

opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,
Lingfistica y Semf3tica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnologfa

Afio 34, diciembre 2018 N°

87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Dep3sito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Pedagogía y desarrollo humano. Una propuesta desde la acción

Marc Pallarès Piquer

Universidad Jaume I de Castellón

pallarem@uji.es

Sofía Unda

Universidad Internacional de la Rioja

sofia.unda@unir.net

Joan Andrés Traver Martí

Universidad Jaume I de Castellón

jtraver@uji.es

María Lozano Estivalis

Universidad Jaume I de Castellón

estivali@uji.es

Resumen

A partir de un enfoque que entiende la pedagogía como vía de conocimiento de la educación y después de (re)definir a la pedagogía como una disciplina que constituye elementos de intervención pedagógica para el control de la acción, el presente artículo reivindica ejes que se concreten como pautas de definición real de la educación. Se llega a la conclusión que la pedagogía debe reclamar unos fundamentos capaces de describir todo aquello que provenga de los estudios que cuestionen el sentido de la realidad. Se reivindica el papel de la pedagogía como un espacio en el que se constituyan fundamentos de acción que nos otorguen mecanismos para convertirnos en agentes productores de cambios sociales.

Palabras clave: pedagogía; teoría de la educación; filosofía de la educación; práctica educativa; desarrollo humano.

Pedagogy and human development. A proposal from the action

Abstract

From an approach that understands pedagogy as a way of knowledge of education and after (re)defining pedagogy as a discipline that constitutes elements of pedagogical intervention for the control of action, this article claims for axes that are concreted as guidelines for a real definition of education. It comes to the conclusion that pedagogy must claim some foundations capable of describing everything that comes from researches that question the meaning of reality. It is claimed that the role of pedagogy can be a space where it sets up the foundations of action which provide us with mechanisms, so we could become as active agents of social change.

Keywords: pedagogy; education theory; philosophy of education; educational practice; human development.

1. INTRODUCCIÓN

De la misma manera que no precisamos de la literatura para aprender a leer, tampoco necesitamos que la pedagogía sea un discurso erigido como singularidad, esto es, explicaciones y pautas que se apropien del análisis del *hecho educativo* como si la disciplina pedagógica fuese un ámbito preconcebido para (auto)otorgarse una utilidad exclusiva.

Con demasiada frecuencia, estas singularidades generan corrientes que acaban refiriéndose solo a ellas mismas. Sus análisis sobre las realidades educativas terminan habitando un mundo (casi)

alegórico, una esfera de actuaciones configurada en base a aseveraciones poco fundamentadas: “la tentación idealista de la pedagogía, con el consecuente alejamiento de la realidad, ha marcado (...) un discurso pedagógico ajeno a la vida y la historia, como si todo se decidiera en un universo teórico y escindido” (SANTOS GÓMEZ, 2008: 12).

En algunos casos, las corrientes pedagógicas no tienen suficiente con someter cada caso particular a un supuesto “conjunto”, ya que los arquetipos que fijan parecen resultar más reales que la esencia humana misma, y su presunta vigilancia pedagógica sobre el *qué* o el *cómo* de la educación acaba oscureciendo el objetivo primario de la pedagogía: ir más allá de definiciones nominales y de distinciones de comportamientos, es decir, establecerse como una disciplina con la capacidad de describir los rasgos propios de la educación para, a continuación, llegar a interpretarlos en *su funcionamiento* (KROUPIS, KOURTESSIS, KOULI, TZETZIS, DERRI y MAVROMMATIS, 2017).

Esto último requiere “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 realmente” (TOURIÑÁN, 2014: 9). Sin embargo, lo que ha predominado ha sido que “una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado (...) hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antonímico” (TOURIÑÁN, 2014: 9).

El camino metafórico ha propiciado que algunos vengan anunciando un distanciamiento entre la pedagogía y los problemas reales que se experimentan dentro de las aulas (PLOMP, 2013). Este distanciamiento incluso les ha llevado a asegurar, de manera rotunda, que “la pedagogía es un lenguaje carente de contenido” (MORENO CASTILLO, 2016: 22). No obstante, cuando se hace una afirmación como esta en realidad no se tiene presente que “en tanto que la transmisión tiene lugar de manera preeducativa, (...) disponemos de un efecto multiplicador de resultados educativos, (...) ya que el ser humano no es simplemente un ser de experiencias, sino [alguien] capaz de *aprovecharlas o desaprovecharlas, aprendero no* de ellas. Es decir, pedagógicamente hablando, la pura acumulación de experiencias tiene un potencial educativo limitado, por lo que hay que desarrollar estrategias que permitan convertirla en recurso de aprendizaje” (ESPINOSA, 2016: 53). De esta manera, tal y como vamos a argumentar en estas páginas, la pedagogía no solo no establece una negación de la vida sino que se identifica con un *logos* inscrito en la nevadura misma de los seres humanos (SERRANO RIBEIRO, 2016). La pedagogía se convierte en praxis, deviene disposición vital, porque aquello a lo que las personas podemos acceder a través de nuestra experiencia pasa a inscribirse en la dimensión de la comprensión (FERNÁNDEZ, BELANDO y GONZÁLEZ, 2017).

Sin embargo, algunas voces aseguraran que “la palabra pedagogía se ha convertido en un doble equívoco, al tiempo que es limitativa, es a la vez muy vaga” (DEVELAY, 2001: 44). En la misma línea se mantiene BREZINKA (2002: 401) cuando afirma que “(...)

en la mayoría de casos hoy día el estudio de la Pedagogía ya no proporciona seguridad, sino que aumenta la inseguridad, acrecienta el desconcierto y engendra resignación”. Otros van más allá e incluso llegan a manifestar que:

La investigación educativa está frecuentemente divorciada de los acontecimientos y problemas asociados a la práctica diaria, lo que genera una brecha de credibilidad y plantea la necesidad de nuevos enfoques de investigación que se dirijan directamente a la práctica y permitan el desarrollo del conocimiento utilizable (The Design Based Research Collective, 2003: 5).

En consecuencia, desde la perspectiva de la pedagogía como vía de conocimiento de la educación, se hace necesario determinar las pautas de definición real de la educación (MENESES, VÁZQUEZ y JAÉN, 2017); esto implica aceptar que, en pedagogía, no es lo mismo “saber matemáticas”, que “enseñar matemáticas” o “educar con las matemáticas”. Solo desde esto último—educar *con*—, las matemáticas devienen ámbito de la educación y pasan a ser objetivo de la intervención pedagógica.

