

# APUNTES DE PEDAGOGÍA

## ¿Qué es la Pedagogía?

**Coordinadores**

*Javier M. Valle y Jesús Manso*

*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*

**I**niciamos ilusionados con este número una nueva etapa del encarte que sobre Pedagogía realiza este *Boletín* del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

Sus primeras letras las queremos destinar a quien durante tantos años se ha ocupado de esta sección con muy buen hacer y una generosa entrega: el Dr. Agustín de la Herrán. Maestro, compañero y amigo, ha sabido, desde su coordinación, desgranar en los sucesivos *encartes*, temas novedosos para los académicos y profesionales de la Pedagogía. Acierto suyo ha sido, sin duda, también, la introducción de cuestiones que han suscitado debate y han invitado a la reflexión, bien porque no eran contenidos muy habituales en los foros de pensamiento pedagógico, bien

porque sus enfoques al respecto de ellos eran siempre, cuando menos, interesantes y provocadores. Por toda esa magnífica labor queremos expresarle desde aquí nuestra más sincera admiración y nuestro profundo agradecimiento. Solo esperamos continuar la buena senda que él ha iniciado y seguir manteniendo en estas páginas la altura que supo alcanzar con ellas.

Gratitud debemos expresar también al Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid. Hace ya tiempo que nuestra colaboración con esta institución ha encontrado espacios diversos para materializarse: publicaciones, conferencias, asesorías... Pero el encargo de asumir la coordinación de este *encarte* supone para nosotros un nuevo reto que recibimos honrados por cuanto supone una confianza en nuestro trabajo.

**Pasa a página siguiente**





**P**ara estrenar la nueva etapa hemos elegido comenzar con una pregunta que nos parece previa a todo lo que pueda venir después... ¿Qué es la Pedagogía?

Sin pretender encontrar una respuesta simplista a una pregunta casi irresoluble, pretendemos con ella provocar una renovada mirada, ojalá optimista, sobre este ámbito del conocimiento y, sobre todo, recolocar su posición y su conceptualización en el campo de las ciencias sociales y en el ámbito profesional de la educación.

Una posición que parece haberse dislocado en el marco de la posmodernidad, donde el conocimiento contemporáneo, tan líquido y multidisciplinar, hace más complejo que antes ubicar epistemológicamente, en ámbitos académicos y profesionales bien definidos, las distintas disciplinas.

Y una conceptualización que se desdibuja en planes de estudios y en competencias profesionales. Desde que la Psicopedagogía irrumpió con enorme fuerza en los planes de estudios de la universidad española a principios de los años 90, y la Psicología ocupó mayores espacios profesionales, convirtiéndose en un ámbito casi omnipresente para abordar cualquier cuestión que atañe a los procesos de aprendizaje, parecía que los elementos que tradicionalmente articulaban la Pedagogía han quedado relegados de los estudios sobre la educación, sobre el aula y la escuela, sobre los sistemas educativos o sobre los propios procesos educativos que se dan en las familias o mediante el influjo de los medios de comunicación (de cualquier naturaleza). Nos referimos a elementos tales como la reflexión antropológica de lo humano como ser educable y su necesidad de educación; la revisión de las relaciones entre familia, sociedad y educación, o entre sistema económico-productivo y educación; cuestiones como los fines de la educación en función de la educación que queremos; la conceptualización de "educando" como futuro empleado, como futuro ciudadano o simplemente como *persona*...

La formación de futuros profesionales de la educación crece en torno a la didáctica y a didácticas específicas, las psicologías, las tecnologías... Pero esas otras miradas más propiamente asociadas a la Pedagogía clásica parecen estar en desuso... ¿Es esto así de verdad? Si lo es... ¿Por qué? ¿No encuentra su sitio la Pedagogía en el marco epistemológico actual? ¿Se ha dislocado? ¿Por qué se ha producido esa dislocación? ¿Qué o quiénes o con qué intereses se ha provocado esa dislocación?





Profesionalmente, la mixtura propia de un marco profesional más centrado en competencias (desempeños) que en titulaciones hace también complejo ubicar un espacio profesional propio y, sobre todo exclusivo, para la Pedagogía. Los pedagogos ocupan muchos espacios profesionales y muchos profesionales no pedagogos ocupan espacios profesionales que tradicionalmente se reservaban para ellos.

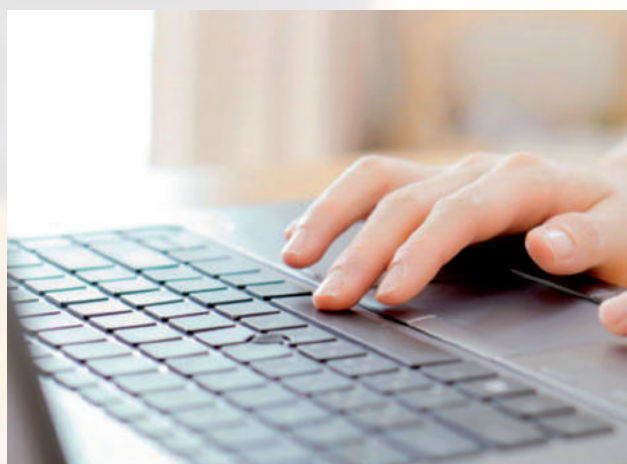
En cualquier caso, la reivindicación de ese espacio global de reflexión sobre los procesos de *educar* como un terreno epistemológico *claro y distinto* (en términos cartesianos) forma parte de un discurso que defenderemos vivamente desde estos *encartes*.

La estructura que seguiremos en cada uno de ellos será siempre la misma. Se iniciará con una **Introducción** que presentará el tema objeto del encarte, que se planteará siempre como pregunta. A continuación, se desgranarán distintas secciones. Una de ellas será de **Artículos**, en la que autores de destacado prestigio firmarán aportaciones diferentes, complementarias o a veces divergentes tratando de responder a la pregunta que se planteará en cada *encarte*. Otra será una **Entrevista** en la que traeremos a estas páginas el pensamiento que sobre esa cuestión tiene una figura que haya destacado precisamente por dedicarse de manera relevante a su estudio. En la sección de **Biografía** destacaremos la figura y la obra de algún autor clásico cuya relación con el tema sea muy directa. El diálogo que pueda realizar el lector entre la sección de *entrevista* y *biografía* permitirá conectar la tradición clásica del pensamiento pedagógico con sus propuestas más contemporáneas. Por último, con la sección de **Hemeroteca** pretendemos acercar al lector a las publicaciones de libros y artículos que más recientemente y con mayor solvencia se hayan ocupado de la cuestión que trate cada *encarte*.



Para los artículos de este encarte, se han elegido tres firmas, las de Agustín de la Herrán, Miguel Anxo Santos Rego y María Rosa Buxarrais. Sus fundadas reflexiones se complementan configurando tres lados de un triángulo en cuyo centro podemos ubicar perfectamente una conceptualización certera de la Pedagogía como una ciencia imprescindible hoy, en una sociedad compleja, mediática y no siempre consciente de su problemática. La biografía, brillantemente realizada por Conrad Vilanou, nos presenta la obra y el pensamiento de Herbart, a todas luces uno de los autores clásicos que más contribuyó a consagrar, mediante una adecuada sistematización de sus conocimientos, la Pedagogía como una disciplina académica y científica. En la entrevista, José Manuel Touriñán responde a las preguntas que muy pertinentemente le plantea Bianca Thoilliez, y sus respuestas nos aportan la visión que probablemente sea hoy más significativa en relación con cómo debe entenderse la Pedagogía en estos momentos. Cierra el encarte una Hemeroteca, en la que Alex Egea nos regala una acertada selección de los libros y artículos imprescindibles que se han publicado en los últimos dos años en relación con esta cuestión. A todos los que han contribuido con su aportación a este *encarte* les damos las gracias por su esforzada aportación que, además, hay que decirlo, ha sido generosamente gratuita.

Hemos trabajado con mucha ilusión. Confiamos transmitirla en estas páginas a todos sus lectores, bien sean profesores, orientadores, inspectores o cualquiera que realice su actividad profesional en el ámbito de la educación. Desearíamos que todos ellos encontrasen atractivo este *encarte*, pero, sobre todo, que les resultase de interés y les provocase una reflexión sobre la importancia, sea cual sea su papel en el quehacer educativo, de rescatar la Pedagogía.





# PARA UNA PEDAGOGÍA FUTURA, más compleja y consciente

Dr. Agustín de la Herrán Gascón. *Universidad Autónoma de Madrid*



**D**e la educación depende todo. Es causa y resultado de nosotros mismos. También de lo que hacemos. Alrededor de ella giran las espirales de las vidas personales y sociales. Es la única entrada del callejón sin salida en que vivimos. Esto es clave, porque vamos en un camarote del Titanic.

