



Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar

Pedagogy, profession, knowledge and education: a mesoaxiological approach to the relationship from the discipline, the study and the function of education

José Manuel Touriñán 

e-mail: josemanuel.tourinan@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela, España

Resumen

La Pedagogía, como carrera y como disciplina, tiene relación directa con el conocimiento de la educación y la función de educar es la función propia de los profesionales de la educación; una función que tiene que ser ejercida con competencia técnica. Desde la Pedagogía, como conocimiento de la educación, se asume y fundamenta que la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y, si bien es verdad que la educación es una responsabilidad compartida, también se asume y fundamenta que la competencia técnica de estos profesionales depende, a su vez y en buena medida, del conocimiento de la educación que ellos han recibido, construyen y aplican. El término «mesoaxiológica» quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar; significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para intervenir y valorar cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica, ajustándolo a criterios de significado de educación establecidos y validados desde el conocimiento de la educación. Para comprender la perspectiva mesoaxiológica, hay que centrar la reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación. En este artículo se establece argumentación a favor de la relación entre la Pedagogía, como disciplina y como carrera, y la función de educar, tomando como ejes del discurso: el concepto de educación, el desarrollo profesional de funciones pedagógicas y la importancia de la competencia técnica en la vertebración del sistema educativo y también en la intervención pedagógica.

Palabras clave: pedagogía; función pedagógica; concepto de educación; desarrollo profesional; conocimiento de la educación

Abstract

Pedagogy, as a career and as a discipline, is directly related to the knowledge of education, and the function of educating is the proper function of professionals of education; it is a function that has to be exercised with technical competence. From Pedagogy, as knowledge of education, it is assumed and based that the quality of education depends largely on the quality of the professionals of education and, while it is true that education is a shared responsibility, it is also assumed and it bases that the technical competence of these professionals depends, in turn and to a large extent, on the knowledge of the education that they have received, build and apply. The term 'mesoaxiological' means to value as educational any means used to educate; it means to make theoretical, technological and practical knowledge of education to intervene and evaluate any medium that is used in the pedagogical intervention, adjusting it to criteria of meaning of education which have been established and validated from the knowledge of education. To understand the mesoaxiological perspective, it is necessary to focus the discourse on the meaning of education and its relation with Pedagogy, which is knowledge of education. This article establishes argumentation in favor of the relationship between Pedagogy, as a discipline and as a career, and the function of educating, taking as the axis of the discourse: the concept of education, the professional development of pedagogical functions and the importance of technical competence in order to structuring of the educational system and also on the pedagogical intervention.

Keywords: pedagogy; pedagogical function; concept of education; professional development; knowledge of education.

Recibido / Received: 24-12-2018

Aceptado / Accepted: 04-01-2019

Publicación en línea / Published online: 15-05-2019

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 93-115. doi: 10.15366/tp2019.34.008

1. Introducción¹

A lo largo de mi carrera docente y profesional en el campo de la investigación pedagógica mi actividad se ha articulado en tres líneas que constituyen mi aportación al crecimiento del conocimiento de la educación que están recogidas en el apartado Trayectoria-Líneas de investigación de la web <http://dondestalaeducacion.com/trayectoria/lineas-de-investigacion.html>. 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 centra en el *Desarrollo de funciones pedagógicas y a la profesionalización de la intervención* (identidad y diversidad de funciones, alternativas de formación, competencias adecuadas para educar y profesionalización como principio del sistema educativo). Las tres convergen actualmente en una nueva línea: *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación*².

El presente trabajo, constituye una síntesis de las aportaciones al pensamiento pedagógico que están siendo aplicadas en el proyecto PIIR04, *Educación con las áreas culturales*, desde RIPEME³. Se entiende, por tanto, que este artículo resume las tesis desarrolladas en mis trabajos más recientes y, desde ellas, introduce y expone claves interpretativas básicas, conceptos y categorías, acerca de la tarea central de la función pedagógica, que es la función de educar⁴.

