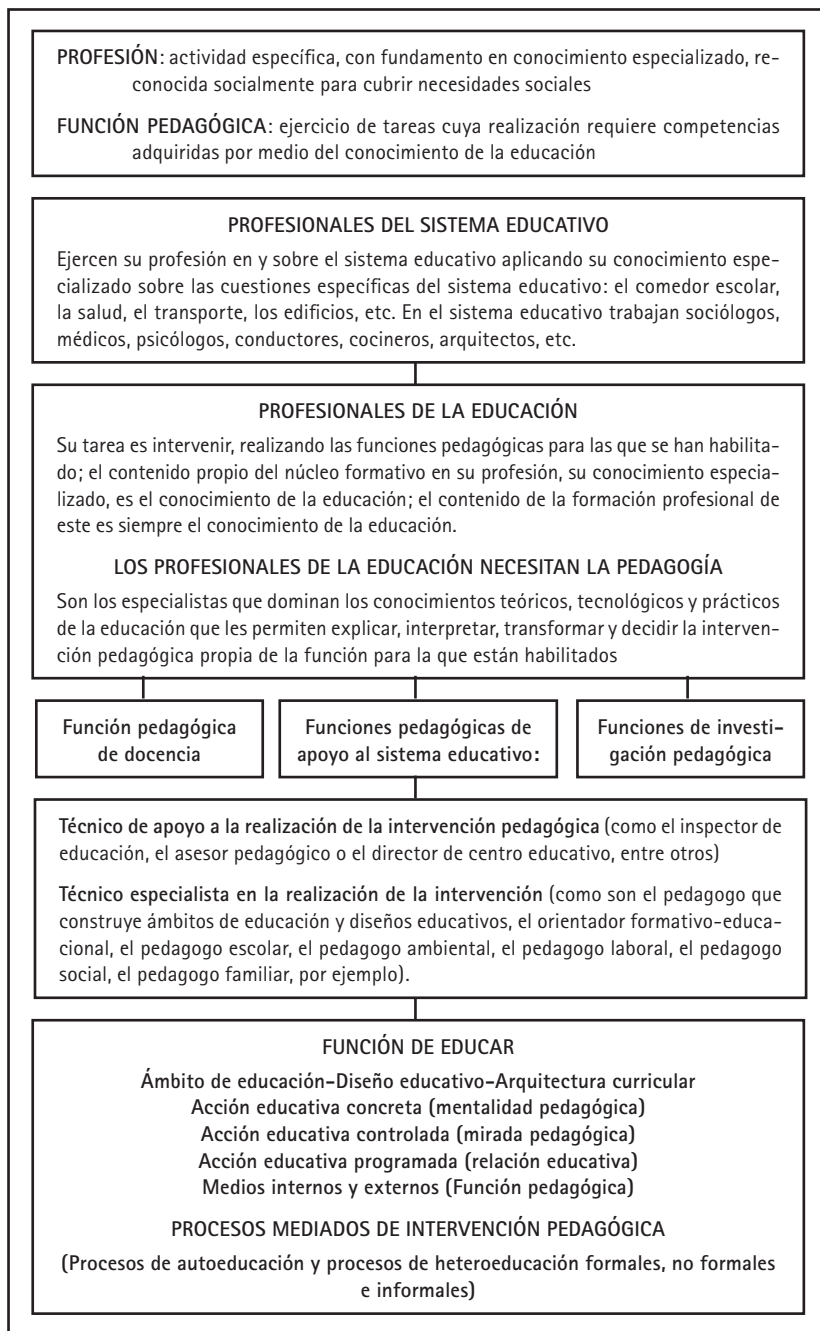
La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. «*Profesionales del sistema educativo*» y

«profesionales de la educación» son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto solo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo*, son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de esta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo), como resumimos, a continuación en el cuadro 2.

Si somos conscientes de estas diferencias, los profesionales de los museos que realizan actividad educativa en procesos no formales son susceptibles de ser considerados en la categoría de profesionales del sistema educativo, puesto que la educación es cultura y el museo se incorpore como elemento de educación al sistema educativo por medio de procesos de educación no formal que serían realizados por esos profesionales. En este caso, los directores de museos y bibliotecas y otras entidades culturales, y otros profesionales de los ámbitos culturales, cuando hacen esa función de educación no formal que desarrolla valores educativos, son, sin lugar a dudas, profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: la de educar con la cultura desde procesos educativos no formales.

