

CAPÍTULO 7

**CONOCIMIENTO DE LA
EDUCACIÓN Y CONDICIÓN DE
EXPERTO. CONSTRUYENDO
EDUCACIÓN DE CALIDAD
DESDE LA PEDAGOGÍA, EN
PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA**

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 7

1. Introducción
2. Calidad de educación, calidad en la educación y educación de calidad
3. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo
4. La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado
5. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común
6. Las cátedras de pedagogía en la universidad española nacen con el siglo XX
 - 6.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de Pedagogía
 - 6.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso
 - 6.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad
7. La imagen social de la pedagogía no es buena
 - 7.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación
 - 7.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía
 - 7.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política
 - 7.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la

respuesta se vincula al logro de competencia técnica

7.5. Necesitamos conjugar metas sociales y responsabilidad profesional sin menoscabo de la competencia técnica del experto para lograr educación de calidad

7.6. Necesitamos entender que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar que exige reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica, para lograr educación de calidad

8. Consideraciones finales: una relación de necesidad entre conocimiento de la educación, actividad común y competencia en la intervención para el logro de una educación de calidad

CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONDICIÓN DE EXPERTO. CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

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

1. INTRODUCCIÓN

Construir educación de calidad supone distinguir conceptualmente calidad de la educación y calidad en la educación. Ambos significados convergen en la expresión educación de calidad.

En este trabajo, voy a centrar mi reflexión sobre el conocimiento de la educación y la actividad común, que es sobre y desde la que intervenimos en la relación educativa para lograr educación de calidad. Prestar atención a la actividad común, es una condición necesaria de la educación de calidad. No hay educación de calidad, si no trabajamos, en la relación educativa, la actividad común.

El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar. Hay que educar “con” el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre esa educación de calidad. El dominio de la función es lo que hace experto al pedagogo.

Y el medio necesario en la relación educativa, para lograr una educación de calidad, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común no es posible educar o realizar la relación educativa. En la relación educativa, solo por medio de la actividad común logramos la concordancia entre valores educativos y sentimientos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa y, al ajustarse al significado de educar, hacemos efectiva la educación de calidad, que quiere decir hacer efectivo lo que es valioso en términos de educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo (O'Connor, 1971; Novak, 1977; Broudy, 1977; Berliner, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Touriñán, 1987a, 1989, 2018b, 2019g y 2020c; Schulman, 1986; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Vázquez, 1980 y 1981; Colom, 2018; SI(e)TE, 2018). Se ha convertido en un conocimiento especializado (Touriñán, 2016a, 2017a y 2020a; SI(e)TE, 2020). La distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento es un hecho fundamentado. El objetivo es entender, por una parte, que el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación (ajustándolo al significado de educación). Hay que educar “con” el área cultural y esto exige, por otra parte, ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que la actividad común interna y externa es el medio necesario: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella ni es posible hacerlo, ni es posible lograrla (Touriñán, 2019b, 2019g y 2020b).

Sin la actividad común, ni es posible educar, ni es posible realizar la relación educativa. Y solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa. Y dado que en la relación educativa la actividad común debe ajustarse al significado de educar, para que la relación sea educativa, se sigue que la actividad común, ajustada al significado de educar, hace efectiva la educación de calidad. Y de este modo, puede decirse que la actividad común es, además, una condición necesaria de la educación de calidad.

Y esto es lo que argumento en este texto por medio de las siguientes tesis:

- La educación de calidad implica calidad de la educación y calidad en la educación
- Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo. El conocimiento pedagógico permite construir ámbitos de educación sobre el conocimiento de áreas culturales, para hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada
- La condición de experto se vincula al conocimiento de la educación en los profesionales de la educación y esa condición los capacita para ejercer la función pedagógica y generar intervención desde las actividades comunes
- En la relación educativa se efectúa el paso del conocimiento a la acción, realizando, por medio de la actividad común, la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención pedagógica, de manera que así se haga efectiva la educación de calidad en cada interacción.
- Las cátedras de pedagogía forman expertos competentes en la función pedagógica
- La imagen social de la Pedagogía no es buena, que sería lo deseable, pero hay Pedagogía del futuro como disciplina y hay futuro para la pedagogía como carrera.

2. CALIDAD DE EDUCACIÓN, CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

En el año 2005 el profesor Pérez Juste publicó un artículo en la Revista de Educación, titulado *Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración*. En ese artículo formula la tesis siguiente:

“La tradicional preocupación y las aportaciones de los educadores y pensadores de la educación en torno a la naturaleza, sentido y esencia de la misma, esto es, de la calidad de la educación, puede y debe ser compatible con los movimientos, propuestas y actuaciones de nuestro tiempo en relación con *la calidad*, en cuyo marco se pueden situar los planteamientos relativos a la *gestión de la calidad*, tales como los de Calidad total, ISO o EFQM, la *evaluación*, la *certificación* o la *acreditación*. En tal sentido, se analizan y formulan los conceptos de calidad *de* y *en* la educación y se formaliza una propuesta

de integración en la que la calidad *de* la educación queda ligada a la *misión* de las instituciones y a sus *proyectos educativos*, y la calidad *en* se integra con el carácter de *medio*, relevante y eficaz, a su servicio.” (Pérez Juste, 2005, p. 11).

Hay muchos estudios sobre *calidad “de”* educación (significado) y sobre *calidad “en”* la educación (procesos) y es un principio asumido que, la convergencia de ambos análisis es lo que se busca, cuando hablamos de *Educación de calidad*. Ya sé que para algunos autores la preferencia está en hacer discurso sobre calidad de educación, pensando en su significado y propósito, y para otros la preferencia es construir discurso sobre calidad en la educación, pensando en los procesos y procedimientos para lograr los estándares de calidad. Pero para mí, en este trabajo, voy a razonar tomando como punto de partida la convergencia de *calidad “de”* y *“en”* para lograr *educación de calidad*. Así las cosas, asumo que la educación de calidad requiere entender el concepto y utilizar procesos orientados al logro de sus rasgos definitorios.

Como ha sintetizado muy bien el profesor López Cubino, un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias. La utilización de un modelo de referencia se basa en que (López Cubino, 2001):

- Evita tener que crear indicadores, ya que están definidos en el modelo.
- Permite disponer de un marco conceptual completo.
- Proporciona unos objetivos y estándares iguales para todos, en muchos casos ampliamente contrastados.
- Determina una organización coherente de las actividades de mejora.
- Posibilita medir con los mismos criterios a lo largo del tiempo, por lo que es fácil detectar si se está avanzado en la dirección adecuada.

Existen diversos modelos que, previa adaptación, pueden utilizarse en el ámbito educativo. Los modelos de gestión de calidad total más difundidos son el modelo Deming creado en 1951, el modelo Malcolm Baldrige en 1987 y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, EFQM. Pero ninguno de ellos anula la necesaria referencia a la calidad como concepto (Touririán y Soto, 1999).

En el tema de la educación de calidad siempre he considerado como referente de nuestro contexto pedagógico formativo el libro de 1981, derivado del seminario celebrado en La Granda (Avilés-Principado de Asturias) bajo el patrocinio de la Escuela asturiana de estudios hispánicos (EAEH, 1981). Ver la educación de calidad como el grado de adecuación, coherencia, eficiencia e integración de los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que se considera valioso como educación (ajustado a lo que significa educación) es una propuesta concluyente de ese Seminario que yo sigo asumiendo (EAEH, 1981, p. 237).