Siendo la educación tan relevante, debería serlo la Pedagogía, al ser la ciencia que principalmente la estudia. La sangre de la Pedagogía es la utopía o búsqueda de algo mejor permanentemente. El reconocimiento de la Pedagogía es algo práctico y del máximo interés: con una Pedagogía fuerte, la sociedad entera gana. Debería ser una de las ciencias más populares e incluirse en el interés de la cultura general. Los primeros que deberíamos reconocerla somos los pedagogos. Como afirma Touriñán (2019): "algo falla en la Pedagogía si los pedagogos se olvidan de ellos mismos". 'Pedagogo' no solo es el graduado en Ciencias de la Educación. Es "todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporciona las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce" (Touriñán, 2019).

La Pedagogía es objeto de desacreditación, desde prejuicios, bulos y desconocimiento por quienes anhelan apropiarse de sus objetos de estudio: la educación, la enseñanza, el aprendizaje formativo, la formación y todo lo relacionado con

ellos. Algunos insensatos la han querido enterrar viva. Pero está muy viva. Tiene insuficiencias y menguas, como todas las ciencias. Los pedagogos debemos ser autocríticos y rectificar, para un futuro más complejo y consciente de la educación y la Pedagogía. En este escrito breve se sintetizan algunas insuficiencias o errores poco o no reconocidos, desde el "enfoque radical e inclusivo de la educación" (Herrán, 2014), desarrollados en trabajos previos:



- Se asume que estamos en la 'sociedad del conocimiento'. No es cierto: el conocimiento no se desea. Si se anhelase, el enriquecimiento sería multidireccional. Lo normal es que los egos personales o colectivos seleccionen. Por tanto, estamos en la 'sociedad del conocimiento sesgado', dentro de una 'sociedad de la ignorancia', 'del egocentrismo' o 'de la inmadurez generalizada'.
- La referencia final de la educación es el desarrollo y el progreso, no la posible evolución humana, que lo incluye, junto a una vida en un estado más consciente.
- No se comprende qué es la educación. Con nuestros cubos y cortas cuerdas, no hemos llegado al fondo del pozo. No hemos recogido aún una gota de educación de primera división. Las TIC no sirven para esto.
- El problema de la educación y de la Pedagogía es de teoría, de visión, por un enfoque superficial predominante. Por eso la atención formativa se pone en la práctica. Lo central es el ego y la conciencia de quien realiza la práctica, no su pensamiento o reflexión. Por estas vías no se llega a la formación plena.
- Nuestra tradición es socrática y filosófica. Se basa en el conocimiento y el saber (saber sentir, saber ser, saber hacer, etc.). Hay otra tradición basada en el no saber y la conciencia (Lao Zi, Siddhartha Gautama). Al ser complementarias, ¿no tendría sentido una síntesis? (Herrán, 2018). Permitiría el paso de una educación competencial a una educación consciente que la incluyese, como el producto incluye la adición. Nuestra educación se apoya en el 'aprendizaje' o adquisición de conocimientos. Con ellos no se llega al final del camino formativo. Se requieren procesos desde el no saber: 'pérdidas' (de condicionamientos y lastres) y 'autoconocimiento' (no tiene nada que ver con los contenidos 'psi': emociones, autoconcepto, personalidad, mente, etc.). Al quedarse a medias, nuestra educación no ayuda al despertar de la conciencia. Por eso deja a los mejores educandos narcotizados, dormidos, en cuanto a conciencia se refiere. El despertar la conciencia para vivir en estado consciente debería ser el fin crucial de la educación. Los actuales fines de la educación

son inválidos, porque no se refieren a la educación plena. Atienden a lo existencial, no a la esencial, que se ignora.

■ Ni los educadores son solo docentes y padres, ni los educandos son los alumnos e hijos. Educadores y educandos son todos los seres humanos desde la vida prenatal y todos los sistemas sociales, incluido el educativo. Todos 'se enseñan', educan y pueden formarse. Dos deducciones: una es que el ser consciente



vive rodeado de maestros: la naturaleza, los alumnos, los hijos, los delincuentes, los corruptos, los malos... todos lo son. Otra, que, si un educador no es buen discípulo de la vida y de todos sus seres, ¿qué enseñará? Estará limitado.

- El alumno no es el centro de la educación. Asumirlo es descentrar la formación radicalmente. El centro principal es cada conciencia. Se deduce que la educación comienza en cada uno, no en el alumno o en el hijo. El alumno es un centro de la educación entre varios. Esta confusión está en la base de la mayor parte de errores y fracasos de la educación. Su conciencia es el principio de la educación, aplicable a personas y sistemas sociales, incluidos los educativos. Si a un sistema se le considera 'educativo', será que los demás no lo son. Ese hiato impide anhelar una nueva *paideia* con base en la conciencia. Y si no comienza por sí mismo, ¿cómo educará?
- La educación se apoya en la atención a la diversidad. Pero la diversidad es solo una faceta del ser, entre otras. Centrar la educación solo en la diversidad es un error.
- La formación no solo se ha de referir a la enseñanza formal y a los profesores, sino a la educación de todo ser humano, en todos sus modos, empezando siempre por la propia.
- Estudiar la formación es interesante. Pero tomar conciencia de la deformación es útil, porque está mucho más extendida. Al hilo de ello, ¿cómo es posible que la Pedagogía no se haya pronunciado aún sobre la confusión entre 'educación' y 'adoctrinamiento'?
- Las 'educaciones' de los sistemas educativos están condicionadas nacional, cultural, ideológica, racial, sexual, clasista, religiosamente, etc. Mientras educan, adoctrinan. No actúan desde un currículo oculto, sino desde un 'currículo descarado': todos lo hacen, ¿cómo podrían estar equivocados? Lo están, y es un hecho que todos incurrir en mala práctica educativa de naturaleza egocéntrica y no reconocida.
- Las lecturas internacionales —europeas, latinoamericanas, africanas...— son insuficientes, cuando languidece la humanidad. En la humanidad repararon las primeras pedagogías de la Historia. También el niño de 4 años la prefiere, hasta que se le condiciona y aprende, de forma significativa y relevante, que su 'identidad' es su 'programa mental compartido'.







- Una Pedagogía para vivir en un estado consciente nunca pretendería ‘educar para la vida’. Primero, tomaría conciencia del significado de la educación. Segundo, deduciría que el para qué –‘la vida’– es un sinsentido, porque la vida humana y personal es, globalmente, un desastre. Por tanto, ‘educaría para cambiar la vida’ radicalmente, desde sí. Este cambio del cambio requeriría la inclusión de la conciencia de muerte y de finitud.
- El currículo bidimensional actual –sobre ‘materias y competencias específicas’ (eje X) e idealmente sobre ‘competencias comunes y temas o elementos transversales’ demandados socialmente (eje Y)– es superficial, por definición. Excluye un eje radical (eje Z) compuesto por temas y retos con estas características diferenciales: son necesidades educativas que no se demandan; las organizaciones internacionales de educación y los sistemas educativos no se ocupan de ellos; no son extraños en las aulas de los maestros más conscientes; no dependen de contextos ni épocas, y son claves para la formación. Algunos son: el ego humano, la conciencia humana, el autoconocimiento, la muerte, la humanidad, la ignorancia, el egocentrismo, la inmadurez, la estulticia, la somnolencia (en cuanto a conciencia se refiere), las discapacidades normales, de todos, no reconocidas, el amor, la meditación, etc.
- Las reformas de los sistemas educativos nacionales o locales dejan siempre por hacer la reforma de la educación. La reforma de la educación requiere comprender, en primera instancia, que se está entendiendo mal. En segunda instancia, tendría como destino cada conciencia humana, alcanzando a todos los sistemas sociales y también al ‘sistema educativo’. Desde la lucidez y con el centro de gravedad en la conciencia –no en el ego personal o colectivo–, podría realizarse en el marco de una superreforma de la educación, universal y singular a la vez. Su escala sería planetaria y a décadas o siglos vista, con su planificación permanentemente revisada. Formaría parte de un inexistente proyecto educativo y social de la escuela Tierra, hoy rota, llena de grietas y muros, sin identidad, sin anhelo de unidad y sin un sentido común.

- La educación no transcurre de la cuna a la tumba, con énfasis en los primeros años, de acuerdo con los sistemas educativos más avanzados. Hoy la educación y la Pedagogía prenatales son un hecho.
- La investigación educativa se identifica con la investigación empírica, cuantitativa o/y cualitativa. La ciencia y los objetos de estudio de la Pedagogía requieren, además, investigación hermenéutica, reflexiva, ensayística, con base en la conciencia. De otro modo, la Pedagogía no cumplirá su función. Se trata de valorar productos de conciencia, no solo productos científicamente contruidos. La clave es la formación del investigador.