**Cuadro 2.** Profesionales de la educación y funciones pedagógicas.



Fuente: Touriñán (2018b: 36)

El espacio ocupacional pedagógico lo comparten en España diversos colectivos. No se trata de hacer aquí un estudio semántico de los términos, pero conviene recordar que:

- ▶ *Profesor*: es el término genérico para designar a la persona que enseña una ciencia o arte. La costumbre reserva el uso de esta denominación a los titulares de una cátedra.
- ▶ *Docente*: se aplica al personal dedicado a la enseñanza. Se vincula más con la función docente que con la profesión. Suele decirse *función docente* y *profesión de profesor*, que puede implicar varias funciones.
- ▶ *Educador*: es toda persona que tiene que habérselas con procesos formales, no formales e informales de configuración de conductas valiosas educativamente hablando en los educandos.
- ▶ *Enseñante*: es un término que apenas se aplica a los docentes: no se es enseñante, sino maestro o profesor, el término común. Se usa el término *enseñante* bajo una pretendida demanda de neutralidad ideológica del término. Pero fundamentalmente es aplicado por algunos grupos en sustitución del término *docente* al colectivo de profesores de un establecimiento escolar, con independencia de su categoría o estatus (colectivo de enseñantes) para distinguirlo de otros colectivos (personal administrativo).
- ▶ *Maestro*: es la denominación especial para determinados profesores que son reconocidos como personalidades preeminentes en posesión de unas excelencias educativas concretas que, con pericia, infunden a sus discípulos.
- ▶ *Pedagogo*: se identifica, estrictamente hablando, con los graduados de las Facultades de Ciencias de la Educación que hacen la carrera de Pedagogía, distinguiéndolos de los que cursan las carreras de *psicopedagogo* y *educador social* en la misma facultad y de los que estudian la carrera de *profesor de Infantil y Primaria* en las mismas facultades o en las denominadas *facultades de formación del profesorado*.

Respecto de la imagen social, una preocupación fundamental es responder a las relaciones lógicas de identidad, diversidad y competencia que se establecen desde la Pedagogía para las funciones pedagógicas, sin olvidar que el modo en que se ejercen las funciones también condiciona la imagen.

Hoy podemos apuntar diversos indicadores del bajo conocimiento y reconocimiento de la relevancia y las contribuciones de la Pedagogía y de los pedagogos (Herrán, 2012: 22):

- ▶ Se confunde Pedagogía con estudios interdisciplinarios de la educación, de manera que los especialistas de esas disciplinas consideran

como aprendices de su especialidad a los pedagogos, como si solo las teorías interpretativas tuvieran consistencia.

- ▶ Se confunde Pedagogía con educación y enseñanza.
- ▶ Se confunde conocimiento de la educación y conocimiento de áreas de experiencia cultural que se enseñan y con las que se puede educar.
- ▶ Se niega la Pedagogía como objeto de profesionalización, de investigación científica pues, como forma de ocupación, no le dan más entidad que a las prácticas de aula basadas en la experiencia particular de cada uno.
- ▶ Se identifica al pedagogo con alguien que trabaja en un despacho desconectado de la realidad, que se ocupa de la educación y la enseñanza sin haber pisado un aula, o como el causante de todo lo criticable de la educación.
- ▶ Se percibe la Pedagogía como un campo sin investigación de referencia y, por ende, equidistante de otros profesionales (políticos, sociólogos, filósofos, periodistas, sacerdotes, psicólogos, etc.), cuyas lagunas pedagógicas suelen ser considerables, porque sus objetos de estudio son otros, pero que practican el intrusismo sin rubor.
- ▶ La educación es, desde un punto de vista coloquial, una cuestión sobre la que todo el mundo opina y tiene algo que decir y asegurar sin saber lo suficiente o reconocer su desconocimiento.
- ▶ Se cuestiona el espacio de ocupación propio del pedagogo; en lugar de apreciar su trabajo, la sociedad puede llegar a percibirlo como intruso en su propia parcela, porque la educación es problema de todos y todos entienden de educación y cada uno percibe ese ámbito como propio.
- ▶ Se nota la ausencia del término *pedagogía* en las propias áreas de conocimiento que se vinculan a las asignaturas de la carrera, aunque hoy se vaya generalizando la denominación Pedagogía y Didáctica para los departamentos responsables de las áreas de conocimiento en las facultades específicas.