Por supuesto, soy consciente de que, como dijo el profesor Muncio, la dificultad de elaborar una definición general de calidad de la educación estriba en que “ésta representa la imagen social positiva de la educación y cada modelo cultural la describe a través de componentes diferentes. Cada componente es un indicador de calidad que aisladamente no es representativo, pero toma sentido en la medida en que puede integrarse dentro de un conjunto coherente como es un modelo cultural” (Muncio, 1993, p. 18). La idoneidad socio cultural de la oferta educativa, debido a la legítima condición territorial (espacio temporal) de la acción educativa, no anula la necesaria referencia a los rasgos de significado en todo aquello que, de acuerdo con estándares propios de cada momento, utilizamos como procesos educativos de calidad (Orden, 1988; García Garrido, 2005).

Es obvio que, si dos instituciones educativas con valores y culturas distintas son consideradas con una calidad alta, no se puede vincular dicha calidad con las características específicas (valores, metas, objetivos, programas, formación del profesorado, etcétera) de cada institución, sino que, por el contrario, la calidad debe residir en las relaciones entre los elementos que las componen más que en esas características específicas, respetando la orientación formativa temporal, que no anula el ajuste lógico de las acciones al significado de educar (Vega Miranda, 1998; Touriñán, 2015a).

La orientación formativa temporal para la condición humana es el modelo o patrón educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, en cada ámbito de educación que construimos (Touriñán, 2014a).

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada

territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto y que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos, desde la Pedagogía.

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 (Tourrián, 2015a).

Los distintos modos de abordar la educación, desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como componentes de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse, y por tanto, para hacerse cada vez más autor y no solo actor de sus propios proyectos (SI(e)TE, 2012).

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación. Y, desde áreas culturales, vigentes, consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación

formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón o modelo para el diseño educativo y la intervención pedagógica derivada.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Pring, 2014; Carr, 2014 y 2006). 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 acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante (Tourrián, 2014a; Tourrián y Longueira, 2018).

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro, desde y con la actividad común, de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. Y a lograr eso orientamos los procesos en un proyecto educativo de calidad.

El profesor Teófilo Rodríguez Neira se ha preocupado en sus últimos años de vida por la calidad de la educación y nos ha dejado textos de singular agudeza desde la perspectiva de los bits en la escuela y de los cristales rotos en la escuela que deben evitarse siempre, si buscamos la educación de calidad (Neira, 2010, 2011, 2018 y 2019).

Conforme con ese compromiso, también debo dejar, en esta introducción, constancia de que, en 1987, publiqué un libro sobre la función pedagógica (Tourriñán, 1987b). Entre ese libro y el publicado en 2020, con el título *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento* (Tourriñán, 2020a), he generado diversos trabajos sobre la función pedagógica, la imagen social de la Pedagogía y la educación de calidad. En todos ellos he seguido argumentando desde y sobre la tesis de aquel primer libro de 1987 que ahora puedo formular en los siguientes términos:

- La educación de calidad depende, en buena medida, de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de estos profesionales depende, en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido en su formación (Tourriñán, 1987b y 2013a).
- El conocimiento de la educación que proporciona la pedagogía hace posible la representación mental de la acción educativa y desarrolla en el pedagogo la visión crítica de su método y de sus actos en cada intervención, haciendo posible el paso del conocimiento a la acción (Tourriñán, 2016a).
- 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 (Tourriñán, 2017a).
- La Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etcétera: la educación), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta de calidad. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con el logro de educación de calidad (Tourriñán, 2019c).
- Hay que vincular imagen social y respuesta a una necesidad social con la calidad de educación por medio de la Pedagogía, de tal manera que se entienda que no se logra educación de calidad sin desarrollar en

los profesionales de la educación la competencia derivada de la calidad del conocimiento de la educación que tienen que recibir en su carrera (Tourrián, 2020a).

Y es por todo lo anteriormente dicho que, en este capítulo, voy a centrar mi reflexión sobre el conocimiento de la educación y la actividad común, que es sobre y desde la que intervenimos en la relación educativa para lograr educación de calidad. Prestar atención a la actividad común, es una condición necesaria de la educación de calidad. No hay educación de calidad, si no trabajamos, en la relación educativa, la actividad común, que es condición necesaria de la interacción educativa en la relación. Y no hay educación de calidad, si no nos ajustamos a lo que, en términos de educación, es valioso y, por tanto, queda determinado explícitamente en su significado, que es alcanzable por medio del conocimiento de la educación.

3. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO NO SIGNIFICAN LO MISMO

De acuerdo con las reflexiones realizadas en los capítulos previos, hablar de ‘conocimiento de la educación’ es lo mismo que interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento, lo que equivale a formularse una doble pregunta (Tourrián y Rodríguez, 1993; Tourrián y Sáez, 2015, Colom, 2006; Vázquez, 1981 y 2018; Walton, 1971 y 1974):

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

Distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación s una exigencia de la Pedagogía porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función

pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación (Tourriñán, 2019d).

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e

identificar a los profesionales de la educación y a las funciones pedagógicas, tal como hemos dicho en el epígrafe 8 del capítulo 5 de este libro:

a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. 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 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 y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

b) Si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente (Tourrián, 1987b y 2020a):

- *Funciones pedagógicas de docencia*, o funciones didácticas, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.

- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. 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, dado que 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 (Touririán, 2016a).

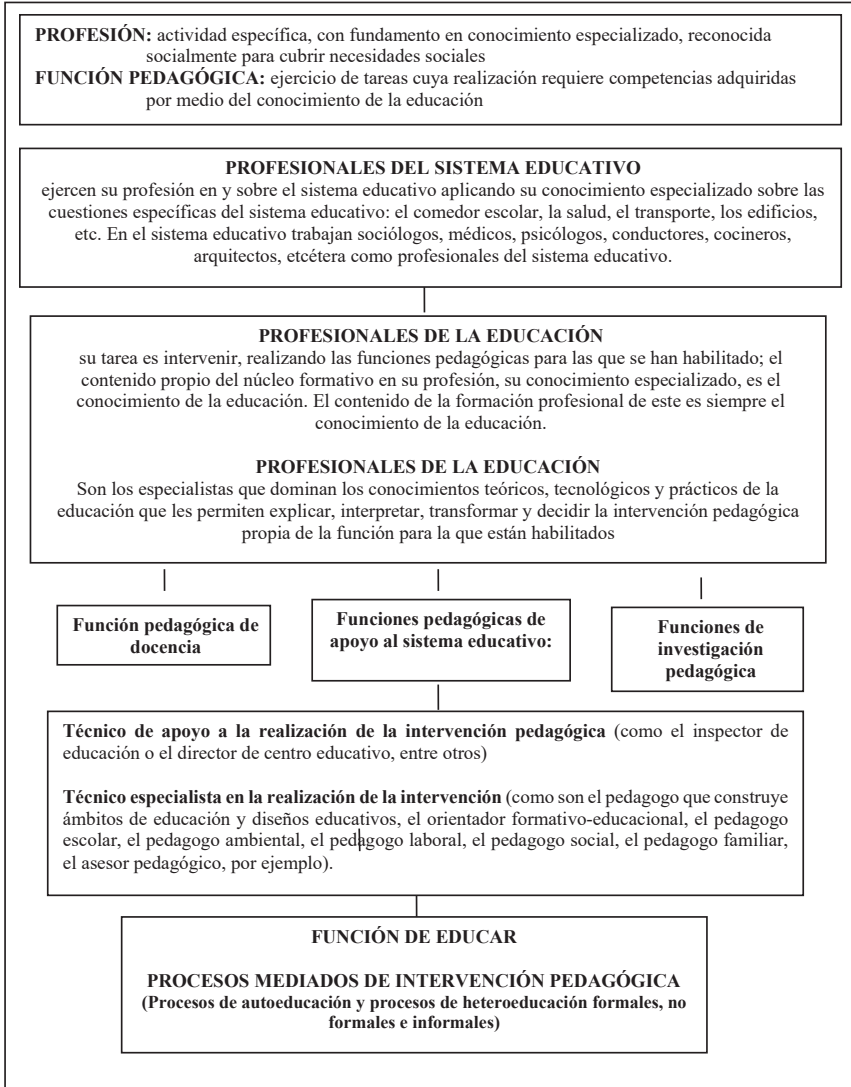
Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de 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.

