



# **IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA, COMPETENCIA TÉCNICA Y EDUCACIÓN DE CALIDAD**

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ  
Catedrático de Teoría de la Educación  
Departamento de Pedagogía y Didáctica  
Universidad de Santiago de Compostela.  
<http://dondestalaeducacion.com/>

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este acto es especialmente significativo para mí, porque hacemos discurso pedagógico con motivo de reconocer el trabajo de uno de los grandes especialistas en Filosofía de la educación en España, el profesor Altarejos. Felicidades, profesor, por tu esfuerzo y logros desde el conocimiento de la educación que ayudas a construir para beneficio de los profesionales de la educación y de las profesiones que nacen de la Pedagogía.

Y dicho esto, yo quiero centrar mi intervención en los siguientes aspectos:

- La Pedagogía trabaja para lograr autonomía funcional, manteniendo complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio
- Es necesario un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos
- La imagen social de la pedagogía no es buena, pero tenemos competencia para tomar decisiones técnicas
- Como disciplina, hay Pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la Pedagogía.

## **2. UNA FICCIÓN TEMPORAL PERO UNA REALIDAD EN EL CONTENIDO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Königsberg 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 Königsberg 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.

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 Königsberg, 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 Königsberg 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.

A lo largo de los siglos XIX y XX entre los postulados de Kant para la Pedagogía y los postulados de Herbart para la Pedagogía se desarrolla también la corriente de pensamiento que entiende la Pedagogía solo como una aplicación e interpretación de teorías de otras ciencias. La visión más fuerte de la pedagogía como la aplicación de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas y sociales a la educación es la corriente conocida como Pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX.

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no han impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas.

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).

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 (Touriñán, 1987a). 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 (Touriñán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppes, Ladrière y otros, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán y Sáez, 2015; Naval y Altarejos, 2000; Gil Cantero, 2011; Grupo SI(e)TE, 2018; Jover y Thoilliez, 2010).

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 (Tourriñán, 2016).

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

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, 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, sus objetos son distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

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, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera, (Tourriñán, 2018b). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En resumen, hoy en día, 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, atendiendo a los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes
- Hacer un diseño educativo y un diseño instructivo no significan lo mismo
- Pedagogía y Didáctica no deben confundirse epistemológicamente
- Pedagogía como ciencia y Pedagogía como carrera son conceptos distintos
- Es posible educar con un área de experiencia cultural y construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- Es posible la integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de las áreas de experiencia cultural que se utilizan en el proceso instructivo, operativizando la concordancia valores-sentimientos para realizar el paso del conocimiento a la acción en cada intervención y propiciar actitudes que generen apego positivo y permanente.

### **3. LAS CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA NACEN CON EL SIGLO XX**

En España, la implantación de la Pedagogía en la Universidad tiene su origen en la *cátedra de Pedagogía Superior* del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no sólo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en marcha de un *Curso de Pedagogía General* que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad: por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la Universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella, tal como se dice en la parte expositiva del Decreto (Tourriñán, 1988; Ruiz Berrio, 1979 y 1984; Vázquez, 1981, 2004 y 2018; Marín Ibáñez, 1983; Colom, 2018).

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía General y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas ‘actuales’ de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza.

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España por *Decreto de 27 de enero de 1932*. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;

- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues ésta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la Pedagogía (quinta cátedra de la Sección).

La consulta de las disposiciones legales vigentes permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y Cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra (Tourrián, 2016):

1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27-I-32).
2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.
3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970.
4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades españolas firmamos el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de “área de conocimiento” se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber sería positiva. Pero en nuestro caso, no se han respetado los criterios de “área de conocimiento”. En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al “reingreso de excedentes al servicio activo” (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el “efecto Maastricht” en el ámbito de la educación universitaria (Tourinán, 1996a y 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastricht enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

- a) La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las Administraciones.
- b) La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente, inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Tourinán, 2000) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Tourinán, 1999 y 2004). Por último, he dedicado estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Tourinán, 2005; Tourinán y Soto, 2007; Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003).

*Tiene sentido afirmar que la nueva situación, vinculada al espacio europeo, es el origen de una posible quinta etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES; <http://www.eees.es/>)<sup>1</sup>.*

Se puede hablar hoy, en efecto, de una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior: se corresponde con el desarrollo subsecuente de las universidades, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001. Y se puede decir

---

<sup>1</sup> La Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ([http://www.eees.es/pdf/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf)). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona ([www.magna-charta.org](http://www.magna-charta.org)). La evolución de los Tratados Constitutivos de la comunidad europea, desde el primero de ellos, Tratado de París, firmado en 1951, puede consultarse en la página “*Los Tratados y el parlamento europeo*” <http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties>. Además, la particular evolución de los tratados firmados para consolidar el avance del EEES puede verse en <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>.

que buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos “sites” electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: “parásitos científicos y acreditaciones”, “oposiciones con nombre propio” “los papeles del profesor”, “difícil acreditación”, “coste cero de la adaptación” (<http://www.universidadsi.es>).

Lo que no se puede olvidar es que el año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es “*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*” (Comisión Europea, 1995). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos que son el sustrato del sentido de la formación en el EEES:

- a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

Con todo, se puede decir que esta quinta etapa apunta a la redefinición de las misiones de la universidad centrada en el triángulo del conocimiento. La Unión europea se planteó esta nueva relación universidad y sociedad en el *Libro blanco de la educación y de la formación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995a y 1995b) y en 2003 se incorpora abiertamente a la idea de la nueva universidad innovadora y emprendedora bajo el lema “Construir la Europa del Conocimiento” y se concretó en la metáfora del “triángulo del conocimiento” en Europa que hace especial énfasis en el papel de la educación en cualquiera de los niveles de enseñanza con el objeto de armonizar educación, innovación e investigación y desarrollo tecnológico bajo las fórmulas de transferencia de conocimiento y tercera misión de la universidad (Pulido, 2009; Touriñán, 2019a y b)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Se puede hacer un seguimiento del desarrollo continuado del cambio en Europa consultando los textos siguientes:

Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el 23 de febrero de 2013. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1995b). *Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). *Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy*. Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004b): *The Europe of Knowledge 2020: A vision for University-Based Research and Innovation*, Liege. Recuperado el 28.1.2019 en la web [https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex\\_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf](https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *Decisión del parlamento europeo y del consejo relativa al Séptimo Programa Marco de la Comunidad Europea de Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración* (2007 a 2013). Triángulo del conocimiento. Bruselas, 6.4.2005

Es obligado recordar en este discurso de reconocimiento de la Pedagogía que el Departamento de Pedagogía Sistemática y la Sección de Pedagogía nacieron en mi universidad actual (Santiago de Compostela) dentro de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, que tenía tres secciones. Eso se produce por división de la Facultad de Filosofía y Letras (Decreto 1974/73 y Orden de 13 febrero de 1975, que es su aplicación en Santiago).