Si a todo esto añadimos la existencia de prejuicios en la Universidad, la posibilidad de usos inapropiados del término, el escaso impacto o difusión de investigaciones pedagógicas, la incoherencia pedagógica derivada de la difusión incondicionada de las propias ideas, como si fueran Pedagogía, y la abundancia de «grupos egocéntricos, ombliguistas y endogámicos», se entiende que la imagen social no mejore y la Pedagogía se estanque en sus oportunidades, respecto de la imagen social, desde dos perspectivas:

La primera, porque, pese a tanto discurso sobre la innovación e investigación, muy pocos son los que se atreven a proponer teorías verdaderamen-

te renovadoras, pues, cuando eso ocurre, la comunidad científica normal tiende a ningunearlos y a silenciarlos, contribuyendo a la disolución de su trabajo en el tiempo. Y la segunda, porque se prefiere repetir y repetirse argumentando cosas parecidas y buscando autores recientes —mejor, conocidos, anglosajones y eufónicos— como ratificadores, antes que rectificar para seguir avanzando. (Herrán, 2012: 25)

La calidad del debate público se resiente como consecuencia de estos modos. Son muchos los ejemplos de especialistas que han interpretado el reconocimiento público que reciben por su obra como una forma de impunidad. Llegados a cierto punto de «consagración», estos sectarios fundamentalistas saben que digan lo que digan, por muy arbitrario o absurdo que resulte, nadie les va a mover la silla. Es como si la acumulación de malas ideas y opiniones infundadas no tuviera apenas impacto sobre su reputación, dado el poder que tienen de facto en su ámbito. Esta suerte de impunidad está muy generalizada en nuestro ámbito y su manera de intervenir en el debate académico y público es típica pero reprochable. Y esto, en el ámbito de la formación y la educación, se da por igual en los que son partidarios de los pedagogos y en los que se declaran o manifiestan como antipedagogos (Gil Cantero, 2018; Grupo SI(e)TE, 2016, cap. 8; Sánchez-Cuenca, 2016; Moreno Castillo, 2016; Royo, 2016; Delibes Liniers, 2013; Orrico, 2005 y 2016; Herrán, 2018).

Y desde esta perspectiva, asumiendo que tenemos especificidad, especialización y competencia, la búsqueda de una imagen social positiva se inicia, vinculando la Pedagogía a alguna necesidad para la que la sociedad demanda urgentemente respuesta, en tanto en cuanto puede ser cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos imagen. Pero, además, la imagen social se vincula a la posibilidad de crearle a la sociedad la necesidad para la cual el conocimiento nuevo sería la respuesta adecuada, porque la innovación abre nuevos caminos y genera necesidades distintas de las que ya existían antes de los avances innovadores. Esa necesidad clave es la educación de calidad: la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales depende, a su vez y también en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido y les permite generar hechos y decisiones pedagógicas. Y algo hacemos mal en Pedagogía, si no somos capaces de transmitir este mensaje y realizar su contenido.



## 5. Como disciplina, hay pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la pedagogía

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la Pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la Pedagogía laboral, la Pedagogía familiar, la Pedagogía ambiental, la Pedagogía social, la Pedagogía carcelaria, etcétera (Tourrián, 2016, 2017 y 2018a).

Hay Pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene «*jurisdicción subalterna* sobre su propio vocabulario. La verdad de sus conceptos es relativa al punto de vista particular que la constituye, y vale en el horizonte que ese punto de vista crea y acota» (Ortega y Gasset, 1976: 20). Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconoceríamos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, no es suficiente concebir la Pedagogía como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La

Pedagogía tiene que ser cada vez más «aplicada»; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La Pedagogía será por supuesto, Pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico Pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La Pedagogía del futuro serán necesariamente las Pedagogías aplicadas.