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 (Tourrián, 2017a).

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 de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención pedagógica (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). Estas funciones se resumen a continuación en el Cuadro 59.

Cuadro 59: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 145.

Por otra parte, la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se 'convierten' en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación. Su validez se vincula al conocimiento de la educación que las fundamenta. En ese sentido tienen validez conceptual, lógica, y también carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se

enseñan las mismas ‘costumbres’ que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica-, cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber y hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (*el conocimiento de la educación; knowledge of education; education knowledge*) y *el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education)*, si se nos permite la expresión (Tourinán, 2013b).

Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación (knowledges about education; educational knowledges; education knowledge)* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento, como objeto cognoscible).
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones.

- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* (*the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*) es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

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

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación y el significado de ‘educación’ se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren

en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

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; enseñar implica hacer saber a otros). 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. Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*¹, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en *ámbito de educación*.

¹ *Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La mentalidad pedagógica es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.*

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación.

La mirada pedagógica es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

El fundamento general de este contenido puede verse en: J. M. Touriñán (2016), Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán, (2017), Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2020a), Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica. Santiago de Compostela: Andavira.

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El ámbito de educación, que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación integra los siguientes *componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito*. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de educar “con” un área cultural como concepto distinto de enseñar un área cultural y conocer un área cultural que forma parte del currículo.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, valorando cada medio utilizado como educativo y construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía² (Tourrián, 2020e, p. 50).

² *La pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:*

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. Educamos CON las áreas culturales. El conocimiento de la educación fundamenta el*

Precisamente por eso podemos decir que a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*” (Touririán, 2017a).

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo educación “para” un área cultural (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa, cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es educación “por” el área cultural (ámbito general de educación y ámbito de educación general), ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo de los valores del carácter y sentido propios de la educación, -esto puede hacerse por medio de las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina del currículum de la educación obligatoria y básica- y ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa desde el sentido conceptual del área cultural utilizada, para entender su sentido y significado y aprender a ser sensibles con criterio a sus valores culturales y a realizar incipientes construcciones culturales en el área; todo ello asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral en

nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

2. *El concepto de educación es la clave en Pedagogía. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción*
3. *La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito ‘educación’). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo*
4. *En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención*
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.*

la educación obligatoria y básica. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar “con” el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos los valores educativos comunes, específicos y especializados, dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Tourrián, 2015a y Longueira, Tourrián y Rodríguez, 2019).

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

En resumen, la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad específica reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas. La competencia de experto en las funciones pedagógicas procede del conocimiento de la educación: se manifiesta en el dominio de las competencias adecuadas para educar y en la posesión de mentalidad pedagógica específica; se ejerce con mirada pedagógica especializada en los elementos estructurales de la intervención; se diversifica en profesiones conocidas hoy ya como profesor, director, inspector, educador social, pedagogo laboral, pedagogo familiar, psicopedagogo, pedagogo, etcétera. Y todo esto son exigencias lógicas que asumen la profesionalización y el profesionalismo, desde la Pedagogía, para lograr educación de calidad.

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, autóctonos, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines

datos y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; 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, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. 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 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 (Tourriñán, 2019g y 2020c, Gil Cantero, 2011; Carr, 2006 y 2014).

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las Filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta. La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinarios de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Tourriñán, 2014a y 2016a; Pring, 2014; Rodríguez, 2006; Sáez, 2007).

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. Y, si esto es así, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención: en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y, en otros, de

tecnología específica (Belth, 1971; Touriñán y Sáez, 2015, Dewey, 1998; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Gil Cantero, 2018, Rabazas, 2014; Martínez et al, 2016; Jover y Thoilliez, 2010).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, por medio de la relación educativa que propicia el paso del conocimiento a la acción, conjugando teoría y práctica (Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán, 2017a). Y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (ver cuadro 7 del capítulo 2).

4. LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

Hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación (Touriñán y Sáez, 2015a).

En todos estos casos, la condición de experto le viene dada por estar en posesión de diversas competencias que le capacitan para el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación en su área de actuación, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación.

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya asumido, de que no toda persona que educa es

un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas (Wynen, 1985; Fraser y Dunstan, 2010; Berliner, 1986 y 2002; (SI(e)TE, 2020):

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica, u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación o apoyo a la intervención e intervención en el sistema educativo
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no sólo conocimientos de nivel epistemológico (teórico, tecnológico y práctico) acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad
- El experto en educación, cuando proceda, tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica (educación artística, educación física, educación literaria, etcétera).

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la “práctica” como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la “práctica” como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto) y, por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer una actividad, investigarla, enseñarla, ejerciendo como técnico en esa actividad y practicarla como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso (Perrenoud, 2004a, 2008 y 2004b).

El especialista en ciencias de la actividad educativa hace práctica en el ámbito epistemológico (aplica su conocimiento al caso concreto y pone en acción la secuencia de intervención). Pero, además, hace práctica o entrena o se ejercita en las destrezas propias de un técnico en ciencias de la actividad educativa (hace prácticas como entrenador, como administrador o director de recintos educativos, etcétera).

No hay nada extraño en que una persona que prepara a otras para la actividad educativa, la conoce, la investiga y trabaja como técnico de esa actividad, la practique. Más aún, tampoco hay nada extraño en aceptar que, en determinados tipos de actividad, tales como la docencia, la abogacía, la medicina, la educación, etc., la práctica de la actividad ayuda al experto y forma parte de su formación. Eso que acabamos de decir lo comprobamos en todas las áreas de experiencia que requieren ejercicio de destreza práctica, como son el deporte, la educación, el arte o la cirugía. Pero de ahí no se sigue que quien más educación sabe es quien mejor la enseña o que quien más salta es quien mejor entrena. Si se me permite un símil con el médico-cirujano, puede decirse que quien mejor logra el objetivo de hacer médicos-cirujanos no es necesariamente, a su vez, el mejor cirujano. El mejor cirujano domina la teoría, la tecnología y la práctica de la intervención clínica; además, “practica”, es decir, ejercita la intervención clínica. Pero por el hecho de ser buen cirujano, no es buen “entrenador” de cirujanos, porque lo que necesita dominar el entrenador es la técnica de enseñar cirugía, aunque no sea un experto de la intervención clínica.

Esta distinción entre conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada), nos pone en el camino de comprender la peculiar situación de determinadas carreras en relación con la práctica. Conviene no confundir esas peculiares relaciones, porque la práctica de quien enseña un deporte o un arte es, prioritariamente, la práctica de la enseñanza, no la del deporte o arte en sí. Esta distinción es fundamental para dilucidar cuestiones de profesionalismo y no anula de ningún modo la importancia del entrenamiento y el aprendizaje vicario en el dominio de destrezas.