Si asumimos este precepto y aceptamos que la pedagogía no se constituye como algo que existe en sí mismo sino como una fase y unos hechos que se desarrollan en la mediación comprensiva de la experiencia humana del mundo (NAVARRO SOLÍS, 2017), nos encontramos en disposición de reconocer que se pueden presentar las circunstancias adecuadas para que “con la Pedagogía transformemos la

información en conocimiento y el conocimiento en educación” (TOURIÑÁN, 2014: 12).

2. PEDAGOGÍA, ACONTECIMIENTO Y LAS TRES LÓGICAS (¿IRRECONCILIABLES?) DE LA DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Una de las carencias principales del debate pedagógico de los últimos tiempos ha sido el hecho de ignorar que los fundamentos de la educación y los principios de intervención pedagógica no son exactamente lo mismo. Los fundamentos de la educación se originan en la dimensión de la acción educativa; los parámetros de intervención provienen de los elementos estructurales de la actuación (WEISS, 2016). De esta manera, en contra de lo que se ha defendido en muchos foros, la función pedagógica no es un conjunto de quehaceres cuya ejecución requiera de competencias alcanzadas mediante el conocimiento de la educación. En esencia, lo que realmente necesita la pedagogía es exigirse a sí misma la capacidad de crear ámbitos de educación; por eso MAX VAN MANEN (2003: 164) afirma que:

La pedagogía no es algo que pueda ser tenido, en el sentido que podemos decir que una persona tiene un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educacionalmente con niños requiere que yo sea sensible de un

modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre¹.

En consecuencia, la dimensión educativa debe marcarse como objetivo nuclear “facilitar el desarrollo armónico personal y social apropiados al adquirir los conocimientos y hábitos para tratar de vivir dignamente en un contexto social grato” (DÍEZ HOCHLEITNER, 2003: 9). Entender así la educación implica aceptar que cualquier práctica pedagógica debe ser considerada como un hecho inserto en un contexto social a través del cual se llevan a cabo reproducciones culturales (BERNSTEIN, 1998); esto nos lleva a no poder interpretar a la Pedagogía en sí misma si no es como espacio de un proyecto social, político y cultural contextualizado en la dimensión de la acción educativa (MANÇANO y TARLAU, 2017).

A partir de estas consideraciones, conviene recordar estas palabras de DELEUZE (1999: 44): “el concepto debe decir el acontecimiento, no la esencia”. A raíz de esta constatación cabe deducir que los conceptos pedagógicos tienen que *explicar* situaciones existencialmente trascendentes para las personas; sin embargo, se trata de situaciones que no podemos “limitarnos a describir mediante nexos

¹Es por ello que García Raga y López Martín (2010, p. 18) afirman que “parecer pedagógicamente oportuno es (...) proporcionar al ciudadano actual una formación intelectual que no solo pretenda fines conceptuales o procedimentales, sino también actitudinales; ampliar los objetivos educativos de carácter intelectual para dar cabida a otras dimensiones de la persona”. En lo que a Van Manen se refiere, hay que recalcar que “la pedagogía fenomenológica vanmaniana se centra en el estudio del significado esencial de las experiencias cotidianas vividas por los educadores (padres, profesores, orientadores, etc.) en su relación con los niños, adolescentes o jóvenes a quienes educan” (Ayala, 2018, p. 29).

lógicos, porque un acontecimiento educativo está destinado a ser vivido; en rigor, a *ser sentido*” (BÁRCENA, 2005: 59).

Tal y como se ha apuntado en la introducción, la historia del último siglo es la del intento por establecer algunos de los nexos lógicos a los que aludía Bárcena en la cita anterior, y se hizo con la pretensión de minimizar el distanciamiento entre la pedagogía y la cultura escolar, puesto que la lógica del discurso, la lógica de quien legisla y la de aquel que ejerce la acción educativa dentro de las aulas han estado siguiendo, con demasiada frecuencia, caminos distintos.

Ha sido necesario esperar a los momentos en los que se han reclamado “cambios”² educativos para que se dieran mayores sinergias: en este contexto de demanda de transformaciones, las tres lógicas han buscado puntos en común y se han aproximado a una sociedad que, a partir de la diversidad de fenómenos existentes en la realidad social, reestructura normativamente aquellas instituciones y prácticas que la pedagogía consideraba apropiadas para la realización de las mejoras socioeducativas propuestas por los representantes políticos (GARZÓN y GIL, 2017).

Sin embargo, a partir de fenómenos imparables como la globalización³ y el desarrollo de la galaxia digital⁴ (NAJMANOVICH,

² Aunque se escape de los objetivos del presente artículo, queremos hacer mención a la contradicción latente en algunas investigaciones que, al reclamar cambios en educación, determinan un supuesto realismo de la práctica como origen de un cambio al que, paradójicamente, los propios objetos de la escuela terminan acreditando. Estas demandas de cambio se convierten, en consecuencia, en meras reproducciones de variaciones de lo que, en realidad, ya existía. Es por ello que “resulta entonces imperativo encontrar, dentro de los sistemas de educación formal, quiénes son los posibles actores del cambio que se requiere realizar, quiénes pueden interesarse en él y protagonizar las acciones que lo lleven a cabo” (Follari, 2003, p.17).

³ Cada vez es más habitual que desde algunas administraciones regionales competentes en materia educativa se invoque a *lo global* “como fuerza cuasi externa con el único propósito de generar

2017; GUTIÉRREZ, 2017), algunas de estas demandas que han adoptado la forma de “cambios educativos” se han limitado a convertirse en meras reconstrucciones de prácticas ya existentes (QUESADA, RODRÍGUEZ E IBARRA, 2017; SANZ, 2017). Precisamente para evitar estas reconstrucciones, cuyas aportaciones resultan mínimas, últimamente han proliferado estudios que se ocupan de la conformación de nuevos “espacios educativos” que se generan “como consecuencia de la armonización o la transferencia voluntaria de políticas. [...] Tarde o temprano, los gobiernos que firman acuerdos de ese tipo tienen que alinear sus políticas con las del espacio educativo más amplio que habitan” (RUIZ y ACOSTA, 2015: 63). Por eso VILLALOBOS (2017: 8) reclama que resulta necesario “congeniar esfuerzos y recursos de forma que los resultados surjan en el panorama nacional de cada país de manera global, y como parte de las estrategias que la comunidad internacional debe sostener a lo largo de los años venideros”.