Hay que desarrollar principios de acción en áreas específicas de intervención, construyendo ámbitos de educación, generando diseños educativos y realizando intervenciones programadas con capacidad de resolución de problemas en cada una de esas áreas desde los elementos estructurales de la intervención.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir diseño instructivo de diseño educativo, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es expresar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y hay educación que no es escolar. Y así sucesivamente (Gil, 2017; Martínez *et al.*, 2016; Grupo SI(e)TE. Educación, 2013 y 2018; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Conant, 1963; Department of State of the United States of America, 1945).

Es precisamente desde esta óptica —no pesimista, sino realista— que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica aplicada desde conceptos propios, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Tourrián, 2017). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación y la real aplicación de sus conocimientos para resolver problemas de ámbitos de realidad cuyo interés social es indudable (Kroman, 1977). Y una tarea ineludible en este cometido es, sin lugar a dudas, contribuir a la erradicación de la *opinionitis pedagógica*; un término *opinionitis*, que ha sido acuñado por L. Morín, y que, desde que

fue acuñado, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin su rigor probatorio (Morín, 1975).

Adviértase que criticar la opinionitis no equivale a defender una posición elitista y excluyente respecto del tipo de conocimiento que debe tenerse acerca de la educación. Que se opine sobre cómo educar no constituye ningún error, en principio. La opinión es un punto de partida para lograr el conocimiento intersubjetivo. La existencia de opiniones abundantes implica que el tema de la educación preocupa; que, por diversos motivos, muy diferentes personas tienen que ver con el tema de la educación y que no todo tipo de manifestación requiere la misma competencia técnica.

Criticar la opinionitis no es criticar la existencia de opinión, sino más precisamente denunciar el error intelectual que se comete cuando se pretende ir más allá de la opinión con la mera opinión, es decir, cuando se pretende presentar la opinión como una prueba de demostración. El error no es la opinión, sino el desconocimiento del límite de credibilidad de la opinión. Y precisamente por eso, podemos afirmar que el problema de la opinionitis es grave.

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Tourinián, 2016).

Desconocer el límite de credibilidad de la opinión es ceguera paradigmática en palabras de E. Morin, *ceguera paradigmática*, porque el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras: el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados (Morin, 2000: 28-34; Lakatos y Musgrave 1981: 327-336; Black, 1969).

Estoy convencido de que, como disciplina, *la Pedagogía del futuro* es la Pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, *el futuro de la Pedagogía* está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La

calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

La calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales depende, a su vez y también en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido y les permite generar hechos y decisiones pedagógicas.

La importancia de esa relación es innegable y, en mi opinión, el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos. Y eso no es nada fácil, porque depende de condiciones externas a la Pedagogía misma que se mantenga una relación estable entre demanda real de estudios y necesidad social de titulados y que haya voluntad política de amparar la carrera, porque el Estado juega un papel activo en la profesionalización, por medio del reconocimiento del título, la formación y su financiación, y, a su vez, el colectivo de pedagogos y sus asociaciones profesionales juegan un papel activo en el profesionalismo. Y si esto es así, cuanto más identifiquemos nuestra formación con la Pedagogía, más obligados estamos a generar nombre para nuestras facultades acorde con la formación que les da la competencia técnica en la carrera. No es lo mismo decir facultad de Pedagogía que facultad de educación o que facultad de formación del profesorado. Por principio de competencia y conocimiento, las facultades se definen por el conocimiento del ámbito que genera la competencia (Pedagogía), no por el ámbito de conocimiento en el que se ejerce la competencia. No entender esto es trabajar en contra de la imagen social que tenemos que proyectar.

En el proceso de profesionalización intervienen dos agentes, tanto en el reconocimiento interno como externo de la actividad: los miembros de la profesión que aspiran al reconocimiento de su labor como profesión y a mejorar su categoría, y el Estado, en parte como velador de la necesidad social que se subsana, que estima necesarios y dignos de protección los servicios que aquellos prestan. Esto lo hace el Estado por medio del reconocimiento de titulación y financiación y desarrollo de la formación para el título.