La Pedagogía, como todas las ciencias, es miope y sufre de estancamientos e incoherencias. La miopía y la inconsciencia saturan la educación y la vida humana. La Pedagogía podría ser la ciencia que estudiase decididamente la educación, la enseñanza y la formación para el despertar de la conciencia. Sería aplicable a todas las ciencias, profesiones y sistemas humanos. Si la Pedagogía y la educación del ser humano no transcurren del ego a la conciencia, el Titanic chocará con alguno de los icebergs. Se precisa de prismáticos, de radar, de más visión, de más conciencia y de una evaluación más compleja relativa al océano completo, y no solo a su oleaje. ■

### Para saber más:

- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Hipótese. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqKkOMS-AxCCZpe\\_UqU-64UnQ/view](https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view)
- Touriñán López, J. M. (2019). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena, *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (En prensa). Barcelona: Octaedro.

# ¿Qué es y qué no es la pedagogía?

MIGUEL ANXO SANTOS REGO.

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela

## ¿Qué es la Pedagogía?

La Pedagogía es, ahora como ayer y, desde luego, mañana, la ciencia de la educación, sin complejos ni medias tintas, un gran dispositivo epistémico de hondas raíces teóricas y renovadas plataformas metodológicas que en sus operativos de anclaje cuantitativo o cualitativo, o aun en la fértil combinatoria de ambos, define problemas, formula hipótesis y traza modos de reunir datos para su consistente análisis en pos de resultados susceptibles de ayudar a la mejora sostenida del conocimiento educativo, que pueda servir para tomar decisiones en torno a cuestiones de naturaleza individual o grupal, previamente afirmadas bajo supuestos de verificabilidad empírica.

Es, pues, la racionalización del conocimiento educativo lo que confiere a la Pedagogía su estatus de ciencia, que trata de articular fines y medios en aras a la optimización formativa y el permanente desarrollo de los seres humanos, al margen de su edad y condición social o cultural.

No obstante, su autónoma proyección en el concierto de las ciencias humanas y sociales no convierte a la Pedagogía sin más en un saber desconectado de otros campos que, precisamente por ello, llegan a favorecer un sentido de totalidad, de configuración holística a propósito de lo que importa en el estudio de las variables y factores que hacen del sujeto educable fuente de interés estratégico y horizonte comprensivo de la acción pedagógica.

Podría decirse, entonces, que la Pedagogía es un saber que fusiona idea y experiencia práctica en torno a formatos de intervención y gestión educativas en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje y crecimiento moral de las personas. Con un valor añadido que se hace patente a través de la innovación y la posible transferencia de conocimiento mediante programas de formación del profesorado y de otros especialistas en el ámbito.

Aún así, la Pedagogía no es inmune a las crisis de identidad, cuyo antídoto no es otro que la firme voluntad de regeneración

científica, lo cual exige una ofensiva sin cuartel en el seno de la Academia, pero también cerca de las nuevas generaciones de estudiantes y titulados en relación con lecturas, deliberaciones y examen crítico de aquello que puedan entender por acción educativa situada. Para calibrar expectativas acordes a las necesidades y evaluar cursos de formación y/o intervención apropiados.

## ¿Qué no es la Pedagogía?

Al plantearnos lo que no es Pedagogía asumimos, con ánimo de suficiente ponderación, un enfoque de diáfana contraposición entre lo que perfilamos como ciencia pedagógica y otras materias con las que se encuentra epistemológicamente emparentada, pero de las que se distingue por su peculiar objeto de estudio. Evitamos así la tentación de apelar a una gramática normativa que bien pudiera sonar a cierre esencialista en el escenario de incertidumbre que nos aflige.

La Pedagogía no es *Filosofía*, por más que la necesite a modo de germen axiológico de su orientación al servicio de una formación sólida en el terreno de la moral y de los indispensables valores cívicos, piedra angular en la esfera pública de la sociedad civil. Tampoco hemos de olvidar la colosal contribución a la historia de la teoría educativa de filósofos de la talla de Johann F. Herbart, Immanuel Kant o John Dewey.

Y no siendo *Antropología*, ¿qué Pedagogía digna de su alta misión podría concebirse prescindiendo de las grandes preguntas sobre nuestro ser personal y cultural, amén de las bondades metodológicas emanadas de su fecunda trayectoria en campo abierto y exploración comparada?

Por descontado que la Pedagogía no es *Psicología*, pero se encontraría mermada en su búsqueda de efectividad resolutive si ignorase la fecundidad teórica de las grandes corrientes que siguen dando cuenta de lo que son y cómo se despliegan procesos de tanta sustantividad evolutiva como la inteligencia, la motivación, o el mismo aprendizaje en la vida de las personas y de los grupos.

Tampoco es *Historia*, dado que ninguna retrospectiva de ideas e instituciones educativas puede ir más allá de su lógica informativa o de su dialéctica singular en un tiempo preciso. La Pedagogía admite un relato histórico. Lo que ha de evitar es una narrativa ingenuamente historicista.

Y, naturalmente, no es *Sociología*. Ello sería tanto como aceptar que el *factum* educación está socialmente determinado o, si se prefiere, causado, sin margen para una recorrido de sus posibilidades de intervención en pos de cambios para individuos, grupos y contextos. Y, además, no siempre lo socialmente establecido es pedagógicamente aceptable. ■







## ENTREVISTA AL PROFESOR *José Manuel Touriñán*

**Bianca Thoilliez.** *Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" – Universidad Autónoma de Madrid.*

**E**l profesor José Manuel Touriñán López es catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Sin lugar a dudas, es uno de los investigadores más destacados de la Pedagogía. Sus contribuciones para delimitar el significado preciso del conocimiento pedagógico y los procesos necesarios para su elaboración son imprescindibles.

El profesor Touriñán es licenciado y doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 1980 desarrolla toda su carrera docente y profesional en Santiago de Compostela, donde ha desempeñado cargos académicos en la Universidad y de dirección y gestión en la administración autonómica y en entidades culturales. Ha colaborado en proyectos de planificación universitaria, de coordinación de la política científica, de creación de redes y de organización y de gestión de eventos científico-culturales de carácter institucional, en el ámbito autonómico y nacional. Ha sido galardonado con numerosas distinciones y premios académicos y de investigación.

En el campo de la investigación pedagógica, su actividad se articula en tres líneas que constituyen su aportación al crecimiento del conocimiento de la educación. La primera está centrada en el Desarrollo de sistemas educativos y la planificación estratégica de la intervención (principios de determinación de la toma de decisiones en política educativa, análisis de la complejidad estructural de las decisiones en el sistema educativo y modelos de racionalización de sistemas educativos). La segunda está orientada al Desarrollo de intervención pedagógica y a la explicación y comprensión de la intervención (análisis de procesos de formales, no formales e informales de intervención, teoría de la acción educativa, educación en valores y carácter y sentido de la educación). La tercera se focaliza en el Desarrollo de funciones pedagógicas y en la profesionalización de la intervención (identidad y diversidad de funciones, alternativas de formación, competencias adecuadas para educar y profesionalización como principio del sistema educativo).

**La entrevista que sigue a continuación fue realizada en el mes de noviembre de 2018 y, por tanto, constituye una síntesis reciente y actualizada de sus aportaciones más relevantes al pensamiento pedagógico. En ningún caso, por supuesto, puede suplir sus publicaciones pero sí introduce y anuncia las claves interpretativas básicas, así como sus conceptos y categorías, acerca de la tarea central de la actividad pedagógica: cómo transformar el conocimiento cultural en conocimiento educativo.**

**Me gustaría empezar preguntándote por tu concepto de educación. En tus libros se puede aprender una distinción muy interesante entre un concepto de educación más filosófico, cercano a las orientaciones de sentido, y un concepto de educación más técnico, referido sobre todo a los medios, un concepto más cercano a los profesionales de la Pedagogía.**

Esta es la pregunta más compleja que se le puede hacer al profesional de un ámbito de trabajo e investigación. Definir el concepto nuclear propio es el objetivo de todas las disciplinas científicas. Los físicos, los químicos, los biólogos, los médicos, los psicólogos, los pedagogos, etcétera, tienen, en su concepto matriz, la materia, los materiales, la vida, la salud, el comportamiento, la educación, respectivamente, el eje central de sus indagaciones. Y, para cada uno de ellos, la definición de su concepto central implica la reflexión en síntesis de toda su construcción científica. Esto es así porque el concepto implica dar cuenta de manera lógica y empírica de las relaciones que se establecen entre propiedades que determinan y cualifican el significado de la cosa definida dentro de la disciplina y respecto de una parcela de realidad específica. Así las cosas, esto parece indicar que, si a un especialista se le pregunta por la definición del concepto fundamental y fundamentante de su ámbito de trabajo, tiene muchas cosas que decir disciplinarmente, y no es fácil resumirlas.



Ciertamente yo he dedicado mucho tiempo al análisis de las definiciones y a la construcción del concepto de educación. Y es correcto decir, tal como se expresa en la pregunta, que hay una perspectiva de análisis más centrada en las finalidades de vida que se consideran deseables y otra más centrada en la posibilidad de generar reglas de intervención. Lo cierto es que en Pedagogía hemos aprendido que un principio básico de metodología de investigación es la significación como principio de metodología. Desde la perspectiva de la metodología y la prueba, significación quiere decir capacidad de resolución de problema, y esto nos permite distinguir entre qué quiere decir una palabra (significado, lo que significa) y cuál es la capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento adquirido sobre esa palabra (en este caso sobre educación).