- 
- COM(2005) 119 final. Recuperado en PDF el 9 de marzo de 2019 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119(01)&from=NL))
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN> (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009(2009/C 302/03). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> Recuperado el 9 de marzo de 2019.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea, 12.12.2009 (2009/C 302/03). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> (Recuperado el 9.3.2019).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2010). EUROPA 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. Recuperado el 9 de marzo de 2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2011). *Libro Verde. Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Bruselas, 9.2.2011 COM(2011) 48 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2013). *La enseñanza superior europea en el mundo*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COMISIÓN EUROPEA. Bruselas, 11.7.2013, COM(2013) 499 final. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-499-ES-F1-1.Pdf> (Recuperado 22.3.2019 en la web).
- ME (2011). *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Octubre, 2010*. Madrid: Secretaría General de Universidades (Recuperado el 22.3.2019) <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>.
- MECyD (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Resumen Ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/ResumenEjecutivo-Final/ResumenEjecutivo.Final.pdf>
- MECyD (2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18182](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182)



La división ya era real, cuando yo llegué con mi plaza de adjunto numerario (traje una plaza nueva; no ocupé ninguna de las que había allí). Había un decano de la nueva Facultad (el catedrático de Filosofía, profesor Baliñas), que ejercía la función de tutela de la futura Sección de Pedagogía, un delegado-comisionado para el funcionamiento y puesta en marcha de la Sección de Psicología y otro para la Sección de Filosofía (Germán y Rafael ya no están con nosotros). Mi responsabilidad como director del departamento y como delegado nombrado por el Decano para la Sección de Pedagogía fue hacer valer cinco postulados ante los otros comisionados y ante los miembros de la facultad (que se hizo Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, con dos secciones, separada de la Facultad de Psicología por Decreto 274/1991):

- Conocer, enseñar y educar son conceptos y actividades diferentes
  - Educación y pedagogía son distintas, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
  - La pedagogía tiene autonomía funcional igual que cualquier disciplina científica.
  - Hacer un diseño educativo y hacer un diseño instructivo son tareas distintas y requieren competencias diferentes
  - La pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera no se confunden
- Atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que
- Pedagogía no es Psicología
  - Pedagogía no es Filosofía
  - Pedagogía no es solo enseñanza
  - Teoría de la educación, historia de la educación y pedagogía social no son lo mismo
  - Las carreras para las que puede formar nuestra Facultad son varias y no son las únicas posibles: pedagogo, maestro, inspector, educador social, director de centros, etc.

En Santiago, cuando la Sección de Pedagogía se trasladó del edificio de Juan XXIII al Campus Sur, para llegar a convertirse en Facultad de Ciencias de la Educación, integrando ya la escuela de magisterio y separada de las Facultades de Filosofía y de Psicología (por Decreto 384/1996), el trabajo de defender la autonomía funcional de la Pedagogía estaba hecho y los tres grandes departamentos de Pedagogía estaban consolidados y con dotación de plantilla. Y desde el año 2016 somos ya un solo departamento con denominación de Pedagogía y Didáctica.

Pero tengan por seguro que, igual que en el resto de España, hemos tenido que argumentar, acordar y pactar mucho para llegar a ser facultad singular. Y lo mismo que defendí en los órganos unipersonales y colegiados en Santiago, he tenido que defenderlo como director general, en la Comunidad Autónoma, y como ponente presidente del Grupo delegado de la Comisión de Coordinación del Consejo de universidades para la elaboración de los planes de estudios de ciencias de la educación, en el ámbito nacional (Touriñán, 2008 y 2012a).

Para concluir este apartado, he de decir que las Facultades como tales han sufrido en su identidad estructural estos cambios. Hemos pasado de ser facultad de filosofía y letras a ser facultad de filosofía y ciencias de la educación y ahora somos en muchos sitios del territorio nacional facultad de ciencias de la educación y facultad de educación. Eso no quiere decir que esa sea la denominación más correcta en mi opinión, porque las facultades se definen por el conocimiento específico del ámbito, y no por el ámbito de conocimiento (Touriñán, 2016). Se dice facultad de estomatología y no de los dientes, facultad de filología y no de las lenguas; pues eso significa que debemos decir facultad de pedagogía y no de educación o de ciencias de la educación que es denominación menos

específica (por eso se dice facultad de medicina y no de la salud). La facultad de Pedagogía es un desiderátum, amparado en el conocimiento de la educación. Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía. Ese es mi deseo fundado, también, en el conocimiento de la educación y de la función pedagógica.

#### **4. OBJECIONES, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRÁCTICA, A LA NECESIDAD DEL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO DE LA PEDAGOGÍA PARA LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA**

En este momento de la investigación tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que, si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado. Pero lo cierto es que, desde la perspectiva de la práctica, se han esgrimido argumentos diversos que alimentan tres grandes objeciones a la defensa del conocimiento de la educación en su relación con la función pedagógica. Es posible sistematizar tres grandes objeciones que se han hecho a la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la función pedagógica, tal como se resume en el siguiente Cuadro 1.

*Cuadro 1: Objeciones, desde la práctica, a la necesidad de Pedagogía para ser competentes en las funciones*

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

*Fuente: Touriñán, 2016, p. 178.*

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

Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, que hay acciones espontáneas que producen

efectos que valoramos educativamente. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esta objeción. Que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

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

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

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

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

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

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

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente

igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Por otra parte, debe aclararse que el resultado que valoramos educativamente en la acción espontánea no es argumento en contra de la necesidad de conocimiento especializado en la función pedagógica. Pues, la acción espontánea quiere decir obtención de resultados educativos en actividades que no están conformadas por el educador como estímulos directamente o no directamente educativos. Es el caso en que un niño de hábitat rural trepa a los árboles para jugar y balancearse y al hacerlo desarrolla, sin que su intención sea otra que la de jugar, destrezas motóricas de indudable interés educativo. Sencillamente, en la acción espontánea no hay función pedagógica, tal como hemos probado en otro trabajo (Tourrián, 2017). El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y relacionar, pero pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar. Precisamente por eso se dice que la existencia de esa activación sirve para probar la necesidad de conocimiento especializado, porque gracias a él somos capaces de introducir en procesos controlados ese desarrollo espontáneo de destrezas como resultado de una conexión programada que valoramos educativamente.

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

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

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

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

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

entusiasmo, la sinceridad, la flexibilidad y el dominio de la materia a enseñar, configuran el bagaje experiencial de la enseñanza.