Desde el punto de vista de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes relativas al área en la que va a educar (experiencia y expresión artística), pero de ahí no se sigue que no se puede ejercer como

educador en esa área de experiencia educativa sin que el profesor sea además experto practicante de esa área de experiencia. Para nosotros es un hecho que no es lo mismo educar que actuar educadamente; no es lo mismo sanar a alguien que vivir sanamente, no es lo mismo enseñar un arte o un deporte que ser el deportista o el artista. Y, así las cosas, sigue siendo verdad que la eficacia en la enseñanza significa que no se requiere más nivel de competencia técnica que el necesario para hacer efectiva la acción. Precisamente por eso los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, ni todos deben tener el mismo conocimiento pedagógico, según cuál sea el nivel del sistema educativo en el que trabaje, ni todos los alumnos se preparan para ser profesionales de una determinada área educativa de experiencia.

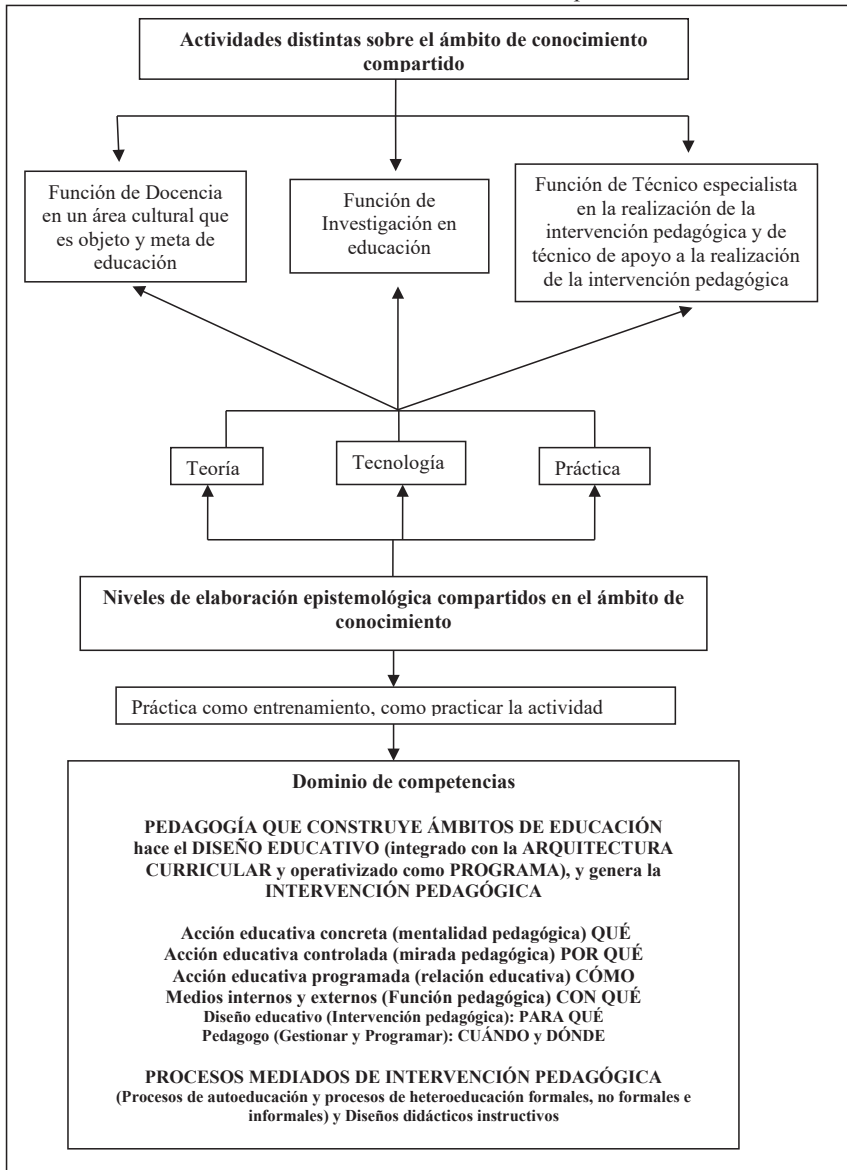
Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permite entender, además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos y condiciones de salud. Por la misma razón, el técnico en actividades físico-deportivas no es quien más y mejor actividad físico-deportiva realiza, aunque es quien está en mejores condiciones para controlar y optimizar las aptitudes para la actividad físico-deportiva. Y esto se aplica a todas las áreas educativas de experiencia que suponen actividad práctica, incluidas las Artes.

Es fundamental, en este tipo de carreras, distinguir entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito. El ámbito de conocimiento es la realidad práctica de la actividad, pero el conocimiento del ámbito es el dominio intelectual, no la práctica. El graduado es experto en conocimiento científico, por ejemplo, del arte, de las artes y del teatro. Conviene reparar en esto, porque no existen licenciados ni doctores en saltar vallas o hacer obras artísticas; pero sí puede hacerse una licenciatura o un doctorado del salto de vallas o de una obra de teatro o de un artista: su historia, su técnica, su entrenamiento, etc.

Conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) y, por último, practicar como docente o practicar la actividad del área cultural que enseño, son funciones distintas que se predicen de un ámbito de conocimiento compartido. Pero, además, son

funciones distintas respecto de un ámbito de conocimiento compartido que tiene diversos niveles de elaboración epistemológica comunes. Precisamente por eso, podemos decir que teoría, tecnología y práctica se integran en cada función, como queda reflejado en el Cuadro 60.

Cuadro 60: Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 602.

Es posible diferenciar *aptitudes para conocer la educación* (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y acción), *aptitudes para investigar* (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), *aptitudes para la enseñanza* (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar) y *aptitudes para intervenir educativamente con un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del significado de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes. Y si nuestras reflexiones son correctas, la condición de experto o la identidad de la competencia vienen dadas por diversos logros, vinculados al ámbito de actividad entendido como conocimiento y como acción:

- Dominio del conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función, cuando proceda
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz del área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte. Conocer, enseñar, investigar, estudiar, entrenar e intervenir son conceptos distintos pero relacionados y con un lugar propio dentro de la competencia pedagógica.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización de la función pedagógica más allá de la experiencia personal de la propia práctica, con objeto de lograr con cada educando formación en valores educativos comunes, específicos o especializados, desde un nivel determinado, dentro del sistema educativo (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES Y SENTIMIENTOS EN EL PASO DEL CONOCIMIENTO A LA ACCIÓN POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN

Veo la relación educativa como interacción de identidades para educar y eso implica pasar del conocimiento a la acción en cada interacción (Touriñán, 2016a). 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, en cada ejecución de la acción, 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 ejecutar la acción, atendiendo a la comprensión, interpretación y expresión (atendemos a la integración cognitiva, creativa y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos *acogida* nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y realizar un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de *reconocimiento*, *aceptación*, *acogida* y *entrega* a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos a continuación, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando,

concordando valores educativos y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (véase el cuadro 10, en el epígrafe 4.1 del capítulo 3 de este libro).

El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, dando significado mediante símbolos).

El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear) y por medio de las actividades comunes externas (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. *La realización efectiva de la acción exige, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión.* La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva (expresión)*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva (comprensión de lo pensado y creído)*, relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración creativa (interpretación*

simbolizante-creadora), es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, que interpreten cada acto, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La *integración creativa* articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando (Touriñán, 2019b).

Si nuestros razonamientos son correctos, la doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento en cada acción realizada y permite obtener, en la realización, la experiencia sentida del valor. La realización del valor no es posible en su concreta ejecución, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y creadora en cada acción.

La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, en cada intervención por medio de la actividad común, haciendo efectiva de ese modo la educación de calidad, al ajustarse a lo que es valioso en términos de educación (Touriñán, 2016a; Naval, Bernal, Jover y Fuentes, 2021; Ibáñez-Martín y Fuentes, 2021; Perines, 2018).