El profesionalismo, por su parte, es entendido como movimiento de carácter corporativo o sindical de los miembros de una profesión para mejorar, mantener o alcanzar su estatus profesional, puede cen-

trar su actividad en destacar, no aquello que convierta la actividad del colectivo en profesión, sino aquello otro que —valga la expresión— la convierte en «más profesión» que otras, y por tanto, la hace merecedora socialmente de determinados privilegios particulares. El centro de estrategias del profesionalismo no es en este caso la «condición de profesión», sino la «categoría de la profesión» (Touriñán, 2016).

En ambos casos hablamos de procesos históricamente analizables mediante los cuales se logra demostrar la competencia en una actividad de relevancia social y la capacidad de transmitir tal competencia a otros y de imponer su modelo frente a otras profesiones concurrentes (Tenorth, 1988: 82).

En nuestros días los políticos dicen con frecuencia «*nuestra asignatura pendiente es...*» y como solución acuden frecuentemente a la frase «*tenemos que hacer más pedagogía con los ciudadanos*». Usar esos términos pedagógicos no es hacer Pedagogía, aunque reflejan el uso metafórico de la pedagogía.

Las metáforas son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo «los libros son papel impreso», no he dicho nada falso, pero es obvio que, sin estar mintiendo, no se expresa la plena realidad de la palabra *libro* en esta metáfora (Scheffler, 1970: 43).

Las metáforas son significativas y la mayoría de las veces sintomáticas de nuestro modo de entender y comprender la realidad. En nuestro caso, ese uso de los términos por parte de los políticos quiere decir que ante un pensamiento formulado y extendido no hay contradiscurso para explicar la verdad de lo que se dice o criticarlo; pero en ningún caso quiere decirse con ese uso que los políticos están defendiendo la carrera de Pedagogía y blindando su futuro.

Es un hecho que el futuro de la Pedagogía como carrera depende de su profesionalización y del profesionalismo y, en esa cuestión, la Pedagogía del futuro juega un papel necesario respecto de la relación constante con la educación de calidad. Hay que ser capaz de focalizarse desde preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- ▶ ¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ▶ ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ▶ ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ▶ ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ▶ ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de *la competencia pedagógica*. El pedagogo está orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario (Tourrián, 2017).

Bajo este enfoque, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural con la que instruimos y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON el área cultural en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en (Tourrián, 2017; Tourrián y Longueira, 2018):

- ▶ La distinción entre conocer, enseñar y educar
- ▶ La distinción entre Educación y Pedagogía, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- ▶ La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- ▶ La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- ▶ La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de las áreas culturales, operativizando la concordancia valores-sentimientos para el paso del conocimiento a la acción en cada interacción para propiciar actitudes que generen apego positivo y permanente
- ▶ La distinción entre Pedagogía como disciplina y Pedagogía como carrera
- ▶ Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada

- ▶ Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación.

Hay futuro de la Pedagogía; hay Pedagogía del futuro y hay competencia pedagógica. Y cualquier MIR de profesores que se haga, igual que cualquier programa de formación en competencias pedagógicas, ha de tener en cuenta lo que aquí hemos dicho.

Hoy, cuando la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones, creo oportuno afirmar aquí que todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, contará con mi apoyo.

La educación y las carreras de educación son útiles social y profesionalmente. Las facultades de Pedagogía son productivas en investigación y conocimiento y rentables, tanto desde la perspectiva del módulo por alumno como desde la de ingresos por matrícula; lo digo desde mi experiencia de profesor, de investigador y de director general de ordenación universitaria y política científica, que fui. No tiene sentido, desde la perspectiva de un sistema educativo de calidad, que no tengamos cubiertas las necesidades básicas de dotación para que los derechos consolidados de profesores y alumnos se cumplan.

Por sentido de responsabilidad soy proclive a rechazar todas las situaciones que generan agravio comparativo y atentan contra la carrera profesional y el servicio docente que prestamos a los alumnos y a la sociedad. Y nada de lo dicho es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La reflexión desde la Pedagogía nos obliga a reiterar como colofón del discurso que la investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa, gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. En mi opinión:

- ▶ La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar

- ▶ Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- ▶ Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad, ya sea individual o de grupo. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, solo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. Todavía hay quijotes en la ciencia —en nuestro caso, en Pedagogía—, personas abnegadas que persiguen el conocimiento sólido e importante en un campo científico. Y logran resultados sin proyectos financiados. Hay que mirar también para ellos y distribuir los recursos de investigación de manera más eficiente y justa. Todavía hay buena investigación que no recibe financiación. Y esto también lo estamos haciendo mal, si reflexionamos desde la Pedagogía.