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

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

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

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

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

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

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

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

A la luz de estos datos, y a fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre función pedagógica y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es 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 (Touriñán, 2018b). Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica.

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

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

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinarios y estudios autónomos de la educación, se entiende que es

posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada.

## **5. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA**

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

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

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

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y, gracias a la creación de conceptos que distinguen conocer, enseñar y educar, hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la

Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas, porque los conceptos educacionales no son vacíos.

Esto quiere decir que hay que pensar en la función pedagógica como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares, sino de conceptos con significación propia de su ámbito de estudio. Podemos transformar información en conocimiento y este en saber; tener una idea vaga, no es lo mismo que conocer y eso es distinto de saber en sentido pleno. Podemos transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque conocer, no es enseñar y enseñar no es educar. El conocimiento de la educación que se obtiene de la Pedagogía es conocimiento especializado y se utiliza en la función pedagógica para unas funciones específicas. Se trata de generar principios de intervención pedagógica y de establecer hechos y decisiones pedagógicas en funciones de docencia, en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y en funciones de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

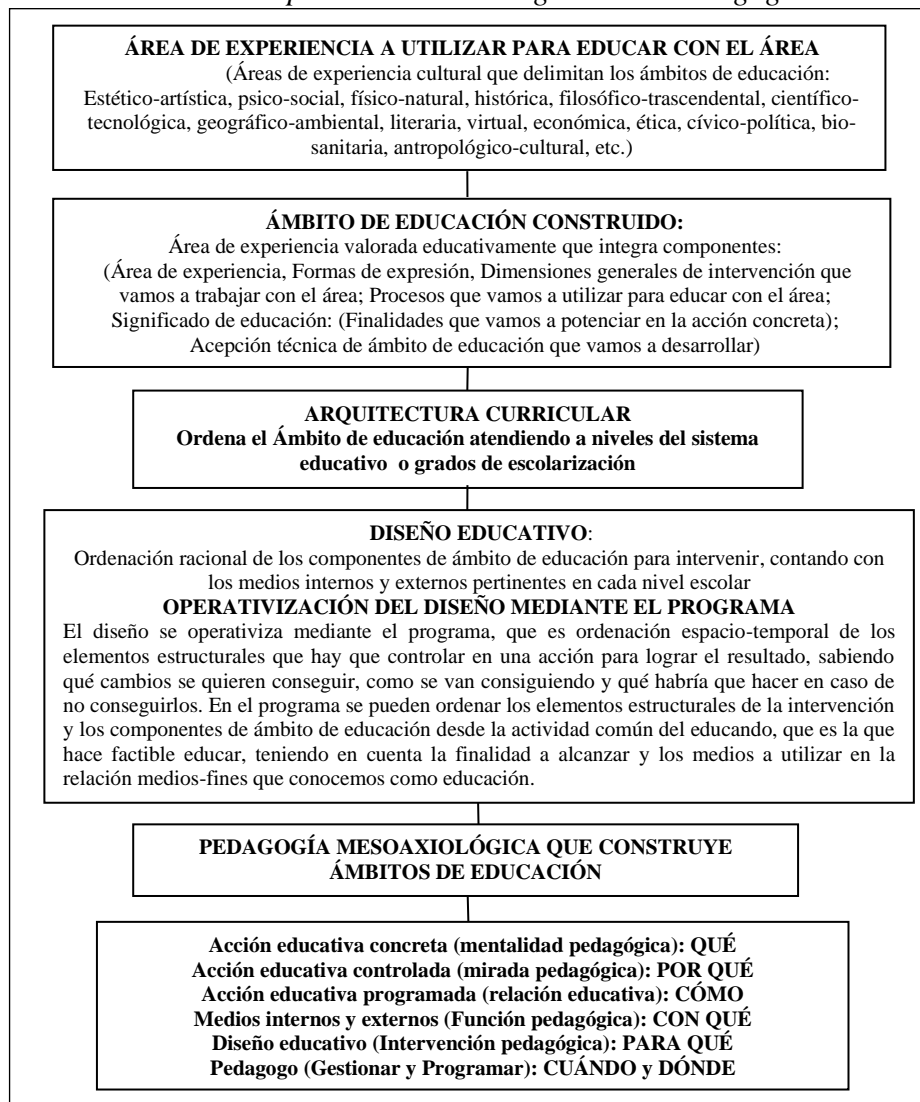
Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación,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

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

Si los argumentos expuestos son correctos, puede concluirse que conocer, enseñar y educar son actividades diferentes. La lógica de saber es distinta de la lógica de hacer saber. Y, además, en la lógica de educar, transformamos información en conocimiento y éste en educación, ajustando el contenido cultural a criterios de significado de educación. Con la Pedagogía creamos la perspectiva mesoaxiológica y, por consiguiente, nos damos competencia para valorar el área como educativa, construyéndola como ámbito de educación para dar significado a educar CON el área. Y esto es así, porque saber contenidos del área y enseñar contenidos del área tienen significados distintos a educar con el contenido del área cultural. Educar con el área exige hablar del conocimiento de la educación, que es hablar de qué cosas hay que conocer para explicar, interpretar y transformar el fenómeno educativo y cómo se prueba, ajustando el contenido del área a criterios de significado de educar (Cuadro 2).



*Cuadro 2: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*



Fuente: Touriñán, 2017, p. 602.

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, necesitamos Pedagogía que nos permite valorar como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y, ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasemos del conocimiento a la acción, por medio de la relación educativa y de la intervención pedagógica, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Touriñán, 2014).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2016). Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y

puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar (Tourrián, 2017).

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

### **5.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos**

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

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

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

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

profesional específico, porque estamos reconocidos socialmente para cubrir unas necesidades sociales.

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

Reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse, simplemente y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos - en este caso, la educación- en los que revierte beneficios esa forma de pensamiento. Pero, a su vez, reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía -el ámbito de la educación-, no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. 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 tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero 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 revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

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

El problema es acuciante y nos obliga a aceptar que, hoy en día, la ocupación pedagógica no tiene buena imagen. La experiencia social respecto de esta cuestión da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la

misma medida que: 1) la Pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea y 2) sea usada de forma espuria. Si se trata de estimar el conocimiento del ámbito (Pedagogía) y no el ámbito en sí, lo primero que procede es defender la pedagogía como conocimiento de la educación y la vinculación entre función pedagógica y conocimiento de la educación, así como la consideración de la función pedagógica, atendiendo a su capacidad de resolución de problemas. Pero eso no es suficiente, porque, como ya sabemos, los pasos iniciales de *especificidad, especialización y competencia en la función a desempeñar* ya están conseguidos, pero aún así la profesionalización y la imagen social no son buenas.