Una parte importante de las prácticas educativas impulsadas como consecuencia de las reformas educativas implementadas en las dos últimas décadas en realidad han acabado siendo tematizadas por decisiones (sociopolíticas) que se limitan a contribuir en la

presión por introducir reformas entre los actores de políticas locales. [...] Los políticos locales primero crean el fantasma de los estándares (producidos por ellos mismos) como evidencia de que todos los sistemas educativos, incluyendo los suyos, deben alinearse con los estándares. Dicho de otra manera, la globalización es una realidad pero también un fantasma que se moviliza en forma periódica con fines políticos y económicos” (Ruiz y Acosta, 2015, p.65). Este hecho lleva a Steiner-Khamsi (2004) a diferenciar entre la globalización como condición y como discurso y a establecer una “globalización real” y una “globalización imaginada”.

⁴En referencia a la galaxia digital, “Prensky propone la pedagogía de la co-asociación como una alternativa poderosa para educar a los nativos digitales –siempre deseosos del uso de la tecnología–, precisando que los profesores no deben ser expertos en tecnologías, pero sí en la pedagogía de la co-asociación” (Chávez Arcega, 2015, p. 3).

estabilización de esencias comúnmente aceptadas (PALLARÈS PIQUER, 2018); entonces, lo que termina sucediendo es que la realidad educativa se focaliza aisladamente desde la perspectiva que cada una de las tres lógicas aporta a la realización de un debate que, en cierta manera, ya se encuentra (previamente) institucionalizado. Estas palabras de TRÖLHER y LENZ (2015: 11) así lo confirman:

Mientras las políticas educativas nacionales intentan adaptar sus sistemas educativos a estándares aceptados internacionalmente, la investigación trata de analizar estos procesos, identificar sus raíces históricas y evaluar su deseabilidad, sus impactos y sus efectos. Sin embargo, algunos de los estudios, aunque dedicados al análisis de esos avances, hacen algo más que examinarlo: concretamente, los construyen. [...] Las estructuras formales al final no están estrechamente unidas a las prácticas internas [a lo que sucede dentro de las aulas], y las reglas del juego organizativo terminan siendo diferentes de cómo realmente se disputa la partida.

¿Qué es esa partida? Y, lo más importante, ¿cómo se juega a ella?

Podemos sugerir que la partida es la educación, y que jugamos a ella a través de la pedagogía, que nos permite analizar los desplazamientos que se producen desde la orilla del acto de aprender hasta el corazón de la experiencia, en una disciplina en la que,

habitualmente, pasado, presente y futuro se cruzan en lo inextenso, como si se situaran en el cuello de un reloj de arena⁵.

En el acto de aprender hay diferentes intensidades. En el de analizar este acto de aprender, diversas profundidades; se asemejan a ejes de transmisión que giran alrededor de un centro, al que llamamos aprendizaje. En su día a día, el alumnado en ocasiones se limita “a vivir”, a desarrollar una especie de periferia de sí mismos. Es el acto educativo el que debe hacer posible que el saber *penetre* en sus vidas. Y a la pedagogía le corresponde analizar y coser sus ojos en todo lo que sucede, así como describir las aristas de la realidad en la que el alumnado vive⁶.

Al fin y al cabo, la disciplina pedagógica nos permite aproximarnos a los factores que condicionan los fenómenos educativos, que les otorgan sentido y dirección (PALLARÈS y CHIVA, 2017a). Y no tiene tamaño, pues la pedagogía es la ecuación que se establece entre la realidad y las preguntas que nos hacemos sobre ella; unas preguntas que, al analizar el desarrollo de los modelos de acción humana, adquieren el rango de experiencia, es decir, prescriben momentos aplicativos que hacen posible que las intenciones pedagógicas asignen sentido activo a la actividad educativa.

⁵Para Pérez Luna (2003, p.95) “la pedagogía tiene que rescatar las relaciones intersubjetivas, el encuentro de puntos

de vista, de visiones de la realidad que configuran un verdadero aprendizaje. Es la diferencia entre la pedagogía como forma de creatividad y la pedagogía como aparato instrumental de la ideología”.

⁶Tal y como determinó Herbart (1835) hace casi dos siglos, la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. La filosofía muestra los confines de la educación, la psicología los medios y los obstáculos. Lo necesario es, en última instancia, “otorgar a la pedagogía el carácter empírico consustancial con el método científico” (Tourrián y Sáez, 2015, p.22), entendiendo el método científico como aquel que proporciona conceptos, enfoques y datos que refinan la percepción y la interpretación de los fenómenos educativos.

3. LAS ARISTAS DE LA REALIDAD Y LA EXPERIENCIA DE APRENDER

MÁRQUEZ FERNÁNDEZ (2014: 124-125) afirma que “enseñar a través de la pedagogía solo es posible si quien enseña lo hace desde la praxis personal y subjetiva de que quien enseña no enseña lo aprendido sino que enseña una experiencia para aprender”. Por eso uno de los objetivos de la pedagogía es buscar la significación de la experiencia de aprendizaje para guiar a quien aprende hacia otras representaciones de la realidad, que tendrán que ser reestructuradas por la práctica pedagógica para ser convertidas en experiencias nuevas, en conocimientos y en saberes.

Sin embargo, nuestras incertezas sobre la realidad⁷ no se encuentran muy alejadas de los primeros intentos que hubo de sistematizar el pensamiento⁸; STEINER (2011) lo explica con la ironía que Jerófanos formuló hace muchos siglos, y queda la sensación que sigue sin ser del todo refutada en la actualidad: Jerófanos explicaba que si las vacas tuviesen dioses resultaría más que evidente que estos dioses también tendrían pezuñas.

⁷ La “teoría de los mundos vitales” incluso llega a plantear la existencia de varias realidades. Sin embargo, con la aceptación de esta teoría “la alternativa ya no es neta como entre pluralidad de los mundos y mundo en singular, entre vidas paralelas y vida única, (...) entre realismo y utopía. Todo se vuelve incomparable, incommensurable. Al no haber una realidad única a respetar, reflejar y trascender, el único movimiento posible resulta ser el paso horizontal de un mundo vital a otro” (Bodei, 2001, p. 119-120). Sobre el concepto de “utopía”, se puede consultar Pallarès Piquer y Planella (2016).