¹ El contenido específico de este artículo es, en buena medida, resultado de los trabajos preparatorios para la entrevista que fue realizada por la Dra. Bianca Thoilliez para el *Boletín* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (*Encarte*, diciembre, 2018). Y como autor del texto, quiero dejar constancia expresa de mi agradecimiento a la profesora Bianca Thoilliez, que ahora es la directora de la Revista *Tendencias Pedagógicas*, por su sugerencia de transformar el contenido de este trabajo previo a la entrevista en artículo y por su esmero y dedicación en la tarea de adaptar el texto al formato de la Revista.

² Actualmente, mi ocupación principal en investigación es desarrollar la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación*. Su objetivo es la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción de ámbitos de educación y la valoración del contenido de las áreas de experiencia cultural que se usan para educar en el proceso instructivo, de manera que se integren valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural en el diseño educativo.

³ En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), integrada en REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación*, el proyecto PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, *Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos y puede consultarse en el apartado Documentos-Textos-2018 de la web <http://dondestalaeducacion.com/documentos/textos.html>. El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollamos en el Grupo TeXe (Tercera generación) de la Universidad de Santiago de Compostela, bajo mi dirección. Esta línea de investigación y el proyecto están registrados como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y su objetivo es construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito correspondiente. El proyecto *Educere Area* no es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta *cómo enseñar una materia escolar*. Tampoco es un proyecto de Pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta *cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar para educar: ¿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, hacer el diseño educativo correspondiente y generar la intervención educativa derivada?

⁴ Los fundamentos doctrinales de mis propuestas sobre la función de educar, la competencia técnica de los profesionales de la educación, el desarrollo profesional, el sistema educativo y el lugar y papel de la Pedagogía como carrera y como disciplina y la perspectiva mesoaxiológica están explicitados y justificados en mis últimos libros: *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención* (A Coruña, Netbiblo, 2014, 860 págs., disponible en PDF en el apartado de Documentos-Textos-2014 de la web <http://dondestalaeducacion.com>); *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (Santiago de Compostela, Andavira, 2015 y 2ª ed. de 2016, 388 págs.); *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica* (A Coruña, Bello y Martínez, 2016, 1012 págs.); *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar* (Santiago de Compostela, Andavira, 685 págs.).

2. Concepto de educación: entre la orientación formativa temporal y la competencia técnica sobre el significado desde los medios utilizados

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 esos especialistas la definición de su concepto central implica la reflexión en síntesis de toda su construcción científica. Esto es así, porque el concepto nuclear 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 permite entender 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 disciplinariamente y no es fácil resumirlas.

En Pedagogía hay una perspectiva de análisis del concepto de educación 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 problemas 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).

Desde esta perspectiva, en Pedagogía un conocimiento en educación es válido si sirve para educar (tiene significación, metodológicamente hablando, y por eso se le atribuyen propiedades de válido y fiable al conocimiento). Y precisamente por eso, también sabemos que hay muchas definiciones de educación que no sirven para educar, desde la perspectiva de actuar, hacer la intervención (Tourinán, 2014; Peters, 1979; Pring, 2014).

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. (García Aretio, Ruiz Corbella & García Blanco, 2009; Grupo SI(è)TE, 2013; Martínez *et al.*, 2016).

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.

Con la definición nominal avanzamos en la identificación del uso común del término y de las actividades que es pertinente realizar para alcanzar la finalidad educativa. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir entre lo que es educar y lo que parece y esto es importante, porque, es posible que determinadas actividades parezcan educación y sean otra cosa. A su vez, el análisis de las actividades que realizamos al educar nos ayuda a precisar más; no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir qué es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que también «es». Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es, de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar (Tourinán, 2015).

Pero nada de lo anterior nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y

entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real.

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.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es «educativa», porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible.

El significado real de educación es confluencia de carácter y sentido. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El carácter nace de la complejidad del objeto «educación». Lo que determina a «educación» nace de la complejidad objetual de educación y a su vez la complejidad nace de la diversidad de la actividad; intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a la actividad común interna de todas las personas (por eso todas son susceptibles de educación): pensar, sentir, querer, operar (relación medios fines, elegir hacer cosas, construir procesos y sentido de acción), proyectar (decidir proyectos personales, integrar medios y fines en proyectos decididos; construir metas y sentido de vida) y crear (ser capaz de construir cultura, simbolizando, interpretando los signos, dándoles significado).