## 6. Referencias bibliográficas

- Berliner, D. (1986). «In Pursuit of the Expert Pedagogue». *Educational Researcher*, 15(7): 5-13.
- (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8): 18-20.
- Biesta, G.; Allan, J.; Edwards, R. (eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Londres - Nueva York: Routledge.
- Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.
- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. Nueva York: McGraw-Hill.
- De Campo, S. (1976). *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- De la Herrán, A. (coord.) (2012). «La figura del pedagogo, hoy». *Boletín del colegio profesional de educación*. Madrid (marzo), 17-27.
- (2017). «¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada?». En: Medina, A.; de la Herrán, A.; Domínguez, M. C. *Nuevas perspectivas en la*



- formación de profesores. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): 457-520.
- (2018). «Prejuicios, Pedagogía y pedagogos». *Revista Boletín Redipe*, 7(7): 33-38.
- Delibes Liniers, A. (2013). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría (2.ª ed).
- Department of State of the United States of America (1945). *The General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee*. Cambridge (MA): Harvard Univ. Press.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, (8.ª ed.; fecha de edición original alemana, 1884).
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 vols. Madrid, Alianza.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M.; García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Gil Cantero, F. (2018). «Escenarios y razones del antipedagogismo actual». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1): 29-51.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2013). «¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?», cap. 3. En: *Crítica y desmitificación de la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- (2014). *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson.
- (2016). «El lenguaje de la educación: entre la trampa y el significado real», cap. 8. En: *Repensar las ideas dominantes en educación* (pp. 105-126). Santiago de Compostela: Andavira.
- (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Kant, E. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal (3.ª ed.; edición original, 1803).
- Kroman, N. (1977). «Epistemology as the focus of teacher competence». *The Journal of educational thought*, 11(2): 119-129.
- Lakatos, I.; Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Universidad.
- López Gómez, E. (2015). «Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2): 203-220.
- Martínez, M. et al. (2016). *La Educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: Unesco - IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada (5.ª ed.; fecha edición alemana, 1935).
- Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.
- (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.

- Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe – Austral (8.ª ed).
- Rabazas, T. (coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma.
- Sánchez Tortosa, J. (2012). *El profesor en la trinchera*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Sánchez-Cuenca, I. (2016). *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. Madrid: La Catarata.
- Sarramona, J. (2018). «La profesión de pedagogo, ¿existe?», cap. 8. En: Grupo SI(e)TE. Educación. *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Tenorth, H. E. (1988). «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». *Revista de Educación*, 285: 77-92.
- Tesouro, M.; Corominas, E.; Teixidó, J.; Puiggalí, J. (2014). «La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación». *Revista de Investigación Educativa*, 32(1): 169-186.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- (2008). «Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa». En: Evans, J.; Kristensen, E. (eds.). *Investigación, desenvolvimiento e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- (2012a). «Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual: En: Agís, M.; Balañas, C.; Pastoriza, J. L. (coords.). *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro* (pp. 287-306). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía.
- (2012b). «La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica». En: *Actas del Congreso internacional REDICIS Cultura, educación e innovación* (pp. 317-338). Santiago de Compostela, Septiembre, 2012 (publicado en 2014 en *Cultura, educación e innovación*. Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego.
- (2013a). «Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica». *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25(1): 25-46.
- (2013b). «El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción». *Revista Española de Pedagogía*, 71(54): 29-47.

- (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
  - (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (hay segunda edición ampliada del año 2016).
  - (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Coruña: Bello y Martínez.
  - (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía general a las Pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
  - (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia - Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
  - (2018b). «Imagen social de la Pedagogía (disciplina científica y carrera)». *Revista Boletín Redipe*, 7(9): 32-58.
- Touriñán, J. M.; Longueira, S. (coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M.; Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.