⁸ Subyacen aquí los postulados de Schopenhauer según los cuales nuestro mundo es *representación*, ya que “incluso las ciencias teóricas y aplicadas –aunque en menor grado– son modelos basados en el tejido particular y en la neurofisiología del córtex humano antes que en una verdad garantizada, inmutable e independiente que esté *allí fuera*” (Steiner, 2011, p.168). Al fin y al cabo, siguiendo a Foucault (2004), podemos afirmar que la verdad ni es eterna ni es atemporal; es más bien un resultado, y “el movimiento de la verdad es diferente según la posición moral del que habla frente al que escucha” (Calvo Ortega, 2010, p.49).

La fragilidad de nuestras percepciones sobre la realidad quizás sea capaz de justificar que en las artes⁹ se produzca habitualmente un impulso por ir en busca de la existencia desde antifaces, que son reconocibles por su aparente similitud con la vida misma (CONTRERAS, 2017). En realidad, si el Realismo se mantiene como una corriente artístico-literaria es porque se ha convertido en un legado de la necesidad que los humanos sentimos de reproducir la observación mimética de aquello que creemos que es realidad (DOLL, 2016). La ficción, el pincel o el torno imitan la realidad propuesta (literatura), gravada (pintura o fotografía) o insinuada (escultura). De hecho, la novela de aventuras más ingenua suele ser aquella que se contextualiza más próxima a la realidad (MARTÍN ECHARRI, 2017), porque la realidad más prosaicamente sistemática suele ser la que mejor se adapta a los acontecimientos fortuitos (STEINER, 2011). Adorno decía que la novela de aventuras “total” la escribió Kafka, obras en las que el ser humano no es más que un naufrago que, en una realidad explicable, se encuentra totalmente solo. No hay final, pero tampoco tienen inicio (MAGRIS, 2010).

Tal vez también sean estas incertezas sobre la realidad las que expliquen por qué hemos dispuesto de una cantidad tan ingente de corrientes pedagógicas. Esta diversidad de corrientes nos ha portado descripciones muy variadas (e incluso contradictorias las unas con las otras) de los procesos de *pedagogización*. Esta falta de homogeneidad

⁹ Las artes nos introducen en la dimensión estética de la existencia y, según aquel aforismo que asegura que la naturaleza copia aquello que la obra de arte le sugiere, nos instruyen a *ver más estéticamente* el mundo; por eso en toda gran obra radica, de una manera u otra, un pensamiento profundo sobre la condición humana. Como afirma Bodei (2001: 56) “el arte debe ser *expresión*, no reivindicación de una nebulosa interioridad (...); debe ser comunicación, conocimiento, y no turbio sensualismo o instrumento de propaganda política y religiosa”.

no nos debe resultar extraña, pues, como muy acertadamente escribió FINKIELKRAUT (2010: 174), el siglo XX fue “el siglo vidriado del hombre nuevo y de la quimera monstruosa de una solución realista a todos los problemas de la vida”.

En estas circunstancias, lo esencial para poder entender la pedagogía como una disciplina del conocimiento (y con un cierto grado de autonomía funcional) es generar marcos de reflexión que admitan un pensamiento que nos permita determinar que la actividad educativa *es educativa*, y que lo es “porque 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 otro ente que se defina y sea comprensible” (TOURINÑÁN, 2014: 11).

De esta manera, la pedagogía evidencia y, a su vez, también reclama, una articulación metodológica, unos fundamentos que “puedan dar razón de lo que se ha obtenido por medio de la investigación que pregunta acerca del sentido de la realidad. [Se trata de] Una enseñanza del enseñar sobre lo que se enseña para poder aprender, es la episteme de esta nueva pedagogía con la que se inicia el aprendiz en su cultura reflexiva y pensante” (MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, 2014: 125). Por eso se hace necesario admitir que la educación no es solo el ámbito de referencia sino el medio: quien aprende no es únicamente un aprendiz; el acto educativo no se limita al aprendizaje; la pedagogía no es únicamente análisis e instrucción, ya que “su tarea central es reconducir cualquier mirada mal orientada” (CALVO, 2010: 45). Incluso se puede afirmar que *vivir pedagógicamente* corresponde a un orden de realidad diferente del

discurso pedagógico (de cualquiera de ellos, responda a los criterios de una corriente o de otra); es un acto de renovación constante, que hay que identificar con la vida misma, esto es, un acto que se (nos) presenta como una forma de vida canalizada mediante el momento práctico en el que suceden las situaciones concretas y en el que, a su vez, se desarrolla la actividad de conexión, interpretación y aprehensión (ALONSO, 2017).

Esta forma de vida se sustancia en una mentalidad pedagógica que tiene sentido en la medida que hace referencia al principio de significación del conocimiento de la educación (VEZUB y GARABITO, 2017; WILLIAM, 2008). El significado real de *la acción* es, en definitiva, el objeto mediante el cual se puede definir a la pedagogía como:

El proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conocimiento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado, desde el punto de vista del adquirente, desde el punto de vista de otros o de ambos (BERNSTEIN, 1998, p. 106).

Esta definición de Bernstein permite considerar como pedagógico el aprendizaje segmentado, que, a diferencia del institucional, no dura más de lo que corresponde al contexto o al segmento temporal en el que se activa (cuando alguien aprende a vestirse, por ejemplo, lo hace a través de actos pedagógicos

segmentados). El aprendizaje institucional se produce en el tiempo; el segmentado, en la duración¹⁰.

Sea institucional o segmentada, la práctica pedagógica tiene el objetivo de fijar a la educación como resultado, esto es, la preparación y el desarrollo, en el proceso educativo, de conductas que habiliten a quien es educado para poder ejecutar proyectos personales de vida (PALLARÈS PIQUER, TRAVER y PLANELLA, 2016), canalizando la experiencia, los saberes y los conocimientos en un quehacer vivencial preparado para rendir cuentas a las exigencias que la vida plantea en cada situación determinada (TOURINÑÁN, 2014).