Tradicionalmente se consideran dos grandes líneas de definición: la denominada definición nominal y la real. La definición nominal abre el camino para la etimología y la sinonimia. Desde estos dos campos se han ido consolidando criterios de uso común en el lenguaje de la definición de educación y un campo semántico preciso en torno a las diferencias entre conocer, enseñar, aprender, instruir, perfeccionar, formar, adoctrinar, etc.

De la definición nominal ha nacido un corpus consolidado de conocimiento sobre el concepto de educación, que implica que la educación es un proceso, es duradero, tiene agentes, tiene finalidades y se espera un producto y siempre implica medios que permiten alimentar espiritualmente a la persona y extraer de ella su mejor posibilidad de determinarse a hacer sus proyectos.

Desde la perspectiva de la definición real, los criterios de uso y finalidad no son suficientes, necesitamos criterios de significado interno al propio concepto que nos permitan operar contando con los elementos estructurales de la intervención pedagógica de manera ajustada a los rasgos que cualifican y determinan intrínsecamente la actividad educativa en su estructura.

En conclusión, desde la perspectiva de la definición real, la educación tiene como condición fundamentante el valor, los agentes y la acción; la educación es por principio de significado: uso y construcción de experiencia axiológica. Puede ser definida como una TAREA para realizar, y en este caso, la

Desde la perspectiva de la definición real, la educación tiene como condición fundamentante el valor, los agentes y la acción; la educación es por principio de significado: uso y construcción de experiencia axiológica

*educación como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Además, la educación puede ser vista como un RENDIMIENTO que produce RESULTADO (resultado y rendimiento no son lo mismo) y en este caso, *la educación como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica, porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación; es decir, uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque donde 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.

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes "opiniomanos" de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. 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, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada igual que lo hacen otros profesionales en sus respectivos ámbitos. (Esta es la tesis que he fundamentado en mi libro de 2017, *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*).

Y si esto es así, podemos decir que, en concepto, *la educación*, además de tarea y rendimiento, es un proceso de intervención que implica realizar el significado de 'educa-





En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación

ción’ en cualquier ámbito construido para educar (sea ámbito general, específico o especializado), utilizando los medios internos y externos pertinentes, de acuerdo con las oportunidades, y desarrollando, por medio de la actividad común, las dimensiones generales de intervención, las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas que se derivan de ellas en cada educando para formarlo en su condición individual, social, histórica y de especie, de manera que sea cada vez más agente-autor y no solo agente-actor de su desarrollo y proyectos.

**¿Cómo entiendes actualmente la Pedagogía? ¿Qué evolución a lo largo de tu carrera académica y profesional has percibido en la Pedagogía española? ¿Y qué futuro adivinas para ella?**

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia, y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.

La Pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes. En la carrera de Pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y, además de Pedagogía como disciplina, en la carrera de Pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología, la Historia, etc. En la carrera de Pedagogía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina.

Estoy convencido de que, como disciplina, hay Pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la Pedagogía.

Hoy estamos en una etapa de crecimiento simple que propicia la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, pero la dinámica administrativa e institucional de las carreras no favorece especialmente, desde mi experiencia, la promoción de una imagen de profesional con capacidad de resolución de problemas. No se está trabajando bien en las facultades la diferencia y relación entre estudio-investigación-intervención y entre conocer-enseñar-educar. Esas dos tríadas mal comprendidas son un lastre para la imagen de la pPedagogía como carrera y la Pedagogía como disciplina.

**¿Qué valoración haces actualmente acerca de las posibilidades profesionales en nuestro país de los pedagogos y las pedagogas?**

Toda carrera requiere formar en una mentalidad específica y en una mirada especializada en su foco de intervención. Hay que avanzar en el sentido disciplinar de la mentalidad pedagógica; la mentalidad pedagógica es disciplinar y la concepción disciplinar de la Pedagogía es distinta según entiendan la teoría, que, a pesar de las diferencias, siempre se usa como teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de los estudios educativos. La mentalidad pedagógica es la representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. *Es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción*, es representación mental de

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.



la significación del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y es, por derivación, representación de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

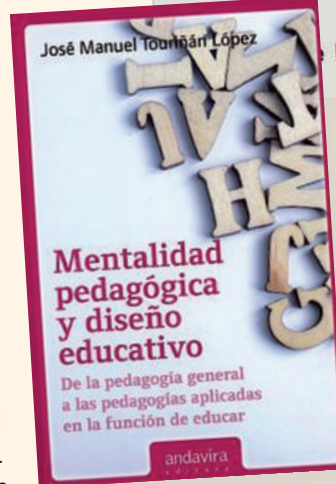
*La mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos*. Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, y se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos. Es el círculo visual de su actuación en tanto que pedagógica y, precisamente por eso, es una visión ajustada a criterios de significado de educación y a criterios de intervención pedagógica. La visión crítica se justifica desde principios de educación y desde principios de intervención pedagógica.

En la carrera no hay una clara focalización del trabajo hacia la mentalidad y mirada competentes. Es un problema de perspectiva: vemos tantas ramas y árboles en el bosque que no dedicamos tiempo a percibir y aprender a percibir y a usar el bosque en su conjunto.

Por otra parte, hay objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica que no están siendo afrontadas como colectivo académico y como colectivo profesional. Esas objeciones son caldo de cultivo del anti-pedagogismo, del didactismo, del "tacticismo" de grupos y del deterioro de la imagen social de la Pedagogía.

Además, la estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación son diferentes y fácilmente confundibles.

La convergencia de demanda real de estudios y necesidad social de titulados es un problema que excede las características internas de la profesión. Pero, en cualquier caso, estamos obligados a seguir trabajando bajo la firme convicción de que la educación, la disciplina Pedagogía y la carrera de Pedagogía tienen su lugar en el contexto científico y tienen su campo de trabajo y, sin lugar a dudas, son merecedores de acreditación en el EEES y en la Europa de las profesiones. Para mí trabajar para tener especificidad, especialización y competencia son el fundamento de la mejora de nuestras oportunidades desde dentro de la carrera y desde la Pedagogía como disciplina.



**¿Cuál es tu diagnóstico actual de los principales problemas, límites, inconvenientes, que tiene nuestro sistema educativo formal?**

Dando por sentado que sistema educativo y sistema escolar no ocupan el mismo espacio educacional, y precisamente por eso, podemos preguntarnos respecto del sistema educativo formal, problemas, límites e inconvenientes, me atrevo a afirmar que el problema central del sistema escolar es la clara posibilidad de evadir su función principal.

Me explico: el sistema escolar está definido en las leyes para educar. El sistema habla de fines de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc. Y lo cierto es que estamos proclives a confundir fines de educación con enseñar: se oye muy a menudo decir que en la escuela es suficiente con que enseñen a nuestros hijos, que de la educación ya se encargan los padres en casa.

Lo cierto es que en perspectiva pedagógica, las enseñanzas son medios que utilizamos para instruir y para educar, y es en esta tarea donde cada vez está más claro que las



materias escolares entendidas como libros de contenido instructivo están siendo cada vez más prescindibles respecto del objetivo de educar y desarrollar competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas en los educandos. Hablamos en este caso de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal, tono vital creado; hablamos en este caso de inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter, proyectividad-personalidad decidida y creatividad; hablamos en este caso de racionalidad, sentimentalidad, "volitividad", intencionalidad, moralidad y sensibilidad espiritual creadora o "empatividad"; hablamos en este caso de juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia y de consciencia y notación que equivalen a concientización; hablamos en este caso de atención selectiva, interés satisfactorio, disciplina y resiliencia, diligencia y serenidad, asertividad y sensatez y recursividad y simbolización; hablamos de ser cada vez más agentes autores y no solo autores de sus proyectos, agentes capaces de construir procesos, proyectos y cultura en sus actuaciones. Esto es cuestión de educación y no de dominio instructivo de las áreas culturales.

Creo que el camino es permitir que la distribución por niveles escolares en la Educación Obligatoria se haga no por materias escolares, sino por bloques de tareas y problemas para resolver en cada edad. La presión pedagógica es cada vez más evidente en este planteamiento. Y esto no es revolución educativa; es reforma del sistema escolar para que cumpla sus fines educativos y tenga cada vez mejores profesores con el objetivo de convertirse en un sistema escolar-educativo de calidad.

Y todo esto hay que hacerlo desde una oferta cultural racionalizada que, atendiendo a condición espacio-temporal y axiológico-cultural, permita dar respuesta a cuestiones de diversidad creativa, coordinación territorializada y responsabilidad compartida en tres grandes ejes de la política educativa escolar:

- Eje calidad-equidad-libertad-excelencia.
- Eje conocimiento-formación-innovación-desarrollo.
- Eje autonomía-participación-coordinación-compromiso.