Intervenimos para establecer una relación educativa que logre educar y para ello utilizamos la actividad del educando y del educador. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y, precisamente por eso, desde la perspectiva de la relación educativa, la interacción de identidades (la relación con el otro) es un componente definitorio en la educación. Respecto de nosotros mismos y de los demás, en los procesos de auto y heteroeducación, tenemos que lograr en la relación educativa el paso del conocimiento a la acción y ello exige lograr una puesta en escena en la que la concordancia valores educativos-sentimientos se produzca por medio de la actividad común: elegir, comprometerse, decidir y realizar deben tener su correspondencia en la acción concreta, manifestándose en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro de lo que es valioso en educación. Y esa tarea y logro hacen explícita la educación de calidad.

6. LAS CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA NACEN CON EL SIGLO XX Y DESDE ELLAS SE FORMAN EXPERTOS EN TEORÍA, TECNOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

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.

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 de Pedagogía:

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 y la implantación del concepto de área de conocimiento.

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.

Sin lugar a duda, se puede hablar hoy en España de una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)³ que se identifica con el desarrollo subsecuente de las universidades, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001. Y se puede decir 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 al espacio europeo” (<http://www.universidadsi.es>).

También se puede decir que esta quinta etapa implica una redefinición de las misiones de la universidad derivada del 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 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 universidad⁴.

3 *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). Este documento asume en lo esencial el contenido de la Magna Charta Universitarum firmada un año antes en la Sorbona (HYPERLINK “<http://www.magna-charta.org>” 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>.

4 *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>.

Y dicho esto, conviene reiterar dos cosas:

1.- El desarrollo político-administrativo puede separar legalmente cuestiones que están relacionadas por racionalidad epistemológica. Por ejemplo, en el ámbito de la educación hemos asistido a la separación de Educación universitaria y los demás niveles educativos; hemos asistido a la separación entre universidades e investigación y hemos asistido a la separación de cultura y educación.

Desde el punto de vista de la racionalidad epistemológica educación universitaria es un nivel escolar más del sistema educativo y separarlo de los demás niveles significa asumir que la educación en el nivel de educación universitaria no es del mismo significado que en los demás niveles y por eso se separa.

-
- 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*
- 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 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>*

Si se separan universidades e investigación la racionalidad administrativa, en contra de la epistemológica, nos dice que a la universidad no le corresponde el fomento de la investigación y su enseñanza o que la enseñanza de la investigación es ajena a la investigación en sí que se planifica desde otro departamento

Si se separa cultura y educación tenemos sobre la mesa el problema de diferenciar sistema educativo y sistema escolar, porque a educación se le dejan las competencias de todas las enseñanzas regladas desde infantil a profesional y universitaria y toda la actividad cultural que responde a educación no formal (museos, asociaciones culturales, fundaciones, auditorios, etc.) queda en el departamento de cultura. Y, así las cosas, con esta separación, buena parte del sistema educativo queda fuera de las competencias del Departamento de Educación. Limitar el Departamento

-
- 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-internacional/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

de educación a competencias de departamento de enseñanzas escolares no es amparable por la racionalidad epistemológica.

Toda educación es cultura, porque la educación se construye simbolizando, haciendo interpretaciones con los signos culturales. Pero no toda cultura es educación, hay cultura que no educa y hay cultura que deseduca. Por racionalidad epistemológica, el Departamento de Educación afecta en competencias a todo el sistema educativo, tanto al formal como al no formal, y, si se separan Cultura y Educación, quedarían fuera del Departamento de educación las ciudades educadoras y los centros municipales de educación no reglados. Y, si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores sociales, cuya competencia es el ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial. Esto es prueba de que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque lo anule.

2.- El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan.

Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica. Pero es mi opinión fundada en el conocimiento de la educación que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque puede anularlo o no considerarlo.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa

universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria. Si se sesga la identidad disciplinar, se sesga la orientación de la formación derivada.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales. Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por

desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado y que afectan de manera inequívoca a las denominaciones de cátedras, a su identidad, a la formación derivada y a las trayectorias académicas y profesionales que fomentamos.

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 facultad de ciencias de la 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. 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). Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía, la Universidad autónoma de Madrid ya está trabajando en esa línea y agradezco que mis trabajos estén sirviendo para ello.

6.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de pedagogía

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la

educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

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

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

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

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), 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.

Las facultades y las cátedras de Filosofía y Pedagogía han seguido su evolución propia y configuran carreras distintas con identidad epistemológica y profesional diferenciada. Si esto es así, se sigue que el futuro apunta a la conveniencia de la *Facultad de Pedagogía*. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

“Facultad de Pedagogía” es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado.

Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término ‘educación’ tiene significado distinto en nuestro país. Lo paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del *Pedagogo* experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación.

En última instancia, la denominación “Facultad de Educación” es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-.

Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema 'educación' para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación 'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que, de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que, de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso, si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que, en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están subyaciendo cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior respecto de educación.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se están manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas: la identificación de un gremio académico y las materias que el gremio debe estudiar para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian solo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y

materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción ‘Ciencias de la Educación’ es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La “Facultad de formación del profesorado” es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la carrera profesional unificada de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación “formación de profesorado” toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación ‘Facultad de Pedagogía’ se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad

profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o funciones de investigación pedagógica.

6.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre disciplinas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos disciplinas, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas sustantivas y contenidos de asignaturas.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente:

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se

corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.

2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas.

6.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

En este momento del discurso 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 (Tourirán, 2013a).

Es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea

necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

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.

Y no basta con la experiencia de la propia práctica para lograr el conocimiento de la educación necesario para realizar la tarea. 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. Esto es un hecho, pero argumentar frente a ese hecho no exige 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.

Tampoco tiene sentido afirmar 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.

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.

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.

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.

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. 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. Y eso es cuestión de ajustarse a principios de metodología de investigación y al significado de educar construyendo principios de educación y de intervención pedagógica.

En mi trayectoria, 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.

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. 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 en la ejecución concreta, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo.

La realización exige siempre ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, requiere la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-investigación-exploración, de la intervención en el acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en la relación definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo esto es visto por el educador en la

relación educativa como medios valorados educativamente, porque cumplen las exigencias del significado de educar. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar.

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.*

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Por significado del principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa, estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro, porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin ellas es imposible educar y gracias a ellas se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

El principio de actividad permite afirmar, en Pedagogía, que la actividad común externa activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y relacionar, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar (Tourrián, 2021b).

En definitiva, usando la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo derivado y generamos la intervención pedagógica pertinente. Y esto significa, en relación con el discurso que estamos articulando, 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.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento 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 puede 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.

Hay una perspectiva mesoaxiológica que nos exige competencia técnica para valorar cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar derivado del conocimiento de la educación. Y el medio necesario en la relación educativa, para lograr una educación de calidad, a partir de la condición de experto, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común no es posible educar o realizar la relación educativa. En la relación educativa, solo por medio de la actividad común logramos la concordancia entre valores educativos y sentimientos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa y, al ajustarse al significado de educar, hacemos efectiva la educación de calidad, que quiere decir hacer efectivo lo que es valioso en términos de educación.

7. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

En el lenguaje académico y coloquial, cuando decimos este martillo es bueno, significa que tiene unas propiedades y que las cumple, 'bueno' es una cualidad relacional, propia de aquello de que se habla, por eso el martillo es bueno, porque tiene unas propiedades que lo hacen funcionalmente apto para su tarea que es martillar (se adapta a la mano, no se rompe, es material duradero y manejable, etc.). Pero si lo que queremos no es clavar un clavo en madera, sino clavar un gran pilar en el suelo, diremos que el martillo de clavar puntas no es bueno para ese fin. En este mismo sentido técnico decimos que la imagen social de la pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser, estamos vendiendo como pedagogía cosas que no lo son y no nos beneficia la imagen que se está

dando y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla. Nuestro espacio ocupacional no está bien definido, ni bien defendido, ni bien preservado.