La pedagogía ni es trascendental ni es exclusivamente normativa; más bien debe considerarse inmanente y descriptiva (MARTOS, PREIRA, FELIS y ESPÍ, 2016). No responde a axiomas preestablecidos, es, como hemos visto en el apartado anterior del presente artículo, si lo expresamos en los mismos términos que lo hizo Montesquieu, la relación necesaria que deriva de la naturaleza de los hechos. No obstante, en algunas de las descripciones que se han desarrollado desde corrientes pedagógicas recientes se ha destacado la disonancia que se nos presenta entre las reglas y los ideales respectivos de la educación y la pedagogía; el fuero interno de las etiquetas

¹⁰ Consideramos el tiempo como aquel código de medida normalizado en períodos cuya finalidad es pública y pragmática, por eso incluimos aquí la pedagogía institucional. La duración, en cambio, sería el transcurrir de una experiencia que no tiene unos confines preestablecidos. Mientras que el tiempo cronológico se puede considerar único, el de la duración es elástico, sin un ritmo exclusivo. En cierta manera, la noción de duración nos ayuda a comprender que no existe un cómputo compartido para la duración de vivencias tan humanas como el placer o el dolor. De aquí la incapacidad de pensadores como San Agustín para formular determinaciones categóricas de la noción de “duración”. A la postre, el binomio “tiempo-duración” justifica las divergencias existentes entre el proceso de creación de las artes: “La música se mueve solo en el tiempo” asegura T. S. Eliot en uno de sus poemas más emblemáticos (Steiner, 2011).

semánticas ha sido inagotable (pedagogía rizomática, pedagogía crítica, pedagogía de la diferencia, pedagogía de la memoria, pedagogía de¹¹ ...).

La creación de corrientes no ha cesado en las últimas décadas. Sin respiro, cualquier cosa que sucede en un aula se ha convertido en *experiencia pedagógica*; todo es susceptible de ser analizado, explicado y clasificado. El velo que los apasionados debates pedagógicos han lanzado sobre la educación ha ido adquiriendo una sospechosa textura de univocidades prácticamente incuestionable. Es como si la sustancia de la educación hubiese pasado a ser finita. Y el balbuceo de la educación, sempiterno. La educación: elucidación del ser. El balbuceo de la educación: deslumbradora claridad de la evolución humana (por eso se ha llegado al extremo de tener que exigirle que sea la solución¹² a todos los males de las sociedades modernas: la educación debe ser quien combata la xenofobia, quien se encargue de minimizar las desigualdades sociales, etc.).

En este contexto, hay quien invoca a la imposibilidad de ser pedagogo/-a si no se está preparado para proponer puntos de inflexión a partir de los cuales innovar en todo aquello que *es educacional* (BEADE, 2017). Pero, en pleno siglo XXI ¿Qué puntos de inflexión se pueden proponer si la voluntad de renovar colisiona continuamente con algunas esencias ontológicas de la pluralidad humana?

¹¹ A este respecto se puede consultar Pallarès Piquer y Chiva (2017b).

¹² Si bien es cierto que hacemos constar como un hecho injusto que se exija a la educación erigirse en la solución final de muchos de los problemas sociales actuales, no lo es menos que “no podemos dejar de remarcar su papel estratégico en la construcción de la conciencia crítica, en la superación de la alineación colectiva” (Núñez, 2006, p.40).

Si no se (re)define a la pedagogía como una disciplina que produce conocimiento de la educación y que constituye elementos de intervención pedagógica para el control de la acción (SANCHO, JORNET y GONZÁLEZ, 2016), resulta complejo obtener una respuesta a esta pregunta. Porque el control de la acción se plasma en un conjunto de situaciones creadoras de hechos educativos a los que les *queda* la perennidad del cambio y la especificidad de la evolución, pero lo debe hacer sin una intención apotropaica y sin una dirección y una dinámica intencionadamente predeterminadas.

4. PEDAGOGÍA Y CONOCIMIENTO DE LOS FINES DE LA ACCIÓN

Reflejo de los acontecimientos en el gran mar del acontecer, la pedagogía necesita de una transformación que es prácticamente metafísica: debe encontrar los mecanismos para descartar el sentido triunfalmente hegeliano que cree poder atribuir a cada hecho educativo la máxima de Heráclito (“todo fluye y nada se mantiene” –pero, suceda lo que suceda, todo *puede ser siempre explicado* pedagógicamente). Porque el hecho educativo se genera siempre después *del hecho*: el acontecer se manifiesta como flujo de la vida, que ofrece a la acción educativa una experiencia que nos otorga un abanico de posibilidades simultáneas y sucesivas. De esta manera, la disciplina pedagógica es una configuración cultural estructurada como instrumento para encauzar las intervenciones y para establecer parámetros de referencia que analicen los resultados (ÁVILA, 2018).

Si afrontamos retos epistemológicos determinados que hagan posible “la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas” (TOURINÁN, 2014: 20) estaremos en disposición de relegar a la pedagogía de su pretenciosa capacidad por *justificarlo todo*. También la dotaremos de una función como generadora de principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Con esta actuación, se puede conseguir asignar a la pedagogía la capacidad de abandonar su íntimo autorazonamiento (PEÑARUBIA, GUILLÉN y LAPETRA, 2016). Por decirlo en palabras de Habermas, con esta actuación conseguimos que el mundo de la vida constituya el contexto de la situación de la acción y, a su vez, facilite mecanismos al resto de las ciencias humanístico-sociales para los procesos de interpretación de todo lo que puede ser considerado como educativo.

Este procedimiento permite incluir dentro del campo de la pedagogía “a todos aquellos saberes que se ocuparon y se ocupan no solo de responder a la pregunta *¿qué es la educación?*, circunscribiendo unas prácticas, unas intenciones y unos resultados, sino también a aquellos saberes que devienen de esa pregunta, y que abordan sus rasgos más notorios y sus especificidades, como enseñanza, aprendizaje, didáctica, docencia, curriculum, escuela, y otras tantas que en nuestro tiempo y espacio hacen al fenómeno educativo” (SERRA y ANTELO, 2013, p. 73-74).

El objeto “educación” necesita de estudios que habiliten a la pedagogía para ser capaz de afrontar no solo la descripción y transformación de la educación sino también la creación de criterios

referidos a los fundamentos de metodología y a los principios de investigación pedagógico-social (BARTAU, AZPILLAGA y JOARISTI 2017), atendiendo a que “un sistema se paraliza si tiene que enfrentarse a una realidad que está caracterizada por la variabilidad indeterminable de sus circunstancias” (BERTORELLO, 2018: 111).

Lo pedagógico es analítico, y se puede proponer que *analizar* es, al mismo tiempo, recibir y expresar, una especie de prolepsis (SERRANO y MARTÍN, 2017). El acto de aprender es un momento ontológico en el que el aprendiz mantiene, respecto al aprendizaje, una relación sin fisuras importantes. Sin embargo, conviene tener muy presente que lo que se propone desde estas líneas:

No es un modelo aporístico ni un sistema de deducciones e inferencias que se aplican técnicamente con el propósito de educar a la razón. Es algo mucho más original e interesante: es una episteme de la acción educativa; es decir, una construcción a partir de la experiencia del pensamiento y del razonamiento dialéctico complejo, acerca de nuestro modo subjetivo de aprehender los significados del mundo (MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, 2014: 125).