Es posible defender y entender la complejidad del objeto educación atendiendo a tres condiciones que fundamentan los rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante del valor en la diversidad de la actividad del hombre.
- La doble condición de agente actor y autor en cada persona cuando se interviene por medio de la actividad para lograr actividad educada.
- La doble condición de conocimiento y acción para la intervención educativa.

El sentido de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

Cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación (sentido pedagógico), queremos referirnos a una cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, comunitarista, religiosa, laicista, liberal, etcétera (sentidos filosóficos de vida defendibles como metas sociales para la educación), tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo, es decir, tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación.

Para mí, el significado de educación es, desde la Pedagogía, confluencia de criterios de definición. Y el concepto de educación implica significado y plasmación concreta de orientación formativa temporal, porque la educación es territorializada y cada sociedad tiene unas necesidades socio-históricas concretas que son diferentes y que legítimamente ha de satisfacer formando la condición individual, social, histórica y de especie de cada individuo. Por consiguiente, al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación. El significado de «educación» exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término «educación» (Tourriñán, 2015).

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del concepto de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social (Biesta, Allan, & Edwards, 2014; Grupo SI(©)TE, 2016; Touriñán, 2013a).

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales. Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de “educación». De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante (Touriñán, 2015; Carr, 2014; Dearden, Hirst & Peters, 1982; Dewey, 1998).

En conclusión, desde la perspectiva de la definición, la educación tiene como condición fundante 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 a realizar, y en este caso, la 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.

Ahora bien, entre tarea y rendimiento, la definición real de educación nos exige distinguir claramente los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación «consigo mismo», con «el otro» y «do otro» en un marco legal territorializado de derechos y libertades (Tourinán, 2012; Grupo SI(e)TE, 2014).

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su desarrollo en cada situación, de acuerdo con las oportunidades, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

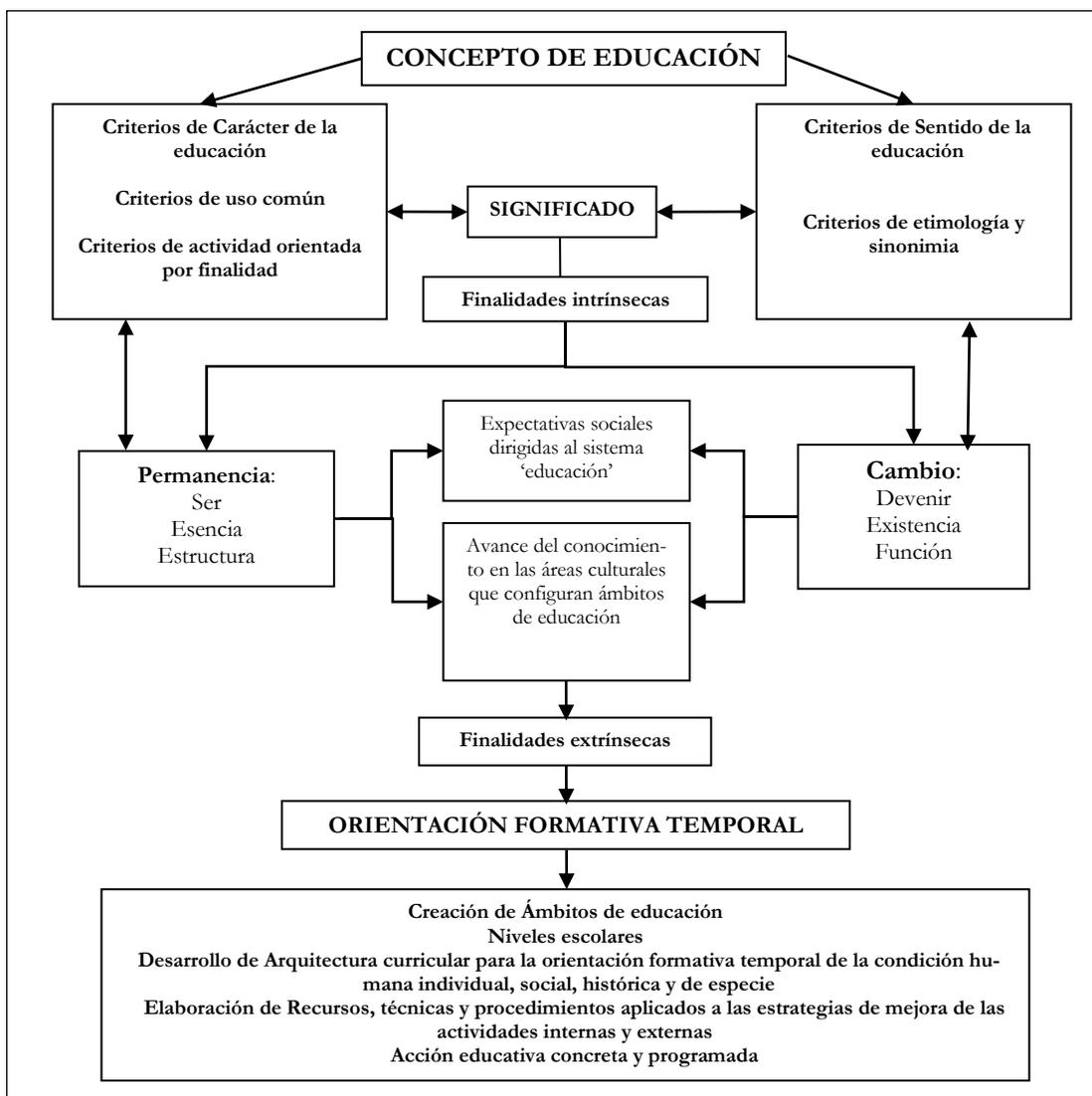
Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque dónde hay educación, hay riesgo: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando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