Esto no se está haciendo así y es una tarea urgente y prioritaria. Por último, me gustaría dejar constancia de que la separación administrativa entre educación y cultura agrava más el problema, porque toda la formación correspondiente a los procesos no formales, es decir, toda la educación fuera del sistema escolar deja de ser competencia del organismo administrativo "educación". La educación no formal que se puede hacer en museos, auditorios, centros de mayores, la educación que se puede hacer en la reconocida "ciudad educadora" queda fuera de la competencia de educación y hace que los educadores sociales, que son uno de los desarrollos profesionales de los pedagogos, quede segregado del sistema educativo. O dicho de otro modo, la separación de cultura y educación da pie a aislar el sistema escolar respecto del sistema educativo y, por consiguiente, una gran parte del sistema educativo (no escolar, pero cultural) queda fuera de la administración correspondiente al Ministerio de

**La formación profesional del docente no es solo cuestión de conocimiento del contenido instructivo de las materias escolares, o de didácticas específicas**

Educación y Formación Profesional. Eso es perjudicial para la escuela, para la educación y para los profesionales de la educación.

**¿Cuáles son los cambios para ti más urgentes por abordar dentro del debate contemporáneo sobre el desarrollo profesional docente? ¿Qué papel crees que debe jugar la Pedagogía en dicho desarrollo (formación docente inicial y continua)?**

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).

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 del mismo 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, el asesor 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).

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 de 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.

Hoy se habla mucho de la formación docente inicial de los profesores y del sistema de acreditación, pero yo no veo que en esas propuestas se esté trabajando en las cuestiones que garantizan la competencia pedagógica para la función: construir ámbitos de educación en cualquier nivel del sistema educativo, hacer el diseño educativo correspondiente y generar la intervención pedagógica derivada. Cualquier profesor tiene que dominar esto y, sin restar importancia a otras cuestiones administrativas y de organización, desde el punto de vista técnico fundado en la Pedagogía, *la competencia pedagógica* es el problema básico que debe dar contenido a los criterios políticos de prioridad, oportunidad y consenso sobre las formas de organización del acceso y la formación inicial y continua.

Yo en esta cuestión soy radical: sin Pedagogía no es posible formar con competencia en funciones pedagógicas (otra cosa distinta es que alguien pueda vender lo que hace como pedagógico sin respeto al conocimiento consolidado). La formación profesional del docente no es solo cuestión de conocimiento del contenido instructivo de las materias escolares, o de didácticas específicas. Conocer, enseñar y educar son tareas distintas con lugar específico en la competencia pedagógica.

Yo en esta cuestión soy radical: sin Pedagogía no es posible formar con competencia en funciones pedagógicas (otra cosa distinta es que alguien pueda vender lo que hace como pedagógico sin respeto al conocimiento consolidado). La formación profesional del docente no es solo cuestión de conocimiento del contenido instructivo de las materias escolares, o de didácticas específicas. Conocer, enseñar y educar son tareas distintas con lugar específico en la competencia pedagógica.



**Por último, y refiriéndonos ya a la asignatura más cercana la Pedagogía en nuestros planes de estudios, la Teoría de la Educación, ¿qué valoración haces de su dispersión terminológica y de contenido en las universidades públicas y privadas que, como hemos hablado en algunas ocasiones, es realmente desolador? ¿Cuáles son para ti los problemas más urgentes que la academia debería tratar en la Teoría de la Educación?**

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 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.

Algo hacemos 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. Y la proliferación de asignaturas justificadas por razones pragmáticas de tiempo, créditos docentes asignados y lugar que se le asigna en el plan de estudios no debe ser la excusa para perder el enfoque propio de una Pedagogía de corte epistemológico y rigor ontológico respecto de la parcela de conocimiento que le atañe. Realmente es desolador tener que asumir como fotografía real de los planes de estudios de la carrera la dispersión de materias y la escasa coincidencia de contenidos que se proponen para el logro de las competencias profesionales. Y de eso no nos libra nadie, salvo nosotros mismos, porque esperar directrices de planes de estudios que por decreto nos normalicen los contenidos de las materias es prestarle un flaco servicio a la competencia del profesor de Pedagogía.

Respetar la Pedagogía como disciplina y la Pedagogía como carrera es la primera tarea de nuestros académicos y de manera derivada estamos obligados a distinguir y comprometernos, con transparencia y sentido de orientación estratégica, con la pertinencia y la relevancia de los contenidos que se enseñan en la materia bajo la denominación de teoría de la educación y Pedagogía general, para no contribuir al desconcierto sobre lo que nos hace expertos en intervención pedagógica. ■

# Herbart

## fundamentación científica en la Pedagogía



En el tránsito del siglo XVIII al XIX se produjo una auténtica revolución científica con la aparición de nuevas disciplinas, tanto en el campo científico-experimental (como la química de Lavoisier) como en el terreno humanístico-social (la sociología de Comte). También esta dinámica se dio en el ámbito educativo, después de una fase rapsódica, con una articulación literaria desde Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Humboldt, etc.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) pasó por la Universidad de Gotinga entre 1802 y 1809, para recalar en Königsberg, donde sucedió a Kant y permaneció hasta 1833, cuando volvió a Gotinga. En Königsberg, abrió una escuela experimental y un Seminario de Pedagogía, a la vez que consideraba inviable el imperativo categórico como recurso educativo, con lo que potenció el tacto, una nueva categoría pedagógica, según manifestó en el discurso inaugural de la Universidad de Gotinga en 1802.

Con él, la educación quedó bajo la lógica científica en un momento en que el hecho educativo se contemplaba desde la perspectiva artesanal, una especie de técnica o arte, y científica, basada en el estudio y el trabajo de Seminario, según había establecido la tradición universitaria germana<sup>1</sup>. Así, existe una preparación para el arte de la educación a través de la ciencia: aunque el arte de la educación se aprende gracias a una especie de instinto pedagógico, la preparación científica se convierte en la condición de posibilidad del ejercicio práctico. Está claro, pues, que Herbart aborda la relación entre teoría y praxis, manteniendo ese doble carácter científico y artesanal de la Pedagogía, que se fundamenta en la "educabilidad" del ser humano.

Herbart asentó la Pedagogía en la Psicología (instancia mesológica) y la Ética (perspectiva teleológica)<sup>2</sup>. Ortega y Gasset, en el prólogo a la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, remarca la dimensión filosófica de la disciplina, desde el momento que «la Pedagogía es ciencia en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la Ética, que determina el fin de la educación, y la Psicología, que regula sus medios»<sup>3</sup>. Para Herbart, que trató personalmente a Pestalozzi, la Pedagogía nació con una aspiración sistemática de modo que, bajo esa doble perspectiva de la Psicología y de la Ética, se buscaba ordenar todo el conocimiento educativo en aras a la mejora de la humanidad, pero pasando por la individualidad, primer objetivo de la pedagogía herbartina.

Se trata de una sistemática entendida a modo de Pedagogía General que apelaba a la pedagogía psicológica y enfatiza la importancia de la individualidad del niño y de su

observación. Herbart se aleja del monismo idealista, si bien el conocimiento no depende tanto de las facultades del alma como de un juego de representaciones que dejan en la mente las impresiones sensibles que se articulan a través de una especie de combinatoria que recuerda a Leibniz. Para Herbart, todo se revuelve en la apercepción, «por virtud de la cual cuando una nueva representación entra en la conciencia salen a su encuentro las semejantes que ya preexistían en ella, o sea los elementos apercipientes»<sup>4</sup>. Se trata de una combinatoria que Herbart intentó ejemplificar matemáticamente, con lo que anticipa la psicología experimental (Fechner, Wundt) e, incluso, la existencia de capas profundas en la conciencia. Desde otro prisma, Herbart aboga por una ética del sentimiento moral que había de despertar en el alumno «el sentido por lo bello y por lo bueno y enseñarle a odiar el mal gusto y lo inmoral»<sup>5</sup>. De tal planteamiento, se deriva que todo depende de una preferencia o aversión involuntaria, de acuerdo con un «gusto moral», esto es, una especie de estética de la sensibilidad estimativa que hace que aceptemos o rechacemos una determinada acción moral.

<sup>1</sup> ANNA DE MONSERRAT Y VALLVÉ, «Herbart i el seu text a propòsit del tacte pedagògic (I)». *Temps d'Educació*, 41, 2011, pp. 203-228.

<sup>2</sup> J. GARCIA CARRASCO, «El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart», *Epistemología y educación*. Salamanca, Sigüeme, 1978, pp. 129-140.

<sup>3</sup> J. F. HERBART, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid, Ediciones La Lectura, 1923, 2ª ed., p. VIII-IX.

<sup>4</sup> L. LUZURIAGA, *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1973, p. 205.

<sup>5</sup> TH. FRITZSCH, *Juan Federico Herbart*. Barcelona, Labor, 1932, p. 142.