Asumimos una concepción de la pedagogía que se entiende más como ejercicio de pensamiento que como acervo predefinido de obstáculos (a superar) o de postulaciones en favor de concepciones de la pedagogía como disciplina volcada en el aumento de la eficacia de las prácticas educativas. En base a esto, se considera necesario que el ejercicio de pensamiento se sustente “en investigaciones contextualizadas que visibilicen las creencias del profesorado y su efecto en las propias prácticas pedagógicas con el fin de que puedan

construir metodologías y estrategias adecuadas a la realidad y entorno de los estudiantes que, en el futuro, podrían movilizar los aprendizajes hacia sus futuros escenarios laborales y sociales para transformarlos” (MONTANARES y JUNOD, 2018: 101).

La inmanencia del pensamiento aparece, pues, como inevitable: el pensamiento *reflexiona* sobre metodologías y estrategias adecuadas a la realidad, pero, a pesar de la distinción entre lo pensado, quien piensa y el propio acto de pensar, la operación no rebasa los confines de la conciencia (SEOANE, 2017). Lo educativo es el momento ontológico previo a la institución de la conciencia representativa, que tematiza y convierte en objeto de estudio de la pedagogía todo aquello que, inscrito en el hecho educativo mismo, se es capaz de percibir (SOTO, MERA, NÚÑEZ, SISTO y FARDELLA, 2016). Todo se orienta hacia la pretensión del conocimiento: querer saber más sobre la práctica, categorizar lo pedagógico como sustrato de lo educativo, penetrar intelectualmente la realidad, en definitiva.

La dimensión básica del ámbito científico de la pedagogía es el pensamiento como proceso de humanización para lograr escalones superiores de racionalidad y autonomía (SERRANO y PONTES, 2017). Como asevera GIMENO (1998: 152) “la teoría, las aportaciones de la investigación y del pensamiento son potencialmente útiles, siempre y cuando no se las tome como fuentes directas de la práctica al modo de la ilusión positivista”. Al abstraernos, por lo tanto, de los parámetros meramente experimentalistas, la caracterización disciplinar pedagógica coparticipa de la experiencia educativa misma, y la racionalidad se aboca al análisis de la(s) fuente(s) de conocimiento

(SANDOVAL y GARRO, 2017). Postulados teóricos y praxis se implican a un mismo nivel, y el logo y la razón se reestructuran en el motivo de ser de su propio principio (ANTICH, 1994). El conocimiento consiste, entonces, en la aprehensión del individuo. Así, el *conocimiento* no es solo un proceso que nos permite asumir el qué de las cosas y del hecho educativo, implica, además, la subordinación de estas cosas y hechos a la libertad humana (MENTADO, CRUZ y MEDINA, 2017); cualquier conceptualización es, sobre todo, aprehensión, evolución, enriquecimiento, progreso, y entonces el objetivo de la pedagogía queda circunscrito a:

Describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica (...) utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace *cognoscibles, enseñables, investigables y realizables* (TOURINÁN, 2014: 20).

5. CONSIDERACIONES FINALES

No han sido pocos los que en los últimos tiempos han dejado escrito que sentían la “necesidad” de aceptar la pedagogía como un mal menor, asumiendo la paradójica tensión entre el deseo de su rechazo y la exigencia, que llega desde algunos sectores académicos ,

por mantener su estatus como disciplina. Baltasar Gracián escribió que “no todos los que ven han abierto los ojos, ni todos los que miran ven” (RECAS, 2015); como muy bien apunta MIALARET (1991: 409), la eficacia de una acción educativa “no reside solo en los métodos y contenidos; depende también de la coherencia global entre todos los elementos de la educación y las finalidades adoptadas”.

La tan pretendida eficacia de la acción educativa no impide que podamos realizar análisis de “la licitud de unos valores que impregnan las tomas de decisiones de los fines, los medios, las condiciones y las consecuencias de la acción.[...] Los problemas que nos plantea la acción educativa son básicamente axiológicos antes que técnicos” (ROMERO PÉREZ, 2004: 68). Por eso la pedagogía no tiene que ver con la verdad¹³ sino con la observación (PALLARÈS PIQUER y TRAVER, 2017).

Sus atribuciones no son tanto *descubrir* como sí reflexionar y activar las facultades implicadas en el uso práctico de la razón. Tanto la observación como el juicio, por lo tanto, se afrontan en términos de acción (MARTÍNEZ NAVARRO, 2017). La actividad pedagógica se identifica precisamente con esta tarea evaluadora. Los contornos y las condiciones de posibilidad de *lo educativo* son perfilados por el movimiento mismo de la vida, entendida, a la manera de Canguilhem, como “disposición”, es decir, como capacidad de producción de

¹³Pensamos, como William James, que en realidad la verdad dispone de un carácter proyectual, pues es la respuesta momentánea a la fe de una hipótesis y no se concreta en el presente sino en su impulso hacia el futuro (Bodei, 2001). De hecho, Stendhal ya hizo explícito que “la fe es una promesa de verdad”; hablamos de una fe que no se opone a la realidad, ya que “solo la fe, movida por *hipótesis vivientes*, nos permite aceptar el riesgo “con los ojos abiertos”, pidiendo la colaboración del intelecto: *fidesquarensintellectum*, precisamente” (Bodei, 2001, p. 90).

pautas, actitudes y variaciones continuas que hacen posible a la individualidad cambiar de medio, exceder el entorno dado.

En consecuencia, la pedagogía queda habilitada para percibir la vida como creación eventual y abundante de variaciones y formas, y también para proporcionar competencias profesionales. Siguiendo a Husserl, la pedagogía redescubre el sentido y el orden de las cosas que analiza, aunque en ocasiones los sistemas de referencia determinen situaciones inciertas o problemáticas. No estamos ante una ciencia exacta; sin embargo, tras lo expuesto en las páginas precedentes, que revelan que aquello que condiciona al conocimiento pedagógico es una preocupación praxiológica (tener conocimiento para poder desarrollar la acción), y no un estándar impuesto desde afuera sobre el proceso educativo, ¿no nos encontramos en disposición de confirmar que la pedagogía racionaliza los procesos a partir de sus conocimientos sobre la acción educativa?