Buena parte de mi trabajo ha servido para diferenciar y argumentar a favor de seis necesidades que voy a comentar a continuación (Tourrián, 1984, 1987b, 2014a, 2017a, 2018c, 2019c y 2020a).

7.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

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, portanto, 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 el que revierte beneficios ese conocimiento no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

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.

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.

7.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía

Esto es así, porque la Pedagogía proporciona competencia para formar la condición humana individual, social histórica y de especie y porque la Pedagogía contribuye al logro de sistemas educativos de calidad.

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: la calidad de la educación.

Tal como yo lo veo, reclamar la imagen social pertinente de la Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, supone:

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.

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.

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: la educación de calidad depende en buena medida, de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende, a su vez y en buena medida de la calidad del conocimiento de la educación que han recibido en su formación.

7.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que 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, atendiendo a 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.

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 representamos mentalmente la acción de educar para dar solución al problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica representamos mentalmente nuestra actuación y 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.

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.

7.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de 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. Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo ha 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.

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 educación de calidad 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.

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 logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino para alcanzar la y ejercer con competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la adquisición y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de

educación y a utilizar en el proceso educativo, en cada interacción, la actividad común, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas de su conocimiento y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, porque ejerce su tarea para lograr el paso del conocimiento a la acción.

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 (como carrera); hay Pedagogía del futuro (como disciplina) 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.

7.5. Necesitamos conjugar metas sociales y responsabilidad profesional sin menoscabo de la competencia técnica del experto para lograr educación de calidad

Los profesionales de la educación saben que los objetivos intrínsecos de la educación y los modos de lograrlos dependen de la propia investigación pedagógica, científico-tecnológica. El fundamento de elección técnica capacita al profesional para su función educativa. Ahora bien, en cuanto a los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, el profesional de la educación es consciente de que no es él el que los crea. Domina las áreas de conocimiento que enseña al nivel necesario para transmitirlos. Si es profesor de historia, tiene competencia pedagógica para decir qué destrezas, hábitos y actitudes que capacitan al educando para dominar ese tema está desarrollando; sabe qué contenidos no pueden ser aprendidos por un determinado educando; es competente para establecer las estrategias de aprendizaje y para que el alumno logre las destrezas que le permiten dominar un determinado contenido; sabe, por tanto, cuáles son los objetivos de conocimiento que puede lograr y, por consiguiente, es competente, también para no aceptar como objetivo de la intervención la transmisión de un conocimiento teórico, técnico o práctico que no esté legitimado pedagógica mente. El profesional de la educación siempre tiene que recurrir al dominio de los elementos estructurales de

la intervención pedagógica y a los criterios de significado que legitiman su acción como “educativa”. Resolver y conocer la complejidad estructural de la decisión de política educativa, no significa tener resuelto el problema de la decisión técnica del profesional de la educación que siempre se ajusta a mentalidad pedagógica específica y a mirada pedagógica especializada (Touríñán, 2015a; Peters, 1979; SI(e)TE, 2016).

Esto quiere decir que, si yo soy profesor de historia y me planteo un problema de fundamentación de un juicio moral genuino, respondo como un ser humano común con el conocimiento que tengo de la racionalidad práxica. Y si el problema me lo plantea un alumno o le respondo del mismo modo, o lo remito al profesor de ética que además de dominar la materia está especializado en el desarrollo de destrezas morales. Pero ni siquiera ese especialista elige en lugar del educando el objetivo directo de la acción (su proyecto de vida); le desarrolla las destrezas morales y le dice cuál es el fundamento de ese juicio moral con conocimiento de la racionalidad práxica; elige aquello que capacita al educando para poder entender y elegir respecto a esa norma moral (Reboul, 1972, p. 133; Peters, 1969, pp. 245-262; Wilson, 1981; Watt, 1976; Weber, 1971; Wheeler, 1971; Garrido Falla, 1976, 1985 y 1984; Medina Rubio, 1983, pp. 463-493; Touríñán, 2017a).

La competencia técnica no legitima al profesional para convertirse en apologista de las opciones práxicas de un determinado grupo, pero sí le legitima para no subordinar el rigor del conocimiento de la educación a cualquier tipo de objetivo subsidiario que pudiera proponérsele para su tarea (Montefiore, 1975; Broudy, 1981). Finalidades de un sistema y expectativas sociales dirigidas al sistema no se identifican necesariamente (Luhmann, 1983, p. 178). Pero es un hecho que las opciones morales de cada sociedad forman parte de los contenidos de conocimiento que se enseñan y tienen que ver con las expectativas y con las convicciones que forman parte de la relación ideas-creencias (Jeffreys, 1955; Reboul, 1977).

Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación, aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia científica. Ni

hay neutralidad, ni hay sometimiento acrítico; existe, por principio, actividad responsable y libertad comprometida.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir. Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia profesional, en las finalidades educativas y en la intervención pedagógica. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones, respecto de las finalidades de la educación, no debe anular en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación (Estler, 1988, pp. 305-320; Mitchell, 1988, pp. 453-466; Koestler, 1969; Kohlberg, 1971; Scheuerl, 1984; Touriñán, 1987a, pp. 178-181, 2014a cap. 2 y 2016a, cap. 2).

Es seguro que a los padres y a los representantes de los diversos grupos políticos les gustaría que los educandos eligiesen lo mismo que ellos en todo momento (resultado). Pero con fundamento de elección técnica es correcto afirmar que lo importante es que los educandos sepan elegir (proceso). Que elijan lo mismo que nosotros, depende del rigor del conocimiento teórico, técnico o práxico que les inculcamos y de sus necesidades, circunstancias y nuevos bienes que se vayan creando.

Es derecho de los padres e instituciones, como humanos con racionalidad práxica, proponer objetivos subsidiarios de la educación. Pero pretender que cualquier tipo de propuesta se convierta en real objetivo subsidiario de la intervención equivale a negar el derecho del educando a elegir su propia vida, conculcando su condición de agente y anulando la competencia de experto que la investigación pedagógica prueba.

Cabe decir, por tanto, que la responsabilidad del profesional de la educación es compleja, pero no confusa (Touriñán, 1983a, 1987b, 1995, 2008 y 2017a):

- Como profesionales no estamos al margen de la legislación que se dicte en materia educativa. La legalidad significa en este sentido restringido, pero genérico, la existencia de leyes reconocidas por el Estado para

regular la vida de un gremio que, se quiera o no, afectan a los individuos del gremio en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de aquellas

- Ahora bien, como especialistas del ámbito regulado, legalmente, no debemos abandonarnos sin más a ese marco legal. Los criterios en función de los que se puede decir que un marco legal se atiene “a derecho” no se identifican sin más con los criterios técnicos que fundamentan la materia regulada en esa ley. Cabe la posibilidad de que se dicten leyes sobre educación que se atienen “a derecho”, pero cuyo contenido no se atiene a criterios pedagógicos
- La responsabilidad profesional exige conjugar legalidad y legitimidad política con la legitimidad técnica y ética, asumiendo el significado distinto y complementario de las decisiones técnicas, políticas y éticas en cada actuación personal.