Así, su nombre puede inscribirse en la tradición alemana de la *Bildung*, esto es, de la formación, con lo que la enseñanza basada en la instrucción –la instrucción educativa– se convierte en el principio básico de la educación intelectual (del cultivo de la inteligencia) y moral (formación del carácter). Según Herbart, la inmoralidad, involuntaria o expresa, denota falta de disciplina e instrucción hasta el punto de que los estúpidos no pueden ser virtuosos.

Cabe apuntar que la psicología herbartiana –que se opuso a las ideas innatas de Descartes, a los conceptos apriorísticos de Kant y al idealismo hegeliano– se mueve bajo la influencia del empirismo, con lo que aboga por considerar al alumno como una «tabula rasa» en que se combinan las representaciones a través del interés del niño. Contrariamente a las tesis de Rousseau –«es una locura querer abandonar el hombre a la naturaleza», declara Herbart–, la instrucción posee una dimensión formativa que apunta también al carácter, al perfeccionar la actividad espiritual y completar otros círculos como la experiencia y el trato social.

Conviene tener presente que el primer horizonte de Herbart –donde se fraguó como educador– fue la educación doméstica, y son bien conocidos los informes que dirigió, en su condición de preceptor durante tres años, al señor de Steiger (gobernador de Interlaken) a fines del siglo XVIII<sup>6</sup>. Su pedagogía se puso al servicio de la reforma educativa prusiana y de los intereses del Estado, que «necesita ciudadanos de creencias cristianas, verdaderamente ilustrados y reflexivos»<sup>7</sup>. Además, su propuesta no entraba en conflicto con la fe luterana con su carga pietista, ni tampoco con el catolicismo, ya que su metafísica no cae en los excesos del panteísmo idealista. Así se comprende el éxito de sus ideas que servían para conservar un orden social establecido que difícilmente quería avanzar y progresar y, menos aún, de manera revolucionaria: «Los herbartianos de Viena y Praga consagraron todos sus esfuerzos a perseguir descaradamente a los discípulos de Hegel, sobre todo a partir de 1848»<sup>8</sup>.

Herbart es fiel a la fórmula kantiana según la cual la educación comprende la disciplina y la instrucción con vistas a la moralización, aunque se distanció del formalismo del imperativo categórico para optar por una vía estética –una especie de ciencia de la sensibilidad estimativa– ya que, en última instancia, la voluntad es aprobada o reprobada por nosotros mismos. Aunque no denigró nunca de la instrucción científico-natural, y menos de la matemática, exaltó en el campo de la instrucción lingüístico-histórica el papel de la *Odisea* de Homero, como el libro de lectura más conveniente para la mentalidad infantil que suplanta al Robinson que Rousseau aconsejaba.

A decir verdad, después del movimiento liberal de 1848, la pedagogía herbartiana se puso al servicio del orden no solo en Alemania, sino también en Austria, a través de un «modelo educativo que inculcase la disciplina moral e intelectual, minimizando a la vez posibles inclinaciones políticas o religiosas»<sup>9</sup>. Por otra parte, a partir de 1850, la Universidad de Praga se convirtió en un feudo de las ideas herbartianas, a la vez que su programa –por su dimensión realista poco dada a elucubraciones idealistas– conectaba fácilmente con las posiciones católicas. «En cuanto a sus ideas, al erigirse en abanderado de

una postura intermedia entre idealismo y empirismo, parecía estar trazando un paralelo con la vía media de santo Tomás de Aquino»<sup>10</sup>.

En realidad, las ideas de Herbart mantuvieron su prestigio y vigencia durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando al socaire del Segundo Imperio Alemán (proclamado en Versalles en 1871) se consolidó la pedagogía neo-herbartiana (Ziller, Stoy, Rein, Willmann, etc.), a la vez que confirmaba su condición de primer paradigma científico de la Pedagogía. En el tránsito del siglo XIX al XX vio la luz la monumental *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, dirigida por Wilhelm Rein (1847-1929).

A fines del siglo XIX ya habían surgido serios competidores a la pedagogía herbartiana, incluso en la misma Alemania. Desde diferentes países (Estados Unidos, Rusia, Francia) se valoraba el modelo pedagógico neo-herbartiano, de significación intelectualista, como una de las causas del poder científico germano, que favoreció los estudios de pedagogía comparada. No en vano, la *Revue Pédagogique* –siempre atenta a lo que ocurría Au-delà du Rhin– publicó en 1885 un breve estudio sobre *L'herbartianisme en Allemagne* (pp. 560-564), al que siguieron trabajos como el de H. De-reux sobre «La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart» (*Revue Pédagogique*, 1891, pp. 136-149 y pp. 216-223). No existe duda posible: Francia, después de la derrota de Sedan (1870), escudriñaba lo que sucedía en Alemania para conocer las razones de la superioridad germánica.

El influjo de la pedagogía herbartiana –una plasmación del poder intelectual, científico, económico y militar prusiano– influyó sobre todos los países latinos, no solo en Francia (que había perdido en 1870 la Alsacia y la Lorena), sino también en Italia y en España, gracias a su posible conciliación con el catolicismo. De igual modo, desde el imperio ruso, con su voluntad europeísta, desde la Europa central (Hungría, por ejemplo) y desde los Estados Unidos se fijó la atención en la pedagogía herbartiana, de modo que Charles de Garmo dio a la imprenta *Herbart and the herbartians* (New York, Scribners, 1896). En fin, Herbart era el gran referente de la Pedagogía a escala mundial, aunque su suerte empezó a declinar con el ambiente de crisis generalizada que siguió al estallido de la Gran Guerra que cercenó el mundo de las seguridades de la época anterior (*Belle époque*). ■

CONRAD VILANOU TORRANO,  
*Universitat de Barcelona*



<sup>6</sup> HERBART. *Informes de un preceptor*. Traducción y prólogo por R. Tomás y Samper. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1924.

<sup>7</sup> Th. FRITZSCH, *Juan Federico Herbart*. Op. cit., p. 174.

<sup>8</sup> W. M. JOHNSTON, *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, Traducción de Agustín Coletes Blanco. Oviedo, KRK Ediciones, 2009, p. 668.

<sup>9</sup> W. M. JOHNSTON, *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, op. cit., p. 664.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 666.

# LA RESTAURACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

MARÍA ROSA BUXARRAIS.

Universitat de Barcelona

Seguramente en numerosas ocasiones en los medios de comunicación hemos escuchado la expresión “hacer pedagogía”, cuando se trata de enseñar, hacer entender y comprender algo, para que se aprecie el estado real de la cuestión sin interpretaciones sesgadas, a veces ocasionadas por el desconocimiento. También la usan en las empresas, los entrenadores de los equipos de fútbol y profesionales de otras disciplinas. Esta invocación a la pedagogía como instrumento para desvelar, propiciar la conciencia social e incluso motivar a la acción en determinadas circunstancias, no ayuda a que, los que nos dedicamos a la Pedagogía, se nos considere científicos o académicos, porque parece ser que todo el mundo está preparado para hacer pedagogía o que no se entiende qué hacen los pedagogos y pedagogas, convirtiéndola en una palabra vacía.

Vamos a la etimología de la palabra. Pedagogía, del griego: paidós = niño, y de agogía = conducción, equivale a conducción del niño. En sus orígenes, el pedagogo (paidagogós) fue el esclavo que cuidaba de los niños y los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, en los siglos XVII y XVIII, todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de las familias acomodadas. Con el tiempo se modificó ese sentido primitivo y pedagogía ya no designa el acto de conducción sino, en forma mucho más extensa, el estudio y la regulación del proceso de educación, no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección. La educación afecta a la totalidad de la vida humana, nace con el hombre y muere con él; además,



adopta la forma de una influencia intencional y de una realidad social y cultural-histórica, que necesita ser regulada por un conjunto de normas.

La mayoría de los textos del ámbito se refieren a la Pedagogía como el arte y la ciencia de la educación. Sin embargo, los autores que hablan de la pedagogía como arte le niegan el carácter científico. Por eso, no la entendemos como un arte, sino como una técnica, la tecnología de la educación. No obstante, es más que una técnica, es una teoría, una reflexión y un conocimiento del hecho y de los procesos educativos. Se diversifica en dos direcciones: 1) como teoría científica es un conocimiento positivo del hecho educativo, en su génesis y evolución (pedagogía histórica) y del proceso pedagógico en sus factores, fines y elementos integrantes (pedagogía sistemática). 2) como teoría filosófica es una reflexión problematizadora y unificadora de las aportaciones parciales de la ciencia, al mismo tiempo que una conciencia unitaria de la dirección de la actividad educativa.

Así pues, la Pedagogía como ciencia tiene por objeto a la educación, y obtiene conocimiento sobre ella. Para conseguirlo utiliza muchos procedimientos, entre ellos, la descripción, la observación, la experimentación, la interpretación. Es decir, la educación es el elemento real que se estudia, mientras que la Pedagogía es el conocimiento que se adquiere con el estudio de la realidad que llamamos educación. Admitir la posibilidad del estudio científico de la educación es el paso previo para poder hablar de Pedagogía.