Sin embargo, 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. 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 (Tourinán, 2017).

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 «educación» en cualquier ámbito construido para educar (sea ámbito general, específico o especializado). Es un proceso que implica el desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas para el logro de conocimientos, actitudes, hábitos y destrezas-habilidades vinculadas a la actividad común de las personas, que las capacitan 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; un proceso, en definitiva, con carácter y sentido pedagógico que forma, desde las finalidades de la educación, la condición humana individual, social, histórica y de especie de las personas en un entorno cultural de interacción, que está marcado por la identidad, diversidad y la diferencia, de manera que sea cada vez más agente-autor y no solo agente-actor de su desarrollo y proyectos (Figura 1).

Figura 1.

Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán (2016, p.187)

3. Presente y futuro de la Pedagogía española

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 (Grupo SI(è)TE, 2018; Boavida & García del Dujo, 2007; Touriñán, 2008a y 2016a; Rabazas, 2014).

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta reflexión, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía.

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 (Tourrián & Sáez, 2015; Tourrián, 2008a y 2013b; Ballester & Colom, 2012 y 2017; Grupo SI(e)TE, 2018).

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).

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.

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. Nos dice Herbart que: «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 realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello» (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, 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, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, 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, p. 8. La cursiva es mía).

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: sin lugar a dudas, avanzamos en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina (Tourrián, 2016).

Estoy convencido de que como disciplina, hay Pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la pedagogía. 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 la 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 (Tourinán, 2017).

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. 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. 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 el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

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 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 (Barber & Mourshed, 2007; Enqvist, 2011; Tourinán, 1987a y 1987b).

A la educación como objeto de conocimiento le he dedicado muchos trabajos y horas de investigación desde 1987. En ese año se publica mi libro *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Ahí se pusieron las bases del desarrollo del modelo de crecimiento del conocimiento de la educación. 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 pedagogía como carrera y la Pedagogía como disciplina y estamos afectando al futuro de la pedagogía y a la Pedagogía del futuro (Tourinán, 2016 y 2018a).