El recorrido que hemos llevado a cabo nos permite “concebir la realidad educativa como un espacio de producción de la acción, guiada por un saber hacer racional y razonable” (ROMERO PÉREZ, 2004: 59). Queda entonces, para cada docente y para cada situación concreta, el análisis y la prescripción de las metas y los fines de *su* acción. Le corresponderá planificar, adoptar decisiones y asumir funciones pedagógicas que le permitan alcanzar los objetivos fijados. Y deberá hacerlo teniendo presente que la consecución de la intencionalidad educativa no se establece *solo* en el saber aplicado de los elementos involucrados sino también a partir de una serie de “acciones a distancia” (VÁZQUEZ GARCÍA, 2005) que permiten instaurar nuevos

contextos educacionales, basados en la galaxia digital, por ejemplo (GAINZA y DOMÍNGUEZ, 2017; PALLARÈS PIQUER, 2014), que hacen posible aunar los condicionantes heteroformativos (de capacidad-conocimiento) y las variables autoformativas y que le otorgan no ya la eficacia sino la consistencia de los distintos planes de acción.

Así, la pedagogía consigue que lo mudable sea concreto, que *lo educacional* pueda aceptarse como algo más que una inquietante “espera” de los cambios educativos (que el sistema político debe impulsar) y que el transcurrir de la vida no nos dicte dónde terminan sus corrientes, pues la acción hace posible que, en una clase, en un rincón del patio o en una página web, aquello que no se (auto) consume tenga la posibilidad de acabar transformándose en conocimiento.

Las eventualidades y la incertidumbre del contexto en el que se desplaza “la persona de acción” pueden obstruir la aplicación automática de algunos preceptos pedagógicos en la resolución de las circunstancias que se dan en un lugar y en un espacio determinado, por eso el pedagogo necesita coordinar dos lógicas temporales: la del análisis y la de la contingencia. Y todavía tiene una tercera misión: reivindicar el papel de la pedagogía como un enclave de contestación que fraccione su alineamiento con ciertas praxis estériles y como una intersección en la que niños, jóvenes y docentes germinen algunos equilibrios (que desafiarán a una parte de los que ya están establecidos) que deberán proporcionarles mecanismos para que puedan convertirse en agentes productores de cambios sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Marcos. 2017. La ambivalencia de la técnica. **Pensamiento**, 73, nº 276: 363-366.
- ÁVILA, Rafael. 2018. **Pensar de nuevo la Pedagogía**. Atlántica de Educación. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona (España).
- AYALA, Raquel. 2018. “La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con Van Manen”. **Revista Complutense de Educación**. 29 (1): 27-41.
- BÁRCENA, Fernando. 2005. La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento, en: **La educación en tiempos débiles e inciertos**, Arellano, Antonio (coord.): Rubí. Anthropos (España).
- BARTAU, Isabel, AZPILLAGA, Verónica y JOARISTI, Luís María (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. **Revista de Investigación Educativa**, 35(1): 93-112.
- BEADE, Ileana Paola. 2017. Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana. **Revista Complutense de Educación**, 28(2): 649-662.
- BERTORELLO, Adrián. 2018. “Individuo y cultura. Reflexiones en torno al problema epistemológico de la patología cultural”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. 23, 80: 107-118.
- BODEI, Remo. 2001. **La filosofía del siglo XXI**. Madrid. Alianza.
- CALVO, Francesc. 2010. Ejercicios espirituales y pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino, en: Ángel Moreu y Enric Prats (coords.) **La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica**. Universidad de Barcelona, Barcelona (España).
- CONTRERAS, Fernando. 2017. Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los estudios Visuales. **Arte, Individuo y Sociedad**, 29(3): 483-499.
- CHÁVEZ ARCEGA, Marco Antonio. 2015. “Cómo enseñar a las nuevas generaciones digitales”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 17(2):1-4.

- DÍEZ HOCHLEITNER, Ricardo. 2003. Documento básico de trabajo. En **Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática**. Fundación Santillana. Pp 9-26. Madrid (España).
- DOLL, Darcie. 2016. *El Apando* y la puesta en crisis novelesca y fílmica de la racionalidad occidental como denuncia del sistema social. **Revista Chilena de Literatura**, 93: 29-47.
- ESPINOSA, Zaida. 2016. “La educación moral en contextos informales”. **Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria**, 28(2):53-73.
- FERNÁNDEZ, Carolina; BELANDO, María y GONZÁLEZ, María Rosario. 2017. Mentoría Pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. **Estudios Sobre Educación**, 33: 49-75.
- FOLLARI, Roberto. 2003. “Ética y educación en la contemporaneidad”. **Revista de Ciencias Sociales**, VOL. IX, n. 1: 9-18.
- FOUCAULT, Michael. 2004. **El vocabulario de Michael Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires (Argentina).
- GAINZA, Carolina y DOMÍNGUEZ, Paloma. 2017. ¿Cómo leemos un texto hipertextual?: una exploración de la lectura de literatura digital. **Revista de Humanidades**, 35: 43-74.
- GARCÍA RAGA, Laura y LÓPEZ, Ramón. 2010. “La pedagogía en tiempos revueltos. Arte, ciencia y profesión como señas de una renovada identidad”. **Edetania**, 45: 93-109.
- GARZÓN, Angélica y GIL, Javier. 2017. El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. **Revista Complutense de Educación**, 28(1): 307-324.
- GUTIÉRREZ, Esteban. 2017. “Material digital. Modelo para el análisis de la producción digital”. **Kepes**, 14, Vol. 15: 281-303.
- HERBART, Johann Fried. 1835. “Bosquejo para un curso de pedagogía”. En: LUZURIAGA, Lorenzo (1968), **Antología pedagógica**. Buenos Aires. Losada (Argentina): Pp. 120-122.
- KROUPIS, Ilias; KOURTESSIS, Thomas; KOULI, Olga; TZETZIS, George; DERRI, Vassiliki y MAVROMMATI, George. 2017. Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. **Cultura, Ciencia y Deporte**, 12, vol. 34: 5-14.