La Pedagogía, aunque de carácter sumamente complejo, es una ciencia unitaria y armónica, nos decía Manganiello, en su *Introducción a las Ciencias de la Educación* (1970), sus relaciones con las demás ciencias han ido ampliando y profundizando su contenido. Las llamadas “Ciencias de la Educación” no pueden ser consideradas independientemente de la Pedago-







gía, solo son enfoques parciales de la realidad educativa, que se integran dentro de la Ppedagogía para enriquecer y esclarecer su contenido. Pero para Quintana (1981), las Ciencias de la Educación incluyen la Pedagogía, pero la Pedagogía no incluye las Ciencias de la Educación.

Por desgracia, la Pedagogía ha ido perdiendo la exclusividad de su objeto de estudio propio. El uso polivalente de educación y pedagogía, debido a la influencia anglosajona, como actividad, como técnica, como ciencia, ha sido una de las causas. Deberíamos distinguirlas: 1) Pedagogía: ciencia, tecnología, praxiología; y 2) educación: actividad o técnica específica. Sabemos que la pedagogía es un saber práctico, referido a la formación un saber praxiológico. De todas formas, la relación estrecha entre pedagogía y educación, su mutua dependencia, obligan a interrelacionar y a yuxtaponer sus problemas y la metodología de su tratamiento.

El valor de la Pedagogía estará condenado al fracaso si no busca un acercamiento previo al concepto de educación. Si la educación es una actividad intencional, la Pedagogía debe preocuparse por regularla, dirigirla o conducirla; pero, como al mismo tiempo se ofrece como un hecho real o como un dato, tendrá que describirla, explicarla o comprenderla. El pedagogo no puede elegir entre los dos caminos, sino decidirse a recorrer ambos, porque está en la esencia de la educación ser una acción regulable o un dato que estudiar o un problema para resolver. Esta circunstancia da cuenta del vaivén de la Pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia. Determinar en qué medida y modo es posible la integración de esos dos aspectos resulta una exigencia que toda doctrina pedagógica debe satisfacer honestamente.

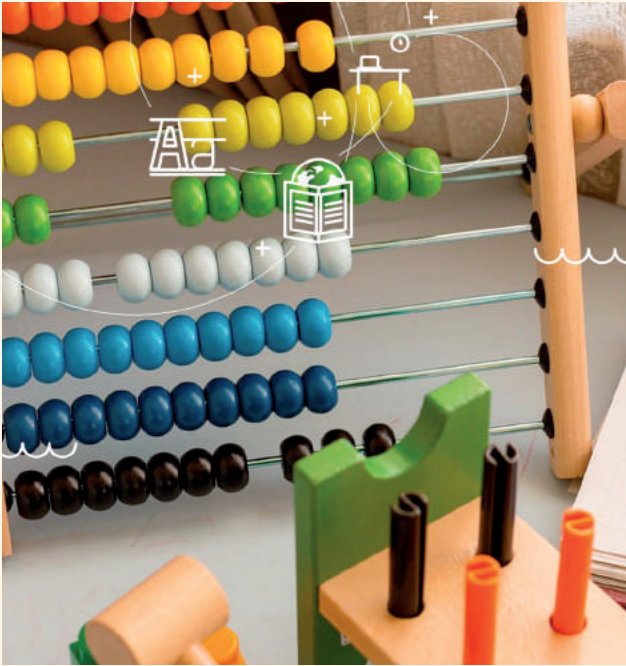
Dada la multiplicidad de factores que contiene el objeto pedagógico, su disciplina tiene que apelar a las demás ciencias ampliando así sus horizontes y proporcionando a esas ciencias

un material para sus investigaciones. Ya Sanvisens, en su obra *Introducción a la Pedagogía*, de 1984, afirmaba que la Pedagogía como disciplina científica o como rama del saber se concreta en tres posibilidades: a) disciplina que engloba todo el saber pedagógico en su referencia a la educación (científica, filosófica, tecnológica o praxiológica) y como poseedora de la dimensión normativa (reguladora, conductiva). b) disciplina encuadrada en el ámbito de las Ciencias de la Educación, entendidas en sentido amplio (empírico, racional, normativo), referida básicamente a la acción de educar, es decir, a la normativa de dicha acción; c) disciplina meramente histórica que ha ido diversificándose y finalmente diluyéndose en las Ciencias de la Educación.

En este sentido, es posible mantener el término y el sentido de la Pedagogía, especialmente como saber de la educación de carácter normativo, que sirve de pauta a todas las Ciencias de la Educación que se refieren a la acción educativa y a la misma acción educativa en cuanto a conducción o dirección hacia la configuración integral de la personalidad de los sujetos. Pero las normas pedagógicas, lógicamente, no pueden ser fruto de la intuición ni de la simple opinión del educador; las Ciencias de la Educación son el soporte básico para elaborar una normativa educativa. Hay que fundamentarse en otras ciencias como la Psicología, la Filosofía, la Ética, la Historia, la Sociología, la Antropología, la Biología, etc.

Los pedagogos y las pedagogas adquieren la formación necesaria para analizar, estructurar, adaptar y plantear soluciones, en el ámbito educativo, viendo más allá del problema. Son agentes de cambio social, porque han adquirido conocimientos y competencias que ponen en juego nuestra capacidad preventiva y proactiva en los fenómenos que hoy en día son característicos en nuestra sociedad: sexismo, racismo, xenofobia, violencia en cualquiera de sus manifestaciones, absentismo, abandono escolar, género, inteligencias múltiples,





redes sociales, medios de comunicación, la falta de respeto, cooperación y compromiso social, aspectos vitales que, aunque se aborden algunos desde las otras ciencias mencionadas, quienes realmente son expertos en educación son los que han estudiado Pedagogía.

Han podido estudiar todos los componentes de la educación que nos planteó Sanvisens: finalidades, educandos en sus diversos niveles, educadores, maestros y profesores, órganos de dirección, contenidos de la educación, material didáctico, controles cualitativos y cuantitativos, tecnología educativa, centros educativos, planes y horarios, aspecto investigador, aspectos económico y administrativo.

Sin embargo, muchas discusiones sobre la Pedagogía cometen el error de considerar que se trata principalmente de enseñar. La Pedagogía debe ser explorada a través del pensamiento y la práctica de aquellos educadores que buscan cómo acompañar a los alumnos; cuidarlos y motivarlos para el aprendizaje. La enseñanza es solo un aspecto de su práctica. Por eso, se confunde en numerosas ocasiones la Pedagogía con la Didáctica. La primera se compone del concepto, estructura, elementos, medios y actividades de la educación, y la segunda es la teoría o metodología de la enseñanza.

Simplificado, podemos decir que las preocupaciones de la didáctica son: qué se debe enseñar y aprender (el aspecto del contenido); cómo enseñar y aprender (los aspectos de la transmisión y el aprendizaje); con qué propósito o intención se debe enseñar y aprender algo (el aspecto objetivo / objetivo).

No podemos obviar aquí el desprestigio de los pedagogos, o el antipedagogismo, que se ha ido gestando y popularizando en los últimos años. Se trata de una cuestión analizada muy bastamente por Gil Cantero en su artículo "Escenarios y razones del antipedagogismo actual", en la *Revista de Teoría de la Educación* (2018), que puede tener sus razones, pero no por ello hemos de sucumbir ante ellas y quedarnos impasibles. Si bien existen razones políticas o ideológicas, gnoseológicas o filosóficas y normativas o éticas, deberíamos huir de la politización de la educación y hacer valer los principios pedagógicos básicos, así como incrementar el conocimiento de las áreas

culturales, porque podremos hacer más y mejor pedagogía en la medida en que adquiramos más conocimientos.

Desde siempre la Pedagogía ha tenido problemas de identificación profesional. Ya García Carrasco, en 1983, en su obra *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?*, afirmaba que la Pedagogía compartía ocupacionalmente con diversos colectivos: los profesores, los educadores, los maestros y los licenciados en Ciencias de la Educación.

Aunque con la reforma de los planes de estudio se han procurado perfilar claramente las funciones de la profesión, no se ha conseguido plenamente. De todas formas, no puede discutirse la necesidad de unos profesionales que, sin ser docentes, sirvan y colaboren con los docentes en la mejora de la actividad y la resolución de los problemas que esta genere derivados de la generalización de la demanda educacional y de la cada vez más sofisticada oferta de bienes ocupacionales.

Otro elemento clave para resaltar la profesión sería promover la sensibilidad social para la prestación de este servicio a la sociedad. Sigue siendo de enorme actualidad las sugerencias que nos hizo García Carrasco en la obra citada en relación a tomar medidas profesionales para que la profesión pedagógica tenga sentido, identidad y funcionalidad, y no desaparezca.