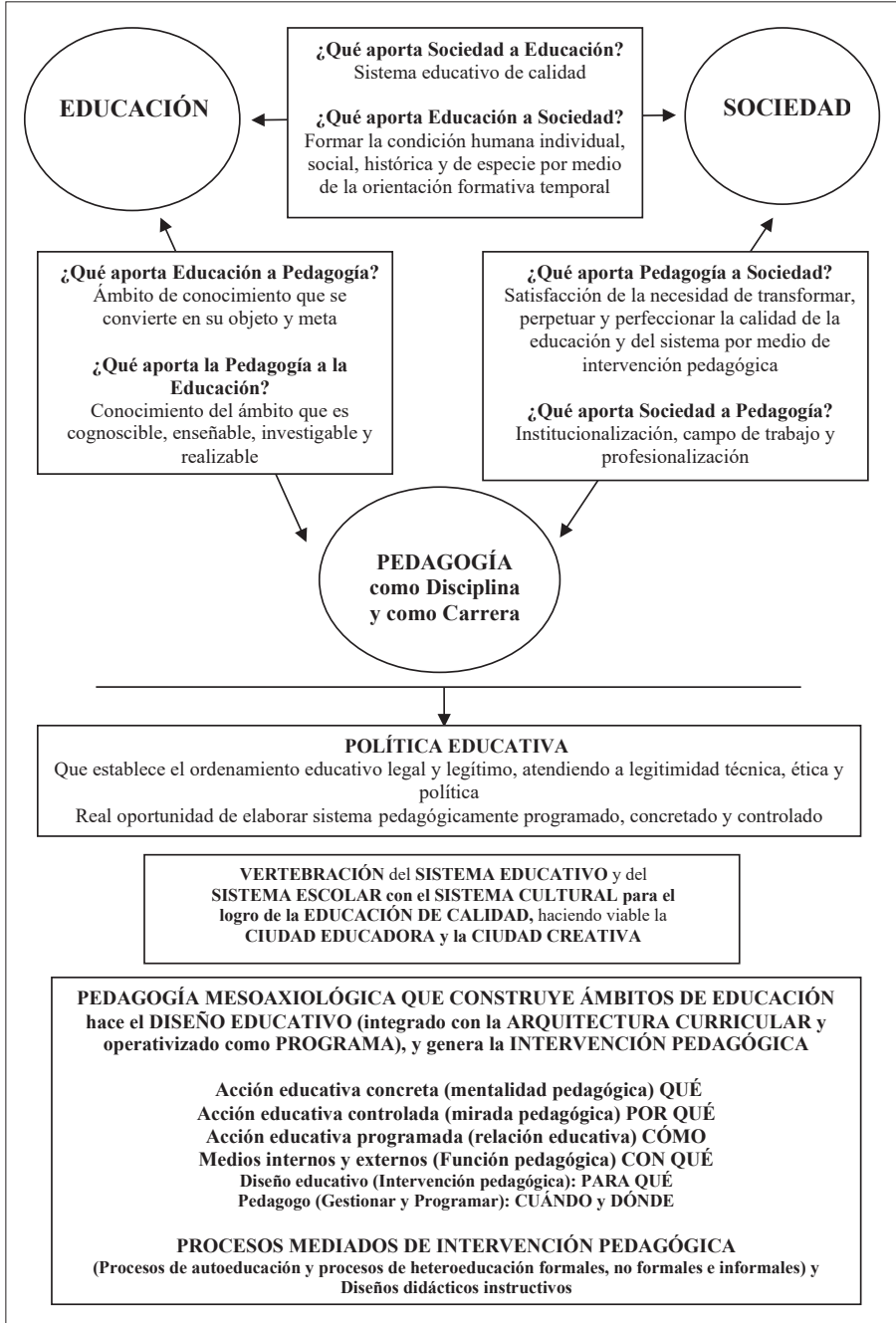
Se sigue de todo lo anterior que la acción política es una acción libre, que responde a compromiso voluntario de la persona en una determinada dimensión y es manifestación de la creatividad cultural humana. Se sigue también que la acción política es la acción libre sujeta a normas que revierte sobre 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, revolución política legitimada por mayorías extraparlamentarias.

Estamos en condiciones de afirmar, siguiendo las argumentaciones de los párrafos 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 opiníomano, en un propagandista, o en un manipulador.

Es mi opinión, 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. Y eso es un objetivo irrenunciable si queremos lograr educación de calidad (Cuadro 61).

Cuadro 61: Relación educación-sociedad-pedagogía en un sistema educativo vertebrado



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 83. Elaboración propia.

En un sistema educativo y escolar planificado y vertebrado hacia la calidad, la posibilidad de hacer una ciudad educadora es la orientación de excelencia que cubre el objetivo de lo que hace la sociedad por la educación como consecuencia de una política educativa que asume la complejidad estructural de la decisión. Vertebrar el sistema educativo y hacer realidad las ciudades educadoras son cuestiones fundamentantes en la complejidad estructural de la decisión en política educativa que hace converger la diversidad creativa, la responsabilidad compartida y la coordinación territorializada, asumiendo el lugar propio de la ética, de la política y de la Pedagogía en el logro de la educación de calidad.

7.6. Necesitamos entender que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar que exige reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica, para lograr educación de calidad

Lo dicho en los epígrafes anteriores nos exige no confundir contextos y significados y esto viene a cuento porque, en relación con la educación, solemos hablar con mucha frecuencia y sin control del significado de ‘revolución’. La revolución educativa y la revolución escolar son dos expresiones cuyo dimensionamiento está hiper valorado por su interés mediático. El profesor Torres ha delimitado doce grandes transformaciones, que identifica como revoluciones en el inicio del siglo XXI y que hay que tenerlas en cuenta, porque afectan a las áreas del currículum y a sus contenidos (Torres, 2011, p. 15; Gimeno, 2001 y 1998).

Revolución política y revolución educativa no son conceptos sinónimos. Valga como ejemplo de lo anterior la idea revolucionaria de ‘Tercer Entorno’ (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad, también se ha usado como connotación específica de un cambio revolucionario o de un cambio que preconiza el advenimiento de una nueva etapa de civilización (Echeverría, 1999; Castells, 2001; Neira, 2011; Touriñán, 2004a; Colom y Touriñán, 2009). Este cambio ha sido analizado ya desde muy diversas perspectivas: como *Tercera Comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *Tercera Revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *Tercer Espacio* (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo “Entorno” genera condiciones icónicas

y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003). Todo ello contribuye a reforzar la idea de que, en el contexto de la acción educativa, la *revolución cultural* en nuestros días implica cambio tecnológico y que la nueva civilización implica cambio de mentalidad cultural, con independencia de que existan acciones políticas legales, legítimas e incluso revolucionarias que amparen o no el cambio tecnológico y de mentalidad cultural (Tourriñán, 2004b, 2013b y 2016a, caps. 7 y 9; SI(e)TE, 2013).

Por su parte, el profesor Esteve, en dos de sus últimos libros, nos habla de la tercera revolución educativa como la revolución que corresponde a la educación en la sociedad del conocimiento (Esteve, 2010a y 2010b): una revolución que debe generar auténtica educación inclusiva y exige reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos (Esteve, 2010a, pp. 72, 134 y 150) y transformar nuestras instituciones escolares en centros de educación (Esteve, 2010b, pp. 87 y 103).

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo. Por definición en el sistema y en la escuela los profesores no son solo enseñantes, son educadores. Puede que haya profesores que renuncien a su función y algunos hasta crean que lo mejor es ser enseñante y no educador. Pero no hay razón para pensar que el sistema y la escuela están necesitados de una revolución. Lo cierto es que las condiciones educativas del sistema y de la escuela ya están definidas y los incumplimientos de estas exigen asumir que más que revolución, debe haber reforma; hay que corregir abusos y generar nuevos usos. No es revolución, es reforma lo que se necesita ((SI(e)TE, 2013; Tourriñán, 2009 y 2010).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho,

sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourrián, 2009 y 2015a).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular (Tourrián, 2009; Glenn, 2006).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se pone de manifiesto en la orientación formativa temporal para la condición humana en las materias escolares, que están definidas por ley para educar y no solo para ser enseñadas (Tourrián, 2015a).