4. Posibilidades profesionales de los pedagogos en España hoy

Para saber de qué hablamos en cada caso, es fundamental distinguir entre «ámbito de conocimiento» y «conocimiento del ámbito», entre Educación y Pedagogía, pues en las Carreras se estudia el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento; las carreras se centran en la disciplina y por medio de ella preparan para explicar, interpretar y transformar el ámbito de realidad que estudian desde la disciplina. Es posible agrupar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos, susceptibles de ser abordados disciplinarmente. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos de estudio e investigación. En la carrera de pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Toda carrera requiere formar en una mentalidad específica y en una mirada especializada relativa a 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 peda-

gógica 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 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 (Tourriñán, 2017).

La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito «educación», acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionada 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 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 (Tourriñán, 2016; Tourriñán y Sáez, 2015).

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.

Los pedagogos tenemos que reconocer que 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 antipedagogismo, del didactismo, del tacticismo de grupos y del deterioro de la imagen social de la pedagogía:

- 1ª OBJECCIÓN, basada en la experiencia del no especialista: 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.
- 2ª OBJECCIÓN, basada en la experiencia de la práctica: 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.
- 3ª OBJECCIÓN, basada en intereses gremiales: 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.

Y por si eso fuera poco, los pedagogos también tenemos que reconocer que la estimación social del conocimiento del ámbito, la estimación social del ámbito de conocimiento y la estimación social de la ocupación son diferentes y fácilmente confundibles.

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 (Tourriñán, 2018b; Berliner, 1986 y 2002; Herrán, 2012; García Carrasco, 1983).

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 revierten beneficios la Pedagogía —el ámbito de la educación—, no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. En tanto 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 ese conocimiento tiene 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 en tanto 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 ese conocimiento revierte beneficios. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

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. Tenemos que seguir trabajando de manera estratégica en estas posibilidades con mentalidad de profesionalización y de profesionalismo.

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 carrera y 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 (Tourrián, 2017).

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 aquéllos pres-

tan. Esto lo hace el Estado por medio del reconocimiento de titulación y financiación y desarrollo de la formación para el título (Tourinán, 1995 y 2008b).

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 centrar 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».

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.

5. ¿Sistema educativo o sistema escolar? Perspectiva pedagógica de sus principales problemas

Dando por sentado que sistema educativo y sistema escolar no ocupan el mismo espacio educacional y que precisamente por eso podemos preguntarnos, respecto del sistema educativo formal, sus 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 (Grupo SI(Ø)TE, 2013 y 2014; Luhman, 1983; Prigolline, 1997; Ladrière, 1977).

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 (Tourinán, 2017).

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 a 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 que constituyen tarea urgente y prioritaria y no se está haciendo:

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

La existencia de una asignatura de área cultural dentro de la educación general, no anula, ni su-
ple, la responsabilidad compartida en el logro de los valores de la educación, ni puede ocultar la
importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar con valores.
Educar en valores es una materia escolar, pero educar con valores es una competencia profesio-
nal insoslayable y necesaria de todo profesor, se trata de construir experiencia axiológica para ser
usada para que cada educando pueda mejorarse. Y se trata de preguntar a las materias escolares
qué sentido tienen en mi vida y como mejoran mi capacidad de decidir y gobernarme. Debemos
estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la im-
portancia de la formación profesional de todo profesor de educación general como educador
(que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso de
educar con valores como responsabilidad profesional (que es un problema de profesionalismo),
ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el
tema de la formación.

Si pensamos en usar las materias como ámbitos de educación, los fines dejan de verse como cri-
terios de decisión externos al propio sistema y las finalidades tienen que ser consideradas como
constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación,
bajo la forma de variables ambientales del nivel de toma de decisiones. Es decir, en el nivel de in-
fantil y primaria, cada profesor educa pensando en valores vinculados al significado de la educación
preferentemente; en el nivel de primaria y secundaria obligatoria, educa pensando en valores vincu-
lados al sentido conceptual del área cultural que enseña; en secundaria postobligatoria y niveles
superiores, educa pensando en la variable de desarrollo vocacional y profesional que se vincula al
conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la materia de especialización.