Es necesario volver a apreciar la Pedagogía. En este sentido, tres elementos explican los procesos de la generación actual de los pedagogos. En primer lugar, son herederos del antiguo proceso griego de acompañamiento. En segundo lugar, su pedagogía involucra una cantidad significativa de sensibilidad, ayuda y cuidado. Y, en tercer lugar, están comprometidos en lo que podemos llamar "situar el aprendizaje en la vida". En este sentido, se puede abordar la Pedagogía como lo que necesitamos saber, las habilidades que requerimos para dominar y los compromisos indispensables para vivir a fin de tomar y justificar los diferentes tipos de decisiones necesarias. Los pedagogos deben estar cerca de la gente; en lugares donde estén directamente disponibles para ayudar, hablar y escuchar. También tienen que estar ahí para las personas: listos para responder a las emergencias de la vida: pequeñas y grandes

Por último, de acuerdo con Marina en su artículo "Por qué no tenemos la Pedagogía que necesitamos", en *Otras voces en educación* (2018), considerando que la educación es lo que determina la evolución humana, teniendo en cuenta que nos encontramos a las puertas del "transhumanismo", deberíamos tomarnos en serio la elaboración de una ciencia educativa, teórica y práctica, de altísimo nivel, con la calidad suficiente para pedir al resto de las ciencias que trabajen para ella. ■





# HEMEROTECA

ALEX EGEA. *Universitat de Barcelona*

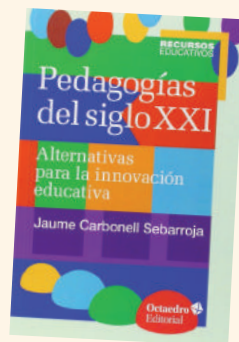
## LIBROS



Buxarrais, M.R. y Burguet, M. (coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó, 184 pp.

En este libro se presentan una serie de miradas o aproximaciones sobre la importancia de los aprendizajes que configuran la educación del carácter de la persona. Así, el libro trata de cimentar y estructurar una pedagogía de la interioridad basada en el desarrollo de las dimensiones emocionales, psicológicas y espirituales del propio ser. Para ello, las autoras se apoyan en tres pies: las evidencias actuales de la neurociencia como base para la *autoconciencia* o *metaconciencia*, la solidez de la propuesta del cuidado ético como impulso para el desarrollo humano y social, y, finalmente, la puesta en práctica en diferentes contextos y situaciones educativas.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 293 pp.

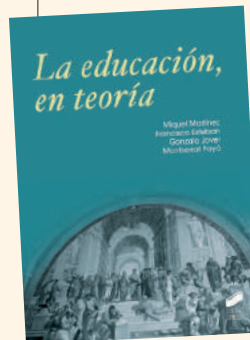


En esta obra, el autor nos ofrece una panorámica de ocho maneras de pensar, hacer y vivir que caracterizan el universo pedagógico del siglo XXI. De este modo, el autor nos abre un abanico de ocho *ribetes pedagógicos* que orientan y dirigen el rumbo actual de lo educativo; empezando por las pedagogías no institucionales, pasando por las pedagogías críticas, las pedagogías libres no directivas, las pedagogías de la inclusión, las pedagogías lentas, las pedagogías del conocimiento integrado, y finalizando con las pedagogías de las diversas inteligencias.

Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, 274 pp.

Este libro sistematiza de manera excelente las complejas relaciones que se establecen entre dos campos, complejos por sí mismos, como son la educación y la filosofía. El libro se estruc-

tura en cuatro partes que abordan aspectos claves como son la cuestión epistemológica del conocimiento teórico en educación, la cuestión de las finalidades educativas como ejes centrales de la teoría de la educación, la cuestión de la educación moral de la persona centrándose en sus dimensiones afectivas y sociales, y, finalmente, a modo de cierre, la importancia de la educación como objeto de discusión de la filosofía.

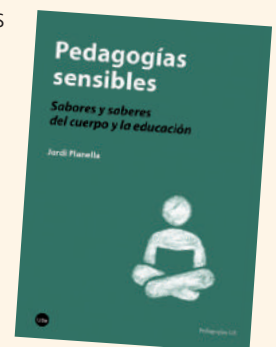


Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis, 219 pp.

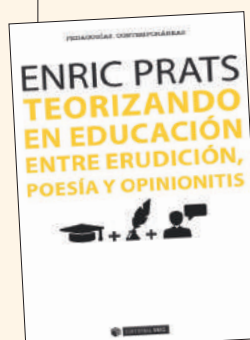
Libro de gran originalidad por su planteamiento, estructura y lenguaje directo que aborda, tanto desde casos reales, imaginarios como literarios y cinematográficos, el análisis de cuatro aspectos que organizan los debates pedagógicos

actuales: la figura del educador y su influencia en el desarrollo de las personas, los saberes y aprendizajes necesarios para formar parte de la sociedad actual, las diferentes caracterizaciones del educando y, a modo de cierre, una revisión del panorama actual en torno a las prácticas educativas.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 132 pp.



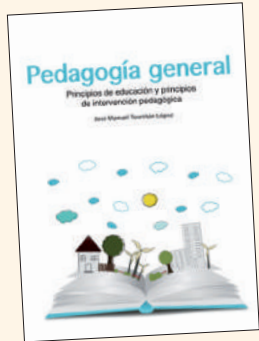
Libro de matices *outsider* que consigue abrir nuevos caminos para el pensar y el hacer una pedagogía del cuerpo. Esta obra está constituida por dos grandes partes: en la primera, el autor recopila todos aquellos *saberes del cuerpo* que la teoría de la educación ha ido acumulando durante toda su trayectoria como ámbito de conocimiento; en la segunda parte, se centra en los saberes del cuerpo que caracterizan las múltiples maneras de atender, cuidar y, hasta en cierto punto, educar la corporalidad.



Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: Editorial UOC, 173 pp.

Este libro expone una interesante aproximación y reflexión sobre tres vías para la construcción de conocimiento pedagógico: la vía de la erudición, la vía de la literatura y la vía de la opinión. Así, el libro se estructura en tres partes principales en las que el autor lleva a cabo, en primer lugar, una cartografía de las pedagogías de la actualidad; en la segunda,

una reflexión del potencial pedagógico de la literatura; y, en tercer lugar, una disección de las pedagogías amarillas, es decir, de aquellas narrativas que elevan la anécdota educativa a categoría pedagógica.



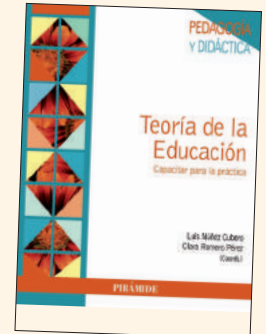
**Touriñán López, J. M. (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez, 1012 pp.**

Extensa obra de más de 950 páginas que ensalza la labor de la Pedagogía como vía para transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. De este modo, la obra discurre en 11 capítulos que proporcionan respuestas a cuestiones generales y claves de la Pedagogía, como son la

misma definición nominal del concepto de Pedagogía, el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión educativa, la relación educativa, los diferentes agentes en educación, los procesos (formales, no formales e informales), el producto en la educación, los medios que educan, la metodología educativa y, finalmente, una coda a favor del

entendimiento de la Pedagogía como disciplina científica y la Pedagogía general como disciplina académica, y finalizando con las pedagogías de las diversas inteligencias.

**Nuñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2017). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide, 184 pp.**



Obra coral estructurada en ocho capítulos que abordan las principales discusiones de la teoría y la práctica educativa. Quien se aproxime a este libro encontrará interesantes reflexiones en torno a las disonancias que se producen en la relación entre teoría y práctica educativa, los fines y contenidos de la educación, la autonomía del educando como factor de éxito en su proceso aprendizaje, las estrategias óptimas para la adquisición de habilidades cognitivas para el aprendizaje, la heterogeneidad de los grupos de educandos, los límites y posibilidades de la aplicación de la tecnología en educación, la profesionalización del docente, entre otras.

## ARTÍCULOS

- ▮ Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J., & Rascón Gómez, M. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (1), 45-60.
- ▮ García Gutiérrez, J., Gil Cantero, F. y Reoyo García, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, v.69, n.4, 19-33
- ▮ Gennari, M., & Sola, G. (2015). La cuestión metodológica (entre la filosofía, la ciencia y la pedagogía). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 25-44.
- ▮ Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- ▮ Igelmo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2016). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, v. 20, n.1.
- ▮ Murga-Menoyo, M., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 55-78.
- ▮ Ortega Ruíz, P., & Romero Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 95-116.
- ▮ Pallarès Piquer, M., Traver Martí, J., & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162.
- ▮ Sáez Alonso, R. (2017). La prioridad del método en la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 239-254.
- ▮ Vilafranca Manguán, I., Cercós Raichs, R. y García Farrero, J. (2018). Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 335-351.
- ▮ Vilanou, C., Prats, E., Longares, L. (2016) Notícia de «Temps d'Educació»: entre la crònica i el compromís de futur / Nouvelles de « Temps de l'éducation » : entre la chronique et l'engagement pour l'avenir. *Temps d'Educació*, 50, 11-29.