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

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

A fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre funciones pedagógicas y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y, así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es 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.

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

*En relación con la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación* (Tourrián, 1987, 1990, 1995 y 2017):

- *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 posibili-

dades de ésta, porque su tarea es resolver problema 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 de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educacionales.

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

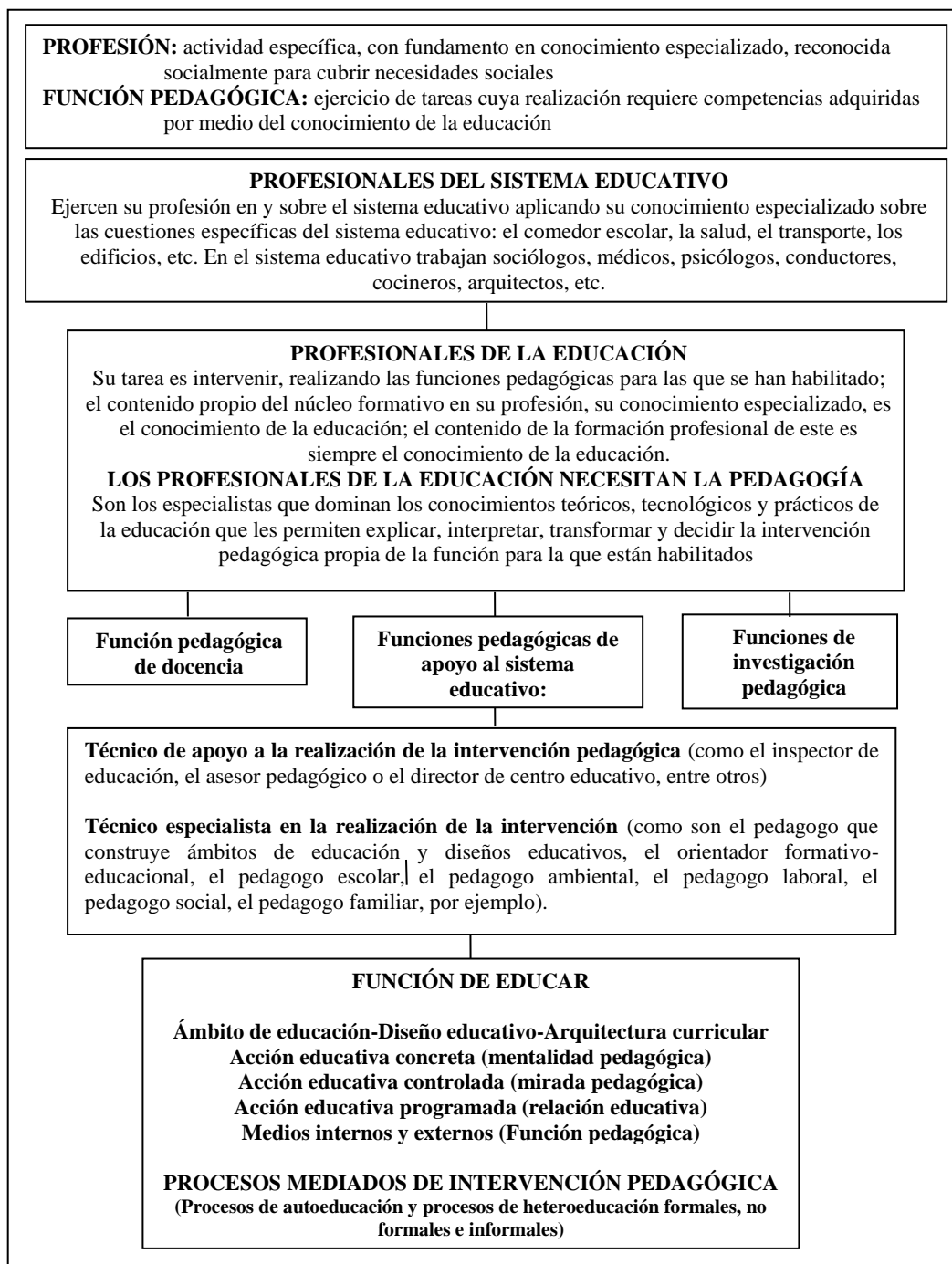
Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de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

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. “*Profesionales del sistema educativo*” y “*profesionales de la educación*” son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto 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.

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 o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo), como resumimos, a continuación en el Cuadro 3.

*Cuadro 3: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas.*



Fuente: Touriñán, 2018a, p. 36.

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

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

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

Respecto de la imagen social, una preocupación fundamental es responder a las relaciones lógicas de identidad, diversidad y competencia que se establecen desde la Pedagogía para las funciones pedagógicas, sin olvidar que el modo en que se ejercen las funciones también condiciona la imagen (Altarejos, 1999; Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover, 1998).

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

- Se confunde Pedagogía con estudios interdisciplinarios de la educación, de manera que los especialistas de esas disciplinas consideran como aprendices de su especialidad a los pedagogos, como si solo las teorías interpretativas tuvieran consistencia.
- Se confunde Pedagogía con educación y enseñanza.
- Se confunde conocimiento de la educación y conocimiento de áreas de experiencia cultural que se enseñan y con las que se puede educar.
- Se niega la pedagogía como objeto de profesionalización, de investigación científica pues, como forma de ocupación, no le dan más entidad que a las prácticas de aula basadas en la experiencia particular de cada uno.
- Se identifica al pedagogo con alguien que trabaja en un despacho desconectado de la realidad, que se ocupa de la educación y la enseñanza



sin haber pisado un aula, o como el causante de todo lo criticable de la educación.

- Se percibe la pedagogía como un campo sin investigación de referencia y, por ende, equidistante de otros profesionales (políticos, sociólogos, filósofos, periodistas, sacerdotes, psicólogos, etc.), cuyas lagunas pedagógicas suelen ser considerables, porque sus objetos de estudio son otros, pero que practican el intrusismo sin rubor.
- La educación es, desde un punto de vista coloquial, una cuestión sobre la que todo el mundo opina y tiene algo que decir y asegurar sin saber lo suficiente o reconocer su desconocimiento.
- Se cuestiona el espacio de ocupación propio del pedagogo; en lugar de apreciar su trabajo, la sociedad puede llegar a percibirlo como intruso en su propia parcela, porque la educación es problema de todos y todos entienden de educación y cada uno percibe ese ámbito como propio.
- Se nota la ausencia del término ‘Pedagogía’ en las propias áreas de conocimiento que se vinculan a las asignaturas de la carrera, aunque hoy se vaya generalizando la denominación de “Pedagogía y Didáctica” para los departamentos responsables de las áreas de conocimiento en las Facultades específicas.