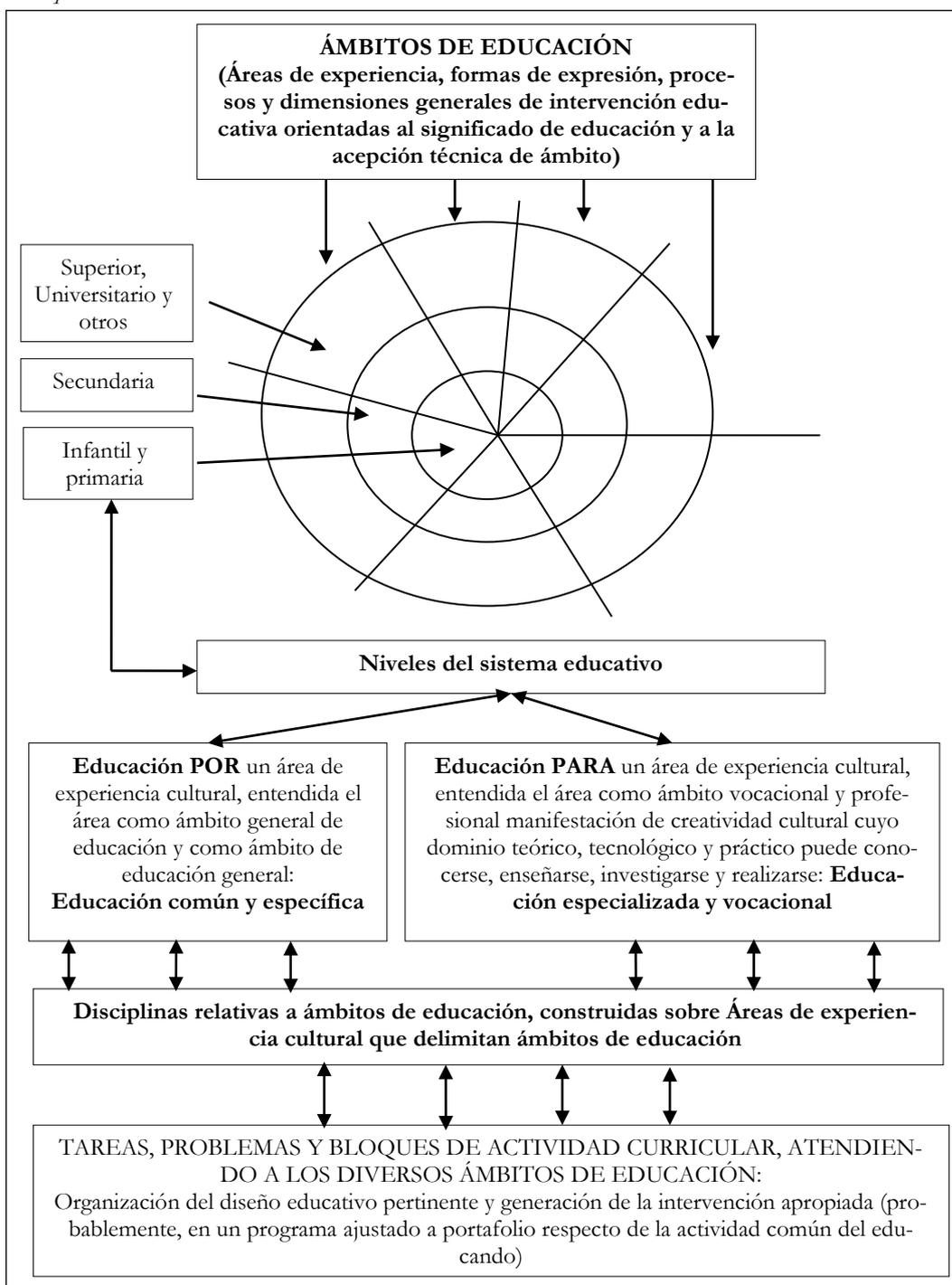
Es importante destacar esta tesis, porque su afirmación supone una conmoción en la validez del
esquema «fin-medios», pues hoy sabemos que la distinción medio-fin es una distinción de conve-
niencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un
medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando
señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección
presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del pro-
fesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los
agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo ex-
terno para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profe-
sional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es
decir, «fines-previstos», sino «fines fijados». De manera concreta dice Dewey:

«El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los maestros los
reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en
la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteli-
gencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con
muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de la
metodología [...]. Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja enton-
ces en la falta de confianza respecto de las respuestas de los alumnos.» (Dewey, 1971, p. 21).