Como ya he apuntado en el subepígrafe anterior, el reto en la educación territorializada legalmente es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Lo reitero: ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia o de la iglesia. Estado, sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista que reclama desarrollo cívico y respeto a la diversidad.

La formación afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto del profesor y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor como especialista en valores comunes derivados del significado de educación (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la defensa de esa formación como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación, tanto desde la perspectiva de la educación común y específica, como desde la perspectiva de la educación especializada (Tourriñán, 2016a, cap. 8, epíg. 6).

La diferencia entre decisión técnica y política exige que el sistema educativo avance en la formación de los profesores, respecto de la competencia de educar y no solo de enseñar. Los valores de educación en tanto que ámbito de educación construido son objetivo de formación de los profesores. A menos que segreguemos del sistema educativo la función educadora, incurriendo en contradicción con lo argumentado: no es concebible un profesor que no entienda de finalidades intrínsecas y extrínsecas; no es concebible un profesor que no entienda de valores derivados del significado de educación; no es concebible un profesor que no entienda y no se ciña a los elementos estructurales de la intervención en cada caso concreto de actuación; no es concebible un profesor que no esté en condiciones de justificar y decidir técnicamente la acción educativa concreta, controlada y programada que se vinculan a la mentalidad pedagógica, la mirada pedagógica y la intervención pedagógica; no es concebible un profesor que no esté en condiciones de construir el ámbito de educación correspondiente al área de experiencia cultural que utiliza para educar; en definitiva, no es concebible un profesor que no esté en condiciones de valorar el área de experiencia cultural como educativa y generar el diseño educativo (no solo instructivo) pertinente.

La perspectiva mesoaxiológica que proporciona la Pedagogía es responsabilidad profesional irrenunciable, pero la educación también es una responsabilidad compartida con la familia y la sociedad civil y el Estado, cuya obligación, en la sociedad abierta y pluralista, es desarrollar el sistema

educativo, delimitando su competencia constitucional en educación, de manera tal que se propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de los agentes individuales y colectivos (sociedad civil, padres, profesores, familia, escuela, etcétera) para educar, porque así está concebida en las leyes (Tourrián, 2017a; Herrán, 2022; Arboleda, 2007 y 2011; UNESCO, 2021).

Desde la perspectiva de la formación de competencias generales de profesores, la formación para la construcción de ámbitos de educación es insoslayable, porque se interviene usando un área de experiencia cultural para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque, si se renuncia a formar en los valores derivados del significado de educación, se renuncia a formar profesionales de la educación para ejercer su función.

La educación, es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad: la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de definición del término. Atendiendo al significado de educar, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Educar es una tarea y un resultado. Y, desde la Pedagogía, educar es también un proceso que realiza el significado de la educación en cualquier ámbito educativo construido, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando y, para ello, utiliza los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Esa es la competencia que hay que lograr, porque el sistema educativo está definido en las leyes para educar y no solo para enseñar. Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar 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.

8. CONSIDERACIONES FINALES: UNA RELACIÓN DE NECESIDAD ENTRE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN, ACTIVIDAD COMÚN Y COMPETENCIA EN LA INTERVENCIÓN PARA EL LOGRO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

En la relación educativa, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos (*operar*), nos comprometemos (*querer*), decidimos (*proyectar*) y realizamos lo decidido (*realizar*). Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo (integración de *pensar* comprendiendo, *sentir* expresándolo afectivamente y *crear* interpretando los símbolos). La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo eso es implementado por el educador en la relación educativa para construir, por medio de la actividad común, educación de calidad, ajustada al significado de educar.

El conocimiento de la educación se ha convertido en un conocimiento de experto que da competencia para ejercer la función pedagógica con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada. Somos capaces de hacer representación mental de la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica y somos capaces de hacer representación mental de nuestra actuación como pedagogos, actuando con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos profesionales.

El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar. Hay que educar “con” el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre educación de calidad, Y el medio necesario, para lograr una educación de calidad en la relación educativa, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común, ni es posible educar, ni es posible realizar la relación educativa. Y sin ajustarse a lo que es valioso en términos de educación en la tarea y en los resultados, no hay educación de calidad. Por consiguiente, dado que solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa, y dado que en la relación educativa la actividad común debe ajustarse al significado de educar, para que la relación sea educativa, se sigue que la actividad común, ajustada al significado de educar, hace efectiva la educación de calidad. Y de este modo, puede decirse que la actividad común es, además, una condición necesaria de la educación de calidad.

La pedagogía forma criterio acerca de los ámbitos de educación en el sentido genérico de entender cada área cultural como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque cada área cultural tiene que integrar los rasgos de carácter y sentido que son propios del significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional (ámbito de educación común, específico y especializado), porque a la pedagogía le corresponde comprender cada medio como valorado educativamente, es decir, le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”

Estamos en condiciones de ir desde la pedagogía general a las pedagogías aplicadas, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo derivado y generando la intervención pedagógica pertinente. Y, en mi opinión, al operar sobre la actividad común, concordando valores y sentimientos ajustados al significado de educar, ámbito, diseño e intervención son exponentes de la educación de calidad que hay que lograr por medio de la relación educativa.

Conocimiento de la educación, función pedagógica competente y actividad común son implementadas por el educador en la relación educativa para construir educación de calidad. Se ejerce la función pedagógica por medio de la actividad común en cada interacción y, por consiguiente, comprender y cumplir la relación entre actividad común y conocimiento de la educación, que justifica la competencia de experto y da fundamento a la función pedagógica y al significado de educar, es una exigencia lógica respecto del logro de una educación de calidad en el ejercicio de la relación educativa.

Hoy, la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones y creo oportuno afirmar aquí que todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, tiene que ser apoyado. Los dobles grados reflejan la interdisciplinariedad y son necesarios en determinados casos de complementariedad de formación para problemas complejos. Pero los grados transdisciplinarios (que todavía no los hemos implantado) reflejan la complejidad del saber y el carácter subsidiario de las disciplinas que tienen autonomía funcional y son un verdadero modo de generar competencia profesional.

La educación y las carreras de educación son útiles social y profesionalmente. Las facultades de Pedagogía son productivas en investigación y conocimiento y rentables, tanto desde la perspectiva del módulo por alumno, como desde la de ingresos por matrícula; lo digo desde mi experiencia de profesor, de investigador y de director general de ordenación universitaria y política científica, que fui. No tiene sentido que no tengamos cubiertas las necesidades básicas de dotación para que los derechos consolidados de profesores y alumnos se cumplan. Valoro el esfuerzo que se hace desde las instituciones en este camino y por sentido de responsabilidad soy proclive a rechazar todas las situaciones que generan agravio comparativo inter-facultades por sobredotación e infradotación en la universidad, porque atentan contra la carrera profesional y el servicio docente que prestamos a los alumnos y a la sociedad.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia

la docencia, la investigación, la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo que implica prestar atención a la transferencia de conocimiento, sin duda.

Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa, gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. En mi opinión:

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

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad, ya sea individual o de grupo, porque son la base de las trayectorias profesionales del futuro. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. Todavía hay quijotes en la ciencia, personas abnegadas que persiguen el conocimiento sólido e importante en un campo científico. Y logran resultados sin proyectos financiados. Hay que mirar también para ellos y distribuir los recursos de investigación de manera más eficiente y justa. Todavía hay buena investigación que no recibe financiación y contribuye de manera inequívoca a la educación de calidad.