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

“La primera, porque, pese a tanto discurso sobre la innovación e investigación, muy pocos son los que se atreven a proponer teorías verdaderamente renovadoras, pues, cuando eso ocurre, la comunidad científica normal tiende a ningunearlos y a silenciarlos, contribuyendo a la disolución de su trabajo en el tiempo. Y la segunda, porque se prefiere repetir y repetirse argumentando cosas parecidas y buscando autores recientes -mejor conocidos, anglosajones y eufónicos- como ratificadores, antes que rectificar para seguir avanzando” (Herrán, 2012, p. 25).

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

Y desde esta perspectiva, asumiendo que tenemos especificidad, especialización y competencia, la búsqueda de una imagen social positiva se inicia, vinculando la Pedagogía a alguna necesidad para la que la sociedad demanda urgentemente respuesta, en tanto en cuanto puede ser cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos

imagen. Pero, además, la imagen social se vincula a la posibilidad de crearle a la sociedad la necesidad para la cual el conocimiento nuevo sería la respuesta adecuada, porque la innovación abre nuevos caminos y genera necesidades distintas de las que ya existían antes de los avances innovadores.

#### **5.4. Hay que relacionar imagen social y respuesta a la necesidad social**

Mal camino tiene la imagen social de la Pedagogía, en mi opinión, si no conseguimos relacionarla con una necesidad social: podrá ser disciplina con autonomía funcional, pero no será profesión, ni tendrá interés para las profesiones de la educación. Esto es así por la sencilla razón de que una profesión, con independencia de ulteriores precisiones, es básicamente una actividad específica remunerada, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o unas necesidades sociales, desde un conocimiento especializado.

Tal como yo lo veo, reclamar la imagen social pertinente de la Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, supone (Tourinián, 1984; Pérez Juste, 2001; Goodwin, 1994; Wilenski, 1964; William, 2008; Zumeta, W. y Solomon, 1982; Wynen, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Berliner, 1986 y 2002):

1. Encontrar una necesidad social para la que se demanda imperiosa respuesta (la calidad de educación).
2. Justificar que la Pedagogía es, como disciplina específica y especializada, una condición necesaria para satisfacer esa necesidad o, dicho de otro modo, que sin la Pedagogía no se podría dar respuesta adecuada a esa necesidad.
3. Reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

El problema de la imagen social de la Pedagogía exige hacer entender a la sociedad la necesidad del conocimiento que proporciona esta disciplina; de alguna manera, es crear la necesidad de la Pedagogía a la sociedad. Pero, además, existe realmente una necesidad para la cual la sociedad demanda inequívocamente respuesta y en la que la Pedagogía tiene mucho que decir: la calidad de la educación.

La calidad de educación es una necesidad social, porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan. La calidad de educación es una necesidad social que demanda imperiosa respuesta, porque cualquier tipo de influencia no es igualmente educativo y las circunstancias no son meras hipótesis mentales, sino condiciones en las que o con las que nos encontramos urgidos a reaccionar y responder. Esa respuesta exige calidad de educación.

El conocimiento de las relaciones que se establecen en la relación educativa, el dominio de los principios de intervención derivados y el control de la acción atendiendo a sus elementos estructurales, junto con la oportunidad real de hacerlo efectivo y lograr el resultado es la marca de la posibilidad real de calidad de educación. El problema de hoy no es, tanto la posibilidad real de calidad, como la distribución sostenida de recursos que garantizan la oportunidad real de lograr calidad para muchos.

Nuestra tarea es convencer, o poner las bases para convencer, de que la Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etc.), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con la necesidad social de educación de calidad (Tourinián, 2016).

La educación de calidad es una necesidad social, porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias marcan en cada territorio. La calidad en la educación no es un objetivo imposible; más bien es un objetivo relacional, relativo a las circunstancias reales en las que se pretende lograrlo. Pero, a todas luces, es un objetivo posible y necesario. Y así las cosas, vaya por delante la afirmación de que hoy no se duda de la posibilidad de educar, sino que, más bien, se desconfía de la indiscriminada generalización de la influencia educativa, por las posibilidades que existen de manipular la relación educativa y de impedir las oportunidades educativas.

### **5.5. Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social de calidad de educación**

La calidad de educación es, por consiguiente, una necesidad social y se configura como un objetivo posible. Sin embargo, sin negar lo dicho anteriormente, se le pueden poner objeciones a la fundamentación de la imagen social de la Pedagogía en la necesidad social de calidad de educación (Tourrián, 2016).

**PRIMERA OBJECCIÓN:** *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque la calidad varía de unas épocas a otras.*

Efectivamente, es verdad que la estimación de la calidad y su contenido varían de unas épocas a otras. Y varía también la estimación en función de los medios disponibles para lograrla. Difícilmente se puede hablar de calidad de educación en una sociedad que no dispusiera de recursos económicos y equipamiento para investigar la calidad y crear formas cualificadas de actuación (Gaviria, 2009 y 2014). Pero nada de esto invalida su condición de referente seguro para fundamentar la imagen social:

- 1) En cualquier otro ámbito se acepta que varíe el contenido de la calidad sin que ello dé lugar a poner en duda la conveniencia de seguir hablando de calidad en dicho ámbito. Por ejemplo, es obvio que el medio de transporte ha variado de época en época. Nadie, a menos que no tenga otro medio de transporte y le sirva para sus necesidades, defendería hoy que la calidad del transporte está en los carros de tracción animal. El contenido del transporte de calidad no es el carro, pero nadie duda de la conveniencia de hablar de la calidad del transporte. No hay ninguna razón para que en educación no hablemos de calidad, aunque varíe el contenido.
- 2) Es más, lo correcto es que varíe el contenido de la calidad de la educación, porque, entre otras cosas, el conocimiento que tiene el hombre de sí mismo, de sus necesidades, de los bienes que pueden satisfacerlas y del modo de la transmisión de esos conocimientos no es el mismo en cada época. A mayor abundamiento, defender un concepto de calidad que no varía de contenido significaría que hemos llegado a un punto en el que no puede mejorarse la educación de las personas, lo cual no es real, en modo alguno, a nivel de grupos sociales. Hablar de calidad de educación exige necesariamente variación de contenido para no pretender utópicamente una educación al margen de las necesidades y circunstancias de los educandos, que no son siempre las mismas.
- 3) El concepto de *calidad* es un concepto formal, es el grado de adecuación o coherencia entre los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que es valioso educativamente hablando, como orientación formativa temporal para una época concreta. Si se entiende el concepto de este modo, podríamos comprender por qué en una época la educación de calidad no era todo lo que hoy defendamos.
- 4) Son dos cosas distintas el valor de algo y la elección de ese valor. Podemos aceptar como educación de calidad en una época concreta un determinado contenido, reconocer su valor y no elegirlo, porque ya no satisface nuestras necesidades educativas. Del

mismo modo, son dos cosas distintas la urgencia de educar una determinada dimensión humana y la diversidad de dimensiones educables. Es comprensible que, en una época concreta y en distintas etapas, una educación de calidad ponga mayor énfasis en la psicomotricidad, y en otra, sin abandonar la psicomotricidad, ponga el mayor énfasis en la formación técnico-profesional. La orientación formativa temporal en un territorio no merma el significado de educar, sino que lo integra, pues en caso contrario dejaría de ser educación.

**SEGUNDA OBJECCIÓN:** *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque no siempre que se habla de calidad trabajamos para lograr lo que es valioso en el desarrollo humano.*

Al igual que en la objeción anterior, se afirma una verdad que no anula la posibilidad de fundamentar la imagen social de la Pedagogía en la calidad, porque es innegable que la calidad de educación como actividad humana en la que tenemos que tomar decisiones es manipulable, pero este mismo riesgo lo tenemos en cualquier otra actividad que implica decisiones humanas y no por ello deja de hablarse de calidad en esos ámbitos profesionales. Evidentemente, hablamos de la calidad de la gestión económica; también es evidente que la gestión económica es susceptible de manipulación, pero por ese riesgo no se abandona la consideración de la calidad de la gestión; más bien, al contrario, reconocemos que la gestión es de calidad porque evita ese riesgo, lo controla o lo descubre, ya sea con medidas deontológicas del gremio profesional, ya sea con intervenciones técnicas que invalidan el intento manipulador de la gestión de calidad.

**TERCERA OBJECCIÓN:** *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque no siempre se demanda calidad de educación.*

En la misma medida que defendemos la Pedagogía como condición necesaria de la calidad de educación estaríamos defendiendo, si esta objeción es correcta, que en un momento socio-histórico determinado la Pedagogía dejaría de tener apoyo consistente a nivel social; en el momento en que la sociedad no demandase calidad de educación la Pedagogía se convertiría en un saber esotérico o se vería obligada a encontrar una nueva necesidad social a la que pudiera responder.

Sin embargo, frente a esta objeción hemos de decir que las excepciones, es decir, el hecho de que en determinadas circunstancias no se demande calidad de educación, no es prueba de que la calidad deje de ser una necesidad social, sino más precisamente prueba de que, por determinadas razones, existen grupos que no demandan calidad. En estos casos la misión de la Pedagogía no es solo responder a la necesidad social de calidad, sino también hacer conscientes de esa necesidad social a los grupos que no la demandan. En efecto:

- 1) Cabe la posibilidad de que un grupo de personas no demanden calidad, porque ya han adquirido un cierto nivel de educación. Es obvio que sería un contrasentido demandar lo que ya se ha conseguido. Ahora bien: no deja de tener sentido que esas mismas personas demanden esa calidad para otras que todavía no la han alcanzado. Por otra parte, se comete un error, si no nos damos cuenta de que el nivel de calidad conseguido es siempre abierto y relativo a las circunstancias socio-históricas concretas. Por consiguiente, la consecución de un nivel de calidad, lejos de paralizar la demanda, pone las bases para justificar una nueva demanda ajustada otra vez a las nuevas condiciones socio-históricas generadas.
- 2) Asimismo, cabe la posibilidad de que un grupo no demande calidad de educación por no ser consciente de esa necesidad. Frente a esta posición, hemos de recordar, por una parte, que la ignorancia de una necesidad no la anula y, por consiguiente, no invalida la conveniencia de darle respuesta (calidad de educación, en este caso). Por otra parte,

en nuestra sociedad, los síntomas de la necesidad social de calidad de educación son tan claros y las consecuencias de su no satisfacción tan perjudiciales que difícilmente puede ser verosímil la ignorancia de esa necesidad. Con todo, lo que es innegable es que la calidad de educación es tan estimable que, si se sabe explicar lo que supone su posesión, todo grupo social la demandará.

- 3) Paralizar o restringir -en lugar de satisfacer- la demanda de calidad de educación es el objetivo de regímenes políticos poco convenientes que entienden que la educación da poder y, consecuentemente, consideran poco procedente para su continuación en el poder permitir una demanda generalizada de educación. Los modos de restringir o paralizar la demanda implican un problema político-legal de reconocimiento de libertades y garantía del derecho social a la educación que desborda los objetivos de este capítulo. En cualquier caso, esa situación no anula la necesidad social de calidad de educación; el problema no es de existencia o no de la necesidad social de calidad, sino de oportunidad y de reconocimiento de derecho. En unos casos, el profesional de la educación cumple su función trabajando para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él ese cambio respecto del que aquél está convencido de que es valioso educativamente hablando, si bien sabe que está prohibido (carece de oportunidades) extender su función a todo el grupo social. En otros casos, cuando lo que se le pide al profesional es que trabaje para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del que aquél está convencido de que no es valioso educativamente hablando, o existen oportunidades para que los profesionales no tengan que actuar en contra de su código deontológico, o se encuentran en un sistema de privación real de libertades que actúa coactivamente, o se convence al profesional de la educación de que es un técnico que operativiza cambios de conducta sin ninguna atribución respecto a la calidad educativa del tipo de cambios a conseguir.

El hecho de que en determinados casos no se demande calidad de educación, ni niega su carácter de necesidad social, ni es prueba que refute la fundamentación lógica de la imagen social de la Pedagogía en la calidad de educación. Más bien es prueba de que la función pedagógica no es ajena a las circunstancias socio-históricas y, por consiguiente, no puede desarrollarse en todas las sociedades con el mismo régimen de libertades y con el mismo grado de eficiencia (Tourrián, 2015). Podemos afirmar, por tanto, que estas objeciones no anulan la relación entre la necesidad social de calidad y la Pedagogía; antes bien, nos ponen de manifiesto que la tarea de la Pedagogía no es sencilla y, entre otras cosas, tiene que reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

## **5.6. La mentalidad pedagógica es técnica, no política**

El conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica, pero eso no significa que, de manera individual, algún técnico no pueda saltarse el límite de la decisión técnica, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Ética, política y pedagogía pueden formar parte de los ámbitos de decisión de una persona individualmente considerada y nada impide que su decisión personal como decisión moral sea hacerse político o instrumentalizar la educación de manera inmoral o actuar como un especialista con competencia técnica fundada en el conocimiento de la educación. Justicia-poder-verdad son tres ámbitos de toma de decisiones; su traducción disciplinar puede ser en nuestro caso ética-política-pedagogía; pero cada uno de ellos responde a criterios propios,

por mucho que la misma persona pueda estar en los tres ámbitos; saber usarlos y limitarse apropiadamente en cada uno de ellos, es problema de formación y de conciencia moral.

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito “educación” podemos distinguir con precisión las expresiones “Política de la educación”, “Educación política”, “Política educativa” y “Política en la educación o Politización de la educación”. La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo “aprobado” políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente.

También es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo; entre artista y crítico de arte; entre médico y ministro de sanidad; entre pedagogo y ministro de educación, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Igual que la salud, la vivienda, etc., pero nada de eso hace que el arquitecto, el pedagogo o el médico sean cargos políticos y no técnicos. Nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación*; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, en nuestro caso, por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La decisión técnica es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene. Podemos afirmar, que la educación implica cuidado como atención moral al educando, pero esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política y de la decisión ética de la sociedad civil orientada al logro de la justicia. Y esto no es caer en la objetualización del educando. El educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas y el educando es persona (Tourriñán, 2017 y 2018b).

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y

de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica (Altarejos, 1998 y 1999; Grupo SI(e)TE, 2014a).

Estamos en condiciones de afirmar, siguiendo las argumentaciones de los epígrafes precedentes, que la acción política no es la acción técnica del profesional, sea este pedagogo, juez, abogado, arquitecto, ingeniero, científico o investigador. La acción política no es sin más la acción ética que busca el progreso y fundamentación de la justicia en cada actuación. La acción política tampoco es la acción moral de cualquier persona, sea individuo o ciudadano que decide y realiza su sentido de vida. Acción política, ética, técnica y moral, son acciones distintas y cada una tiene su dimensión correspondiente. A cada individuo le toca saber usar adecuadamente los criterios de decisión que confieren significado a cada una de esas acciones. Y a cada individuo le toca saber usarlas de modo que no las instrumentalice en cada ámbito de acción, convirtiéndose con sus actuaciones en un fundamentalista, en un adoctrinador, en un opiniónmano, en un propagandista, o en un manipulador.

Se sigue de todo lo anterior que la acción política es una acción libre, que responde a compromiso voluntario de la persona en una determinada dimensión y es manifestación de la creatividad cultural humana. Se sigue también que la acción política es la acción libre sujeta a normas que revierte sobre el orden común vinculante para restablecerlo, ampliarlo, mantenerlo, e incluso desecharlo, haciendo un cambio revolucionario, atendiendo a los principios de legalidad y legitimidad y bajo criterios de oportunidad, prioridad y consenso. Precisamente por eso, en las democracias avanzadas, constituidas en estado de derecho con orden constitucional vigente, se dice que el compromiso de la acción política es hacer crecer la democracia y regenerarla, incluso yendo más allá pero siempre bajo principios de legalidad y legitimidad, de manera que, ir sin legalidad contra el estado de derecho constituido, es considerado fraude de ley, abuso de poder, prevaricación, golpismo y, en determinados casos, sedición y revolución política que pretende ser legitimada por grupos extraparlamentariamente.

Se sigue, por tanto, que la convergencia entre racionalidad técnica, ética y política y acción moral personal es lo que procede lógicamente, porque cada una cubre una parcela necesaria para el logro de la calidad y la convivencia. Hay una relación entre ellas, de manera que el político, el abogado, el juez, el científico, el investigador, el individuo, el ciudadano, los profesionales y la sociedad civil tienen su lugar específico en la creación de la convivencia democrática que debe regenerarse continuamente como compromiso de cada persona y de las instituciones.

Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente

necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar; en definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada (Tourinián y Longueira, 2018).

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opiniónmanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. En definitiva, ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad.

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.*

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, que está ajustado a criterios de significado. 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 (Carr, 2014; Pring, 2014). 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, técnicamente, y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación (Tourinián, 2015).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica. El profesional aprende a valorar como educativo cada medio que utiliza al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne de lo que, en palabras de Claxton, es el “*plus del aprendiz*”. Es decir, al hacer uso de los medios, tenemos que aprender a utilizarlos, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, el medio configurado o la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de formación y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001, p. 248). Hoy se asume que (Tourinián, 2017):

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. *Los medios generan un plus de aprendizaje*. Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio del mismo y a su incorporación a nuestro saber hacer.
- Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos. *No son neutrales*.
- *Los medios, no solo los nuevos, son versátiles* (No hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad, ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto.
- *Los medios, todos, son reemplazables* unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin. En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra.
- *Los medios, cada uno de ellos, son reversibles*, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de alternancia en la dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin.

- *Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos* (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargarse de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo, que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un valor pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades (Grupo (SI(e)TE, 2016, caps. 8 y 10):

Pero eso no quiere decir que el fin justifica los medios. Como ya hemos visto en otro libro (Tourrián, 2016, epígrafe 3.2.4. del capítulo 8 y epígrafe 5 del capítulo 2), hay una debilidad en el orden preferencial transitivo, que es el pilar argumental de la defensa del esquema medios-fines que permite pensar que el fin justifica los medios. El postulado de transitividad significa que, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin, justifica la acción.

Ahora bien, la apelación a la experiencia del pensamiento moderno obliga a aceptar la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad del fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno y conviene no olvidar frente a ese postulado:

- A) Los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor previo y último, sino cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Precisamente por eso, cada valor vale en el ámbito del conocimiento en que es descubierto y creado, y, también por eso, la elección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro.
- B) Los estudios de la lógica de la preferencia han permitido comprobar que el modelo de preferencia transitivo sólo es aplicable, tautológicamente, si el hombre se orienta transitivamente. En la compleja situación del obrar humano, mantener la transitividad no es realista, porque ello supone fijar las preferencias de la acción, sólo para mantener el principio, con independencia de las oportunidades y al margen de la influencia de las circunstancias en la premiosidad de las necesidades.

- C) La experiencia demuestra no solo que el fin es valor elegido, sino también que su elección no responde solo al criterio de valiosidad. El fin es valor elegido y responde a la elección, no al orden preferencial transitivo. La elección no es orden preferencial transitivo, porque la realidad interna y externa modifica la premiosidad de mis necesidades en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades. Y esto quiere decir que, en muy diversas situaciones, aunque A sea preferible a C, no elijo A. Es el caso, por ejemplo, en que prefiero el oro al agua, y en determinada situación en el desierto, sin posibilidad de compra o trueque, prefiero el agua porque el oro no me serviría en esas circunstancias. Y esto mismo se ajusta a muchas otras cosas elementales y situaciones de la vida cotidiana.
- D) El fin no justifica los medios, porque puedo instrumentalizar la realidad en la decisión para satisfacer mi deseo; es decir, mi deseo de algo valioso como fin me permite elegir cosas indeseables como medio que no son condiciones necesarias no queridas del fin elegido. Robar para conseguir dinero no es, como medio, una condición necesaria no querida de conseguir dinero, sino una alternativa decidida como medio querido frente a otras. Copiar para aprobar un examen no significa que el fin justifique los medios, sino que puedo elegir un medio (copiar) que es alternativa reprochable del estudio para conseguir un fin valioso (aprobar). Sólo el fin justifica los medios cuando estos son una condición necesaria para el fin propuesto (estudio para saber y el estudio, que es condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; me pongo una inyección para curarme y la inyección, que es una condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; miento para salvar una vida y mentir es en ese caso una condición necesaria no querida; etcétera).

El fin no justifica los medios que yo elijo como alternativas posibles para lograr el fin, salvo en aquellos casos en que los medios elegidos son condiciones necesarias para lograr el fin. Y así las cosas, los medios que configuran alternativas para lograr un fin son susceptibles de aprobación y reprobación técnica y moral. Por consiguiente, es más correcto decir que los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio (Grupo SI(e)TE, 2014b, cap. 1); Touriñán, 2014).

## **6. CONSIDERACIONES FINALES: HAY PEDAGOGÍA DEL FUTURO (COMO DISCIPLINA) Y HAY FUTURO PARA LA PEDAGOGÍA (COMO CARRERA); EN AMBOS CASOS LA RESPUESTA SE VINCULA A LA COMPETENCIA TÉCNICA**

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de

psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

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

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

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más “aplicada”; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

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

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir diseño instructivo de diseño educativo, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitarse el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y hay educación que no es escolar. Y así sucesivamente (Altarejos, 2003; Grupo SI(e)TE. Educación, 2013 y 2018; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas, Coord., 2014; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Conant, 1963; Department of State of the United States of America, 1945; Gil, 2017; Martínez y otros, 2016).

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 (Tourinán, 2016). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación y la real aplicación de sus conocimientos para resolver problemas de ámbitos de realidad cuyo interés social es indudable (Kroman, 1977). Y una tarea ineludible en este cometido es, sin lugar a dudas, contribuir a la erradicación de la *opinionitis pedagógica*; un término ‘opinionitis’, que ha sido acuñado por L. Morín, y que, desde que fue acuñado, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

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

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

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

Desconocer el límite de credibilidad de la opinión es ceguera paradigmática en palabras de E. Morin, *ceguera paradigmática*, porque el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras: el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados (Morin, 2000, pp. 28-34; Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336; Black, 1969; Altarejos, 2010).

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

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no

es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

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

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

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

El profesionalismo, por su parte, es entendido como movimiento de carácter corporativo o sindical de los miembros de una profesión para mejorar, mantener o alcanzar su estatus profesional, puede 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' (Tourrián, 2016).

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

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

Las metáforas son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los

lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo “los libros son papel impreso”, no he dicho nada falso, pero es obvio que, sin estar mintiendo, no se expresa la plena realidad de la palabra libro en esta metáfora (Scheffler, 1970, p. 43).

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

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

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

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

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:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de las áreas culturales, operativizando la concordancia valores-sentimientos para el paso del conocimiento a la acción en cada interacción para propiciar actitudes que generen apego positivo y permanente
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera

- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

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

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

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. (1999). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán, J. A. y Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fonttrodon, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.
- Campo, S. de (1976). *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, A. J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>. Recuperado el 23 de febrero de 2013.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995b). *Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>



- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Delibes Liniers, A. (2013). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría, 2ª ed.
- Department of State of the United States of America (1945). *The General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee*. Cambridge (MA): Harvard Univ. Press.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid: Alianza.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Gaviria, J. L. (2014). El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativas. *Participación educativa*, 3(5), 43-50.
- Gaviria, J. L. y otros (2009). El valor añadido en la educación. *Revista de Educación*, (348). Monográfico.
- 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), 19-43.
- Gil Cantero, F. (Ed.) (2017). *Educación y desarrollo humano*. Madrid: Revista española de Pedagogía.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2014a). *Política y educación: desafíos y propuestas*. Madrid: Dykinson.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2014b). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en la 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, s. f.
- Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (Marzo), 17-27.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803)
- Kroman, N. (1977). Epistemology as the focus of teacher competence. *The Journal of educational thought*, 11 (2), 119-129.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Universidad.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 203-220.
- Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-23.
- Martínez, M. y otros (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.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Orrico, J. (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 8ªed.
- Pérez Juste, R. (2001). La calidad de la educación, exigencia de nuestro tiempo, en Consejo Escolar *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, MEC, pp. 19-30.
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Pulido, A. (2009). *El futuro de la universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*. Madrid: Delta. Recuperado en versión on line 02/10/2019 en [http://www.univnova.org/libro/pdf/el\\_futuro\\_de\\_la\\_universidad.pdf](http://www.univnova.org/libro/pdf/el_futuro_de_la_universidad.pdf)
- 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.
- Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía, en A. Escolano, (Comp.), *Los estudios de Ciencias de la Educación: Curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE. de la Universidad de Salamanca, pp. 221-242.
- Ruiz Berrio, J. (1984). La Pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía, *Bordón*, 36 (252), 207-224.
- Sánchez-Cuenca, I. (2016). *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. Madrid: La Catarata.
- Sarramona, J. (2018). La profesión de pedagogo, ¿existe?, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 8.
- Tesouro, M.; Corominas, E.; Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.
- Touriñán, J. M. (1984). La imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, (253), 600-630.
- Touriñán, J. M. (1987). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265-280.
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (1996a). *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Donostia. Tomo III, pp.165-190.

- Touriñán, J. M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.
- Touriñán, J. M. (2000). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.
- Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.
- Touriñán, J. M. (2008). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa, en J. Evans y B. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación. Novos marcos, novos retos*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela-IGESIP (Instituto galego de seguranza internacional e da paz), pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2012a). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.
- Touriñán, J. M. (2012b). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional REDICIS *Cultura, educación e innovación*. Santiago de Compostela, septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*"). Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338).
- 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*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. 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). Imagen social de la Pedagogía, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 5.
- Touriñán, J. M. (2018b). *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. (2019a). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 19-65.
- Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), 17-84.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 9-34.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 9-36.
- Vázquez, G. (2004). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 37-59.
- Vázquez, G. (2018). La Pedagogía en el mosaico de las ciencias, en Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 3.
- Wilenski, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone. *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-58.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.
- Wynen, A. (1985). *¿Medicina sin médicos?* Madrid: Consejo General de Colegios Médicos.
- Zumeta, W. y Solomon, L. C. (1982). Professions Education, en H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: The Free Press, 5ª ed., pp. 1458-146.