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación contruidos, el criterio de asigna-
tura de contenido cultural disciplinar se matiza distinguiendo no sólo enseñar y educar, sino tam-
bién formación general y vocacional profesional. El objetivo en la educación general es formarse
como persona y no como técnico especialista de un área cultural. Si pensamos en áreas culturales
como ámbitos de educación contruidos, el eje de la actividad no son los objetivos disciplinares
sino la intervención determinada en forma de tareas, problemas y bloques de actividad vinculados
al área cultural en tanto que ámbito educativo. Buena parte del fracaso escolar en secundaria se
explica desde la confusión «disciplina de área cultural» y «área cultural como ámbito educativo»
(Figura 2).

Figura 2.

La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán (2016, p. 699).

Además, 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 educación. Eso es perjudicial para la escuela, para la educación y para los profesionales de la educación.

6. La Pedagogía en el desarrollo profesional docente

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 sólo 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 (Grupo SI(e)TE, 2016 y 2018; Jover & Thoilliez, 2010; Gil, 2011; Nichols, 2017; Touriñán, 2014).

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 a 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, 2013b y 2018a):

- *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 ésta, porque 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 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.

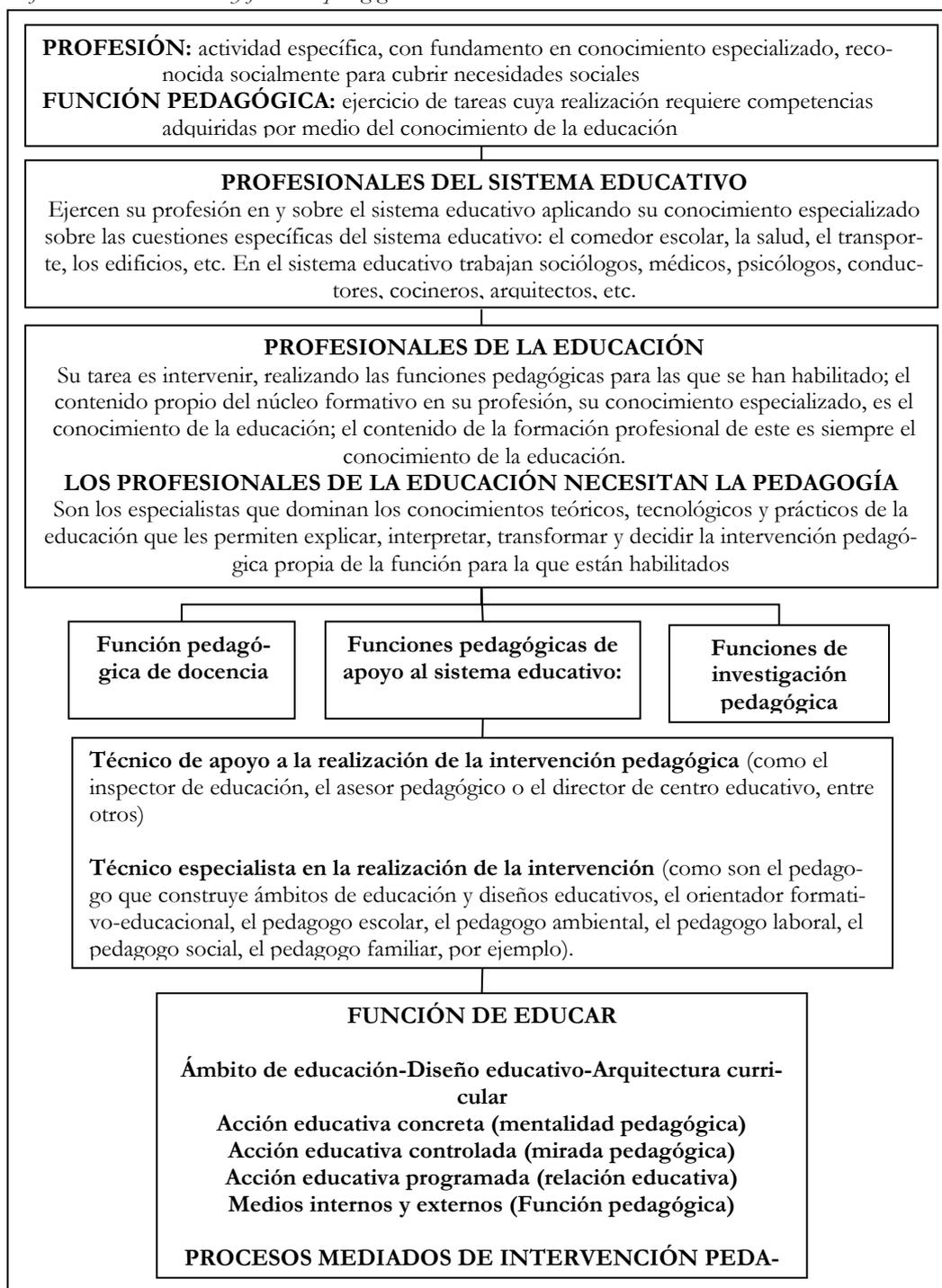
Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejerce-

mos 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.

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 sólo 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 (Tourinán, 2018a).

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 ésta; 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, el asesor pedagógico, por ejemplo), como se resumen en la Figura 3.

Figura 3.
Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Touriñán (2018, p. 36)

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?

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 (Tourriñán, 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 (Tourriñán, 2017; Tourriñán & 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.

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.

7. La Teoría de la Educación como campo disciplinar de la Pedagogía

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 (Tourriñán, 2017).

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. 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. 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, Suppe y Ladrière, como ejemplos singulares, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias (Popper, 1977; Suppe, 1979; Toulmin, 1972; Ladrière, 1977; Bunge, 1979).

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 (Gil, 2018; Carr & Kemmis, 1988; López Gómez, 2015; Moreno Castillo, 2016; Orrico, 2005 y 2016; Royo, 2016; Sánchez Tortosa, 2012; Sánchez-Cuenca, 2016; Tourriñán, 2016; Grupo SI(e)TE, 2018).

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 (Nohl, 1968).

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, etcétera). 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 tienen objetos 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, como disciplina:

- 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.
- Teoría como disciplina no es lo mismo que teoría como nivel de análisis epistemológico.
- Teorías interpretativas y teorías prácticas ocupan lugares distintos y compatibles en la carrera.
- 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.

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.

8. Referencias

- Ballester, L. & Colom, A. J. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación*. Valencia: Tirant.
- Ballester, L. & Colom, A. J. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos (How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top)*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Traducción de pablo Quintairos, para Preal. ISSN: 0718-6002. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), pp. 5-13. doi: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015007007>
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), pp. 18-20. doi: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X031008018>
- 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.
- Boavida, J. & García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. (6ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions of Education. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), pp. 219-230.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dearden, R. F.; Hirst, P. H., & Peters, R. S. (Eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. (7ª ed.). Buenos Aires: Losada
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Enqvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-Uned.
- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23(1), pp. 19-43. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/ted.8575>
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), pp. 29-51. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2014) *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (marzo), pp. 17-27.
- Jover, G. & Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22(1), pp. 43-64. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/ted.7131>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría de la Educación*, 27(2), pp. 203-220. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272203220>
- Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., & Payá, M. (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.
- Nichols, T. (2017). *The death of expertise. The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. (5ª ed.) Buenos Aires: Losada.
- Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Orrico, J. (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.
- Peters, R. S. (1979). *Ethics and education*. (1ª ed. 7ª reimp.). Londres: G. Allen and Unwin.
- Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. (4ª reimp.) Madrid: Tecnos.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), pp. 231-248.
- 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.
- Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), pp. 411-437.
- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1(1), pp. 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa. En J. Evans & E. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvimiento e innovación*. (pp. 11-50). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

- Touriñán, J. M. (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), pp. 25-46.
- Touriñán, J. M. (2013b). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(54), pp. 29-47.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. (2ª ed.). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
- Touriñán, J. M. (2018b). Imagen social de la pedagogía (disciplina científica y carrera). *Revista Boletín Redipe*, 7(9), pp. 32-55.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. A Coruña: Netbiblo.
- 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.