- MANÇANO, Bernardo y TARLAU, Rebecca (2017). Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do proner. **Educação e Sociedade**, 38, nº140: 545-567.
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. 2014. **Pensar con los sentimientos: Razón, escucha, diálogo, cuerpo y libertad**. Universidad Cecilio Acosta, Centro de Filosofía para Niños y Niñas (CENFIN), Maracaibo (Venezuela).
- MARTÍN ECHARRI, Miguel. 2017. Contribuciones individuales a los códigos de la ficción moderna. Avatares del “manuscrito encontrado” a partir de la falsificación. **Revista Signa**, 26: 311-333.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Gema. 2017. Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 33(83): 252-277.
- MARTOS, Daniel; Pereira, Sofía; FELIS, Mercè y ESPÍ, Bernardo. 2016. ‘Huesos de cristal’ y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. **Cultura, Ciencia y Deporte**, 12, Vol. 11: 225-234.
- MENESES, Eloy, VÁZQUEZ, Esteban y JAÉN, Alicia. 2017. Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). **Revista de Humanidades**, 31: 123-152.
- MENTADO, Trinidad; MEDINA, José Luís y CRUZ, Lorena. 2017. Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. **Estudios Sobre Educación**, 33: 27: 48.
- MIALARET, Gaston. 1991. **Pédagogie générale**. Presses Universitaires de France. París (Francia).
- MONTANARES, Elizabeth Gloria y JUNOD, Pablo Antonio. 2018. “Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. 20, 1: 93-103.
- MORENO CASTILLO, Ricardo. 2016. **La conjura de los ignorantes**. Madrid. Pasos Perdidos.
- NAJMANOVICH, Denise. 2017. El sujeto complejo: la condición humana en la era digital. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 22(78): 25-48.

- NAVARRO SOLÍS, José Luís. 2017. Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. 19,3: 143-160.
- NÚÑEZ, Carlos. 2006. “Sentir, estimar, pensar... la senda de la terra”. En: V.V.A.A., **Sendes de Freire. Opressions, resitències i emancipacions en un nou paradigma de vida**. Xàtiva. Edicions del Crec i Denes Editorial (España): Pp. 13-49.
- PALLARÈS PIQUER, Marc. 2014. El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 26, 1: 59-76.
- PALLARÈS PIQUER, Marc y PLANELLA, Jordi. 2016. “Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas”. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 32(79): 126-144.
- PALLARÈS, PIQUER, Marc; TRAVER, Joan Andrés y PLANELLA, Jordi. 2016. “Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación”. **Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria**, 28(2): 139-162.
- PALLARÈS PIQUER, Marc y CHIVA Óscar. 2017a. La Teoría de la Educación desde la Filosofía de Xavier Zubiri. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 33(82): 91-113.
- PALLARÈS PIQUER, Marc y CHIVA Óscar. 2017b. **La Pedagogía de la presencia**. UOC, Barcelona (España).
- PALLARÈS PIQUER, Marc y TRAVER, Joan Andrés. 2017. “Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista”. **Athenea Digital**, 17(2): 289-311.
- PALLARÈS PIQUER, Marc. 2018. Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 20(2): 126-136.
- PEÑARRUBIA, Carlos; GUILLÉN, Roberto y LAPETRA, Susana. 2016. Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? **Cultura, Ciencia y Deporte**, Vol. 11, N. 31: 27-36.
- PÉREZ LUNA, Enrique .2003. “La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 23: 87-95.

- QUESADA, Victoria, RODRÍGUEZ, Gregorio e IBARRA, María Soledad (2017). Planificación e Innovación de la Evaluación en Educación Superior: la Perspectiva del Profesorado. **Revista de Investigación Educativa**, 35(1): 53-70.
- RECAS, Javier .2015. **Relámpagos de lucidez**. Madrid. Biblioteca Nueva (España).
- ROMERO PÉREZ, Clara. 2004. **Conocimiento, acción y racionalidad en educación**. Biblioteca Nueva, Madrid (España).
- RUIZ, Guillermo Ramón y ACOSTA, Felicitats. 2015. **Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica**. Barcelona. Octaedro (España).
- SACRISTÁN, José. 1998. **Poderes inestables en educación**. Madrid. Morata (España).
- SANCHO, Carlos; JORNET, Jesús y GONZÁLEZ José. 2016. El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. **Revista de Investigación Educativa**, 34(2): 329-350.
- SANDOVAL, Luz Yolanda y GARRO, Nuria. 2017. La teoría relacional: una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. **Estudios Sobre Educación**, 32: 135-154.
- SANZ, Pablo. 2017. “Increencias, ciencia y religión: el necesario diálogo entre la espiritualidad trascendente y la naturalizada”. **Pensamiento**. 73, n° 276: 761-766.
- SEOANE, Julio. 2017. Pensar desde el absurdo y la inconsistencia: una lectura de El Sobrino de Rameau en pos de una historia crítica para nuestro presente, **Pensamiento**. 73, n° 278: 1197-1210.
- SERRA, María Silvia y ANTELO, Estanislao.2013. “¿Una pedagogía sin atributos?”**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 77 (27,2): 65-75.
- SERRANO RIBEIRO, José Luís. 2016. Perspectiva, metáfora y hermenéutica, **Pensamiento**. 72, n° 279: 179-196.
- SERRANO, Ricardo y MARTÍN, Ana María. 2017. Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. **Revista Complutense de Educación**, 28(4): 1193-1210.

- SERRANO, Rocío y PONTES, Alfonso. 2017. Diferencia entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de Secundaria. **Revista Complutense de Educación**, 28(3): 791-807.
- SOTO, Rodrigo, MERA, José Miguel, NÚÑEZ, Carmen Gloria, SISTO, Vicente Mario y FARDELLA, Carla (2016). Entre la efectividad y los afectos: Nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. **Athenea Digital**, 16(3): 3-19.
- STEINER-KHAMSI, Gita (ed.). 2004. **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending**. Nueva York. Teachers College Press (Estados Unidos).
- TOURINÁN, José Manuel. 2014. ¿Dónde está la educación? Definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. **Revista de Investigación en Educación**, 12(1): 6-31.
- TOURINÁN, José Manuel y SÁEZ, Rafael. 2015. **La mirada pedagógica**. A Coruña. Anaviara (España).
- WILLIAM, David. 2008. "What Should Education Research Do, and How Should It Do it?" **Educational Research. Methods at Margins**. MacMillan, London (Reino Unido).
- VÁZQUEZ, GARCÍA, Francisco. 2005. **Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía**. Gakoa, San Sebastián (España).
- VEZUB, Lea Fernanda y GARABITO, María Florencia. 2017. Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 19(1): 123-140.
- VILLALOBOS, José Vicente. 2017. La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 33, 83: 7-12.
- WEISS, Eduardo. 2016. La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 18(2): 1-26.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve