



EDITORIAL. REVISTA BOLETÍN REDIPE: 7 (9) SEPTIEMBRE 2018 ISSN 2266-1536

RECIBIDO EL 8 DE JUNIO DE 2018 - ACEPTADO EL 8 DE JULIO DE 2018

IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA (Disciplina Científica y Carrera)

SOCIAL IMAGE OF PEDAGOGY (Scientific Discipline and Career)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Pedagogía

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de

Compostela

Webs personales:

<http://dondestalaeducacion.com/>

Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es

Researcher ID: L-1032-2014

Orcid: 0000-0002-7553-4483

RESUMEN

Entre calidad de educación e imagen social de la Pedagogía hay una relación lógica. El hecho de que en determinados casos no se demande calidad de educación, no niega su carácter de necesidad social, ni es prueba que refute la fundamentación lógica de la imagen social de la Pedagogía en la calidad de educación. Más bien es prueba de que la función pedagógica no

es ajena a las circunstancias socio-históricas y, por consiguiente, no puede desarrollarse en todas las sociedades con el mismo régimen de libertades y con el mismo grado de eficiencia.

Entre la calidad de la educación y la imagen social se instala el conocimiento de la educación y la calidad de los profesionales de la educación. Podemos afirmar que las objeciones no anulan la relación entre la necesidad social de calidad y la

Pedagogía; antes bien, nos ponen de manifiesto que la tarea de la Pedagogía no es sencilla y, entre otras cosas, tiene que reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

Es necesario aceptar la diferencia entre Pedagogía como carrera y como disciplina para abordar con rigor lógico la relación entre educación de calidad, Pedagogía e imagen social.

PALABRAS CLAVE

Imagen social; Pedagogía; Carrera de Pedagogía; Pedagogía como disciplina; calidad de educación; profesionales de la educación; funciones pedagógicas

ABSTRACT

There is a logical relationship between the quality of education and the social image of Pedagogy. The fact that in certain cases the quality of education is not demanded, does not deny its character of social need, nor is it evidence that refutes the logical foundation of the social image of Pedagogy in the quality of education. Rather it is proof that the pedagogical function is not alien to socio-historical circumstances and, therefore, cannot be developed in all societies with the same regime of freedoms and with the same degree of efficiency.

The knowledge of education and the quality of education professionals is installed between the quality of education and the social image. Therefore, it is possible to affirm that the objections do not nullify the relation between the social need of quality and the Pedagogy; rather, they show us that the task of Pedagogy is not simple and, among other things, it has to claim what needs to be done so that Pedagogy can achieve the result that is its own, from the perspective of professionalization and of professionalism.

In order to approach with logical rigor the relationship between quality education, Pedagogy and social image, it is necessary to accept the difference between Pedagogy as a career and as a discipline.

KEY WORDS

Social image; Pedagogy; Career of Pedagogy; Pedagogy Discipline; Quality of education; Pedagogical Functions; Education Professional.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy los conceptos de función pedagógica, intervención pedagógica, pedagogos y profesionales de la educación forman parte del lenguaje común del campo de la Educación. En todos los planes de estudios de Pedagogía en España se habla de la función pedagógica y del núcleo de conocimiento pedagógico que forma parte del currículum profesional de los especialistas en funciones pedagógicas. Pero este reconocimiento social de la Pedagogía no fue siempre así: la preocupación pedagógica existió desde el origen de nuestra cultura occidental, aunque no fuera científica, la ocupación pedagógica también existió desde ese origen, aunque no fuera profesional; lo que no existió siempre fue la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le atribuyó al conocimiento de la educación la misma capacidad de resolución de problemas (García Carrasco, 1983; Touriñán, 1984).

En la literatura pedagógica, a poco que profundicemos, encontraremos muchos trabajos en el transcurso de la Historia que tratan de la formación y actualización del profesorado, también de la vocación en el magisterio y también de los derechos y deberes de los profesores en los centros a respecto de la relación educativa. Pero es necesario destacar aquí que en el año 1987, cuando acabé mi trabajo sobre identidad y diversidad lógica de la función pedagógica basada en la relación



entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación (Tourrián, 1987), las editoriales especializadas en los problemas profesionales de la educación entendían que los problemas de reconocimiento social de las funciones y las razones comerciales aconsejaban publicar el trabajo como Estatuto del Profesorado y no como Profesionalización de las Funciones Pedagógicas (Tourrián, 1987). Muchos años han pasado ya desde ese momento y aquí y ahora tenemos que dedicar todavía nuestra atención a las cuestiones básicas de la profesionalización de las funciones pedagógicas y de su estimación social y reconocimiento, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son competencias vinculadas a la función pedagógica sin las cuales no se alcanza competencia profesional de los profesionales de la educación y sigue siendo un objetivo lejano la aceptación social de la profesión de pedagogo y la atribución de competencias que las directivas europeas establecen para el reconocimiento europeo de las profesiones (Tourrián, 2016).

Con todo, antes de continuar, establezco una limitación en el punto de partida de este discurso, ya que quedan fuera del mismo, tanto el análisis particular de la legislación que en el ámbito de la educación se está haciendo para profesionalizar el medio, como la organización de la propia Administración para mejor alcanzar ese objetivo. Estoy convencido de que ambas cuestiones son de interés y merecen un tratamiento individualizado que yo no podría hacer en este trabajo sin distorsionar el sentido y la tesis específica del mismo.

Pero, en todo caso, es necesario resaltar de modo general que los proyectos más recientes de desarrollo de la legislación no avanzan de forma significativa respecto del desarrollo de una visión integral de la función pedagógica como función profesional. Apuntan hacia ella, pensando en la carrera docente, mejor de lo

que se hacía, pero no aciertan al resolver, porque no hay una visión de conjunto de la profesionalización y el profesionalismo, respecto de las funciones pedagógicas, aunque por definición de la titulación universitaria que se cursa para ser pedagogo, el título habilita para el ejercicio profesional, de acuerdo con la legislación vigente (Tourrián, 2016).

Mi tesis en el punto de partida es que la profesionalización es un principio del sistema educativo con las limitaciones que le son propias pero con el mismo carácter y exigencias que le corresponden como principios del sistema educativo a la democratización, a la participación, o a otros, de tal forma que su identificación determina líneas de acción para el sistema educativo en dos niveles diferentes (Tourrián, 1990 y 1995): 1) profesionalización “en” el sistema (el sistema forma y “hace” profesionales) y 2) profesionalización “del” sistema (el sistema está en manos de profesionales).

Tomando como punto de partida esa tesis, hemos de decir que el conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su

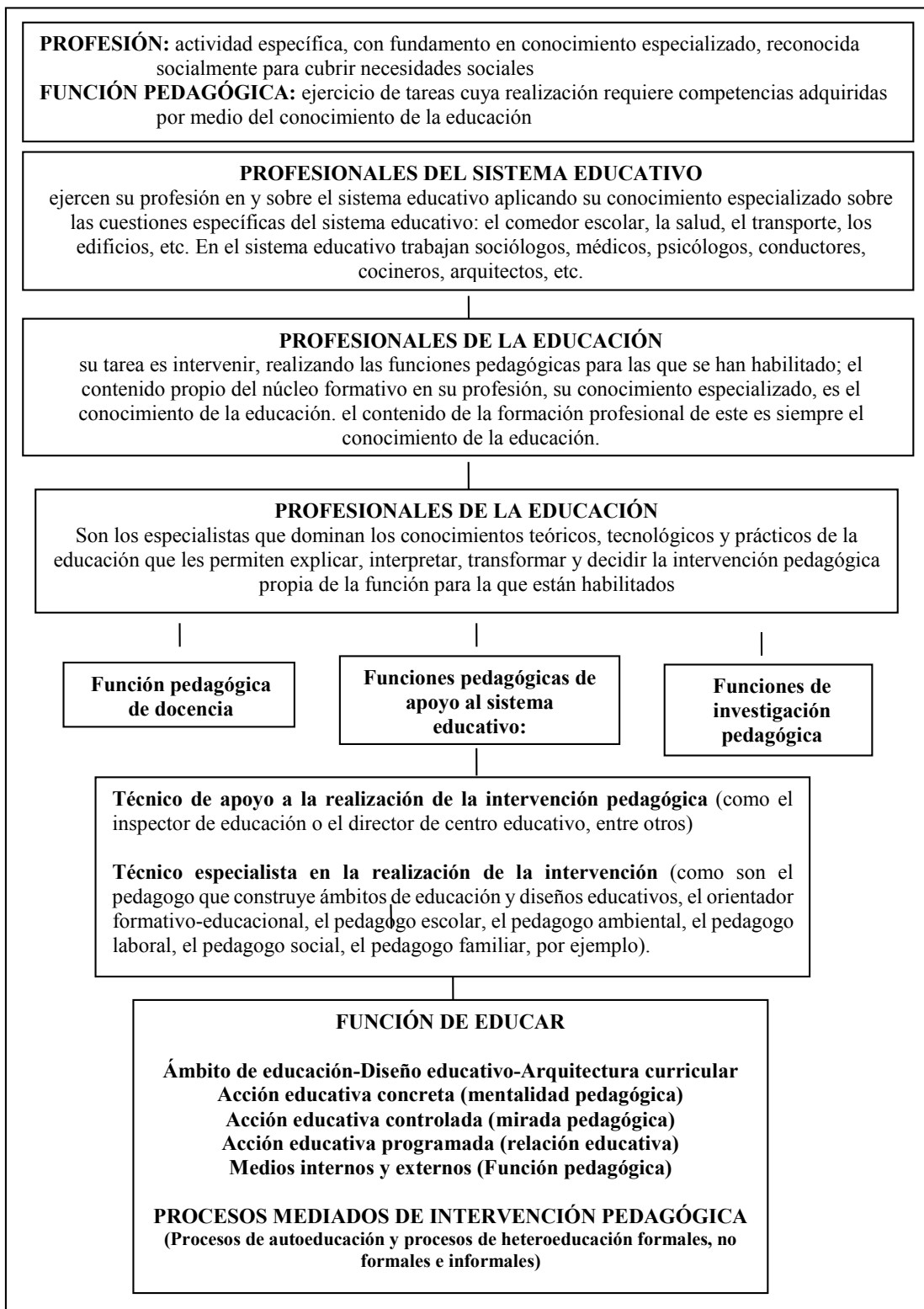
conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. “*Profesionales del sistema educativo*” y “*profesionales de la educación*” son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación pedagógica*, 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 problema pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo), como resumimos, a continuación en el Cuadro 1.



Cuadro 1: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas.



Fuente: Touriñán, 2017,



La *función educadora* aparece al final del conjunto 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 (Tourrián, 2018).

Así las cosas y partiendo de esos presupuestos, en este capítulo no se trata de dar una visión analítica de los documentos legales o de las tendencias en formación continua, sino de contribuir desde la perspectiva general de la profesionalización a avanzar en la construcción de una visión de conjunto respecto de la imagen social de la pedagogía, porque, si profesión se define como actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que está reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales, es obvio que la imagen social de la pedagogía condiciona el reconocimiento social de la profesión.

Vamos a trabajar esa cuestión atendiendo a los siguientes puntos:

- 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 la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende también en gran medida de la calidad del conocimiento de la educación que han alcanzado en su carrera.
 - Para lograr competencia, la función pedagógica tiene que ser específica y especializada y lograr calidad plantea problemas respecto del futuro de la pedagogía y de la pedagogía del futuro.
- ## 2. ÁMBITO DE REALIDAD, ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DEL ÁMBITO
- En el punto de partida puede decirse que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa, física, mental o cultural que sea cognoscible, investigable, enseñable o realizable, con independencia de que esté pensando ahora en ella (Popper-Eccles, 1984). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono.



Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones.

Cualquier ámbito de realidad que sea cognoscible, investigable y enseñable, se convierte por principio de significado en ámbito de conocimiento. Es fundamental distinguir entre “*ámbito de conocimiento*” y “*conocimiento del ámbito*”, entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las *Carreras* estudian el conocimiento del ámbito y las *Facultades* se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación (Tourifián y Longueira, 2018).

Desde mi punto de vista, el objeto ‘educación’ requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad ‘educación’ que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas

y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. La Pedagogía, como disciplina, es una de esas formas de obtener conocimiento de la educación: avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación que proporciona la disciplina Pedagogía.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinarios de la educación, 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 (Tourifián, 2018).

3. 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.



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

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

como en su diversidad y en su especificidad (Berliner, 1986 y 2002).

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y, gracias a la creación de conceptos que distinguen conocer, enseñar y educar, hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas, porque los conceptos educativos no son vacíos.

Esto quiere decir que hay que pensar en la función pedagógica como una forma de 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, de apoyo al sistema educativo y de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son condiciones propias 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.

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

3.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos

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

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

en buena medida.

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

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



3.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

Reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse, simplemente y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos -en este caso, la educación- en los que revierte beneficios esa forma de pensamiento. Pero, a su vez, reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía -el ámbito de la educación-, no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. En tanto que la Pedagogía no es lo mismo que educación, podemos encontrar grupos sociales que niegan o desprecian la ocupación pedagógica y el conocimiento que proporciona.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación también ha existido, históricamente, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Ahora bien, en tanto que ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito son conceptos distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito (educación) en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento (pedagogía).

Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito, sin aumentar la estimación del conocimiento que se tiene de ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

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

El problema es acuciante y nos obliga a aceptar que, a día de hoy, la ocupación pedagógica no tiene buena imagen. La experiencia social respecto de esta cuestión da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que: 1) la pedagogía



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

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

3.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación

A fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre funciones pedagógicas y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la

función que ejerce. Y así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es sólo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación. Hay personas con formación pedagógica general, con formación pedagógica vocacional y con formación pedagógica profesional y estos últimos se diversifican en el núcleo pedagógico según cuál sea su función y cuál sea la capacidad de diversificación del ámbito en el que ejerce la función. Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica y la formación en la carrera no se logra solo con la disciplina Pedagogía; existen otras disciplinas.

Y así como profesión y función no significan lo mismo, debiera añadirse que la *función educadora* está presente en cada una de las funciones pedagógicas, sean profesionalizadas o no, porque educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, si hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourrián, 2017).

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



se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas (López Gómez, 2015; Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggalí, 2014).

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

- *Profesor*: es el término genérico para designar a la persona que enseña una ciencia o arte. La costumbre reserva el uso de esta denominación a los titulares de una cátedra.
- *Docente*: se aplica al personal dedicado a la enseñanza. Se vincula más con la función docente que con la profesión. Suele decirse 'función docente' y 'profesión de profesor', que puede implicar varias funciones.
- *Educador*: es toda persona que tiene que habérselas con procesos formales, no formales e informales de configuración de conductas valiosas educativamente hablando en los educandos.
- *Enseñante*: es un término que apenas se aplica a los docentes: no se es enseñante, sino maestro o profesor, el término común. Se usa el término 'enseñante' bajo una pretendida demanda de neutralidad ideológica del término. Pero fundamentalmente es aplicado por

algunos grupos en sustitución del término docente al colectivo de profesores de un establecimiento escolar, con independencia de su categoría o estatus (colectivo de enseñantes) para distinguirlo de otros colectivos (personal administrativo).

- *Maestro*: es la denominación especial para determinados profesores que son reconocidos como personalidades preeminentes en posesión de unas excelencias educativas concretas que, con pericia, infunden a sus discípulos.
- *Pedagogo*: se identifica, estrictamente hablando, con los graduados de las Facultades de Ciencias de la Educación que hacen la carrera de Pedagogía, distinguiéndolos de los que cursan las carreras de *psicopedagogo* y *educador social* en la misma facultad y de los que estudian la carrera de *profesor de infantil y primaria* en las mismas facultades o en las denominadas facultades de formación del profesorado.

Respecto de la imagen social, una preocupación fundamental es responder a las relaciones lógicas de identidad, diversidad y competencia que se establecen desde la Pedagogía para las funciones pedagógicas, sin olvidar que el modo en que se ejercen las funciones también condiciona la imagen.

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

- Se confunde Pedagogía con estudios interdisciplinares de la educación, de manera que los especialistas de esas disciplinas consideran como aprendices de su especialidad a los pedagogos, como si solo las teorías interpretativas tuvieran consistencia.



- Se confunde Pedagogía con educación y enseñanza.
- Se confunde conocimiento de la educación y conocimiento de áreas de experiencia cultural que se enseñan y con las que se puede educar.
- Se niega la pedagogía como objeto de profesionalización, de investigación científica pues, como forma de ocupación, no le dan más entidad que a las prácticas de aula basadas en la experiencia particular de cada uno.
- Se identifica al pedagogo con alguien que trabaja en un despacho desconectado de la realidad, que se ocupa de la educación y la enseñanza sin haber pisado un aula, o como el causante de todo lo criticable de la educación.
- Se percibe la pedagogía como un campo sin investigación de referencia y, por ende, equidistante de otros profesionales (políticos, sociólogos, filósofos, periodistas, sacerdotes, psicólogos, etc.), cuyas lagunas pedagógicas suelen ser considerables, porque sus objetos de estudio son otros, pero que practican el intrusismo sin rubor.
- La educación es, desde un punto de vista coloquial, una cuestión sobre la que todo el mundo opina y tiene algo que decir y asegurar sin saber lo suficiente o reconocer su desconocimiento.
- Se cuestiona el espacio de ocupación propio del pedagogo; en lugar de apreciar su trabajo, la sociedad puede llegar a percibirlo como intruso en su propia parcela, porque la educación es problema de todos y todos entienden de educación y cada uno percibe ese ámbito como propio.
- Se nota la ausencia del término 'Pedagogía' en las propias áreas de conocimiento que

se vinculan a las asignaturas de la carrera, aunque hoy se vaya generalizando la denominación de "Pedagogía y Didáctica" para los departamentos responsables de las áreas de conocimiento en las Facultades específicas.

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

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

La calidad del debate público se resiente como consecuencia de estos modos. Son muchos los ejemplos de especialistas que han interpretado el reconocimiento público que reciben por su obra como una forma de impunidad. Llegados a cierto punto de "consagración", estos sectarios fundamentalistas saben que digan lo que digan, por muy arbitrario o absurdo que resulte, nadie les va a mover la silla. Es como si la acumulación de malas ideas y opiniones infundadas no tuviera apenas impacto sobre su



reputación, dado el poder que tienen de facto en su ámbito. Esta suerte de impunidad está muy generalizada en nuestro ámbito y su manera de intervenir en el debate académico y público es típica pero reprochable. Y esto, en el ámbito de la formación y la educación, se da por igual en los que son partidarios de los pedagogos y en los que se declaran o manifiestan como antipedagogos (Grupo SI(e)TE, 2016, cap. 8; Sánchez-Cuenca, 2016; Moreno Castillo, 2016, Royo, 2016; Delibes Liniers, 2013; Orrico, 2005 y 2016; Gil Canteero, 2018).

Y desde esta perspectiva, asumiendo que tenemos especificidad, especialización y competencia, la búsqueda de una imagen social positiva se inicia, vinculando la Pedagogía a alguna necesidad para la que la sociedad demanda urgentemente respuesta, en tanto en cuanto puede ser cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos imagen. Pero, además, la imagen social se vincula a la posibilidad de crearle a la sociedad la necesidad para la cual el conocimiento nuevo sería la respuesta adecuada, porque la innovación abre nuevos caminos y genera necesidades distintas de las que ya existían antes de los avances innovadores.

3.4. Hay que relacionar imagen social y respuesta a la necesidad social

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

Tal como yo lo veo, reclamar la imagen social

pertinente de la Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, supone (Tourrián, 1984; Pérez Juste, 2001; Goodwin, 1994; Wilenski, 1964; William, 2008; Zumeta, W. y Solomon, 1982; Wynen, 1985):

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

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

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



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

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

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

La educación es posible porque el estudio de la condición humana, confirma que *el hombre es un ser inacabado; su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente*; antes bien, el hombre tiene posibilidad de

transformar los estímulos en eventos mentales sin consecuencias ejecutivas necesarias, de tal manera que necesariamente se convierte en un ser activo que participa en su propio desarrollo, transformando sus carencias en recursos para su existencia y perfeccionamiento. Y diversas disciplinas científicas lo confirman desde su propia perspectiva (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2003; Mosterín 2008; Tourrián, 2015, Zubiri, 2006; Pinillos, 1979).

La educación es necesaria, porque el hombre es incompleto en un doble sentido: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás. Si a esta condición le añadimos que también por naturaleza *el hombre es un ser limitado* (la respuesta humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, con independencia de que piense en ellos o quiera considerarlos; la respuesta afecta a su realidad interna y externa en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades), se sigue que además debe ser educación de calidad.

O sea, que el hombre, por ser como es, tiene la libertad del modo natural, al modo humano, es decir, inacabado (no está determinado unívocamente por su estructura, aunque no elige en ausencia de impulsos), limitado (no solo se produce el efecto que él quiera) e incompleto (no nace capacitado para usar sus disposiciones, ni aprende por sí solo sin ayuda de los demás). Y precisamente por tener la libertad así, la educación es posible, necesaria y es un objetivo que requiere calidad

La calidad de educación es posible, porque, al ser inacabado, el hombre tiene en su haber unas exigencias que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas. Para satisfacerlas *tiene que marcarse fines y aprender a lograrlos*, porque



cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. El conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es la marca de la posibilidad real de calidad de educación y del carácter axiológico de la acción educativa.

Por otra parte, *la calidad de educación es necesaria, porque cualquier tipo de influencia no es educativo*. Obviamente cualquier proceso de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa, pero esto no contradice la afirmación anterior. Cualquier tipo de influencia no es educativa, porque, en caso contrario, deberíamos defender erróneamente que influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación.

La Pedagogía juega un papel necesario respecto de la relación constante con la calidad por medio del eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo (Tourrián, 2016).

3.5. Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social de calidad de educación

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

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

Efectivamente, es verdad que la estimación de la calidad y su contenido varían de unas épocas a otras. Y varía también la estimación en función de los medios disponibles para lograrla.

Diffícilmente se puede hablar de calidad de educación en una sociedad que no dispusiera de recursos económicos y equipamiento para investigar la calidad y crear formas cualificadas de actuación (Gaviria, 2009 y 2014). Pero nada de esto invalida su condición de referente seguro para fundamentar la imagen social:

- 1) En cualquier otro ámbito se acepta que varíe el contenido de la calidad sin que ello dé lugar a poner en duda la conveniencia de seguir hablando de calidad en dicho ámbito. Por ejemplo, es obvio que el medio de transporte ha variado de época en época. Nadie, a menos que no tenga otro medio de transporte y le sirva para sus necesidades, defendería hoy que la calidad del transporte está en los carros de tracción animal. El contenido del transporte de calidad no es el carro, pero nadie duda de la conveniencia de hablar de la calidad del transporte. No hay ninguna razón para que en educación no hablemos de calidad, aunque varíe el contenido.
- 2) Es más, lo correcto es que varíe el contenido de la calidad de la educación, porque, entre otras cosas, el conocimiento que tiene el hombre de sí mismo, de sus necesidades, de los bienes que pueden satisfacerlas y del modo de la transmisión de esos conocimientos no es el mismo en cada época. A mayor abundamiento, defender un concepto de calidad que no varía de contenido significaría que hemos llegado a un punto en el que no puede mejorarse la educación de las personas, lo cual no es real, en modo alguno, a nivel de grupos sociales. Hablar de calidad de educación exige necesariamente variación de contenido para no pretender utópicamente una educación al margen de las necesidades y circunstancias de los educandos, que no son siempre las mismas.
- 3) El concepto de *calidad* es un concepto formal,



es el grado de adecuación o coherencia entre los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que es valioso educativamente hablando, como orientación formativa temporal para una época concreta. Si se entiende el concepto de este modo, podríamos comprender por qué en una época la educación de calidad no era todo lo que hoy defendamos.

- 4) Son dos cosas distintas el valor de algo y la elección de ese valor. Podemos aceptar como educación de calidad en una época concreta un determinado contenido, reconocer su valor y no elegirlo, porque ya no satisface nuestras necesidades educativas. Del mismo modo, son dos cosas distintas la urgencia de educar una determinada dimensión humana y la diversidad de dimensiones educables. Es comprensible que, en una época concreta y en distintas etapas, una educación de calidad ponga mayor énfasis en la psicomotricidad, y en otra, sin abandonar la psicomotricidad, ponga el mayor énfasis en la formación técnico-profesional. La orientación formativa temporal en un territorio no merma el significado de educar, sino que lo integra, pues en caso contrario dejaría de ser educación.

SEGUNDA OBJECCIÓN: *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar 1a imagen social de la Pedagogía, porque no siempre que se habla de calidad trabajamos para lograr lo que es valioso en el desarrollo humano.*

Al igual que en la objeción anterior, se afirma una verdad que no anula la posibilidad de fundamentar la imagen social de la Pedagogía en la calidad, porque es innegable que la calidad de educación como actividad humana en la que tenemos que tomar decisiones es manipulable, pero este mismo riesgo lo tenemos en cualquier otra actividad que implica decisiones humanas y no por ello deja de hablarse de calidad en

esos ámbitos profesionales. Evidentemente, hablamos de la calidad de la gestión económica; también es evidente que la gestión económica es susceptible de manipulación, pero por ese riesgo no se abandona la consideración de la calidad de la gestión; antes al contrario, reconocemos que la gestión es de calidad porque evita ese riesgo, lo controla o lo descubre, ya sea con medidas deontológicas del gremio profesional, ya sea con intervenciones técnicas que invalidan el intento manipulador de la gestión de calidad.

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

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

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

- 1) Cabe la posibilidad de que un grupo de personas no demanden calidad, porque ya han adquirido un cierto nivel de educación.



Es obvio que sería un contrasentido demandar lo que ya se ha conseguido. Ahora bien: no deja de tener sentido que esas mismas personas demanden esa calidad para otras que todavía no la han alcanzado. Por otra parte, se comete un error, si no nos damos cuenta de que el nivel de calidad conseguido es siempre abierto y relativo a las circunstancias socio-históricas concretas. Por consiguiente, la consecución de un nivel de calidad, lejos de paralizar la demanda, pone las bases para justificar una nueva demanda ajustada otra vez a las nuevas condiciones socio-históricas generadas.

- 2) Asimismo, cabe la posibilidad de que un grupo no demande calidad de educación por no ser consciente de esa necesidad. Frente a esta posición, hemos de recordar, por una parte, que la ignorancia de una necesidad no la anula y, por consiguiente, no invalida la conveniencia de darle respuesta (calidad de educación, en este caso). Por otra parte, en nuestra sociedad, los síntomas de la necesidad social de calidad de educación son tan claros y las consecuencias de su no satisfacción tan perjudiciales que difícilmente puede ser verosímil la ignorancia de esa necesidad. Con todo, lo que es innegable es que la calidad de educación es tan estimable que, si se sabe explicar lo que supone su posesión, todo grupo social la demandará.
- 3) Paralizar o restringir -en lugar de satisfacer- la demanda de calidad de educación es el objetivo de regímenes políticos poco convenientes que entienden que la educación da poder y, consecuentemente, consideran poco procedente para su continuación en el poder permitir una demanda generalizada de educación. Los modos de restringir o paralizar la demanda implican un problema político-legal de

reconocimiento de libertades y garantía del derecho social a la educación que desborda los objetivos de este capítulo. En cualquier caso, esa situación no anula la necesidad social de calidad de educación; el problema no es de existencia o no de la necesidad social de calidad, sino de oportunidad y de reconocimiento de derecho. En unos casos, el profesional de la educación cumple su función trabajando para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él ese cambio respecto del que aquél está convencido de que es valioso educativamente hablando, si bien sabe que está prohibido (carece de oportunidades) extender su función a todo el grupo social. En otros casos, cuando lo que se le pide al profesional es que trabaje para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del que aquél está convencido de que no es valioso educativamente hablando, o existen oportunidades para que los profesionales no tengan que actuar en contra de su código deontológico, o se encuentran en un sistema de privación real de libertades que actúa coactivamente, o se convence al profesional de la educación de que es un técnico que operativiza cambios de conducta sin ninguna atribución respecto a la calidad educativa del tipo de cambios a conseguir.

El hecho de que en determinados casos no se demande calidad de educación, ni niega su carácter de necesidad social, ni es prueba que refute la fundamentación lógica de la imagen social de la Pedagogía en la calidad de educación. Más bien es prueba de que la función pedagógica no es ajena a las circunstancias socio-históricas y, por consiguiente, no puede desarrollarse en todas las sociedades con el mismo régimen de libertades y con el mismo grado de eficiencia (Tourifián, 2015). Podemos

afirmar, por tanto, que estas objeciones no anulan la relación entre la necesidad social de calidad y la Pedagogía; antes bien, nos ponen de manifiesto que la tarea de la Pedagogía no es sencilla y, entre otras cosas, tiene que reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

4. CONSIDERACIONES FINALES: LA PEDAGOGÍA DEL FUTURO (COMO DISCIPLINA) Y EL FUTURO DE LA PEDAGOGÍA (COMO CARRERA)

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

pedagogía carcelaria, etc.

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

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconoceríamos 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 la ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.



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 (SI(e) TE. Educación, 2013).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir diseño instructivo de diseño educativo, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y hay educación que no es escolar. Y así sucesivamente.

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica aplicada desde conceptos propios, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Tourriñán, 2016). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica

en los profesionales de la educación y la real aplicación de sus conocimientos para resolver problemas de ámbitos de realidad cuyo interés social es indudable (Kroman, 1977). Y una tarea ineludible en este cometido es, sin lugar a dudas, contribuir a la erradicación de la *opinionitis pedagógica*; un término 'opinionitis', que ha sido acuñado por L. Morín, y que, desde que fue acuñado, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

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

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

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad



de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Tourrián, 2016).

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

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.

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.

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

El profesionalismo, por su parte, es entendido como movimiento de carácter corporativo o sindical de los miembros de una profesión para mejorar, mantener o alcanzar su estatus profesional, puede centrar su actividad en destacar, no aquello que convierta la actividad del colectivo en profesión, sino aquello otro que -valga la expresión- la convierte en "más profesión" que otras, y por tanto, la hace merecedora socialmente de determinados privilegios particulares. El centro de estrategias del profesionalismo no es en este caso la 'condición de profesión', sino la 'categoría de la profesión' (Tourrián, 2016).

En ambos casos hablamos de procesos históricamente analizables mediante los cuales se logra demostrar la competencia en una actividad de relevancia social y la capacidad de transmitir tal competencia a otros y de



imponer su modelo frente a otras profesiones concurrentes (Tenorth, 1988: 82).

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

Las metáforas son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo “los libros son papel impreso”, no he dicho nada falso, pero es obvio que, sin estar mintiendo, no se expresa la plena realidad de la palabra libro en esta metáfora (Scheffler, 1970: 43).

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

Es un hecho que el futuro de la Pedagogía como carrera depende de su profesionalización y del

profesionalismo y, en esa cuestión, la Pedagogía del futuro juega un papel necesario respecto de la relación constante con la educación de calidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.
- Campo, S. de (1976). *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Delibes Liniers, A. (2013). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría, 2ª ed.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.
- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- Gaviria, J. L. (2014). El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativas. *Participación educativa*, 3(5), 43-50.
- Gaviria, J. L. y otros (2009). El valor añadido en la educación. *Revista de Educación*, (348). Monográfico.



- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.
- GrupoSI(e)TE.Educación(2013).*Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (Marzo), 17-27.
- Kroman, N. (1977). Epistemology as the Focus of Teacher Competence. *The Journal of Educational Thought*, 11 (2), 119-129.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría de la Educación*, 27 (2), 203-220.
- Marina, J.A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Orrico, J. (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 8ªed.
- Pérez Juste, R. (2001). La calidad de la educación, exigencia de nuestro tiempo, en Consejo Escolar, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, MEC., pp. 19-30.
- Pinillos, J. L. (1979). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Paidós.
- Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el*



- conocimiento. Barcelona: Plataforma.
- Sánchez-Cuenca, I. (2016). *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. Madrid: La catarata.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, (285). Número monográfico.
- Tesouro, M.; Corominas, E.; Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.
- Touriñán, J. M. (1984). La imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, (253), 600-630.
- Touriñán, J. M. (1987). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira, (2ª ed., 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Wilenski, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone. *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-58.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do it? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.
- Wynen, A. (1985). *¿Medicina sin médicos?* Madrid: Consejo General de Colegios Médicos.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.
- Zumeta, W. y Solomon, L. C. (1982). Professions Education, en H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: The Free Press. 5ª ed., pp. 1458-1467.